

CRIFEDE FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

31⁽¹⁾

2023

Volume 31 numéro 1

DOSSIER

Évaluation des stagiaires en enseignement :
de l'introspection à la prospection



Table des matières

Dossier

Introduction au dossier : Évaluation des stagiaires en enseignement : de l'introspection à la prospection

Annie MALO, Olivia MONFETTE

Articuler l'évaluation des stagiaires à une approche par compétences : portrait et constats tirés de l'analyse d'outils en formation initiale à l'enseignement au Québec

Isabelle Olivia MONFETTE, Annie MALO

L'accompagnement des demandeurs d'emploi longue durée post-formation. Quels sont les effets du suivi à distance ou physique et du soutien perçu sur le retour à l'emploi ?

Louiza BOUDRAA, Rawad CHAKER

Motiver ses élèves : stratégies motivationnelles employées par les personnes enseignantes de la formation professionnelle québécoise œuvrant en contexte de formation individualisée

Camille JUTRAS DUPONT, Mylène BEAULIEU, Annie DUBEAU

Enseigner la résolution de problèmes écrits de mathématiques au primaire : pratiques déclarées des enseignants des deuxième et troisième cycles

Marie-Pier GOULET, Dominic VOYER

Des pratiques déclarées d'utilisations didactiques des albums jeunesse : au primaire et à la formation des maîtres

Rachel DEROY-RINGUETTE, Isabelle MONTÉSINOS-GELET

Les croyances des futurs enseignants québécois à l'égard de l'évaluation : quelle structuration, quelle évolution ?

Marie-Hélène HÉBERT, Eric FRENETTE

Guide d'évaluation des compétences au service du travail de supervision des stagiaires en enseignement : enjeux et défis

Louise M. BÉLAIR, Nadine TALBOT

Comment se construit le jugement professionnel des superviseurs lors de l'évaluation d'un stage avec l'étudiant ? Un modèle explicatif

Olivier MAES, Catherine VAN NIEUWENHOVEN, Stéphane COLOGNESI

Processus de consultation auprès de formateurs de stagiaires en enseignement : réfléchir aux activités professionnelles essentielles de la profession en vue de l'évaluation des compétences

Josée-Anne GOUIN, Bernard WENTZEL, Hélène GASC

Chroniques

Recherche étudiante

Rapport au savoir des élèves hispanophones de l'Amérique latine nouvellement arrivés : une approche axée sur leurs récits de vie en contexte montréalais
Fabiola MELO ARANEDA

Recherche étudiante

La compréhension conceptuelle des fractions : un défi pour l'enseignement
Gabrielle ADAMS, Dominic VOYER

Formation des maîtres

Cinq conditions essentielles pour planifier une activité de développement professionnel efficace pour le personnel éducatif
Marie-Pier DUCHAINE, Nancy GAUDREAU

Milieu scolaire

La recherche collaborative – un pilier pour établir un pont solide entre le milieu universitaire et celui de la pratique
Anila FEJZO, Kathleen WHISSELL-TURNER, Rihab SAIDANE

Numérique en éducation

Le numérique au service de la pédagogie inclusive : potentiel et barrières
Mourad MAJDOUB, Géraldine HEILPORN

Numérique en éducation

L'intelligence artificielle (IA) et le plagiat
Normand ROY, Alexandre LEPAGE

Recension

A. Bouvier (2022). L'école de mes rêves. Nouveaux propos d'un mocking bird. Essai.is, L'Harmattan.
Claude LESSARD

Vachon, I., Guillemette, S., et Vincent, G. (2021). La conseillère pédagogique, une profession au service des écoles québécoises. Editions JFD.
Virginie BACHAND-LAVALLÉE



Évaluation des stagiaires en enseignement : de l'introspection à la prospection

Introduction to the thematic issue Assessing teacher trainees:
from introspection to prospecting

Annie **Malo**
Université de Montréal (Canada)

Olivia **Monfette**
Université du Québec en Outaouais (Canada)

doi: 10.18162/fp.2023.831

En décembre 2020 paraît au Québec la deuxième édition du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (Ministère de l'Éducation, 2020). La mise en œuvre de ce référentiel entraîne une révision des programmes, et notamment des stages. Le temps est donc propice à l'« introspection », soit à un bilan des pratiques en cours et des outils en vigueur au sujet de l'accompagnement et de l'évaluation des compétences en stage, et ce, afin d'effectuer une « prospection » des pratiques et des outils d'évaluation à mettre en œuvre à la lumière des avancées scientifiques dans le domaine.

Le sujet de l'évaluation des compétences professionnelles en contexte de stage demeure relativement peu exploré en recherche (Boyer, 2013). Certes, on peut souligner des contributions ayant pour objet les manières d'arrimer l'évaluation des stagiaires à l'approche par compétences (Bélair et al., 2017 ; Figari et Remaud, 2014) et à ses présupposés, tels que, notamment, la place importante maintenant accordée à l'évaluation formative et à la progression des stagiaires dans les guides de stage (Bélair et al., 2017). Or, la particularité de chaque contexte de stage et la complexité de la pratique professionnelle posent des difficultés aux formateurs dans l'évaluation des compétences (Lapointe et Guillemette, 2015 ; Scallon, 2007 ; Tourmen, 2015).

En outre, la progression du développement des compétences d'un stagiaire sur l'ensemble de son cheminement au cours des quatre années de la formation comporte aussi des difficultés. Il est donc nécessaire de se doter d'une trajectoire possible de développement de compétences (Gouin et Hamel, 2017 ; Tardif, 2017) qui soit suffisamment flexible pour accueillir les trajectoires individuelles, tout en garantissant un profil de sortie de la formation initiale relativement commune à l'ensemble des finissants (Barrie, 2004 ; Prigent et al., 2009). La prise en compte du parcours de chaque stagiaire et de la progression du développement de ses compétences constitue un enjeu de taille puisque son évaluation est effectuée par une diversité et une succession de formateurs.

L'évaluation des compétences requiert la mobilisation du jugement professionnel des formateurs (Maes et al., 2020). Or, les enseignants associés et les superviseurs de stage mentionnent ressentir souvent de l'inconfort lorsqu'on leur demande de recourir à leur jugement professionnel pour évaluer le développement des compétences des stagiaires (Lebel, 2009 ; Tourmen, 2015). La question de la formation et de l'accompagnement des formateurs en stage en enseignement à l'égard du jugement professionnel est toujours vive.

Ce numéro thématique a pour but de faire le point sur les fondements théoriques de l'évaluation des compétences en contexte de stage et de brosser un portrait des outils et pratiques d'évaluation en vigueur dans les programmes de formation initiale à l'enseignement. Il a également pour visée de nourrir la réflexion collective autour de la question de l'évaluation en stage à laquelle s'adonnent actuellement professeurs, chercheurs et formateurs qui doivent entamer un bilan et une refonte de leurs principes et outils d'évaluation et d'accompagnement, notamment en raison de l'arrivée du nouveau référentiel de compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation, 2020). Chacune des contributions du numéro apporte un éclairage sur ces réflexions.

La contribution de Louise Bélair et Nadine Talbot (UQTR) aborde la question du soutien qu'offrent les outils d'évaluation, et notamment les grilles d'évaluation, aux formateurs dans l'expression d'un jugement éclairé sur le développement des compétences des stagiaires. Elle invite à prendre en considération les différentes postures des formateurs dès la conception des outils d'évaluation et d'accompagnement.

L'article d'Olivier Maes, Catherine Van Nieuwenhoven et Stéphane Colognesi (Université catholique de Louvain) traite plus particulièrement du travail de coévaluation des formateurs et de la construction du jugement professionnel dans le cadre de ce processus. Elle permet d'identifier les caractéristiques du jugement professionnel déployé lors de l'évaluation des compétences en stage.

La contribution d'Olivia Monfette (UQO) et Annie Malo (UdeM) porte sur l'analyse, entreprise par le Centre de formation initiale des maîtres de l'Université de Montréal, des outils d'évaluation en cours dans les différents programmes de formation à l'enseignement des universités québécoises. Ce portrait invite à réfléchir aux caractéristiques des outils, et notamment des grilles d'évaluation, en cohérence avec une approche par compétences.

Enfin, l'article de Josée-Anne Gouin, Bernard Wentzel et Hélène Gasc (Université Laval) présente les résultats issus d'un dispositif de consultation réalisé au sein du baccalauréat en enseignement au secondaire de cette université. La contribution invite à réfléchir à la progression du développement des compétences sous l'angle d'activités professionnelles essentielles retenues par les formateurs.

Références

- Barrie, S. C. (2004). A research-based approach to generic graduate attributes policy. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 261-275. <https://doi.org/10.1080/0729436042000235391>
- Boyer, L. (2013). *Coconstruction d'un modèle cognitif de l'apprentissage d'une compétence en vue d'assurer la validité et l'équité de son évaluation : le cas de la compétence «Exercer un jugement clinique infirmier»* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/6384>
- Bélair, L. M., Lebel, C., Monfette, O., Miron, G. et Blanchette, S. (2017). Analyse des outils d'accompagnement et d'évaluation : point de vue des formateurs de terrain. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 2(2), 9-25. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/79/45>

- Figari, G. et Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation, ou l'enquête évaluative*. De Boeck.
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne d'éducation*, 38(3), 1-27. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1968/1778>
- Lapointe, J.-R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199-217. <https://doi.org/10.7202/1034033ar>
- Lebel, C. (2009). L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation. *Les dossiers en sciences de l'éducation*, 22, 41-52.
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(3), 3-23. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/268>
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Prégent, R., Bernard, H., Kozantinis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Presses internationales Polytechnique.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck.
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Poumay, J. Tardif et F. Georges (dir.). *Organiser la formation à partir des compétences* (p. 15-38). De Boeck Supérieur.
- Tourmen, C. (2015). L'évaluation des compétences professionnelles : apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 111-144. <https://doi.org/10.7202/1036765ar>

Pour citer cet article

- Malo, A. et Monfette, O. (2023). Introduction au numéro thématique Évaluation des stagiaires en enseignement : de l'introspection à la prospection. *Formation et profession*, 31(1), 1-3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.831>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.785>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Articuler l'évaluation des stagiaires à une approche par compétences : portrait et constats tirés de l'analyse d'outils en formation initiale à l'enseignement au Québec

Linking the Evaluation of Student Teachers to a Competency-based Approach : Portrait and Findings from the Analysis of Evaluation Tools in Initial Teacher Training in Quebec

doi: 10.18162/fp.2023.785

Olivia Monfette
Université du Québec en Outaouais (Canada)
Annie Malo
Université de Montréal (Canada)

Résumé

Les principes théoriques de l'approche par compétences ont été largement documentés depuis les années 1980 ; cependant, peu d'écrits scientifiques portent sur leur transposition vers les outils d'évaluation utilisés en stage. S'appuyant sur le concept d'évaluation des compétences professionnelles (Legendre, 2007 ; Scallon, 2007 ; Tardif, 2006, 2017), cet article a pour but de broser un portrait des outils d'évaluation en stage en enseignement. Les grilles d'évaluation de 41 programmes offerts dans 11 universités québécoises ont été analysées. L'analyse de contenu a permis de constater la diversité de manières de transposer certaines recommandations de la communauté scientifique vers les outils d'évaluation en stage.

Mots-clés

Évaluation, compétences, outils d'évaluation, stages en enseignement, formation pratique

Abstract

The theoretical principles of the competency-based approach have been widely documented since the 1980s, however little scientific literature has dealt with their transposition into the assessment tools used during teaching internships. Based on the concept of professional competencies assessment (Legendre, 2007; Scallon, 2007; Tardif, 2006, 2017), the purpose of this article is to provide a portrait of the evaluation tools used during teaching internships. The evaluation forms from 41 programs offered in 11 Quebec universities were analysed. The content analysis illustrates the many ways of transposing some of the scientific community recommendations into the evaluation tools used during teaching internships.

Keywords

Evaluation, competencies, evaluation tools, teaching internships, practicum

Introduction

En 2020, en prévision de la parution éminente de la deuxième édition du référentiel des compétences professionnelles des enseignants au Québec (MEQ, 2020), le Centre de formation initiale des maîtres (CFIM) de l'Université de Montréal a entrepris l'analyse des outils d'évaluation en stages dans tous ses programmes de formation à l'enseignement. L'analyse a mis en lumière une disparité entre les programmes qui a fait émerger un questionnement au sujet de la manière dont procèdent les autres universités québécoises pour évaluer les stagiaires. Une vaste recherche documentaire s'en est donc ensuivie afin de broser un portrait de l'évaluation en contexte de stage en enseignement au Québec. Cet article présente les résultats de cette entreprise et se décline en cinq sections. La première section retrace l'état des connaissances entourant l'évaluation des compétences et notamment des principes théoriques servant à baliser l'élaboration des outils d'évaluation. La deuxième section présente le cadre conceptuel sur lequel s'appuie cette étude, soit les dimensions interprétative, développementale et formative de l'évaluation des compétences professionnelles. Les aspects méthodologiques sont ensuite abordés dans la troisième section avant de présenter les résultats dans la quatrième section. Enfin, cet article se termine par une discussion qui met en lumière les dimensions des outils d'évaluation analysés les plus en phase avec l'approche par compétences.

Problématique

Plusieurs défis et enjeux entourant l'évaluation des compétences en contexte de stage perdurent dans plusieurs programmes professionnalisants, dont sciences infirmières, médecine et éducation, au Québec comme ailleurs (Boyer, 2013 ; Lacasse et al., 2016 ; Legendre, 2007 ; Tobola et Périsset, 2021). Des enjeux associés à

l'opérationnalisation de l'objet d'évaluation ainsi qu'à la compréhension des outils et critères d'évaluation ressortent notamment dans les écrits scientifiques (Boyer, 2013 ; Zinguinian et André, 2018). De plus, des défis en ce qui concerne la progression du développement des compétences et la prise en compte du contexte professionnel sont également soulevés (Bélaïr et al., 2017 ; Boyer, 2013 ; Lapointe et Guillemette, 2015 ; Scallon, 2007 ; Tobola et Périsset, 2021 ; Tourmen, 2015). Ces défis et enjeux illustrent la complexité entourant l'évaluation en contexte de stage où l'évaluateur est amené à faire preuve de jugement professionnel pour interpréter le niveau de développement des compétences des stagiaires (Lebel, 2009 ; Leroux et al., 2021 ; Maes et al., 2019).

Dans le champ de l'évaluation des compétences en contexte de stage, certaines recherches ont traité du point de vue des acteurs quant à leur appréciation des grilles d'évaluation prescrites par les universités (Bélaïr et al., 2017 ; Gouin et Hamel, 2015 ; Lapointe et Guillemette, 2015 ; Leshem et Bar-Hama, 2008 ; Monnard et Luisoni, 2013) et d'autres présentent le processus d'élaboration d'outils d'évaluation spécifiquement utilisés dans le cadre des stages (Gouin et Gasc, 2021 ; Tobola et Barras, 2020 ; Zinguinian et André, 2021). Toutefois, peu de recherches permettent de brosser un portrait des manières de tenir compte des principes théoriques de l'évaluation des compétences dans les outils en vigueur pour évaluer les stagiaires en enseignement.

Pourtant, pour guider l'évaluation des compétences, il est possible de s'appuyer sur des principes théoriques tels que 1) l'utilisation d'échelles d'appréciation descriptives, 2) l'opérationnalisation des niveaux de maîtrise attendus et 3) l'ajout de commentaires qualitatifs dans le but d'augmenter la rigueur de la démarche évaluative (Legendre, 2007 ; Scallon, 2007 ; Tardif, 2006, 2017). La prise en compte de ces principes théoriques a le potentiel de favoriser la validité et l'équité du processus évaluatif, notamment dans le cadre des stages en enseignement où plusieurs formateurs assument l'évaluation des stagiaires d'une même cohorte (Boyer, 2013 ; Zinguinian et André, 2018). Pour compléter l'état des connaissances, ces trois principes théoriques guidant l'élaboration d'outils d'évaluation des compétences sont présentés, ainsi que les défis identifiés en ce qui concerne leur conception ou leur usage.

1) *L'utilisation d'échelles descriptives pour interpréter les niveaux de compétence en contexte*

En premier lieu, les échelles d'appréciation descriptives, analytiques ou globales, sont recommandées (Beckers, 2002 ; Maclellan, 2007 ; Scallon, 2007 ; Tardif, 2006). Les échelles analytiques regroupent des critères qui sont accompagnés d'une description qui spécifie ce qui est attendu à chacun des niveaux de l'échelle d'appréciation tandis que les échelles globales présentent une description générale des attentes par niveau (Bélaïr et al., 2017 ; Gouin et Hamel, 2015). La force de ce type d'échelles réside dans le fait qu'une description spécifie concrètement ce qui est attendu à chacun des niveaux (Scallon, 2007 ; Zinguinian et André, 2018, 2021). Toutefois, l'élaboration de ce type d'échelles demeure un défi puisqu'il est difficile de trouver l'équilibre entre la précision nécessaire pour baliser l'interprétation des niveaux et l'ouverture nécessaire pour tenir compte des spécificités de chaque contexte (Legendre, 2007 ; Zinguinian et André, 2021). Il n'en demeure pas moins que, malgré ce défi, les échelles d'appréciation uniformes, quantitatives ou qualitatives, sont les moins pertinentes pour évaluer les compétences (Boyer, 2013 ; Scallon, 2007 ; Tardif, 2006). Leur pertinence est moindre puisque l'interprétation des niveaux de l'échelle revient aux évaluateurs, en ce sens qu'ils décident ce qui distingue chaque niveau de l'échelle, par exemple ce qui différencie le niveau « excellent », du niveau « très bon », etc. (Boyer, 2013 ; Zinguinian et André, 2021).

2) *L'opérationnalisation des niveaux de développement pour penser la progression des compétences en contexte*

En deuxième lieu, il est suggéré de définir et d'expliciter des niveaux de développement pour chaque compétence par année de formation. Certains chercheurs proposent d'établir une trajectoire développementale en modélisant les niveaux de maîtrise attendus pour chaque compétence de la première à la dernière année de formation du programme (Bélaïr, 2007 ; Hornby, 2003 ; Legendre, 2007 ; Tardif, 2006 ; Thilakaratne et Kvan, 2006). Ces trajectoires prennent habituellement la forme d'un bref paragraphe qui décrit le profil attendu par compétence à chaque année de la formation. D'autres chercheurs suggèrent d'élaborer quatre ou cinq indicateurs qui précisent le niveau de maîtrise attendu pour chaque compétence par année (Baillé, 2001 ; Monnard et Luisoni, 2013 ; Roegiers, 2004). Un défi concernant les indicateurs est qu'ils sont souvent développés sans tenir compte du contexte professionnel, ceux-ci ne reflétant donc pas toujours les gestes professionnels qui seront observés dans le milieu de pratique, ce qui peut nuire par la suite à l'analyse de la progression des stagiaires (Scallon, 2007).

3) *L'ajout de commentaires qualitatifs pour soutenir le développement professionnel*

Enfin, il est suggéré que les outils d'évaluation tiennent compte du caractère prospectif de l'évaluation des compétences, c'est-à-dire qu'ils permettent de formuler des rétroactions constructives aux stagiaires afin qu'ils poursuivent leur progression au-delà du stage en cours (Legendre, 2007 ; Tardif, 2017). En effet, dans le cadre de l'évaluation des compétences, comme le volet formatif est important, les commentaires qualitatifs font ressortir les principales forces et les principaux points à améliorer des stagiaires (Leroux et al., 2021). Ces commentaires permettent de mieux situer le contexte dans le cadre duquel ont été interprétés les gestes professionnels et le niveau de développement des compétences du stagiaire (Leroux et al., 2021 ; Maes et al., 2019).

But de la recherche

Cet article examine comment ces trois principes théoriques en concordance avec l'approche par compétences sont concrètement transposés dans des grilles d'évaluation utilisées en contexte de stage en formation initiale à l'enseignement au Québec. À l'instar de Tobola et Barras (2020, p. 3), qui soutiennent que les outils d'évaluation en stage « gagnent à être analysés afin de déterminer leur potentiel d'amélioration pour permettre le développement conscient des compétences », cet article contribue à une meilleure compréhension des fondements qui orientent la conception des grilles d'évaluation et de la progression du développement des compétences lors des stages, des questions qui persistent depuis plus de vingt ans (Gervais et al., 1998).

Cadre conceptuel : dimensions de l'évaluation des compétences professionnelles

Afin de décrire la transposition de ces trois principes théoriques vers les outils d'évaluation en contexte de stage réalisée dans le cadre des différents programmes de formation en enseignement québécois, cette recherche s'appuie sur le concept d'évaluation des compétences professionnelles et plus spécifiquement sur ses dimensions interprétative, développementale et formative (Legendre, 2007). Ces trois dimensions sont brièvement définies dans cette section.

Dimension interprétative

L'évaluation des compétences professionnelles regroupe une dimension interprétative puisque la compétence est inobservable, elle est inférée à partir d'observations, de réflexions, de questionnements et de discussions qui permettent de comprendre les intentions sous-jacentes aux actions (Legendre, 2007 ; Scallon, 2007, Tourmen, 2015). En ce sens, outre l'observation du stagiaire en action, l'évaluateur tient compte de sa capacité réflexive et du raisonnement qui permet de comprendre pourquoi il agit d'une certaine manière dans un contexte particulier qui regroupe des ressources spécifiques (Legendre, 2007 ; Leroux et al., 2021). Ainsi, l'évaluation des compétences professionnelles est indissociable du contexte et son interprétation tient compte de la complexité des situations, ce qui implique nécessairement des ajustements évaluatifs lors du processus de jugement professionnel (Lebel et Bélair, 2018 ; Legendre, 2007 ; Maes et al., 2020).

La dimension interprétative permet de considérer que l'évaluation des compétences ne peut se faire par la somme des ressources mobilisées (Legendre, 2007) et que le jugement professionnel déployé en contexte d'évaluation des compétences représente un processus complexe, dynamique et itératif (Maes et al., 2020). Contrairement à une liste de vérification, la grille d'évaluation sert de grille de lecture pour aider l'évaluateur à interpréter les gestes professionnels (Legendre, 2007, Maes et al., 2019). Afin de mieux comprendre comment les formateurs peuvent utiliser la grille d'évaluation pour interpréter le niveau de développement des compétences démontré en contexte par un stagiaire, il est possible d'analyser le type d'échelle d'appréciation privilégié ainsi que les niveaux et les libellés des échelles utilisés dans les grilles d'évaluation.

Dimension développementale

L'évaluation des compétences professionnelles demande que l'évaluateur s'inscrive dans une logique de parcours puisque les compétences se développent graduellement et sur une longue période de temps (Legendre, 2007 ; Scallon, 2007 ; Tardif, 2006, 2017). Cette logique sous-tend que l'évolution progressive permettrait aux professionnels de s'adapter et de composer avec des situations de plus en plus complexes et diversifiées (Legendre, 2007). En ce sens, l'évaluateur reconnaît que le profil des stagiaires est différent d'une année de formation à l'autre (Legendre, 2007).

La dimension développementale illustre l'importance d'une compréhension commune du niveau de maîtrise attendu à chacune des années de formation et suppose que l'évaluateur tient compte de la progression attendue chez le stagiaire durant sa formation. Il importe donc de cibler les niveaux de développement qui correspondent à tous les profils de stagiaires, de la première à la dernière année de formation. Pour étudier la prise en compte de la dimension développementale dans les grilles d'évaluation actuellement utilisées en stages en enseignement, il est possible de repérer les compétences discriminantes ciblées aux différents stages, c'est-à-dire celles pour lesquelles les stagiaires doivent atteindre le seuil minimal de réussite afin de vivre un succès lors de leur stage. De plus, analyser les indicateurs de développement élaborés par les programmes permet aussi de considérer la dimension développementale présente dans les grilles d'évaluation.

Dimension formative

La fonction d'aide à l'apprentissage est centrale dans le processus d'évaluation des compétences professionnelles (Legendre, 2007). En effet, les évaluations formatives fréquentes sont essentielles pour soutenir le développement des compétences (Allal et Mottiez Lopez, 2005 ; Tardif, 2017). Les rétroactions fournies par l'évaluateur auront certes un impact à court terme lors d'un stage, mais aussi une résonance à plus long terme. De plus, des autoévaluations régulières permettraient aux stagiaires de prendre conscience de leur propre progression (Allal et Mottiez Lopez, 2005). En ce sens, l'évaluateur peut également tenir compte des manières envisagées par le stagiaire d'assurer son propre développement professionnel, tant dans le stage en cours qu'en prévision de la suite de son parcours professionnel.

La dimension formative met en lumière l'aspect qualitatif de l'évaluation des compétences et repose sur des commentaires pour soutenir le jugement professionnel de l'évaluateur (Legendre, 2007). Afin de concevoir la prise en compte de cette dimension dans les grilles d'évaluation, il est possible d'examiner l'espace accordé aux commentaires ainsi que les types de commentaires demandés dans les grilles.

Méthodologie

La recherche présentée dans cet article est de nature exploratoire et descriptive. Cette section présente les étapes de la recherche documentaire, le corpus des documents analysés ainsi que le processus d'analyse des données.

Étapes de la recherche documentaire

La recherche documentaire a suivi trois étapes successives. D'abord, dans le cadre du projet amorcé par le CFIM, les grilles d'évaluation et les guides de stage de tous les programmes de formation initiale à l'enseignement offerts à l'Université de Montréal ont été recensés. Ensuite, les sites internet des universités québécoises ont été fouillés afin de trouver les outils d'évaluation disponibles en ligne. À cette étape, les pages web des facultés, départements et modules des sciences de l'éducation ont été scrutées, y compris celles des facultés et départements des sciences de l'activité physique. La dernière étape de la recherche documentaire a consisté à contacter directement par courriel les professeurs responsables des stages des programmes pour lesquels les outils d'évaluation n'étaient pas disponibles en ligne¹.

Corpus des documents analysés

Les documents analysés proviennent de 11 universités québécoises et de 41 programmes de formation initiale à l'enseignement. Le tableau 1 présente l'ampleur de l'échantillon analysé.

Tableau 1*Échantillon des documents analysés*

Universités (11/12)*	Programmes de formation initiale à l'enseignement (41/65)*						
	Adaptation scolaire	Anglais langue seconde	Arts	Éducation physique	Français langue seconde	Préscolaire et primaire	Secondaire
Université Concordia		X					
Université de Montréal	X			X	X	X	X
Université de Sherbrooke		X		X		X	X
Université du Québec à Chicoutimi	X		X	X		X	X
Université du Québec à Montréal	X	X		X	X	X	X
Université du Québec à Rimouski						X	X
Université du Québec à Trois-Rivières	X		X	X	X	X	X
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue						X	
Université du Québec en Outaouais	X		X			X	X
Université Laval					X	X	
Université McGill		X	X	X		X	X

*Source : Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)

<https://www.quebec.ca/gouv/ministere/education/organismes-lies/comite-dagrement-des-programmes-de-formation-a-lenseignement-capfe/#c79948> page consultée le 17 mars 2021.

Le corpus des documents analysés comporte les grilles d'évaluation sommative des stages 1 à 4 de tous les programmes recensés, ce qui correspond à 164 grilles d'évaluation. De plus, les sections portant sur l'évaluation dans les guides de stages disponibles (31 guides de stage sur 41 programmes) ont été analysées. Les guides de stage ont été analysés dans le but d'obtenir de l'information complémentaire à celle fournie directement dans les grilles d'évaluation.

Processus d'analyse

Le corpus des documents recensés a fait l'objet d'une analyse de contenu qui a suivi les étapes proposées par Bardin (2013) : la préanalyse, l'exploitation du matériel et le traitement des résultats. L'analyse des données a suivi une démarche principalement déductive, à partir de catégories préétablies, tout en gardant une ouverture à l'ajustement de la grille d'analyse en cours de route. La phase de préanalyse a

permis de cibler les catégories associées à chaque thème issu du cadre conceptuel. La phase d'exploitation du matériel s'est traduite par le codage des documents à l'aide des catégories précédemment identifiées. Lors de cette étape, la grille d'analyse a été peaufinée, notamment en spécifiant certaines catégories. Par exemple, dans la dimension formative, le sous-thème *Espace accordé aux commentaires* a été scindé en deux et des catégories spécifiquement liées au sous-thème *Types de commentaires demandés* ont été élaborées. Enfin, la phase de traitement des résultats a consisté à repérer, à travers l'ensemble des documents analysés, les résultats pertinents pour brosser le portrait des outils d'évaluation en stage. Le tableau 2 présente la grille d'analyse qui a été utilisée dans le cadre de cette recherche.

Tableau 2
Grille d'analyse

Thèmes	Sous-thèmes	Catégories
Dimension interprétative	Types d'échelle d'appréciation	<ul style="list-style-type: none"> - Échelles uniformes qualitatives ou quantitatives - Échelles descriptives analytiques ou globales - Aucune échelle d'appréciation
	Niveaux des échelles	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de niveaux - Libellé des niveaux
Dimension développementale	Compétences discriminantes et non discriminantes	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre de compétences discriminantes par stage
	Indicateurs de développement	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre d'indicateurs par stage - Différences dans le libellé des indicateurs par stage (verbes d'action, autonomie, complexification, etc.)
Dimension formative	Espace accordé aux commentaires	<ul style="list-style-type: none"> - Un espace par compétence - Un espace pour des commentaires généraux - Aucun espace
	Types de commentaires demandés	<ul style="list-style-type: none"> - Points forts - Points à améliorer/points faibles - Pistes de développement - Type non spécifié

Résultats

Le portrait des outils d'évaluation des compétences en contexte de stage des programmes de formation à l'enseignement du Québec est présenté dans ce qui suit à partir des trois dimensions retenues de l'évaluation des compétences. Il permet d'identifier les tendances principales retrouvées parmi l'ensemble des programmes documentés.

Dimension interprétative

Les résultats démontrent que la moitié des programmes (21/41 programmes) privilégient une échelle descriptive analytique ou globale pour aider les formateurs à porter un jugement d'évaluation sur le niveau de développement des compétences des stagiaires. Bien que les libellés varient et que certains soient très généraux, ces échelles présentent toutes des balises descriptives qui délimitent ce qui est attendu à chacun des niveaux de l'échelle. Par exemple, dans un programme à l'Université de

Sherbrooke, les composantes des compétences ciblées (qui sont subdivisées en différents critères) sont évaluées en fonction d'une échelle à six niveaux où le niveau *Très satisfaisant* correspond à : *répond de façon très satisfaisante aux attentes pour la cible concernée et se situe même au-delà pour certaines attentes. Niveau de fréquence d'apparition de l'indicateur : souvent.* Dans cet exemple, la *cible concernée* représente la composante de la compétence et *l'indicateur* représente le critère. Un deuxième exemple provenant de l'Université du Québec à Chicoutimi présente la description globale de ce qui est attendu pour un stagiaire de deuxième année au regard de la compétence en lien avec la planification de situations d'enseignement-apprentissage (compétence 3 dans le référentiel du MEQ de 2001) : *en collaboration avec l'enseignant associé, il planifie des situations significatives d'enseignement-apprentissage qui tiennent compte de la logique des contenus du programme de formation et de la progression des apprentissages des élèves. Il tente d'anticiper les obstacles et les difficultés que risquent de rencontrer certains élèves. Il choisit des approches didactiques qui placent l'élève au centre de ses apprentissages.*

Ensuite, les résultats illustrent que 18 programmes favorisent l'utilisation d'une échelle uniforme qualitative ou quantitative du type *Insatisfaisant = 1 ; À améliorer = 2 ; Satisfaisant = 3 ; Très satisfaisant = 4 ; Excellent = 5*, sans préciser ce que ce signifie chaque niveau. Enfin, l'analyse des grilles d'évaluation a permis de constater que deux programmes ne proposent pas d'échelle d'appréciation pour aider les formateurs à évaluer les compétences des stagiaires.

Au regard des niveaux des échelles, le nombre varie entre deux et six niveaux. Lorsque l'échelle d'appréciation présente seulement deux niveaux, les libellés correspondent à *Succès* ou *Échec*. Dans les autres cas, les libellés associés à chacun des niveaux varient d'un programme et d'une université à l'autre. Par exemple, certains programmes présentent des échelles à cinq niveaux allant de *Très faible* à *Exceptionnel*, de *N'atteint pas les exigences* à *Au-delà des exigences* ou de *Maitrise insuffisante* à *Maitrise supérieure*. La spécificité principale de ces échelles est qu'elles proposent un niveau qui correspond au fait de dépasser les attentes. Dans les autres grilles, les libellés vont de *Ne correspond pas au niveau de maîtrise attendu* à *Correspond au niveau de maîtrise attendu* ou de *Ne répond pas aux exigences* à *Répond aux exigences* ou encore de *Non atteint* à *Atteint*. Dans ces échelles, le niveau qui correspond aux exigences attendues englobe celui de maîtrise supérieure.

Dimension développementale

L'analyse des données permet de constater deux manières distinctes d'opérationnaliser la progression à travers les quatre années de formation, soit la progression en nombre et la progression en complexité, en ce qui concerne les compétences ou les indicateurs considérés.

D'abord, au regard de la progression en nombre, seuls trois programmes évaluent de manière discriminante l'ensemble des compétences professionnelles tout au long de la formation, et ce, dès le premier stage. Au contraire, les résultats démontrent que 38 sur 41 programmes privilégient une augmentation du nombre des compétences discriminantes par stage. De ce nombre, la majorité des programmes (28/41) ciblent des compétences discriminantes dans les trois premiers stages, ce qui signifie que c'est seulement lors du quatrième et dernier stage que toutes les compétences sont discriminantes. Dans les autres programmes, des compétences discriminantes sont présentes dans les deux premiers stages (7/41) ou dans le premier stage seulement (3/41 programmes), toutes les compétences étant discriminantes lors des années suivantes.

Une seconde manière de témoigner de la progression en nombre est l'augmentation du nombre d'indicateurs à évaluer par stage. En effet, dans 15 programmes sur 41, il est possible de remarquer une répétition des indicateurs des stages précédents et l'ajout de nouveaux indicateurs à chaque stage. Ainsi, dans ces grilles, l'évaluateur réévalue les indicateurs des stages précédents en plus d'évaluer les indicateurs spécifiques au stage en cours. Cette configuration fait en sorte que lors des stages 3 et 4, le nombre d'indicateurs peut s'élever jusqu'à une quinzaine par compétence par rapport à deux ou trois indicateurs généralement en stage 1.

Ensuite, en ce qui a trait à la progression en termes de complexité, l'analyse des documents expose une augmentation de la complexité des indicateurs par stage dans 17/41 programmes. Cette complexité accrue se perçoit de trois manières différentes. Premièrement, dans certains programmes, les verbes d'action changent ou des attentes en matière d'autonomie dans les indicateurs sont précisées d'un stage à l'autre. Dans ces cas, il est possible de retrouver des verbes tels que *s'informe, observe, comprend, pose des questions*, etc., en stage 1 comparativement à des verbes tels que *anticipe, conçoit, détecte, met en place*, etc., en stage 4. Pour ce qui est du niveau d'autonomie, lors des deux premiers stages, plusieurs indicateurs font référence au soutien attendu de la part de l'enseignant associé : par exemple, des précisions telles que *sous la supervision* ou *avec l'aide de l'enseignant associé* sont ajoutées aux indicateurs. Deuxièmement, certains programmes privilégient l'élaboration d'indicateurs différents pour chaque stage. Dans ces programmes, le nombre d'indicateurs est d'environ quatre ou cinq par compétence et témoigne d'une complexification des attentes. Le tableau 3 montre un exemple provenant d'une grille de l'Université du Québec en Outaouais tiré de la compétence 11 : s'engage dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (MEQ, 2001).

Tableau 3

Exemple d'indicateurs différents du stage 1 à 4

Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4
<i>Accepte les remarques et les suggestions faites par l'enseignante associée et la superviseure de stage et en tient compte.</i>	<i>Identifie et reconnaît ses forces et ses défis.</i>	<i>Fait un bilan réaliste de ses forces et de ses défis et identifie les actions à poser pour y répondre et les met en application en stage.</i>	<i>Cible des pistes de formation professionnelle à plus long terme (plan de formation continue).</i>

Troisièmement, quelques programmes ont choisi d'élaborer une trajectoire développementale sous forme de description globale par compétence qui spécifie, à l'aide d'un bref paragraphe descriptif, ce qui est attendu d'un stagiaire à chacune de ses années de formation. Voici une capture d'écran d'un guide de stage de l'Université du Québec à Chicoutimi qui décrit les attentes liées à la compétence 4 : Pilotage des situations d'enseignement-apprentissage (MEQ, 2001) :

Stage de 1^{re} année	Ce qui s'ajoute pour le stage de 2^e année
Le stagiaire anime les activités avec dynamisme. Son attitude stimule et motive les élèves. Il met l'emphase sur le processus d'apprentissage, les efforts des élèves plutôt que sur les résultats obtenus. Il les aide à constater leurs progrès.	Le stagiaire contribue à développer les habiletés sociales et cognitives des élèves afin de stimuler la coopération dans la classe. Il encourage l'implication de tous les élèves et fournit le matériel ou les ressources nécessaires.
Ce qui s'ajoute pour le stage de 3^e année	Ce qui s'ajoute pour le stage de 4^e année
Il suggère des stratégies pour aider les élèves à réussir. Il les questionne, leur donne des pistes ainsi que des rétroactions fréquentes et pertinentes. Il prépare ou utilise du matériel de qualité pour soutenir les apprentissages des élèves.	L'étudiant démontre une capacité à intéresser, à animer, à piquer la curiosité de l'élève suffisamment pour que ce dernier s'ouvre et soit introduit à la démarche d'apprentissage qui lui est proposée. Il est habile à guider et accompagner l'élève dans ses apprentissages. Il est en mesure d'intervenir de façon spécifique suivant la problématique qui a été préalablement identifiée.

Figure 1

Exemple de trajectoire développementale sous forme de description globale

L'analyse des données permet de constater que dans 9 programmes sur 41, il n'est pas possible de distinguer la progression au regard du niveau de maîtrise attendu d'un stage à l'autre. Dans ces programmes, il y a le même nombre d'indicateurs à tous les stages et les libellés des indicateurs sont identiques d'un stage à l'autre ou encore aucun indicateur n'est présent dans la grille d'évaluation ni dans le guide de stage, ce qui laisse présager qu'aucune balise de progression d'un stage à l'autre n'est proposée aux évaluateurs.

Dimension formative

Les résultats démontrent que 38 des 41 programmes accordent une place importante aux commentaires des évaluateurs dans les grilles d'évaluation. La majorité de ceux-ci offre un espace de commentaires par compétence. De surcroît, ces 38 programmes offrent aussi un espace supplémentaire à la fin de la grille pour rédiger un commentaire général. L'analyse des données a démontré que deux programmes laissent un espace seulement à la fin de la grille pour consigner des commentaires et qu'un programme n'offre aucun espace explicitement dédié aux commentaires.

Enfin, il est possible de remarquer que dans 25 programmes les grilles d'évaluation spécifient au moins un des trois types de commentaires suivants : les points forts, les points à améliorer ou les pistes de développement à proposer au stagiaire. En contrepartie, l'analyse a également démontré que 15 programmes ne spécifient pas le type de commentaires souhaités (tableau4).

Tableau 4
Synthèse des résultats

1. Dimension interprétative		Nombre sur 41 grilles
Types d'échelle d'appréciation		
	Échelles descriptives analytiques ou globales	21
	Échelles uniformes qualitatives ou quantitatives	18
	Aucune échelle d'appréciation	2
Niveaux des échelles		
Nombre de niveaux	Aucune échelle d'appréciation	2
	= 2 : succès / échec	4
	= 3 à 6 : divers libellés des niveaux	35
Libellé des niveaux	2 groupes se distinguant par le niveau supérieur accordé	
	Groupe 1 : <i>Exceptionnel / Au-delà des exigences / Maîtrise supérieure</i>	22
	Groupe 2 : <i>Correspond au niveau de maîtrise attendu / Répond aux exigences / Atteint</i>	17
2. Dimension développementale		
Compétences discriminantes et non discriminantes		
	Toutes les compétences sont discriminantes à chaque année	3
Augmentation du nombre de compétences discriminantes	... au cours des trois premières années	28
	... au cours des deux premières années	7
	Compétences discriminantes en 1 ^{re} année seulement	3
Indicateurs de développement		
	Augmentation du nombre d'indicateurs par stage	15
	Différences dans le libellé des indicateurs par stage	17
	Aucun indicateur de progression	9
3. Dimension formative		
Espace accordé aux commentaires		
	Place importante accordée aux commentaires (au moins un espace par compétence, parfois un espace en plus à la fin)	38
	Un espace pour des commentaires généraux seulement	2
	Aucun espace	1
Types de commentaires demandés		
	Spécifie le ou les types de commentaires à fournir	25
	Ne spécifie aucun type de commentaire en particulier	15
	Aucun espace pour les commentaires	1

Discussion

Cette section discute des résultats selon l'ordre des dimensions les plus en phase avec les trois principes théoriques de l'approche par compétences ciblés dans les grilles d'évaluation en stage, soit d'abord la dimension formative, ensuite la dimension développementale et, enfin, la dimension interprétative.

Transposition manifeste de la dimension formative vers les grilles d'évaluation en stage

D'abord, au regard de la dimension formative, la présente recherche a démontré que la quasi-totalité des programmes accorde une place de premier plan aux commentaires dans les grilles d'évaluation, en accordant généralement un espace par compétence, qu'elle soit discriminante ou pas. Le caractère prospectif lié au concept d'évaluation des compétences laisse présager qu'il s'avère profitable pour le stagiaire de recevoir des commentaires qui ciblent non seulement ses forces, mais également ses points à améliorer ainsi que des pistes de développement pour l'avenir (Legendre, 2007 ; Scallon, 2007), ce qui est actuellement recherché comme type de commentaires dans la majorité des programmes. Il semble, de surcroît, que les formateurs préfèrent les grilles qui mettent l'accent sur les commentaires personnalisés (Bélaïr et al., 2017 ; Lapointe et Guillemette, 2015).

Par ailleurs, toujours dans un but formatif, la majorité des programmes inclut, en plus des compétences discriminantes, les compétences non discriminantes, c'est-à-dire celles qui ne sont pas évaluées de manière certificative dans leurs grilles. Comme précisé dans le paragraphe précédent, un espace pour offrir des commentaires au sujet de ces compétences est également disponible dans la grande majorité des grilles. Le fait de fournir des rétroactions formatives sur les compétences non discriminantes offre la possibilité de tenir compte du contexte réel dans lequel s'est déroulé le stage. En effet, un contexte en particulier peut solliciter davantage certaines compétences non discriminantes plutôt que certaines compétences discriminantes. Il semble que la consignation d'informations au regard de toutes les compétences à tous les stades comporte le potentiel d'aider le stagiaire à s'autoévaluer en vue de son stage subséquent, en plus d'aider l'évaluateur à procéder à des ajustements évaluatifs lors du processus de jugement professionnel (Maes et al., 2020). En somme, l'ajout des compétences non discriminantes dans les grilles semble favoriser la « dynamique formative » recherchée lors des stages qui sont conçus pour soutenir le développement professionnel et non pas seulement pour valider la maîtrise des compétences professionnelles visées (Blondeau et al., 2021, p. 30).

Transposition variée de la dimension développementale vers les grilles d'évaluation en stage

Ensuite, au regard de la dimension développementale, cette recherche illustre la diversité des possibilités pour témoigner de la progression des stagiaires à travers leurs quatre années de formation. Bien que certaines stratégies mobilisées concordent moins avec les trois principes théoriques présentés dans la problématique, comme le fait d'augmenter le nombre d'indicateurs à chaque stage, plusieurs stratégies s'arriment à l'approche par compétences. Par exemple, la majorité des programmes augmentent graduellement le nombre de compétences discriminantes pendant la formation. Cette stratégie concorde avec la perspective mise de l'avant dans le nouveau référentiel des compétences professionnelles qui met l'accent sur le niveau d'acquisition des compétences à différents stades de la carrière (MEQ, 2020).

De plus, plusieurs programmes ont élaboré quatre ou cinq indicateurs par compétence qui évoluent en matière de complexité pour spécifier le niveau de maîtrise attendu à chaque année de formation ou encore ont offert une description globale de la progression attendue en guise de trajectoire développementale, ce qui correspond aux principes théoriques liés à cette dimension (Bélaïr, 2007 ; Boyer, 2013 ; Hornby, 2003 ; Roegiers, 2004 ; Tardif, 2017 ; Thilakaratne et Kvan, 2006). Cette logique permet de concevoir les grilles d'évaluation davantage comme des outils de médiation plutôt que des outils certificatifs pour lesquels les formateurs ressentent parfois la pression de devoir s'assurer qu'ils ont bel et bien observé tous les indicateurs prescrits (Moussay et Blanjoie, 2021). D'ailleurs, en plus de s'arrimer à l'approche par compétences, ces pistes semblent porteuses de sens pour les formateurs. En effet, des recherches qui ont traité du point de vue des formateurs illustrent que ceux-ci préfèrent les grilles qui ne comprennent pas trop d'indicateurs (Bélaïr et al., 2017 ; Lapointe et Guillemette, 2015 ; Zinguinian et André, 2021).

Transposition précaire de la dimension interprétative vers les grilles d'évaluation en stage

Enfin, en lien avec la dimension interprétative, le portrait qui émerge de l'analyse des données révèle que, bien que la moitié des programmes privilégient des échelles dites descriptives, celles-ci ne correspondent pas exactement aux échelles descriptives au sens de Scallon (2007) et Tardif (2006). Il est certes possible de percevoir le souci d'offrir des balises en matière d'évolution des attentes dans les grilles recensées ; toutefois, dans la majorité des cas, ces balises demeurent très générales et sont les mêmes pour l'ensemble des compétences. Or, elles ne permettent pas de définir ce qui est attendu à chacun des niveaux de l'échelle pour chaque compétence évaluée, comme le recommandent des chercheurs (Bélaïr et al., 2017 ; Gouin et Hamel, 2015 ; Scallon, 2007 ; Tardif, 2006).

Outre ce résultat, la variété du nombre de niveaux et de libellés des échelles descriptives permet de constater qu'il n'y a pas une manière unique pour aider les formateurs à interpréter le niveau de développement des compétences des stagiaires. Toutefois, ce constat permet aussi de présager que des contraintes liées aux programmes éloignent parfois les concepteurs des grilles d'une approche par compétences. Par exemple, certaines échelles d'appréciation sont conçues pour permettre le transfert de la cote attribuée vers une note (A, B, C, D) comme le proposent les échelles où il est possible de choisir le libellé qui correspond au fait de dépasser les attentes. Pour être en accord avec l'approche par compétences, cette logique est seulement viable si de véritables échelles descriptives sont conçues et utilisées pour évaluer chaque compétence, ce qui n'est pas actuellement le cas (Bélaïr et al., 2017 ; Scallon, 2007 ; Tardif, 2006). D'autres chercheurs suggèrent plutôt de privilégier la notation *Succès* ou *Échec* lors des stages afin que les stagiaires s'inscrivent dans une logique de formation et non pas dans une logique de conformisme simplement dans le but d'obtenir un A lors de leur stage (Portelance et Caron, 2017 ; Vacher, 2017). En contrepartie, il n'est pas rare qu'un programme qui a fait le choix d'une notation par *Succès* ou *Échec* propose une échelle uniforme aux formateurs pour interpréter le niveau de développement des compétences des stagiaires, ce qui ne concorde pas davantage avec l'approche par compétences. Ainsi, au regard des résultats de cette recherche, il semble que la dimension interprétative soit celle la moins en phase avec les recommandations de la communauté scientifique au regard de l'évaluation des compétences.

Conclusion

Cet article avait pour but de broser un portrait des outils d'évaluation en contexte de stage en enseignement au Québec. Il a notamment permis de mieux comprendre comment des principes théoriques liés à l'approche par compétences sont concrètement transposés dans les grilles d'évaluation. La diversité des stratégies mobilisées représente un résultat émergent de cette recherche et permet de constater qu'il semble possible de s'harmoniser à l'approche par compétences lors de l'évaluation en contexte de stage. Il importe de mentionner que les programmes de formation à l'enseignement professionnel ne sont pas représentés dans cette étude et pourraient faire l'objet d'une recherche ultérieure afin de broser un portrait plus complet. Une autre limite réside dans le fait que cette étude fait ressortir les éléments convergents des écrits scientifiques au regard de la notion de compétence, bien qu'il soit admis que ce concept demeure polysémique, voire en débat (Chaliès et Lussi Borer, 2021). Par ailleurs, d'autres recherches sont à explorer, notamment celles portant sur la transposition des outils prescrits vers leur utilisation réelle ou encore sur l'accompagnement offert aux formateurs pour s'approprier ces outils. Enfin, des recherches pour documenter le déploiement et de la mise en œuvre du nouveau référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2020) en contexte de stage permettront également de faire avancer les connaissances en matière d'évaluation des compétences dans ce contexte spécifique.

Note

¹ Toutes les personnes contactées ont gentiment accepté de partager leurs outils d'évaluation.

Références

- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative : revue de publications en langue française. Dans Centre pour la recherche en innovation dans l'enseignement (dir.), *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265-290). Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). <https://doi.org/10.1787/9789264007420-fr>
- Baillé, J. (2001). Les compétences, de nouveaux « objets » pour l'évaluateur. Dans G. Figari et M. Achouche (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels* (p. 52-67). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.figar.2001.01>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Labor.
- Bélaïr, L. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 181-212). Presses de l'Université d'Ottawa. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1cn6tf9>
- Bélaïr, L. M., Lebel, C., Monfette, O., Miron, G. et Blanchette, S. (2017). Analyse des outils d'accompagnement et d'évaluation : point de vue des formateurs de terrain. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 2(2), 9-25.
- Blondeau, M., Laurent, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Développer la compétence à faire la classe à travers des épisodes disjoints d'activité de stage. Dans S. Chaliès et V. Lussi Borer (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p. 15-32). Octarès.

- Boyer, L. (2013). *Coconstruction d'un modèle cognitif de l'apprentissage d'une compétence en vue d'assurer la validité et l'équité de son évaluation : le cas de la compétence « Exercer un jugement clinique infirmier »* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. SavoirsUdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6384>
- Chaliès, S. et Lussi Borer, V. (dir.). (2021). *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*. Octarès.
- Gervais, C., Lepage, M. et Blais, J.-G. (1998). *Étude de pratiques d'accompagnement et d'évaluation en stage dans des programmes universitaires de formation professionnelle*. Actes du colloque de l'Association des enseignant.e.s et chercheur.e.s en sciences de l'éducation (AECSE) [CD-ROM].
- Gouin, J.-A., et Gasc, H. (2021, 3-7 mai). *Élaboration de trajectoires de développement pour les stagiaires en enseignement secondaire par un processus collaboratif auprès des formateurs* [communication orale]. 88^e Congrès de l'Acfas, Sherbrooke, QC, Canada [en ligne].
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne d'éducation*, 38(3), 1-27.
- Hornby, W. (2003). Assessing using grade-related criteria: a single currency for universities? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(4), 435-454. <https://doi.org/10.1080/0260293032000066254>
- Lacasse, M., Renaud, J.-S., Cantat, A. et Saucier, D. (2016). Développement de compétences avancées dans la formation des futurs médecins : l'exemple de la médecine familiale au Canada. *Éducation et francophonie*, 44(2), 126-151. <https://doi.org/10.7202/1039025ar>
- Lapointe, J.-R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199-217. <https://doi.org/10.7202/1034033ar>
- Lebel, C. (2009). L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation. *Les dossiers en sciences de l'éducation*, 22, 41-52.
- Lebel, C. et Bélair, L. M. (2018). La recherche collaborative et son apport au développement de l'agir professionnel d'enseignants associés. *Phronesis*, 7(4), 49-64. <https://doi.org/10.7202/1056319ar>
- Legendre, M.-F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 169-179). Presses de l'Université d'Ottawa. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1cn6tf9>
- Leroux, M., Boutonnet, V. et Lapointe, K. (2021). Transition vers une notation succès/échec pour l'évaluation de stages en enseignement au Québec : regards croisés de divers acteurs impliqués. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 157-173.
- Leshem, S. et Bar-Hama, R. (2008). Evaluating teaching practice. *ELT Journal*, 62(3), 257-265. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm020>
- MacLellan, E. (2007). What is a competent « competence standard »? *Quality Assurance in Education*, 75(4), 437-448. <https://doi.org/10.1108/09684880710829992>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61. <https://doi.org/10.7202/1066597ar>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(3), 3-23.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Monnard, I. et Luisoni, M. (2013). Sens attribué à l'évaluation des compétences professionnelles par tâches complexes chez de futurs enseignants en formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(2), 1-27. <https://doi.org/10.7202/1024413ar>

- Moussay, S. et Blanjoie, V. (2021). Le tutorat mixte : tension entre deux logiques comme opportunité d'articulation entre activité et compétence. Dans S. Chaliès et V. Lussi Borer (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p. 89-101). Octarès.
- Portelance, L. et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85-98. <https://doi.org/10.7202/1043983ar>
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*. De Boeck Université. <https://doi.org/10.3917/dbu.roegis.2010.01>
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière.
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Poumay, J. Tardif et F. Georges (dir.). *Organiser la formation à partir des compétences* (p. 15-38). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.pouma.2017.01>
- Thilakaratne, R. et Kvan, T. (2006). Competence-based assessment in professional education validation. *Quality in Higher Education*, 12(3), 315-327.
- Tobola, C. et Barras, H. (2020, 13-14 février). *Évaluation des compétences dans une formation à l'enseignement, photographie et propositions d'améliorations* [communication orale]. 6^e colloque du Groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP), Fribourg, Suisse.
- Tobola, C. et Périsset, D. (2021). L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : de la formation à la certification, une progressivité à interroger. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 15-33.
- Tourmen, C. (2015). L'évaluation des compétences professionnelles : apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 111-144. <https://doi.org/10.7202/1036765ar>
- Vacher, Y. (2017). Évaluation, norme et accompagnement : effets d'un dispositif de développement de l'analyse réflexive des professeurs stagiaires en enseignement. *Phronesis*, 6(4), 114-130. <https://doi.org/10.7202/1043985ar>
- Zinguinian, M. et André, B. (2018). La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : analyse d'un processus à visée consensuelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 23, 229-247.
- Zinguinian, M. et André, B. (2021). L'impact d'un instrument d'évaluation sous forme d'échelles descriptives sur les évaluations formatives et certificatives de futurs enseignants du secondaire obligatoire en Suisse. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 137-155.

Pour citer cet article

- Monfette, O. et Malo, A. (2023). Articuler l'évaluation des stagiaires à une approche par compétences : portrait et constats tirés de l'analyse d'outils en formation initiale à l'enseignement au Québec. *Formation et profession*, 31(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.785>



L'accompagnement des demandeurs d'emploi longue durée post-formation. Quels sont les effets du suivi à distance ou physique et du soutien perçu sur le retour à l'emploi ?

Louiza **Boudraa**
Université Lyon 2 (France)

Rawad **Chaker**
Université Lyon 2 (France)

Support for Long-Term Job Seekers Post-Training.
What Are the Effects of Remote or Physical Monitoring and
Perceived support on the Return to Work?

doi: 10.18162/fp.2023.742

Résumé

Les demandeurs d'emploi de longue durée (DELD) voient leur chance de retrouver un travail s'amoinrir au fur à mesure que leur durée de non-emploi croît. En France, seuls 43 % d'entre eux parviennent à retrouver un travail après avoir suivi une formation. Nous enquêtons sur les facteurs favorisant le soutien perçu lors de l'accompagnement ainsi que le retour à l'emploi par le biais d'une méthodologie d'enquête mixte. Nous démontrons le rôle central de l'accompagnement fréquent et physique sur le soutien perçu, qui favorise à son tour le retour à l'emploi. Ce sentiment de soutien favorise la motivation, la confiance et la persévérance du DELD, en vue de retrouver un emploi.

Mots-clés

accompagnement, soutien,
chômage, suivi, distance

Abstract

Long-term job seekers (LTJS) see their chances of finding a job diminish as their period of non-employment increases. In France, only 43% of them manage to find a job after a professional training. We are investigating the factors likely to promote perceived support during guidance and return to employment, via a mixed survey methodology. We demonstrate the central role of physical and frequent support, as well as the mediating role of perceived support towards return to employment. Perceived support latter fosters motivation, confidence and perseverance of the LTJS, in their effort to finding a job.

Keywords

guidance, support, unemployment,
distance, remote

Introduction

L'apparition d'un chômage structurel dans nos sociétés a remis au premier plan des analyses le problème de l'emploi. Les recherches en sociologie économique et du travail présentent notamment deux approches pour aborder les notions de professionnalisation et d'employabilité : la structuration des activités par les employeurs, mais également les trajectoires et stratégies d'emploi des individus (Forrier, De Cuyper & Akkermans, 2018). En France, le Service Public pour l'Emploi est chargé de favoriser le retour à l'emploi des chômeurs. Le travail d'accompagnement, qui est l'une de ses principales missions, est réalisé par les conseillers professionnels. Leur rôle consiste à accueillir, à orienter et à accompagner toute personne désireuse de (re)trouver un emploi, et ils doivent composer avec un public hétérogène. Néanmoins, il appert que les demandeurs d'emploi de longue durée (DELD) parviennent plus difficilement à retrouver un emploi (Insee, 2017). Ils bénéficient comme tous les chômeurs d'un accompagnement personnalisé plus ou moins intense. La dimension relationnelle est essentielle, car les deux parties, l'accompagnant et l'accompagné, sont liées, pour une durée indéfinie, jusqu'à l'atteinte du projet préalablement établi. Dans cette perspective de proactivité individuelle en vue du retour à l'emploi, le rôle du soutien social perçu apparaît alors comme crucial (Ślebarska et al., 2009). En moyenne, 57 % des DELD ne parviennent pas à retrouver un emploi dans les six mois qui ont suivi leur formation (Pôle Emploi, 2017). Les DELD constituent un type de public dit « spécifique ». Comme en témoignent les données mensuelles nationales produites par la Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques et Pôle Emploi, le nombre de DELD est en constante hausse. Ils représentaient 33% de l'ensemble des demandeurs d'emploi en 1996, et 44% en mars 2022, soit une progression de 11 % en 22

ans (Pôle emploi, 2022). À l'inverse donc, 43% des DELD parviennent à retrouver un emploi dans les six mois suivant leur formation. Dans cette recherche, nous cherchons à savoir si les différentes modalités d'accompagnement, ainsi que d'autres facteurs potentiels tels que le type de formation suivi ou le soutien perçu, favorisent leur retour à l'emploi. Pour ce faire, nous avons mené une enquête auprès de ce public en nous interrogeant sur les déterminants du retour à l'emploi après un éloignement du travail de longue durée. Notre question de recherche principale est la suivante : quels sont les facteurs qui contribuent au retour à l'emploi des DELD ? Nous concluons par des recommandations à l'égard des décideurs ainsi que par des propositions de recherches futures.

La formation professionnelle

Les difficultés à retrouver un emploi chez les demandeurs d'emploi (DE) tirent en partie leurs origines d'un manque d'expériences professionnelles. En outre, certains DE sont confrontés à une faible employabilité qui, au-delà d'un manque d'expériences professionnelles, se traduit par un manque conséquent de compétences (Cour des comptes, 2018). De la simple remise à niveau à la qualification la plus spécifique, les formations qui sont susceptibles d'être suivies par les DE peuvent englober divers contenus en fonction des besoins de ces derniers. Il est constaté que certaines formations sont plus profitables que d'autres en matière de retour à l'emploi. Dans les travaux de Roques (2008, 2011), il apparaît que le type de dispositif peut avoir une incidence sur le réemploi : les actions liées explicitement au retour à l'emploi sont plus efficaces que les actions plutôt destinées au développement personnel. Toutefois, comme l'indiquent Creed et al. (1998), les programmes qui ne contiennent pas au minimum une dimension orientée vers le développement personnel connaissent une efficacité faible. En écho, les résultats de Dagot (2007) montrent que l'accès à l'emploi se fait plus aisément lorsque les dispositifs englobent les deux types d'actions. Dans les deux cas de figure, une formation seule, sans un accompagnement durant le processus de retour à l'emploi, ne saurait être efficace (Ślebarska et al., 2009).

L'accompagnement

L'acte d'accompagner revêt plusieurs formes en fonction de la manière dont il est pratiqué : coaching, tutorat, conseil, parrainage, compagnonnage. Le terme accompagnement est alors un terme générique, mais, bien qu'il existe différentes formes, le fondement est le même (Paul, 2012). Une base relationnelle forte et la dimension de cheminement réunissent toutefois toutes ces pratiques. L'auteure indique que « la définition minimale de toute forme d'accompagnement est : être *avec* et aller *vers*, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage. » (p.5). La période d'accompagnement est une période transitoire qui se conclut une fois le but atteint. Il n'y a donc pas d'accompagnement sans objectif établi dès le départ. L'accompagnement est une pratique professionnelle inscrite dans l'article L. 115-1 du Code de l'action sociale et des familles, réformé avec la loi du 1^{er} décembre 2008. Comme le rappelle Petit (2012), l'accompagnement est mis au service de l'insertion sociale et professionnelle. Dans perspective, « les "accompagnants" ou "guidants" seraient des facilitateurs de projets, mettant à la disposition des "accompagnés" des ressources (outils, techniques, moyens) ainsi que leurs compétences pour assurer le succès de l'action entreprise » (Boulayoune, 2012, paragr.4). L'accompagnement devient alors une activité exercée par des professionnels (Roquet, 2012, paragr.3). Ainsi, en vue du retour à l'emploi, quatre modalités d'accompagnement sont proposées par Pôle emploi :

- Le « suivi » est proposé aux DE plus autonomes et toujours en lien avec le marché du travail. Les échanges sont généralement dématérialisés.
- L'accompagnement « guidé » propose un accompagnement régulier aux demandeuses et demandeurs d'emploi dans leurs recherches. Les échanges sont physiques, téléphoniques et par courriel.
- L'accompagnement « renforcé » s'adresse aux DE les plus éloignés du marché de l'emploi et qui sont peu autonomes. Les échanges physiques sont réguliers.
- L'accompagnement « global » combine l'action du Service Public pour l'Emploi (SPE) à celles des correspondants sociaux. Les DE orientés vers cette modalité ont également besoin d'une assistance sociale. Les échanges physiques avec différents acteurs sont réguliers.

Mis à part la modalité « accompagnement global », qui fait intervenir des professionnels de l'action sociale, ce qui différencie les différents types d'accompagnement au-delà de la fréquence des entretiens est leur modalité : lorsque l'accompagnement est soutenu, c'est-à-dire renforcé ou global, les entretiens sont « physiques ». À l'inverse, lorsque l'accompagnement est moins soutenu, c'est-à-dire suivi ou guidé, les entretiens ont tendance à se faire à distance. C'est pourquoi nous pouvons considérer qu'il existe deux modalités générales d'accompagnement : il peut être physique ou distanciel. Ainsi, pour Pôle Emploi, l'accompagnement est soit renforcé en présentiel, soit atténué en distanciel. Il n'existe pas, par exemple, de modalité d'accompagnement se déroulant à distance de manière régulière.

L'étude de Pedersen et al. (2012) note un taux de retour à l'emploi plus important lorsque le niveau d'accompagnement est plus soutenu. D'après plusieurs études, il semble que plus l'accompagnement est intense, plus les effets sur le retour à l'emploi sont positifs (Van den Berg et al., 2012 ; Fougère et al., 2010 ; Blasco et al., 2015). Ainsi, selon Blasco et al. (2015) , « l'accompagnement renforcé des demandeurs d'emploi est, en effet, l'un des rares dispositifs pour lesquels les évaluations dont on dispose montrent l'efficacité » (paragr.29). L'accompagnement renforcé faciliterait donc le retour à l'emploi (Parent et Sautory, 2014). Enfin, il semble que le suivi des DE par un conseiller référent s'avère bénéfique (Fontaine et Malherbet, 2013).

Nous nous sommes donc intéressés aux effets de ces différentes modalités d'accompagnement proposées par Pôle Emploi. D'après Galliot et Renard (2014), les modalités d'accompagnement suivies, guidées et renforcées, sont caractérisées notamment par des entretiens à l'agence (type de rendez-vous le plus utilisé). Plus l'accompagnement est soutenu, plus le nombre d'entretiens est important. Par ailleurs, les DE en accompagnement renforcé sont les plus satisfaits, ce qui provoque un effet redynamisant (on observe davantage de démarches auprès des entreprises). Néanmoins, le taux de retour à l'emploi est presque équivalent entre les différentes modalités.

Nous avons réalisé un tableau de comparaison des deux modalités que nous avons synthétisées plus haut (présentiel et distanciel) :

Tableau 1*Analyse comparative entre la modalité en présentiel et la modalité à distance*

	Modalité d'accompagnement en présentiel (renforcé + global)	Modalité d'accompagnement à distance (suivi + guidé)
Modalité d'échange	Rendez-vous individuel à l'agence avec le conseiller	Rendez-vous individuel par téléphone avec le conseiller Rendez-vous individuel par courriel avec le conseiller
Fréquence des entretiens	Entretiens fréquents réalisés majoritairement en présentiel	Entretiens moins réguliers et réalisés majoritairement à distance
Nombre d'entretiens	67 % des demandeuses et demandeurs d'emploi bénéficient au minimum de 3 entretiens, dont 25 % d'au minimum 5 entretiens (sur 6 mois)	54 % des demandeuses et demandeurs d'emploi bénéficient au maximum de 2 entretiens (sur 6 mois)

Ainsi, si l'accompagnement proposé peut être plus ou moins soutenu en fonction des profils et des besoins des demandeurs d'emploi, comment ces derniers perçoivent-ils cet accompagnement, et quelle influence cette perception peut-elle avoir sur leur retour à l'emploi ?

Le soutien perçu

Le soutien reçu ou perçu durant la période d'accompagnement semble constituer un facteur d'efficacité déterminant dans de nombreux domaines. Le soutien reçu consiste « en des interactions plus ou moins fréquentes qui engendrent des sentiments forts et positifs et sont relatives à la disponibilité de soutiens émotionnels et instrumentaux dont on peut, à certains moments, avoir besoin » (House & Wells, 1978, cités par Vonthron et al., 2007, parag.10). Le maintien en formation des apprenants dépendrait en partie du soutien social de l'entourage et des formateurs (Vonthron et al., 2007). Au travail, il protège de l'épuisement (Doudin et al., 2011) et favorise la satisfaction des employés (Allen et al., 2003). Herman et al. (2007) montrent les effets positifs du soutien sur la santé mentale et les attitudes au regard du travail de la part des DE. L'étude de Razurel et al. (2011), réalisée auprès des mères primipares en période de transition stressante, indique également que le soutien perçu influence favorablement le sentiment de compétence. Doucet et al. (2008) ont démontré que le soutien des supérieurs agit fortement sur la confiance sur le plan individuel. Par ailleurs, le sentiment de soutien paraît dépendre de la distance ressentie entre l'accompagnant et l'accompagné. Une distance trop grande conduit au sentiment d'abandon (Grelley, 2012). Selon Tousignant (1988), le sentiment de soutien permettrait de mieux composer (*cope*) avec les situations difficiles rencontrées. Nous nous intéressons donc au sentiment de soutien perçu par les DE de la part de leur conseiller.

Le retour à l'emploi en fonction du profil sociodémographique

Il a été montré que le profil des demandeurs d'emploi (DE) pouvait expliquer en partie leur situation de chômage et qu'il influence leur ancienneté dans celle-ci (Sidibe, 2016). Les recherches montrent des effets de trois caractéristiques spécifiques :

- La catégorie socioprofessionnelle (CSP) (87% des DE sont employés ou ouvriers).
- Le niveau d'étude : le niveau de formation des DE est de plus en plus élevé (Sidibe, 2016). En 1996, 29% de chômeurs avaient un niveau égal ou supérieur au BAC. En 2015, ils étaient 46% (Pôle Emploi, 2016).
- La durée du chômage : selon l'INSEE (2017), plus la durée de chômage est importante, moins le DE aura de chance de retrouver un emploi rapidement.

Question de recherche et hypothèses

Quels sont les déterminants du retour à l'emploi des DELD ? À cette question de recherche, nous soumettons cinq hypothèses de travail :

- H1 : Le retour à l'emploi est en fonction du profil.

En lien avec les études précédentes, nous cherchons à vérifier si le profil peut contribuer à déterminer le retour à l'emploi des DELD.

- H2 : Le retour à l'emploi dépend de la formation suivie.

Nous avançons comme seconde hypothèse que c'est grâce à la formation suivie que les DELD ont pu retrouver un emploi dans les six mois qui ont suivi leur formation. Comme nous l'avons précédemment vu, certaines formations ont un taux d'accès à l'emploi post-formation plus important. Plus précisément, nous cherchons à vérifier si le type de formation, ou le choix à l'origine de cette formation, peut contribuer à mener au retour à l'emploi.

- H2a : Le retour à l'emploi dépend du type de formation suivie.
- H2b : Le retour à l'emploi dépend de la raison du choix de la formation suivie.

Notre troisième hypothèse propose que le retour à l'emploi des DELD dépend en partie du type d'accompagnement.

- H3 : Le retour à l'emploi dépend du type d'accompagnement reçu

Nous savons que l'accompagnement peut mener vers l'emploi (Parent et Sautory, 2014 ; Fougère et al., 2010). Nous avançons l'idée qu'il en est de même lorsqu'il s'agit de retour à l'emploi à la suite d'une formation. Dans notre étude, nous faisons le choix d'aborder uniquement les accompagnements proposés par le service public de l'emploi. En effet, diverses études (Parent et Sautory, 2014 ; COE, 2014) montrent que l'externalisation de l'accompagnement, soit l'accompagnement par des partenaires extérieurs, est moins efficace. Nous vérifierons ainsi les hypothèses suivantes :

- H3a : Le retour à l'emploi dépend du nombre d'entretiens physiques.
- H3b : Le retour à l'emploi dépend du nombre d'entretiens à distance.
- H3c : Le retour à l'emploi est favorisé par le fait d'avoir été suivi par le même conseiller.

Enfin, nous nous interrogeons sur l'effet du soutien perçu sur la démarche de retour à l'emploi post-formation. Nous émettons l'hypothèse suivante :

- H4 : Le sentiment de soutien perçu influe positivement sur le retour à l'emploi des DELD

Comme nous l'avons vu précédemment, le soutien peut jouer un rôle clé dans le cadre d'une formation, ou encore au travail. Pour ce faire, nous cherchons à vérifier de manière inductive quels déterminants peuvent favoriser le soutien perçu :

- H5 : La modalité d'accompagnement influe sur le soutien perçu.

Nous proposons que le soutien dépende du type d'accompagnement reçu et du fait d'être suivi par le même conseiller référent :

- H5a : L'accompagnement physique favorise le soutien perçu.
- H5b : L'accompagnement à distance favorise le soutien perçu.
- H5c : Être accompagné par le même conseiller influence positivement le soutien perçu.

Méthode

Afin de répondre à notre question de recherche principale et de vérifier nos hypothèses, une enquête mixte (quantitative et qualitative) a été réalisée.

Participants

La première enquête est quantitative (questionnaire fermé). Nous sommes entrés en contact avec une personne travaillant au sein d'une agence Pôle Emploi de la région SUD qui a accepté de diffuser le questionnaire auprès d'anciens DELD, tous conseillers confondus, de manière aléatoire. Nous avons obtenu un total de N = 60 réponses (50% de femmes). Parmi cet échantillon, trente personnes ont retrouvé un emploi dans les six mois qui ont suivi leur formation, et trente personnes n'ont toujours pas retrouvé d'emploi.

Mesures

Les données recueillies ont respecté l'anonymat des participants. Nous avons constaté que les statistiques et analyses réalisées par Pôle Emploi, concernant le retour à l'emploi, s'appuient généralement sur des durées charnières de six ou douze mois (pour exemple, l'étude « L'accès à l'emploi des demandeurs d'emploi inscrits à Pôle emploi en décembre 2018 », 2019). D'autres études utilisent également une durée de six mois dans leurs travaux, comme Jasaroski et Poujouly (2016) qui ont fixé ce délai pour étudier le taux d'accès à l'emploi après une formation. Pour ces raisons, mais également afin d'éviter les biais dus au passage du temps, nous avons choisi aussi pour notre étude d'utiliser cette durée de six mois comme période charnière.

Données démographiques. Nous avons recueilli les données démographiques : sexe, âge, niveau d'études, durée du chômage et catégorie socioprofessionnelle (CSP). Pour cette dernière, nous appliquons la nomenclature de l'Insee qui comprend : 1. Agriculteurs exploitants, 2. Artisans, commerçants et

chefs d'entreprise, 3. Cadres et professions intellectuelles supérieures, 4. Professions intermédiaires, 5. Employés, et 6. Ouvriers.

Durée de chômage. Elle est renseignée en choisissant entre : « 1 à 2 ans » ; « 2 à 3 ans » ou « 3 et plus ».

Type de formation suivie. Nous avons repris la classification de Pôle Emploi pour lister les différentes catégories de formations : « Certifiantes » (sanctionnée par un diplôme), « Professionnalisantes », « Adaptation au poste de travail », « Remise à niveau, savoir de base et initiation », « Mobilisation, aide au projet professionnel », « Perfectionnement, élargissement des compétences », et « Création d'entreprise ».

Raison du choix de formation. Nous avons listé cinq raisons : évolution, adaptation, opportunité, intérêt ou suggestion du conseiller, qui pourraient pousser les DELD à entrer en formation.

Type et modalité d'accompagnement reçu. Nous avons posé des questions portant sur le nombre d'entretiens physiques et le nombre d'entretiens à distance dans les six mois qui ont suivi la formation : « Physiquement avec un conseiller professionnel ? » (accompagnement renforcé ou global) et « A distance (Téléphone et mail) avec un conseiller professionnel ? » (accompagnement dit « suivi »). Quatre réponses étaient possibles chaque fois (score numérique équivalent entre parenthèses) : Aucun entretien (0), 1 entretien (1), 2 à 3 entretiens (2) et 4 entretiens et + (3).

La question est « Vous avez été suivi(e) par le même conseiller ». La variable est dichotomique : les réponses possibles sont « Oui » ou « Non ».

Le soutien perçu. Nous avons posé la question suivante : « À la suite de votre formation, votre conseiller vous a soutenu(e) dans votre recherche d'emploi ». Les répondants devant indiquer leur degré d'accord de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord).

Retour à l'emploi. Il s'agit de déterminer « avec emploi ou sans emploi ». La variable est dichotomique : les réponses possibles sont « Oui » ou « Non ».

Procédure

Le questionnaire a été réalisé et mis en ligne avec Google Forms. Nous avons utilisé le logiciel IBM-SPSS-23 pour les analyses statistiques descriptives et inférentielles (régressions logistiques).

L'entretien

Nous terminons cette première enquête quantitative par une enquête qualitative. Cette enquête par entretien semi-directif comporte plusieurs visées : essayer d'obtenir des données explicatives et compréhensives (Schurmans, 2009) des phénomènes mis en évidence dans la partie quantitative ; vérifier la cohérence des réponses aux questionnaires et aider à les interpréter (Couvreur et Lehuede, 2002) ; comprendre le phénomène sous-jacent dans une relation causale éventuelle entre deux variables mise en évidence statistiquement. Ainsi, cette dimension inductive de l'entretien pourrait nous permettre de proposer par la suite des pistes de recherches futures. Même s'il n'est pas possible d'assurer sa représentativité statistique, cette démarche permet d'enrichir le travail statistique (Couvreur et Lehuede, 2002).

Dans cette perspective, nous avons cherché à entrer en contact avec un ancien DELD, ayant bénéficié d'un accompagnement à Pole Emploi, et ayant retrouvé un emploi, afin de comprendre son vécu et les facteurs qui ont pu, selon lui, contribuer à sa réinsertion professionnelle. Nous interrogeons un homme, à l'issue de l'élaboration complète de son projet, ancien DELD, âgé de 34 ans, sans diplôme avant de suivre sa formation et qui a retrouvé un emploi à l'issue de celle-ci. Après avoir perdu contact avec sa première conseillère durant cette formation, il a changé de conseiller à deux reprises. Il n'a jamais rencontré ces derniers. Deux nouvelles conseillères sont intervenues pour l'élaboration de son nouveau projet. Il n'a vu qu'une seule fois l'une d'elles. Il a abordé son nouveau projet avec la conseillère n°1. Puis, lors d'un entretien plus approfondi, qui a eu lieu avec la conseillère n°2, le projet a été lancé. Après avoir validé sa formation, il a obtenu des entretiens avec des recruteurs.

Le but de cet entretien semi-dirigé est de mieux comprendre, de manière exploratoire, la qualité de la relation avec ses différents conseillers, et de quelle manière celle-ci a pu influencer, de son point de vue, son retour à l'emploi. L'entretien compréhensif ne s'oppose pas à l'entretien semi-directif, mais le prolonge (Fugier, 2010). Étant donné que nous n'avons pu rencontrer davantage de personnes dans des situations similaires à la personne interrogée, cet entretien avait donc surtout pour but de contrôler les résultats de l'enquête par questionnaire, sans avoir de visée de généralisation. Pour constituer notre guide d'entretien, nous nous sommes appuyés sur nos questions de départ ainsi que sur les résultats de notre enquête par questionnaire. Nous avons structuré nos questions autour de cinq thèmes, comme suit :

Tableau 2

Thématiques abordées durant l'entretien

Thèmes	Sous-thèmes, questions de relance
Profil/Formation suivie	<ul style="list-style-type: none"> - Sexe - Age - Niveau d'étude - Niveau d'étude après formation - CSP
Accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre d'entretiens suffisant - Démarches pour avoir un entretien - Préférence entretien physique/entretien à distance - Accompagnement du conseiller dans toutes les démarches - Sentiment d'avoir eu un accompagnement personnalisé
Suivi	<ul style="list-style-type: none"> - Suivi par le même conseiller - Importance du suivi par le même conseiller - Ressenti par rapport au suivi
Relation/Soutien	<ul style="list-style-type: none"> - Types d'échanges avec le conseiller - Relation d'aide - Soutien de la part du conseiller - Disponibilité du conseiller - Ressenti vis-à-vis du conseiller - Sentiment de soutien
Retour à l'emploi	<ul style="list-style-type: none"> - Propositions d'emploi - Propositions régulières - Propositions adaptées

Notre entretien a duré 1h et 12 min et s'est déroulé par téléphone. Pour le traitement des données, nous avons procédé à une analyse thématique des unités de langage (Bardin, 2013) (voir détails et extraits de l'analyse thématique en annexes). Celle-ci nous a permis de dégager quatre thèmes principaux : Accompagnement, Suivi, Relationnel et Confiance.

Résultats

Vérification des hypothèses 1 à 4

Nos hypothèses 1 à 4 placent le retour à l'emploi comme variable dépendante. Celle-ci étant une variable dichotomique (réponses possibles « oui » ou « non »), nous avons réalisé une régression logistique binomiale unique pas-à-pas avec la méthode Wald, permettant de vérifier chacune de ces hypothèses (tableau 3).

Tableau 3

Résumé de la régression logistique binomiale avec le « retour à l'emploi » comme variable dépendante

Variables prédictives	Modalités	Hypothèse à vérifier
CSP	Les 8 catégories	H1
Niveau d'étude	5 niveaux (de sans diplôme à Bac+5)	H1
Durée du chômage	3 durées possibles	H1
Type de formation suivie	7 types de formation	H2a
Raison du choix de la formation	5 raisons différentes	H2b
Soutien perçu	Échelle de 1 à 5	H3
Fréquence d'entretiens physiques	Échelle de 0 à 3	H4a
Fréquence d'entretiens à distance	Échelle de 0 à 3	H4b
Suivi par le même conseiller	Oui/Non	H4c

Pour des raisons de présentation, nous n'indiquons dans le tableau 4 que les résultats significatifs.

Tableau 4

Régression logistique binomiale (variable dépendante : retour à l'emploi)

	B	E.S.	Wald	ddl	p	OR
Soutien perçu	0,980	0,423	5,378	1	0,020	2,665
Constante	-3,096	1,414	4,795	1	0,029	0,045

Le résultat de la régression logistique nous indique qu'une seule variable prédit le retour à l'emploi de manière significative. Il s'agit du *soutien perçu* : $B = 0,980$; $p = 0,020$; OR (*Odds Ratio*) = 2,665 ; Nagelkerke $R^2 = 0,281$. Toutes les autres variables indiquent un lien non significatif avec le retour à l'emploi ($p > 0,05$). Autrement dit, chaque fois que la variable *soutien perçu* augmente de 1, la probabilité de passer de *non* à *oui* pour la variable retour à l'emploi est multipliée par 2,7. Le modèle statistique explique $R^2 = 28,10\%$ de la variance de la variable retour à l'emploi, ce qui représente une part importante.

Le tableau 5 synthétise ces résultats : nous constatons qu'une seule hypothèse (H3) est acceptée : le soutien perçu influence positivement le retour à l'emploi.

Tableau 5

Synthèse de la vérification des hypothèses 1 à 4 (variable dépendante : retour à l'emploi)

Variables prédictives	Hypothèse à vérifier	Résultat
CSP	H1	Réfutée
Type de formation suivie	H2a	Réfutée
Raison du choix de la formation	H2b	Réfutée
Soutien perçu	H3	Acceptée
Fréquence d'entretiens physiques	H4a	Réfutée
Fréquence d'entretiens à distance	H4b	Réfutée
Suivi par le même conseiller	H4c	Réfutée

Vérification de l'hypothèse 5

Nous avons ainsi mis en évidence que seul le *soutien perçu* favorise le retour à l'emploi. La suite logique serait d'enquêter sur les prédicteurs du *soutien perçu*, puisqu'il apparaît comme étant un levier décisif en vue du retour vers l'emploi. L'hypothèse 5 positionne effectivement le sentiment de soutien comme variable prédite. Afin de vérifier H5, nous avons réalisé une régression linéaire, avec les modalités d'accompagnement en variables prédictives (tableau 6).

Tableau 6

Résumé de la régression linéaire avec le « soutien perçu » comme variable dépendante

Variables prédictives	Modalités	Hypothèse à vérifier
Fréquence d'entretiens physiques	Échelle de 0 à 3	H5a
Fréquence d'entretiens à distance	Échelle de 0 à 3	H5b
Suivi par le même conseiller	Oui/Non	H5c

Tableau 7

Régression linéaire avec le « soutien perçu » comme variable dépendante

Variables prédictives	B	t	p
Constante		3,85	0,001
Fréquence entretiens physiques	0,453	2,79	0,010
Fréquence entretiens à distance	0,173	1,06	0,297
Suivi par le même conseiller	0,423	2,76	0,010

Le modèle régressif montre une relation significative entre *soutien perçu* et *fréquence d'entretiens physiques* ($B = 0,453$; $p = 0,010$), et *suivi par le même conseiller* ($B = 0,423$; $p = 0,010$). À l'inverse, la *fréquence d'entretiens à distance* ne prédit pas significativement le *soutien perçu* ($B = 0,173$; $p = 0,297$). Ces résultats indiquent que le *soutien perçu* par les DE est uniquement associé au suivi physique et non distanciel, et par le fait de bénéficier du même conseiller référent. Le modèle statistique explique $R^2 = 36,70\%$ de la variance de la variable *soutien perçu*, ce qui représente une part importante. Le tableau 8 synthétise ces résultats : nous acceptons H5a et H5c, et réfutons H5b.

Tableau 8*Synthèse de la vérification de H5 (variable dépendante : « soutien perçu »)*

Variables prédictives	Hypothèse à vérifier	Résultat
Fréquence d'entretiens physiques	H5a	Acceptée
Fréquence d'entretiens à distance	H5b	Réfutée
Suivi par le même conseiller	H5c	Acceptée

Résultats de l'enquête par entretien

L'analyse thématique des verbatims issus de l'entretien semi-directif confirme les résultats de l'enquête par questionnaire en mettant de l'avant l'influence positive des *entretiens physiques* et du *suivi par le même conseiller* sur le soutien perçu. Le soutien paraît constituer un élément central :

« (...) le plus important c'est la confiance et la relation entre le conseiller et la personne (...) »

Il apparaît que le DE perçoit le soutien de sa conseillère comme une marque de confiance le rendant à son tour confiant et motivé :

« Tu seras confiant dans ton projet, dans ta recherche d'emploi. Tu seras plus motivé »

En outre, cela semble influencer sur sa persistance à retrouver un emploi.

« Ben oui, si [le conseiller] croit en toi, en ton projet, et qu'il ne te lâche pas, toi de ton côté ça te motive dans ta recherche même si tu refais les mêmes trucs, comme déposer des cv dans telle entreprise ».

Comme nous pouvons le constater, « la confiance » est mise en évidence comme étant une variable incontournable dans une démarche de retour à l'emploi. Elle apparaît dans notre analyse thématique comme étant une variable émergente grâce à la liberté permise par la semi-directivité de l'entretien :

« Le relationnel est très important, s'il y a cette confiance qui se met en place, le conseiller ne lâchera pas la personne, et la personne le suivra » ;

« Elles se sont montrées confiantes pour mon projet » ;

« C'est là que tu as confiance ».

Sans prétendre à généraliser à partir de ce seul entretien, ces résultats tendent à confirmer les éléments relevés lors de notre première enquête. Il s'avère que le soutien est davantage ressenti lorsque les entretiens sont physiques et réalisés par le même conseiller. De plus, l'entretien vient consolider les analyses statistiques réalisées en mettant en évidence le fait que le *soutien perçu* peut participer favorablement au retour à l'emploi.

Enfin, cet entretien nous apporte quelques éléments de réponses quant aux liens existants entre le soutien perçu et le retour à l'emploi : la confiance issue d'un accompagnement renforcé en présentiel peut influencer positivement la motivation et la persévérance des DELD dans leurs démarches en vue du retour vers l'emploi.

Discussion

Les résultats de notre enquête par questionnaires suggèrent que le retour à l'emploi des DELD ne dépend pas spécifiquement du type de formation suivie. De même, le type d'accompagnement reçu, à savoir renforcé/global et en présentiel, ou suivi/guidé et à distance, n'est pas directement lié au retour à l'emploi. Toutefois, la modalité d'accompagnement physique influe sur le sentiment de soutien perçu. Ce résultat est mis en évidence d'abord par les résultats du questionnaire, mais également d'après l'analyse de notre entretien semi-dirigé. Plus encore, le fait d'être suivi par le même conseiller favorise d'autant plus le soutien perçu, résultat là encore mis en évidence d'après nos deux méthodes d'enquête.

Parmi les différents facteurs à prendre en compte dans l'accompagnement, notre étude démontre l'importance de la dimension relationnelle comme résultante de l'accompagnement renforcé. Selon une étude de Pôle emploi (2014), 72% des demandeurs d'emploi en accompagnement renforcé sont en effet satisfaits de leur accompagnement. La valeur ajoutée de ce type de modalité proviendrait de la personnalisation de la relation avec le conseiller (Conseil d'Orientation pour l'Emploi, 2016). En conséquence, il semble que la régularité et la fréquence des contacts représentent des éléments essentiels dans la mise en place d'une relation de qualité. Selon notre entretien, la qualité d'une relation se définit par une bonne communication et une confiance mutuelle. Les travaux de recherche du COE (2016) mènent au même constat. Toutefois, cette confiance se développerait davantage grâce au fait d'être suivi par le même conseiller. Ainsi, comme l'indiquent Croity-Belz et al. (2006), la source cruciale de soutien que peut procurer un conseiller existe dans une relation de qualité qui passe par l'écoute et un lien de confiance. Comme notre étude l'a démontré, tout cela est rendu possible grâce à un accompagnement « renforcé » et un suivi « unique ».

Enfin, nos résultats montrent que le soutien perçu prédit favorablement le retour à l'emploi : dans notre échantillon, un DELD qui se sent soutenu a presque trois fois plus de chance de retrouver un emploi dans les six mois. Pour Guénolé et al. (2012), le soutien social en situation difficile est une variable aux effets importants. D'après l'analyse du discours de la personne interrogée, le soutien agirait sur la confiance et la motivation du chômeur : le soutien « rendrait tout possible ». Ces résultats font écho aux travaux de Jézégou (2010) montrant l'importance de la notion de « présence à distance » pour le sentiment de soutien dans les formations à distance, qui paraît influencer sur la motivation (Decamps et Depover, 2011). D'après nos résultats statistiques complétés par l'analyse de notre entretien, il apparaît que le sentiment de soutien perçu par le DELD joue le rôle d'une variable médiatrice entre l'accompagnement du DELD (modalité de suivi, même conseiller) et le retour à l'emploi. Nous pouvons alors illustrer nos résultats selon le schéma suivant :

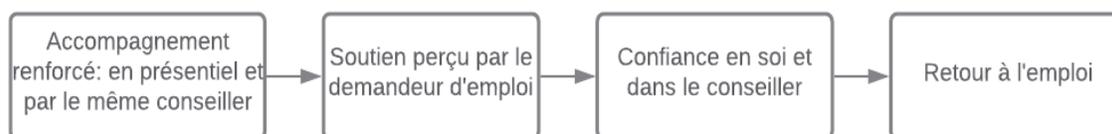


Figure 1

Chemin causal de l'accompagnement vers le retour à l'emploi des DELD

La figure 1 met en évidence le lien causal entre l'accompagnement physique et fréquent et le soutien perçu, qui à son tour favorise la confiance en soi du DELD et dans le conseiller, qui favorise à son tour le retour à l'emploi. Le fait d'être suivi par le même conseiller contribue également au sentiment de soutien perçu par le DE. Il est important de souligner que l'accompagnement, qu'il soit fréquent ou non, en présentiel ou non, n'établit pas de lien direct avec le retour à l'emploi. Le sentiment de soutien apparaît donc comme un facteur médiateur.

Pour un public fragilisé, les facteurs socioaffectifs (Landès et Lefeuvre, 2014) jouent donc un rôle déterminant dans l'efficacité des dispositifs d'accompagnement mis en place par Pôle Emploi. Nos résultats confirment l'analyse de Blustein (1992) qui souligne qu'un soutien jugé satisfaisant a de bonnes répercussions sur les démarches de recherche d'emploi d'une personne, en matière de persévérance. La confiance perçue et la motivation engendrées peuvent entraîner un effort de recherche plus important, comme l'ont souligné Blache et Prokovas (2019) dans leur étude portant sur l'accompagnement intensif des jeunes chômeurs.

Conclusion

Le but de notre étude était de déterminer les facteurs participant au processus de retour à l'emploi des DELD dans les six mois post-formation. Nous avons pu mettre en exergue le soutien perçu comme élément déterminant dans une démarche de retour à l'emploi. Alors que le type d'accompagnement reçu n'exerce pas d'influence directe sur le retour à l'emploi des DELD, il apparaît dans nos analyses que le soutien perçu agit comme variable explicative. Notre recherche indique que c'est la modalité de suivi en présentiel, par sa nature et sa fréquence, qui, dans un premier temps, favorise le sentiment de soutien perçu. Un autre résultat met en évidence que le fait d'être suivi par le même conseiller contribue fortement au sentiment de soutien perçu par le DELD. Enfin, la confiance, la motivation et la persévérance dans la recherche d'emploi après une formation semblent apparaître comme d'autres facteurs induits par le soutien perçu du conseiller et la recherche active d'emploi. Par conséquent, il semble que le soutien se révèle déterminant pour l'efficacité des dispositifs d'accompagnement mis en place par Pôle Emploi, du fait des facteurs psychosociaux qu'il semble favoriser auprès des DELD.

N'ayant pu trouver une échelle de mesure validée du soutien perçu de la part du conseiller, autrement dit correspondant à la situation qui nous intéresse, nous avons opté pour un item unique. Ce choix a pu constituer une limite méthodologique à notre travail. Par ailleurs, l'enquête quantitative se limite à soixante sujets et l'enquête qualitative à un seul sujet. Une taille d'échantillon plus importante pourrait peut-être mettre en avant d'autres résultats. Toutefois, nous l'avons complétée par une enquête par entretien, confirmant les résultats de notre première étude, qui révèle une nouvelle variable de « confiance ». Néanmoins, vis-à-vis de cette dernière, les résultats d'analyse de ce seul entretien sont à nuancer. Il s'agit évidemment de la vision d'une seule personne, mais d'autres entretiens futurs pourraient apporter des perspectives différentes et davantage de nuances quant à la compréhension des phénomènes étudiés. En outre, notre recherche ne prend pas en compte l'ensemble des causes structurelles et conjoncturelles du phénomène du chômage, qui ne saurait évidemment s'expliquer et se comprendre par le seul prisme des conduites individuelles. De la même manière, nous névoquons pas le rôle des employeurs ou des éventuels recruteurs. La notion de compétence possède un caractère conventionnel et nécessitant à ce titre un accord sur ce qui fait sa valeur sur le marché de l'emploi

(Marchal et Rieucan, 2006). Par exemple, en fonction de la nature des compétences en jeu, une reconnaissance spécifique de celles-ci selon le contexte pourrait être favorisée, comme nous l'avons montré dans une recherche précédente sur l'effet des compétences numériques sur la reconnaissance et le capital social professionnels (Chaker, 2020). Ainsi, les activités « des intermédiaires du marché » n'ont pas la neutralité que leur prête l'analyse économique classique (Eymard-Duvernay et Marchal, 2000). Ces derniers influencent en effet le fonctionnement du marché, ses formes de déséquilibre et d'exclusion (Marchal et Rieucan, 2006).

Il serait alors pertinent dans le cadre de recherches futures d'examiner de manière plus approfondie les facteurs psychosociaux et psychoaffectifs favorisés par un accompagnement renforcé et un soutien perçu accru. Ces facteurs, tels que la confiance, la motivation et le sentiment de compétence, agiraient ainsi dans un potentiel schéma causal à vérifier comme variables médiatrices entre le soutien perçu et la recherche active d'emploi.

Comme implications pratiques, nous avons constaté dans cette étude que pour Pôle Emploi, le suivi en distanciel n'est pas renforcé. En effet, aucune modalité d'accompagnement ne comporte un suivi renforcé à distance. Sachant que le nombre de demandeurs d'emploi est de plus en plus important, que les conseillers sont surchargés, que certaines situations, telles que le contexte sanitaire (COVID-19, confinements), favorisent les échanges à distance, il semble intéressant de se pencher sur un possible accompagnement renforcé à distance. Nous pouvons en outre avancer, comme propositions pour les décideurs publics, qu'il est nécessaire de se pencher sur la possibilité de renforcer la personnalisation de l'accompagnement. Ce dernier devrait donc se faire :

- Par le même conseiller ;
- En présentiel ;
- Si l'accompagnement ne peut se faire constamment en présentiel, déployer et proposer des environnements et outils numériques permettant de renforcer la présence à distance.

Il apparaît donc comme une nécessité de pouvoir conjuguer la notion d'accompagnement renforcé à celle d'accompagnement à distance. En effet, certaines contraintes conjoncturelles (comme la pandémie de COVID-19 l'a démontré) ou personnelles (personnes empêchées, ou en situation de handicap) peuvent rendre difficiles les déplacements physiques du demandeur d'emploi dans le but d'intégrer un système d'accompagnement renforcé, qui ne peut rester synonyme de « physique ». Il s'avère ainsi essentiel de mener des réflexions sur la manière dont les environnements numériques d'accompagnement (ENA) peuvent médier entre l'institution accompagnatrice (Pôle Emploi, le conseiller, la Mission Locale, etc.) et le demandeur d'emploi dans son projet d'insertion ou de réinsertion socioprofessionnelle. Outre la réflexion à mener sur les ENA, nous pensons qu'une analyse approfondie des besoins du demandeur d'emploi, quant à ses attentes tant du point de vue de l'orientation professionnelle que de son accompagnement, devrait être réalisée afin d'améliorer la personnalisation et la proximité de l'accompagnement vers l'insertion professionnelle.

Références

- Allen, D. G., Shore, L. M., & Griffeth, R. W. (2003). The role of perceived organizational support and supportive human resource practices in the turnover process. *Journal of management*, 29(1), 99-118. <https://doi.org/10.1177/014920630302900107>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Blache, G. et Prokovas, N. (2019). L'accompagnement intensif des jeunes chômeurs : quels effets sur leur insertion ? *Formation emploi*, 148(4), 25-46. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.7775>
- Blasco, S., Fontaine, F. & Malherbet, F. (2015). Améliorer l'efficacité du service public pour l'emploi. *Revue française d'économie*, XXX, 67-97. <https://doi.org/10.3917/rfe.151.0067>
- Boulayoune, A. (2012). L'accompagnement: une mise en perspective. *Informations sociales*, (1), 8-11. <https://doi.org/10.3917/inso.169.0008>
- Blustein, D. L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *The Career Development Quarterly*, 45, 260-274. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00368.x>
- Chaker, R. (2020). Digital Skills Are Predictors of Professional Social Capital Through Workplace and Social Recognition. *Italian Journal of Sociology of Education*, 12(2), 23-50. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2020-2-2>
- Conseil d'Orientation pour l'Emploi (2014). *L'accompagnement des demandeurs d'emploi*. http://www.coe.gouv.fr/IMG/pdf/Presentation_COE_Accompagnement_23092014.pdf
- Conseil d'Orientation pour l'Emploi (2016). *L'accompagnement vers et dans l'emploi, rapport de juin 2016*. <https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/coe-rapport-accompagnement-vers-dans-emploi-juin-2016.pdf>
- Cour des Comptes (2018). *La formation des demandeurs d'emploi*. <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2018-07/20180704-formation-demandeurs-d-emploi.pdf>
- Creed, P.A., Hicks, R.E. & Machin, M.A. (1998). Behavioural plasticity and mental health outcomes for long-term unemployed attending occupational training programmes. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 71(2), 171-191. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1998.tb00671.x>
- Croity-Belz, S., Gaudron, J. P., Baudin, P., & Simonet, M. H. (2006). Rôle des relations interpersonnelles lors d'une phase de transition professionnelle. *Carriérologie*, 10(3-4), 565-585. https://www.carrierologie.uqam.ca/wp-content/uploads/2006/02/Volume10_3-4_11_role_des_relations.pdf
- Couvreur, A., & Lehuède, F. (2002). *Essai de comparaison de méthodes quantitatives et qualitatives à partir d'un exemple : le passage à l'euro vécu par les consommateurs*. CRÉDOC : Département Consommation. <https://www.credoc.fr/download/pdf/Rech/C176.pdf>
- Dagot, L. (2007). Menace du stéréotype et performance motivationnelle : le cas des demandeurs d'emploi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(3), 343-356. <https://doi.org/10.4000/osp.1452>
- Decamps, S. & Depover, C. (2011). La perception du tutorat par les acteurs de la formation à distance. In Christian Depover éd., *Le tutorat en formation à distance* (pp. 109-124). De Boeck Supérieur.
- Doucet, O., Simard, G., & Tremblay, M. (2008). L'effet médiateur du soutien et de la confiance dans la relation entre le leadership et l'engagement. *Relations industrielles*, 63(4), 625-647. <https://doi.org/10.7202/019540ar>
- Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants et enseignantes. *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, 11-37. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/2100_9782760530058.pdf
- Eymard-Duvernay, F., & Marchal, E. (2000). Qui calcule trop finit par déraisonner : les experts du marché du travail. *Sociologie du travail*, 42(3), 411-432. <https://doi.org/10.4000/sdt.36922>
- Fontaine, F., Malherbet, F. (2013). *Accompagner les demandeurs d'emploi : Pour en finir avec le retard français*. Presses de Sciences Po.

- Forrier, A., De Cuyper, N., & Akkermans, J. (2018). The winner takes it all, the loser has to fall: Provoking the agency perspective in employability research. *Human Resource Management Journal*, 28(4), 511–523. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12206>
- Fougère, D., Kamionka, T. & Prieto, A. (2010). L'efficacité des mesures d'accompagnement sur le retour à l'emploi. *Revue économique*, 61(3), 599–612. <https://doi.org/10.3917/reco.613.0599>.
- Fugier, P. (2010). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques. *Interrogations*, 11. <http://www.revue-interrogations.org/Les-approches-comprehensives-et>
- Galliot, Y., & Renard, E. (2014). Les effets des nouvelles modalités de suivi et d'accompagnement des demandeurs d'emploi. *Éclairage et synthèse*, 9, 1-8. https://www.pole-emploi.org/files/live/sites/peorg/files/pdfs/e_ets_n09_2014_services_aux_demandeurs30417.pdf
- Grelley, P. (2012). Contrepoint - Découvrir le care. *Informations sociales*, 1(1), 99–99. <https://doi.org/10.3917/inso.169.0099>
- Guérolé, N., Bernaud, J. L., & Guilbert, L. (2012). L'accompagnement à la recherche d'un emploi : enjeux, modèles, et perspectives de recherche. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 18(3), 193–214. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30080-2](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30080-2)
- Herman, G., Bourguignon, D., Stinglhamber, F. & Jourdan, D. (2007). Chapitre 6. Résister au chômage : rôle du soutien social et de l'identification. Dans : Ginette Herman éd., *Travail, chômage et stigmatisation : Une analyse psychosociale* (pp. 215-252). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.herma.2007.01.0215>
- INSEE (2017). *Quitter le chômage*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2905681#titre-bloc-6>
- Jasaroski, E., Poujouly, C. (2016). Formation des demandeurs d'emploi. Les publications sur la formation des demandeurs d'emploi. *Éclairage et synthèse n°26*, Retour à l'emploi. <http://statistiques.pole-emploi.org/formation/formpub?col=2>
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning : Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8(2), 257–274. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm>
- Landès, L., et Lefeuvre, G. (2014). Les pratiques d'accompagnement individualisé des jeunes au sein des Missions de Lutte contre le Décrochage scolaire. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 95–126. <https://doi.org/10.3917/lse.472.0095>
- Marchal, E., & Rieucan, G. (2006). Les a priori de la sélection professionnelle : une approche comparative. *L'économie des conventions, méthodes et résultats*, 2, 93–110.
- Parent, G. & Sautory, O. (2014). L'accompagnement des demandeurs d'emploi : Effets du renforcement et de l'externalisation du suivi. *Travail et emploi*, 139(3), 75–89. <https://www.cairn.info/revue-travail-et-emploi-2014-3-page-75.htm>
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique: L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherches en soins infirmiers*, (3), 13–20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Pedersen, J., Rosholm, M., Svarer, M. (2012). Experimental Evidence on the Effects of Early Meetings and Activation. *IZA DP No. 6970*. <http://ftp.iza.org/dp6970.pdf>
- Petit, F. (2012). Le droit à l'accompagnement : émergence d'un concept juridique. *Informations sociales*, (1), 14–21. <https://doi.org/10.3917/inso.169.0014>
- Pôle emploi. (2014). *Pourquoi l'accompagnement renforcé de Pôle emploi augmente le taux de satisfaction*. <https://www.pole-emploi.org/accueil/actualites/pourquoi-laccompagnement-renforc.html?type=article#:~:text=Des%20effets%20positifs%20confirm%C3%A9s%20par,France%20m%C3%A9tropolitaine%20%2D%20mars%202014>
- Pôle Emploi, (2017). *Les sortants de formation et retours à l'emploi*. <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/r/6449c69d-90e6-47b4-a56c-0204ae6b072f>
- Pôle Emploi (2018). *Chômage et demandeurs d'emploi*. <https://statistiques.pole-emploi.org/stmt/publication>
- Pôle Emploi (2019). *L'accès à l'emploi des demandeurs d'emploi inscrits à Pôle emploi en décembre 2018*.

<https://www.pole-emploi.org/statistiques-analyses/demandeurs-demploi/trajec-toires-et-retour-a-lemploi/laces-a-lemploi-des-demandeurs-demploi-inscrits-a-pole-emploi-en-decembre-2018.html?type=article>

- Pôle Emploi (2022). *Demandeurs d'emploi inscrits en fin de mois à Pôle emploi par Ancienneté d'inscription - France métropolitaine - Janvier 1996 à Mars 2022 - Données brutes*.
<https://statistiques.pole-emploi.org/stmt/defm?fh=1&clg=0&css=1>
- Razurel, C., Desmet, H. & Sellenet, C. (2011). Stress, soutien social et stratégies de coping : quelle influence sur le sentiment de compétence parental des mères primipares ? *Recherche en soins infirmiers*, 106(3), 47-58.
<https://doi.org/10.3917/rsi.106.0047>
- Roques, M. (2008). Les dimensions psychologiques et psychosociales dans l'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'insertion. *Pratiques Psychologiques*, 14(3), 375-388. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2008.05.005>
- Roques, M. (2011). Les dispositifs d'accompagnement à destination des publics de « bas niveau de qualification » : évaluation et proposition d'actions. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(3). <https://doi.org/10.4000/osp.3476>
- Roquet, P. (2012). Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse. *Phronesis*, 1(2), 82-88. <https://doi.org/10.7202/1009061ar>
- Schurmans, M. N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*, 177, 91-103. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37460/ATTACHMENT01>
- Sidibe, A. (2016). Portrait statistique du demandeur d'emploi : 20 ans d'évolution. *Éclairage et synthèse n°25*.
https://www.pole-emploi.org/files/live/sites/peorg/files/documents/Statistiques-et-analyses/E%26S/es_25_statistiques_demandeur_emploi29869.pdf
- Ślebarska, K., Moser, K., & Gunnesch Luca, G. (2009). Unemployment, social support, individual resources, and job search behavior. *Journal of employment counseling*, 46(4), 159-170. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2009.tb00079.x>
- Tousignant, M. (1988). Soutien social et santé mentale : une revue de la littérature. *Sciences sociales et santé*, 6(1), 77-106.
<https://doi.org/10.3406/SOSAN.1988.1087>
- Van den Berg, G., Kjaersgaard, L., et Rosholm, M. (2012). To Meet or Not to Meet (Your Case Worker) – That is the Question. *IZA DP 6476*. <http://ftp.iza.org/dp6476.pdf>
- Vonthron, A, Lagabrielle, C, et Pouchard, D. (2007). Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 401-420.
<https://doi.org/10.4000/osp.1481>

Annexes

Guide d'entretien

GUIDE D'ENTRETIEN		
CONTEXTE	Entretien téléphonique avec un individu qui a été demandeur d'emploi de longue durée ayant suivi une formation. Cet entretien fait suite à une enquête quantitative.	
OBJECTIFS	Compléter notre travail quantitatif par une petite enquête exploratoire via un entretien semi-directif.	
INFORMATIONS TRANSMISES, PAR L'ENQUÊTEUR, AVANT LE DÉBUT DE L'ENTRETIEN	Nous réalisons cet entretien dans le cadre d'une recherche portant sur les demandeurs d'emploi de longue durée. Cette étude a pour but la réalisation d'un mémoire dans le cadre d'un master 2 Ingénierie et conseil en formation. Cet entretien est anonyme. Il sera semi-directif. En effet, nous souhaitons aborder des thèmes précis en lien avec la période de chômage que vous avez rencontré, et durant laquelle vous avez suivi une formation. Pour se faire, une liste de questions a été préalablement établie. La durée de l'entretien est estimée à 45 minutes. L'entretien sera enregistré. L'intérêt d'un enregistrement a déjà été abordé en amont et accepté par vous-même (l'interviewé), à la condition que l'enregistrement ne soit utilisé que par moi-même (l'intervieweur). Si vous le souhaitez, les résultats de ce travail de recherche pourraient vous être transmis lorsque celui-ci sera terminé. (Test d'enregistrement).	
PROFIL	Homme ; 34 ans ; Sans diplôme avant de suivre la formation, passé niveau V (CAP, BEP) après formation ; Employé	
THÉMATIQUES ABORDÉES	Généralités	- À la suite de votre formation avez-vous retrouvé un emploi dans les 6 mois qui ont suivi ? - Est-ce important d'être accompagné par un conseiller dans une démarche de retour à l'emploi ?
	Accompagnement	<u>Entretiens</u> - Considérez-vous avoir eu suffisamment d'entretiens ? - Avez-vous démarché votre conseiller pour avoir un entretien ? - Avez-vous une préférence pour les entretiens physiques ou à distance ? Pourquoi ? <u>Autres</u> - Votre conseiller vous a-t-il accompagné dans toutes vos démarches ? - Avez-vous eu l'impression d'avoir bénéficié d'un accompagnement personnalisé ? Pourquoi ? <u>Relance si nécessaire</u> - Qu'est-ce qu'un accompagnement personnalisé selon vous ?
	Suivi	- Avez-vous été suivi par le même conseiller ? - Le fait d'être suivi par le même conseiller est un élément important selon vous dans une démarche de retour à l'emploi ? En quoi ? <u>Suivi oui</u> - Vous êtes-vous senti rassuré, en sécurité ? <u>Suivi non</u> - Quels manques avez-vous ressenti ? - Si vous aviez été suivi par le même conseiller, pensez-vous que cela aurait eu un effet dans votre parcours ? En quoi ?
	Relationnel Soutien	- De quoi avez-vous parlé durant vos échanges avec votre conseiller ? - Avez-vous eu l'impression d'être dans une relation d'aide ? En quoi ? - Avez-vous rencontré des moments de doute durant votre recherche ? - Votre confiance en vous a-t-elle été ébranlée durant votre chômage ? - Votre conseiller a su vous rassurer ? - Si non, votre conseiller aurait-il pu influencer ce ressenti ? Comment ? - Votre conseiller se montrait-il disponible ? - À l'écoute ? - Durant vos échanges, vous êtes-vous senti à l'aise ? Pourquoi ? - Aviez-vous l'impression de pouvoir tout aborder ? - Avez-vous eu l'impression d'être compris ? Que vos attentes soient comprises ? En quoi ? - Vous êtes-vous senti soutenu ? - Dans quelles mesures ? - Si non, qu'aurait-il fallu selon vous pour vous sentir soutenu ?
	Retour à l'emploi	<u>Propositions d'emploi</u> - Avez-vous eu des propositions d'emploi ? - Si oui, est-ce que c'était régulier ? - Ces propositions étaient-elles adaptées ? - Si non, en quoi ?

Analyse thématique

THÈMES	DESCRIPTIF SUCCINCT DES VARIABLES	EXTRAITS D'ENTRETIEN	INTERPRÉTATIONS
Accompagnement	Entretien Physique	« (...) on ne peut jamais aussi bien exprimer ce qu'on veut que quand on est en face. » ; « C'est plus précis en face à face. Il y a moins de chance d'être jugé à tort en face, même si tu seras probablement plus jugé en face qu'au téléphone. » ; « (...) je peux voir s'il (le conseiller) me prend au sérieux. »	Les entretiens physiques permettent de se sentir plus soutenu.
Suivi	Modalité d'accompagnement	« Être suivi par le même conseiller développe le sentiment de confiance lors du suivi. On ose plus s'ouvrir, dire ce qu'on veut, ce qu'on pense, sans avoir peur d'être jugé trop sévèrement. Une relation de confiance s'établit ».	Le suivi unique permet de créer une complicité entre le DELD et le conseiller.
Relationnel	Soutien perçu	« (...) le plus important c'est la confiance et la relation entre le conseiller et la personne (...) » ; « Une bonne communication. Le conseiller pourra plus facilement expliquer les choses, comme par exemple, quand le projet n'est pas bon, sans frustrer la personne. » ; « S'il y a un bon feeling, il y a plus de possibilités de rebondir derrière, de diriger la personne sur autre chose de plus adaptée, et la personne suivra ». « (...) plus le conseiller sera proche, au plus il saura orienter la personne. Plus il y a d'affinité, plus il connaît la personne, et plus il se sent dévoué dans sa mission. ». « [la conseillère] te montre que ton projet est concret, que c'est faisable » ; « (...) [la conseillère] te montre qu'elle aussi elle va se bouger pour toi ».	Le soutien paraît être un élément central. Le soutien semble intervenir comme facilitateur en créant une affinité. Le DE perçoit le soutien de la conseillère comme une marque de confiance.

<p>Confiance</p>	<p>Nouvelle variable</p>	<p>« Tu seras confiant dans ton projet, dans ta recherche d'emploi. Tu seras plus motivé » ; « Ben oui, si [le conseiller] croit en toi, en ton projet, et qu'il ne te lâche pas, toi de ton côté ça te motive dans ta recherche même si tu refais les mêmes trucs, comme déposer des cv dans telle entreprise ».</p> <p>« Le relationnel est très important, s'il y a cette confiance qui se met en place, le conseiller ne lâchera pas la personne, et la personne le suivra » ; « Elles se sont montrées confiantes pour mon projet » ; « C'est là que tu as confiance ».</p> <p>« Il faut que tu sentes qu'elle va t'apporter des choses, pas juste remettre en question, rentrer tes critères de recherche, remettre en question tes demandes, c'est juste bon pour te faire douter » ; « Le conseiller pourra plus facilement expliquer les choses, comme par exemple, quand le projet n'est pas bon, sans frustrer la personne. Parce que la frustration derrière ça engendre le doute » ; « Quand ça fait longtemps que tu es au chômage, tu perds confiance ».</p> <p>« Il y a différents paliers de confiance ».</p>	<p>Le DE est confiant et motivé</p> <p>la confiance semble avoir été un facteur décisif à son retour à l'emploi</p> <p>Le rôle du conseiller et son effet sur la confiance en soi de la personne accompagnée</p> <p>La confiance accordée par le DE à son conseiller</p>
-------------------------	---------------------------------	---	--

Pour citer cet article

Boudraa, L. et Chaker, R. (2023). L'accompagnement des demandeurs d'emploi longue durée post-formation. Quels sont les effets du suivi à distance ou physique et du soutien perçu sur le retour à l'emploi ? *Formation et profession*, 31(1), 1- 20. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.742>



Camille **Jutras Dupont**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Mylène **Beaulieu**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Annie **Dubeau**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Motiver ses élèves : stratégies motivationnelles employées par les personnes enseignantes de la formation professionnelle québécoise œuvrant en contexte de formation individualisée

Motivating Students: Motivational Strategies Used by Quebec Professional Training Teachers Working in an Individualized Training Context

doi: 10.18162/fp.2023.759

Résumé

Cette étude visait à identifier les stratégies motivationnelles employées par les personnes enseignantes de la formation professionnelle recourant à un dispositif de formation individualisée et à vérifier si ces stratégies différaient de celles employées par celles qui interviennent dans un dispositif de formation collective. Dans l'ensemble, les résultats ont permis de rendre compte des différences entre les stratégies motivationnelles employées selon le dispositif d'enseignement mis en place. Ces résultats et l'engouement pour la formation individualisée soulignent la nécessité de poursuivre les recherches pour mieux comprendre le processus motivationnel des élèves qui s'y inscrivent.

Mots-clés

Enseignement individualisé, formation professionnelle, motivation scolaire, stratégies motivationnelles

Abstract

This study aimed to identify the motivational strategies used by vocational training (VT) teachers from a self-directed learning context and to verify whether these strategies differ from a self-directed learning context and a teacher-directed learning context. Overall, the results validated that the motivational strategies used by teachers varied depending on the learning context.

Furthermore, these results highlight the need to continue studies about teachers' motivational strategies to better understand the motivational process of VT's students enrolled in a self-directed learning context and the effect of these strategies on their motivation.

Keywords

self-directed Learning, vocational education, motivation, motivational strategies

« *Tout·e apprenant·e est confronté·e à un double problème : se mettre au travail et y rester* »

– Cosnefroy (2010)

Introduction

La formation professionnelle (FP) québécoise est une filière éducative diversifiée, rapide, accessible et qualifiante (Masdonati et al., 2015 ; Solar-Pelletier, 2016). Malgré ces avantages, elle constitue une voie éducative peu empruntée par les jeunes au Québec (Cournoyer et al., 2016 ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018). Malgré un accroissement des taux d'inscription dans les dernières années, différents programmes de FP peinent à recruter suffisamment d'élèves pour assurer leur pérennité (MEES, 2018) et sont contraints d'être fermés. La fermeture d'un programme de FP entraîne son lot de conséquences : pénurie de main-d'œuvre qualifiée pour la région, menace pour la viabilité de l'établissement scolaire (Lafontaine, 2019 ; MEES, 2018) et migration des élèves vers d'autres régions pour réaliser leurs études (Richard et Mareschal, 2013). Pour limiter la fermeture d'un ou de plusieurs programmes de FP, les centres de formation professionnelle (CFP) recourent de plus en plus au dispositif de formation individualisée (Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec [TREAQ], 2017). Ainsi, contrairement à la formation collective, la formation individualisée permet à l'élève de commencer ses études à tout moment puisque les établissements scolaires présument qu'un nombre suffisant d'inscriptions permettant de financer l'offre de formation sera atteint durant l'année scolaire (Accès Études Québec, 2021 ; Lacasse, 2012). Malgré une implantation de plus en plus fréquente dans les CFP, on ignore empiriquement de quelle manière le corps enseignant de la FP au secondaire s'approprié ce dispositif et comment sa mise en place influence les stratégies motivationnelles employées.

Le dispositif de formation individualisée et son mode de fonctionnement en formation professionnelle au secondaire

Le dispositif de formation individualisée, largement implanté dans le milieu québécois de la formation générale des adultes (Voyer et al., 2014), prend appui sur des principes andragogiques tels que l'autonomie, l'expérience individuelle et la réalité de l'adulte (Landry, 2017 ; Voyer et al., 2014). Ce dispositif amène l'élève dans un processus d'apprentissage autodirigé (Knowles, 1975 ; Poisson, 2010). Concrètement, dans le contexte de la FP au secondaire, l'élève réalise ses apprentissages de manière autonome à l'aide de différentes méthodes pédagogiques (lectures individuelles, visionnement de capsules vidéo, résolution de problème, laboratoires, exercices répétitifs ou projets) préalablement choisies par la personne enseignante (Lacasse, 2012). Cette dernière est présente en classe ou en atelier pour répondre aux questions des élèves, réaliser des démonstrations et donner de brefs exposés théoriques (Accès Études Québec, 2021). Étant donné que les élèves se situent à différentes étapes de leur parcours de formation, les interactions entre les élèves et la personne enseignante se réalisent souvent individuellement ou en sous-groupe (Lacasse, 2012). En somme, dans ce dispositif de formation, la personne enseignante n'est plus l'« agent·e principal·e de la transmission du savoir et du développement d'habiletés chez le sujet » (Legendre, 2005, p. 575). Elle est plutôt un·e facilitateur·trice, un·e guide procédural·e (Yasmin et al., 2019) qui soutient l'élève alors qu'il ou elle dirige ses apprentissages. Ce changement de rôle amène à réfléchir aux stratégies motivationnelles que les personnes enseignantes emploient auprès de leurs élèves. En effet, comme un dispositif de formation individualisée exige d'être suffisamment motivé pour se mettre à la tâche et pour s'autoréguler en cours d'apprentissage (Carré, 2010), il y a lieu de croire que la position occupée par la personne enseignante (davantage en retrait) influence les stratégies motivationnelles employées par celle-ci (Artino et Stephens 2009 ; Gegenfurtner et al., 2019).

Devant ce constat, cet article propose d'explorer les stratégies motivationnelles employées par les personnes enseignantes de la FP et de vérifier si ces stratégies varient selon le contexte dans lequel elles œuvrent (individualisé ou collectif).

Cadre de référence

La motivation scolaire est définie comme une force, interne ou externe, qui oriente les comportements d'une personne apprenante (Fréchette Simard et al., 2019). Selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985 ; 2012), les individus chercheraient naturellement à se développer, à s'intégrer et à se sentir bien (Ryan et al., 2019). Pour y parvenir, trois besoins fondamentaux devraient être comblés : le besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance (Deci et Ryan, 2020). Le besoin d'autonomie renvoie à la perception d'agir librement et d'être à l'origine de ses actions (Deci et Ryan, 2020 ; Fréchette-Simard et al., 2019). Le besoin de compétence, pour sa part, renvoie au sentiment d'efficacité de l'élève et au jugement porté envers sa capacité à réussir une tâche (Bouffard et al., 2005 ; Deci et Ryan, 2020). Enfin, le besoin d'appartenance renvoie à la perception d'appartenir à un groupe, d'y être lié (Deci et Ryan, 2020 ; Fréchette-Simard et al., 2019).

En raison du rôle majeur exercé par la motivation de l'élève dans son parcours scolaire, plusieurs recherches se sont attardées aux facteurs susceptibles de l'influencer (p. ex., Eccles et Wigfield, 2020 ; Elliot et Hulleman, 2017 ; Ryan et Deci, 2017). À cet effet, Deci et Ryan (2020) soulignent que le soutien aux besoins fondamentaux de l'individu par les personnes enseignantes favoriserait une

motivation de meilleure qualité (c.-à-d. davantage autonome). Pour soutenir les besoins fondamentaux de l'élève, la personne enseignante peut, par exemple, offrir des tâches intéressantes, significatives, variées et qui représentent un défi accessible aux élèves (Deci et Ryan, 2020). Elle peut également offrir de l'écoute, du renforcement positif, des encouragements, des conseils et être réactive aux commentaires et aux questions des élèves en plus de reconnaître leur point de vue (Reeve et Jang, 2006). Les actions qui ne soutiennent pas les besoins de l'élève (p. ex., exercer du contrôle sur la personne apprenante ; utiliser des récompenses ou des punitions) sont susceptibles de favoriser une motivation de moins bonne qualité (c.-à-d. davantage contrôlée ; Deci et Ryan, 2020).

À l'heure actuelle, peu d'études ont documenté les stratégies motivationnelles employées par le corps enseignant de la FP au Québec, notamment les personnes enseignantes qui œuvrent en contexte d'enseignement individualisé. Comme la formation individualisée est de plus en plus utilisée en FP (TREAQ, 2017) et que les études s'étant attardées aux environnements misant sur apprentissage autodirigé (p. ex., formation en ligne) ont souligné l'importance de la motivation scolaire pour la persévérance et la réussite (Artino et Stephens 2009 ; Gegenfurtner et al., 2019), il convient de documenter les stratégies employées par les personnes enseignantes œuvrant dans ce contexte, ce qui constituait l'objectif de la présente étude.

La présente étude

Cette étude entendait répondre aux questions suivantes : (1) Quelles sont les stratégies motivationnelles employées par les personnes enseignantes de la FP au secondaire? et (2) Ces stratégies varient-elles selon le dispositif de formation mis en place ? La présente étude s'inscrivait dans le projet *Signé FP*¹, lequel visait plus globalement à étudier le rôle du climat de classe et des relations élèves et enseignant·e·s dans la motivation et la réussite des élèves en FP.

Méthode

Afin de répondre à ces questions de recherche, une démarche quantitative de type déductive a été privilégiée (Chevrier, 2009). Cette approche nous a amenées à employer une échelle validée auprès d'une population enseignante québécoise et qui comprenait une variété de stratégies motivationnelles, lesquelles soutiennent ou non les besoins décrits par la théorie de l'autodétermination, soit l'*Échelle de mesure des stratégies employées par les enseignants pour développer et soutenir la motivation de leurs élèves* (Bouffard et al., 2005).

Échantillon

Au total, 79 personnes enseignantes (femmes : 58,1 %), âgées de 26 et 65 ans (M : 46,9 ; É.T. = 1,23), ont été rencontrées par notre équipe de recherche entre le 15 février et le 15 juin 2017. Ces dernières ont été recrutées sur une base volontaire alors qu'elles participaient à une rencontre pédagogique dans leur CFP. Ces personnes enseignaient alors dans un établissement situé dans la grande région métropolitaine. Elles avaient en moyenne 11,4 années d'expérience en enseignement (É.T. = 6,92) et près de la moitié de cet échantillon (46,5 %) comptait dix ans et moins d'expérience. 22 enseignant·e·s intervenaient en formation individualisée et 57 enseignant·e·s en formation collective.

Procédure

Préalablement à la collecte de données, une certification éthique a été obtenue auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal. Un devis incluant une seule collecte de données a été priorisé afin de collecter l'ensemble des données nécessaires à la réalisation de cette étude. Après avoir été informées des objectifs et des modalités de participation à l'étude, les personnes participantes ayant consenti à prendre part au projet de recherche ont rempli un questionnaire de façon anonyme.

Instrument

Un questionnaire autorapporté a permis de recueillir des données sociodémographiques des personnes participantes (âge, genre, dispositif de formation mis en place) de même que les mesures issues de l'*Échelle de mesure des stratégies employées par les enseignants pour développer et soutenir la motivation de leurs élèves* (Bouffard et al., 2005). Cette échelle est composée de 45 items répartis en huit catégories de stratégies : (1) valorisation des efforts, (2) utilisation de punitions, (3) autonomie et stimulation cognitive, (4) maîtrise des apprentissages, (5) utilisation de récompenses, (6) utilisation de félicitations, (7) émulation positive et (8) émulation négative. Pour chaque stratégie évoquée, la personne participante devait indiquer si elle employait celle-ci. Une échelle de Likert en sept points (pratiquement jamais à pratiquement toujours) permettait à la personne de nuancer la fréquence d'utilisation de ladite stratégie. Bien que les huit catégories de stratégies motivationnelles énumérées plus haut aient été développées sur la base de différents modèles théoriques de la motivation (p. ex., autodétermination, attribution causale, conditionnement opérant, sentiment d'efficacité personnelle ; Bouffard et al., 2005), les items qui les composent sont susceptibles de soutenir ou de miner l'autonomie, le sentiment de compétence et le sentiment d'appartenance de l'élève, trois besoins fondamentaux devant être comblés pour se développer, s'intégrer et se sentir bien (Deci et Ryan, 2019).

Traitement des données

Afin de répondre aux objectifs de la présente étude, différentes analyses ont été menées à l'aide du logiciel SPSS. D'abord, des analyses préliminaires ont permis d'expliquer les corrélations parmi l'ensemble des variables. Ensuite, des analyses de variance ont été réalisées afin de déterminer si les stratégies employées par les personnes enseignantes variaient selon le dispositif de formation.

Résultats

Analyses préliminaires

Comme l'outil utilisé dans le cadre de cette étude n'avait pas été validé auprès de personnes enseignantes œuvrant en contexte de FP, une analyse en composantes principales a d'abord été réalisée afin d'expliquer les corrélations parmi un ensemble de variables en déterminant le nombre et la nature d'un ensemble restreint de facteurs (Caron, 2018 ; Yergeau et Poirier, 2021). Au terme de cette analyse, seulement 35 items ont été retenus pour les analyses principales. Ces items étaient répartis en cinq facteurs : (1)

utilisation du renforcement, (2) maîtrise des apprentissages (3) stimulation cognitive (4) importance des efforts et (5) valorisation de l'autonomie.

Analyses principales

Afin de déterminer quelles étaient les stratégies motivationnelles employées par les personnes enseignantes de la FP au secondaire, des analyses descriptives ont été réalisées (moyennes et écart-type). Dans l'ensemble, toutes les stratégies motivationnelles étaient employées, mais à une fréquence variable, comme cela est présenté dans le tableau 1. En somme, les personnes enseignantes de notre échantillon utilisent, en ordre, la stimulation cognitive (5,74), l'importance des efforts (5,66), la maîtrise des apprentissages (5,33), la valorisation de l'autonomie (4,19) et le renforcement (3,19).

Tableau 1

Moyennes et écarts-types des stratégies motivationnelles employées par les personnes enseignantes en formation professionnelle

	Renforcement		Maîtrise des apprentissages		Stimulation cognitive		Importance des efforts		Valorisation de l'autonomie	
	M	É.T.	M	É.T.	M	É.T.	M	É.T.	M	É.T.
Fréquence d'utilisation de la stratégie	3,19	1,05	5,33	0,93	5,74	0,81	5,66	0,78	4,19	1,06

Pour déterminer si les stratégies motivationnelles employées par les personnes enseignantes de la FP variaient selon le dispositif de formation mis en place, des analyses de variance multivariées et univariées ont été réalisées. L'analyse multivariée fondée sur la statistique de Lambda de Wilks a révélé un effet significatif d'interaction entre les stratégies motivationnelles utilisées et le dispositif de formation mis en place ($F(5, 72) = 4,10$; $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,22$). Ainsi, les stratégies motivationnelles utilisées par les personnes enseignantes qui intervenaient en formation individualisée variaient significativement de celles utilisées par celles qui œuvraient en formation collective.

Pour examiner plus en détail les effets significatifs du contexte de formation pour chacune des stratégies motivationnelles employées, des analyses univariées ont été menées pour décomposer les effets et, ainsi, déterminer quelles stratégies variaient selon le dispositif. Les analyses univariées subséquentes ont montré que le dispositif de formation dans lequel la personne enseignante intervenait affectait l'utilisation de la stratégie motivationnelle de la maîtrise des apprentissages ($F(1, 76) = 7,48$ $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,09$) et celle de la stimulation cognitive ($F(1, 76) = 8,05$ $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,10$). Cependant, le dispositif de formation ne semblait pas engendrer de manière significative l'utilisation du renforcement ($F(1, 76) = 0,88$ $p = 0,35$; $\eta^2 = 0,01$), l'importance des efforts ($F(1, 76) = 2,59$; $p = 0,11$; $\eta^2 = 0,03$) et la valorisation de l'autonomie ($F(1, 76) = 0,00$; $p = 0,99$; $\eta^2 = 0,00$).

Ainsi les personnes enseignantes qui interviennent dans un dispositif de formation individualisée recourent davantage à la stratégie de maîtrise des apprentissages que leurs collègues qui enseignent dans un dispositif collectif. En outre, elles utilisent moins la stratégie de stimulation cognitive que

les personnes enseignantes qui œuvrent dans un dispositif de formation collective. Les moyennes et les écarts-types pour chacune des dimensions examinées (stratégies motivationnelles employées) sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2

Moyennes et écarts-types des stratégies motivationnelles employées par les personnes enseignantes en fonction du dispositif de formation

Dispositif	Renforcement		Maîtrise des apprentissages*		Stimulation cognitive*		Importance des efforts		Valorisation de l'autonomie	
	M	É.T.	M	É.T.	M	É.T.	M	É.T.	M	É.T.
Collectif (n = 56)	3,12	1,11	5,16	1,01	5,90	0,66	5,57	0,81	4,19	1,08
Individualisé (n = 22)	3,37	0,89	5,77	0,43	5,35	1,01	5,88	0,67	4,19	1,02

* L'astérisque indique une différence significative dans l'utilisation de la stratégie selon le dispositif de formation.

Discussion

Stratégies motivationnelles employées en contexte de formation professionnelle au secondaire

La présente étude visait d'abord à identifier quelles étaient les stratégies motivationnelles employées par les enseignants de la FP au secondaire, et ce, indépendamment du dispositif de formation mis en place. Dans l'ensemble, les personnes enseignantes rencontrées recourent davantage aux stratégies motivationnelles de *stimulation cognitive* (p. ex., « Proposer des exercices excitants pour stimuler les élèves à travailler fort. »), d'*importance des efforts* (p. ex., « Féliciter les élèves pour l'attention qu'il·elle·s ont porté à leur travail ») et de *maîtrise des apprentissages* (p. ex., « Dire que l'important n'est pas d'aller vite, mais de bien comprendre ce qu'il·elle·s font »), lesquelles sont associées à l'apprentissage et au développement des compétences et répondant ainsi au besoin de compétence des élèves (Deci et Ryan, 2020). Ce résultat est en cohérence avec le profil des personnes enseignantes de la FP qui sont d'abord des expert·es du métier enseignant (Coulombe et al., 2020). Par ailleurs, les personnes enseignantes rencontrées recourent moins à la stratégie de *valorisation de l'autonomie*. Ceci peut avoir un effet négatif sur la motivation des élèves réalisant une FP, notamment parce que l'autonomie est l'un des trois besoins fondamentaux devant être comblés pour qu'un individu se développe, s'intègre et se sente bien (Deci et Ryan, 2020). Enfin, les personnes enseignantes de notre échantillon utilisent très peu la stratégie de renforcement, laquelle comportait des items misant sur la comparaison sociale (p. ex., « Nommer les élèves qui ont le mieux réussi ») et sur le recours aux récompenses, à l'émulation et aux punitions (p. ex., : « Accorder des privilèges lorsque les élèves s'améliorent »). Ce résultat est encourageant puisque de tels comportements ne soutiennent pas une motivation autonome chez l'élève, laquelle est réputée être davantage bénéfique (Deci et Ryan, 2020).

Stratégies motivationnelles employées en contexte de formation individualisée

Cette étude visait également à vérifier si les stratégies employées par les personnes enseignantes de la FP au secondaire variaient selon le dispositif de formation mis en place. Dans l'ensemble, les résultats de notre étude sont mitigés. Ainsi, ils soutiennent partiellement l'hypothèse selon laquelle le dispositif de formation employé influence les stratégies motivationnelles mises en place (Artino et Stephens 2009 ; Gegenfurtner et al., 2019). En effet, il était attendu que toutes les stratégies motivationnelles employées diffèrent selon le dispositif de formation mis de l'avant, tel que rapporté par Voyer et ses collaboratrices (2015). Les résultats de notre étude indiquent qu'en contexte de formation individualisée, les personnes enseignantes recourent plus souvent à la stratégie motivationnelle *maitrise des apprentissages* que les personnes enseignantes qui interviennent dans un dispositif de formation collective. Cependant, les personnes enseignantes de formation individualisée recourent moins à la stratégie *stimuler cognitivement* que ceux qui œuvrent en formation collective. Ceci peut en partie s'expliquer par le fait que les interactions sont moins nombreuses en contexte de formation individualisée (Lacasse, 2012). Par ailleurs, le dispositif de formation employé ne semble pas affecter de manière significative *l'utilisation du renforcement* par les personnes enseignantes, *l'importance des efforts* et la *valorisation de l'autonomie*, un résultat surprenant compte tenu de l'importance de ces stratégies pour soutenir un apprentissage autodirigé (Carré, 2010). En effet, comme les interactions entre les élèves et la personne enseignante se réalisent souvent individuellement ou en sous-groupe et que la personne enseignante est un·e guide procédural·e qui soutient l'élève dans ses apprentissages (Yasmin et al., 2019), il était attendu que ces stratégies soient plus prégnantes en contexte de formation individualisée. Dans l'ensemble, il semblerait que les personnes enseignantes soient davantage centrées sur la finalité de l'apprentissage au détriment du processus d'acquisition des connaissances et du développement des compétences. Ce résultat va dans le sens des obstacles à l'accompagnement individualisé documentés par Voyer et ses collaboratrices (2015) qui relatent que l'accompagnement individualisé en milieu de travail est souvent considéré comme étant moins efficace pour la transmission de contenus et le développement de compétences, car il est plus centré sur les impératifs liés à la production et aux savoir-faire de l'entreprise.

Dans l'ensemble, ces résultats soulignent l'importance de former les personnes enseignantes qui œuvrent en FP aux diverses stratégies motivationnelles qui s'offrent à elles et à l'importance de bien répondre aux besoins des élèves afin de soutenir une motivation de qualité. Ce constat est d'autant plus important que ce n'est qu'une fois en poste que la majorité des personnes enseignantes de la FP entreprendra la formation universitaire obligatoire de 120 crédits, à temps partiel, sur une durée pouvant aller jusqu'à dix ans (Beaucher, 2020). Ces résultats démontrent également l'importance de poursuivre les recherches tenant compte des influences potentielles que peuvent avoir les dispositifs de formation sur les stratégies motivationnelles employées par les personnes enseignantes de la FP.

Conclusion

Cette étude comporte certaines limites qu'il convient de rapporter et de considérer dans les recherches à venir. D'abord, les résultats sont fondés sur un échantillon de convenance de petite taille provenant d'un seul établissement scolaire, ce qui limite la possibilité de généraliser ces résultats à l'ensemble de la population enseignante de la FP. Il est donc souhaitable de répliquer les résultats de cette étude à l'aide d'autres échantillons (incluant des établissements de différentes tailles et de régions variées) ; ceci, afin d'augmenter la justesse des inférences pouvant être posées à propos des personnes enseignantes qui interviennent en formation individualisée. Qui plus est, le recours à un plus grand échantillon permettrait de considérer l'influence potentielle de différentes variables telles que la composition du groupe, le programme de formation enseigné ou le contexte éducatif. Ensuite, une autre limite de cette étude réside dans le recours exclusif à des instruments autorapportés pour mesurer les variables à l'étude. Ceci a pu contribuer à augmenter le risque de désirabilité sociale et à influencer les résultats obtenus. Pour contourner cette limite, il serait souhaitable de reproduire les résultats de cette étude en recourant à des mesures objectives (p. ex., observations en classe).

En dépit de ces limites, l'étude réalisée a innové en examinant les stratégies motivationnelles employées par les personnes enseignantes de la FP. Celle-ci est d'ailleurs parmi les premières études à avoir examiné de quelle manière ces personnes s'approprient le dispositif de formation individualisée et les stratégies motivationnelles qu'elles emploient. Dans l'ensemble, les résultats ont permis de vérifier qu'il existe des différences entre le contexte de formation individualisée et collective. D'une part, ceci souligne la nécessité de poursuivre les études dans ces contextes de formation pour mieux comprendre le processus motivationnel des élèves qui s'y inscrivent. D'autre part, une avenue pertinente de recherche consisterait à mieux documenter les perceptions des élèves sur les répercussions des stratégies motivationnelles employées par les personnes enseignantes, de même que leur répercussion sur le rendement et la persévérance scolaire des élèves.

Note

- ¹ Le projet *Signé FP* a été mené entre 2015 et 2017 et il a reçu l'appui financier de l'Université du Québec à Montréal dans le cadre du programme de soutien aux nouveaux professeurs-chercheurs PAR-NP.

Références

- Accès Étude Québec. (2021, 5 mars). *La formation en enseignement individualisé*. <https://acesetudesquebec.ca/fr/les-programmes-de-formation/5>
- Artino, A. R. Jr., and Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: a comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education*, 12(3–4), 146–151. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.02.001>
- Beaucher, C. (2020). Métier, savoirs et élèves : l'étrange casse-tête des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec. *Éthique en éducation et en formation*, 9. <https://doi.org/10.7202/1073732ar>
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire* (94331). Fonds de recherche du Québec. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.212.8265&rep=rep1&type=pdf>

- Caron, P.-O. (2018). *La modélisation par équations structurelles avec Mplus*. Presses de l'Université du Québec.
- Carré, P. (2010). L'autodirection des apprentissages. Dans P. Carré, A. Moisan et D. Poisson (dir.), *L'autoformation : Perspectives de recherche* (p. 117-169). Presses Universitaires de France.
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 51-84). Presses de l'Université du Québec.
- Coulombe, S., Gagnon, C., Bisson, J., Gagné, A., Dupuis, S., Larouche, M., Alexandre, M. et Beaucher, C. (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19. *Formation et profession*, 28(4 hors série), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.682>
- Cournoyer, L., Fortier, S. et Deschenaux, F. (2016). Dimensions traversant le processus décisionnel conduisant à la poursuite d'études en formation professionnelle au Québec et en Ontario : entre expériences passées et espoirs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45(4), 1-19. <https://doi.org/10.4000/osp.5265>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2012). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : Une recension théorique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Elliot, A. J. et Hulleman, C. S. (2017). Achievement Goals. Dans A. J. Elliot, C. S. Dweck et D. S. Yeager (dir.). *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (p. 43-60). Guilford Press.
- Gegenfurtner, A., Narciss, S., Fryer, L. K., Järvelä, S. et Harackiewicz, J. M. (2019). Affective learning in digital education. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00128/full>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. Association Press.
- Lacasse, N. (2012). *L'implantation de l'enseignement individualisé : comment rendre ce virage efficace*. s.é.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lafontaine, M.-E. (2019, 30 mai). Centres de formation professionnelle : les inscriptions en baisse. *Le Nouvelliste*. <https://www.lenouveliste.ca/actualites/centres-de-formation-professionnelle-les-inscriptions-en-baisse-6380c5d390218ea6e5ad0826378c7213>
- Landry, M. (2017). *Pratiques déclarées d'enseignement individualisé de l'écriture au deuxième cycle du secondaire auprès d'élèves de 16 à 24 ans à la formation générale des adultes* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11092/>
- Masdonati, J., Fournier, G. et Pinault, M. (2015). La formation professionnelle au Québec : le regard des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(2). 1-21. <https://10.4000/osp.4590>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2018). *Bâtir ensemble la formation professionnelle du 21^e siècle* [cahier du participant]. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Cahier-participant_journeesFP.pdf
- Poisson, D. (2010). Les dispositifs d'autoformation et leurs ingénieries. Dans P. Carré, A. Moisan et D. Poisson (dir.), *L'autoformation : Perspectives de recherche* (p. 171-217). Presses Universitaires de France.
- Reeve, J. et Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>

- Richard, E. et Mareschal, J. (2013). Migration pour études chez les cégépiens québécois : défis d'adaptation, désir d'autonomie et attachement parental. *Enfances, Familles et Générations*, 19, 85-107. <https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2013-n19-efg01272/1023772ar/>
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I. et Deci, E. L. (2019). The nature and the conditions of human autonomy and flourishing: Self-determination theory and basic psychological needs. Dans R. M. Ryan (Dir.), *The Oxford handbook of human motivation* (p. 89–110). Oxford University Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Solar-Pelletier, L. (2016). Formation professionnelle et technique au Québec : un besoin de réforme. *Revue internationale d'éducation de Sévres*, 71, 53-62. <https://doi.org/10.4000/ries.4649>
- Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec [TREAQ] (2017). *L'enseignement individualisé dans les centres de formation professionnelle au Québec*. https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/Rapport_sondage_EI_7avril17.pdf
- Voyer, B., Ouellet, S. et Zaidman, A. M. (2015). *L'accompagnement de formation individualisé en milieu de travail : rôle, stratégies et compétences de formateurs et de formatrices internes* (2658-13521). Université du Québec à Montréal. https://www.cpmg.gouv.qc.ca/publications/pdf/PSRA-TSC_Rapport_Voyer.pdf
- Voyer, B., Potvin, M. et Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 191-213. <https://doi.org/10.7202/1028419ar>
- Yasmin, M., Naseem, F. et Masso, I. C. (2019). Teacher-directed learning to self-directed learning transition barriers in Pakistan. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 34–40. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.02.003>
- Yergeau, E. et Poirier, M. (2021). *SPSS à l'UdeS*. <https://spss.espaceweb.usherbrooke.ca>

Pour citer cet article

Jutras Dupont, C., Beaulieu, M. et Dubeau, A. (2023). Motiver ses élèves : stratégies motivationnelles employées par les personnes enseignantes de la formation professionnelle québécoise œuvrant en contexte de formation individualisée. *Formation et profession*, 31(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.759>



Enseigner la résolution de problèmes écrits de mathématiques au primaire : pratiques déclarées des enseignants des deuxième et troisième cycles

Marie-Pier **Goulet**
Université du Québec à Trois-Rivières
(Canada)

Dominic **Voyer**
Université du Québec à Rimouski
(Canada)

Teaching Mathematical Word Problem Solving in Primary School:
Reported Practices of Teachers in the Second and Third Cycles

doi: 10.18162/fp.2023.771

Résumé

La nature des pratiques enseignantes au regard des méthodes de résolution de problèmes écrits de mathématiques, notamment le quoi (quelle méthode, ses avantages et ses inconvénients), le comment (les exigences d'utilisation envers les élèves) et le pourquoi (les raisons de l'utilisation), représente un sujet très peu documenté dans la littérature scientifique. Le présent article vise à exposer les principaux résultats de la première phase d'une programmation de recherche plus large dont l'objectif était de décrire les pratiques relatives aux méthodes de résolution de problèmes écrits de mathématiques présentées par les enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire.

Mots-clés

Résolution de problèmes écrits de mathématiques, méthodes de résolution de problèmes, pratiques déclarées des enseignants, enseignement primaire

Abstract

The nature of teaching practices regarding word problem solving methods, including the what (which method, its advantages and disadvantages), the how (the teachers' requirements towards the students use of the method), and the why (the reasons for using it) represents a very little documented subject in scientific literature. This paper will present the main results of the first phase of a larger research program, which its primary objective was to describe the elementary school teachers' practices relating to mathematical word problem solving methods.

Keywords

Mathematical word problems, problem solving methods, teachers' practices, elementary education

Mise en contexte

Le projet dont il est question dans cet article renvoie à la première phase d'un projet doctoral s'inscrivant dans le domaine de la recherche en résolution de problèmes écrits de mathématiques. Il tire son origine de l'hypothèse générale selon laquelle il semble y avoir un écart important entre les modèles de résolution de problèmes proposés par la recherche et la façon dont ces modèles ont été récupérés en méthodes pouvant être présentées aux élèves du primaire. Les chercheurs ayant travaillé à modéliser le processus de résolution de problèmes insistent sur l'importance de s'engager dans une démarche cyclique et itérative (Fagnant et al., 2003 ; Greer, 1997 ; Hanin et Van Nieuwenhoven, 2018 ; Pólya, 1945 ; Verschaffel et al., 2000) en se créant une représentation mentale du problème allant au-delà des informations présentées explicitement, c'est-à-dire en dégagant des informations implicites (Kintsch, 1998 ; Österholm, 2006 ; Reusser, 2000 ; Van Dijk et Kintsch, 1983). Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006), les modèles de résolution de problèmes pour l'enseignement des mathématiques devraient être introduits dans les classes avec souplesse :

L'enseignant ou l'enseignante devrait modéliser diverses façons d'utiliser les étapes du modèle [...]. Les élèves comprendront alors qu'il est possible, par exemple, d'élaborer un plan pour résoudre un problème et de s'apercevoir, en exécutant le plan ou à la fin du processus, qu'il faut recommencer et essayer autre chose. Il est très important de se rappeler que le but premier de la résolution de problèmes est davantage de donner un sens aux mathématiques que de maîtriser les étapes d'un processus ou un ensemble de stratégies (p. 44).

Dans le même ordre d'idées, Wilson et ses collègues (1993) soulignent qu'une utilisation séquentielle d'un modèle de résolution de problèmes peut avoir plusieurs effets négatifs, dont conduire les élèves à se concentrer principalement sur l'atteinte de la solution, faisant référence à la résolution proprement dite. C'est ce que De Corte (2012) appelle la « mise entre parenthèse du sens » (« suspension of sense-making »), c'est-à-dire cette tendance qu'ont les élèves à omettre certaines étapes du processus de résolution de problème, principalement celle de la compréhension du problème. Or, la résolution (réussie) du problème doit nécessairement s'appuyer sur une bonne compréhension, qui se traduit par une représentation adéquate de la situation dans laquelle s'inscrit le problème (De Corte, 2012 ; Fagnant et Demonty, 2004). « La construction d'une représentation du problème et donc, la prise en compte du contexte de ce dernier, conditionne la réussite des phases de résolution ultérieures et donc la réussite du problème » (Hanin et Van Nieuwenhoven, 2016, p.57). De plus, sachant que les tentatives faites par le solutionneur pour trouver la solution l'amènent à changer son point de vue, sa façon de voir le problème, et ce, à plusieurs reprises, plusieurs auteurs insistent sur le caractère cyclique et itératif des différentes étapes d'un processus de résolution de problèmes (Fagnant et al., 2003 ; Greer, 1997 ; Pólya, 1973 ; Verschaffel et al., 2000). Nous retenons de ces propos deux éléments en particulier. Premièrement, le processus de résolution de problèmes ne devrait pas se traduire par une utilisation systématique d'étapes à suivre de façon systématique et séquentielle, et deuxièmement, un processus authentique de résolution de problèmes implique différents allers-retours entre les différentes phases (non linéaires) de la démarche de résolution, y compris la représentation du problème qui est déterminante, « car elle conditionne la réussite des étapes ultérieures » (Fagnant et Demonty, 2004, p.15).

À l'opposé de ces recommandations issues de la recherche, les données issues d'une phase préliminaire durant laquelle 10 entrevues ont été réalisées auprès d'enseignants du primaire suggèrent que la pratique semble davantage orientée vers l'application de méthodes séquentielles. Autrement dit, pour résoudre les problèmes qui leur sont proposés, les élèves semblent devoir appliquer une série d'étapes dans un ordre précis.

L'utilisation d'une méthode en particulier, soit la méthode de type « ce que je sais, ce que je cherche », parfois appelée la démarche en croix, semble être un bon exemple témoignant de l'écart entre la recherche et la pratique. Afin de vérifier l'existence de cet écart, mais aussi dans le but d'étudier les conséquences possibles (de l'hypothèse) d'un écart, notre projet de recherche a été mené selon trois phases subséquentes. La première phase de l'étude, dont il est question dans cet article, a permis de recueillir des données quantitatives et qualitatives concernant les pratiques relatives à l'enseignement de la résolution de problèmes écrits de mathématiques de 143 enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire (8 à 12 ans) ayant rempli un questionnaire en ligne.

Situation problématique et cadre théorique

À la suite de la parution d'un nouveau programme au primaire en 1980 (MEQ), un document pédagogique connu sous le nom du Fascicule K (1988) a été produit quelques années plus tard en tant que guide pédagogique traitant spécifiquement de la résolution de problèmes en mathématiques. La portée de ce document était de clarifier la façon d'aborder la résolution de problèmes mathématiques au primaire en proposant des recommandations et en insistant sur « le développement d'une habileté générale à résoudre des problèmes » (Fascicule K, 1988, p.9). Depuis la publication du Fascicule

K, la résolution de problèmes écrits de mathématiques est décrite non seulement comme un objet d'apprentissage en soi, mais aussi comme une façon de construire de nouvelles connaissances mathématiques. En ce sens, Bednarz et Lajoie (2018) expliquent que les enseignants des années 1980-1990 sont désormais encouragés à travailler la résolution de problèmes en tant « qu'habileté de base à développer et comme moyen à privilégier dans l'enseignement pour développer des connaissances, des habiletés, des attitudes et des stratégies de résolution de problèmes » (p.430). Dionne et Voyer (2009) parlent pour leur part d'une double finalité : la résolution de problèmes comme objet d'étude et comme approche pédagogique.

Ces deux finalités associées à l'activité de résolution de problèmes en mathématiques ne se retrouvent pas uniquement dans les curriculumms québécois. Une analyse des documents officiels de pays et régions francophones (Québec, France, Suisse romande et Communauté française de Belgique) effectuée par Fagnant et Vlassis (2010) a amené les auteurs à conclure que les programmes reconnaissent l'importance des processus de résolution de problèmes à développer, tout en considérant la résolution de problèmes comme une modalité pédagogique.

Des liens très étroits peuvent être établis entre ces deux finalités décrites par Fagnant et Vlassis (2010) et celles décrites par Dionne et Voyer (2009). La finalité « modalité pédagogique » renvoie à la finalité « approche pédagogique », qui fait référence à un outil de développement de connaissances, tandis que la finalité « processus même de résolution de problèmes » correspond à la finalité « objet d'étude », qui renvoie au développement de stratégies et d'habiletés propres à l'activité de résolution de problèmes.

Plus récemment, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019) a souligné qu'au cours des quarante dernières années, les recherches réalisées en didactique des mathématiques ont permis de mettre en évidence qu'un des fondements de l'activité mathématique consiste en fait à recourir à la résolution de problèmes selon différentes intentions, dont « apprendre les concepts et les processus mathématiques » et « développer des stratégies cognitives et métacognitives au service de la résolution de problèmes » (p.10).

Bien que la résolution de problèmes soit considérée comme faisant partie intégrante de l'activité mathématique et que différentes finalités (ou intentions) y soient associées, la façon dont cette activité est travaillée auprès des élèves ne semble pas être orientée vers la poursuite des différentes finalités décrites par la littérature et les différents programmes de formation. À ce sujet, Savard et Polotskaia (2014) ont interrogé 12 enseignants québécois du primaire concernant les motifs guidant leurs choix de problèmes et leurs interventions durant l'activité de résolution de problèmes écrits à structures additives. Les auteures ont ensuite analysé les réponses des enseignants de façon à définir les rôles attribués (et les contextes suggérés) à la résolution de problèmes. Elles notent que les enseignants interrogés semblent valoriser le rôle « favoriser la mobilisation de concepts mathématiques déjà appris » (p. 145). À ce propos, Savard et Polotskaia (2014) soutiennent que :

Le rôle consistant à mobiliser des concepts mathématiques dans la résolution de problèmes est lié à une réutilisation des concepts. Dès lors, la tâche a été perçue principalement comme une occasion d'utiliser des connaissances déjà acquises et non pas comme une occasion d'acquérir de nouvelles connaissances (p. 145).

Les résultats de ces auteures permettent de comprendre que l'utilisation des problèmes dits d'application ou routiniers, utilisés dans le but de réutiliser des concepts enseignés préalablement, ne semble pas permettre l'atteinte de la finalité « approche pédagogique ». L'utilisation de ce type de problème permet-elle alors l'atteinte de l'autre finalité (objet d'étude) ? Pas nécessairement. Pour répondre à cette question, il faudrait plutôt se poser la question suivante : comment la finalité « objet d'étude » est-elle abordée dans les classes du primaire ? Autrement dit, comment les élèves sont-ils formés à devenir de bons solutionneurs, qui renvoie à l'objectif ultime de cette finalité ? Une avenue pouvant être envisagée pour répondre à cette question est celle des stratégies et des modèles de résolution de problèmes utilisés dans les classes : « Quelles sont les stratégies de résolution de problèmes enseignées aux élèves du primaire ? Quels sont les modèles de résolution de problèmes présentés aux élèves ? » Ces questions sont importantes puisque toute stratégie ou tout modèle de résolution de problèmes ne conduit pas nécessairement à former les élèves à devenir de bons solutionneurs, capables « d'analyser une situation, de prendre les bonnes décisions, mais aussi de réfléchir aux relations sous-jacentes et de les rapporter aux solutions » (Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), 2004, p. 30). À titre d'exemple, plusieurs études rapportent que des stratégies telles que « Repérer les mots-clés qui indiquent l'opération à effectuer », « Identifier les informations importantes » ou « Repérer des indices » figurent parmi les stratégies de résolution de problèmes les plus enseignées par les enseignants du primaire (Bruun, 2013 ; Fagnant et Burton, 2009 ; Seifi et al., 2012), et ce, même si certaines d'entre elles sont reconnues comme étant des stratégies superficielles. À ce sujet, Hanin et Van Nieuwenhoven (2018) expliquent que le terme superficiel renvoie à cette idée d'analyse linéaire, parfois même uniquement numérique, qui veut qu'un problème puisse être résolu directement par l'application d'une opération arithmétique connue de l'enfant en utilisant les nombres repérés dans l'énoncé. Ces auteures ajoutent que le problème est alors analysé par l'élève non pas en matière de structure mathématique, mais selon des traits superficiels. C'est le cas de la stratégie « repérer des mots-clés qui indiquent l'opération à effectuer » qui ne semble pas être un choix pédagogique favorisant l'atteinte de la finalité « objet d'étude » puisqu'elle amène simplement les élèves à repérer des mots-clés, sans comprendre la relation existante entre ces mots-clés et le contexte dans lequel ils s'inscrivent (Rosales et al., 2012 ; Van de Walle, 2010 ; Verschaffel et al., 2000). Autrement dit, cette stratégie peut être considérée comme étant superficielle lorsque le choix d'une opération mathématique est basé sur la sélection d'un mot isolé plutôt que sur une analyse en profondeur de la situation dans laquelle s'inscrit le problème (Verschaffel et De Corte, 1997). La question des stratégies enseignées aux élèves ayant été grandement documentée (Bruun, 2013 ; De Corte et Verschaffel, 1987 ; Fagnant et Burton, 2009 ; Muir et al., 2008 ; Seifi et al., 2012 ; Torbeyns et al., 2005), nous avons plutôt choisi d'étudier la question des modèles de résolution de problèmes mathématiques présentés dans les classes du primaire, à propos de laquelle les connaissances sont plus limitées.

En effet, au cours des dernières années, certaines études ont cherché à évaluer l'effet de programmes d'intervention (aussi appelés dispositifs d'enseignement-apprentissage) élaborés dans le but d'aider les élèves à développer, entre autres, leurs compétences en résolution de problèmes mathématiques (De Corte et al., 2004 ; Hanin et Van Nieuwenhoven, 2016 ; Perels et al., 2005 ; Verschaffel et al., 1999). C'est le cas de l'étude de Verschaffel et son équipe (1999) qui ont utilisé un devis quasi expérimental de type prétest/posttest/test de rétention avec groupe témoin afin de vérifier l'effet de leur programme d'enseignement sur l'acquisition d'un modèle compétent de résolution de problèmes mathématiques.

Le modèle développé par Verschaffel et ses collègues (1999) comporte cinq niveaux, auxquels sont associées huit stratégies spécifiques (appelées heuristiques). Le modèle sert en fait de stratégie générale de résolution de problèmes pouvant être travaillée auprès des élèves et vise notamment à amener les élèves à prendre conscience des différentes phases intervenant dans un véritable processus de résolution de problème (dit compétent ou authentique). L'expérimentation a été menée auprès de quatre classes de cinquième année du primaire à Louvain, en Belgique. L'équipe de recherche a élaboré un total de 20 séances d'enseignement s'échelonnant sur une période de quatre mois, dont l'animation a été prise en charge par les enseignants des classes expérimentales, à la suite d'une formation et d'un accompagnement étroit offerts par l'équipe de recherche. Les résultats soutiennent qu'il est possible d'amener les élèves à développer leurs compétences en résolution de problèmes par l'enseignement de stratégies métacognitives et d'heuristiques spécifiques, dispensé dans un environnement éducatif qui propose des problèmes variés, riches et authentiques. Une telle conclusion s'avère prometteuse et confirme que lorsqu'un modèle est présenté en tant que guide en plus d'être accompagné de stratégies, les élèves peuvent s'engager dans un processus de recherche plutôt que de suivre des étapes de façon systématique et séquentielle.

Bien qu'il y ait un lien à faire entre ces études et la question des modèles de résolution de problèmes présentés dans les classes, il est à noter que les modèles qui sont proposés dans ces recherches correspondent davantage à des modèles ayant été élaborés spécifiquement dans une visée d'enseignement de stratégies de résolution de problèmes. La question qui se pose maintenant est de savoir comment les modèles développés par la recherche sont introduits et utilisés au quotidien dans les classes du primaire. En d'autres mots, comment le passage de la théorie à la pratique est-il vécu au regard des modèles de résolution de problèmes mathématiques présentés aux élèves ?

Les modèles de résolution de problèmes développés par la recherche : passage de la théorie à la pratique

Le passage de la théorie à la pratique nécessite d'apporter une précision concernant le choix du vocabulaire à utiliser. En effet, étant donné la fonction qu'on leur accorde en classe, les modèles de résolution de problèmes mathématiques correspondent davantage à des méthodes. Par définition, un modèle est une représentation schématique ou symbolique d'un processus, d'une démarche raisonnée, ayant pour but de représenter une réalité, alors qu'une méthode est une séquence d'étapes agencées pour atteindre un but, pour parvenir à un résultat (Legendre, 2005). À la lumière de ces définitions, il devient évident qu'en contexte scolaire, les différentes étapes définies par les modèles ne sont pas utilisées pour représenter le processus de résolution de problèmes aux élèves : elles servent plutôt d'outils aidant les élèves à résoudre les problèmes proposés (but). Selon cette perspective, puisque nous traiterons maintenant des modèles utilisés dans les classes du primaire, le terme méthode sera désormais employé. Il est aussi important de préciser que l'objet d'étude est l'emploi de méthodes (au sens précédemment défini) et non l'emploi de stratégies, comme des stratégies cognitives ou métacognitives (planification, généralisation, régulation, etc.) (MELS, 2009).

En consultant des manuels et cahiers d'exercices de mathématiques québécois destinés aux élèves du primaire, il est possible de constater que différentes maisons d'édition, telles que les éditions CEC et ERPI, présentent une méthode commune de résolution de problèmes, reconnue sous le nom de la méthode « ce que je sais, ce que je cherche ». La méthode comprend deux grandes étapes : comprendre

et résoudre. L'étape de la compréhension est divisée en deux sections, « ce que je sais » et « ce que je cherche », alors que l'étape de la résolution comporte une seule section appelée « ce que je fais ».

La figure 1 illustre la méthode telle que présentée dans le cahier d'exercices Caméléon classe branchée 2e édition (2014) des éditions CEC, destiné aux élèves de quatrième année du primaire.

<i>Comprendre</i>		<i>Résoudre</i>
<i>Ce que je sais</i>	<i>Ce que je cherche</i>	<i>Ce que je fais</i>
		<i>As-tu vérifié ta démarche?</i>

Figure 1

Méthode de résolution de problèmes mathématiques issue du cahier d'exercices Caméléon

Très peu d'écrits existent au sujet de cette méthode et de son utilisation. En fait, les seules informations disponibles sont celles fournies par les manuels et cahiers d'exercices de mathématiques. La façon dont la méthode est expliquée semble décrire un processus davantage séquentiel que cyclique, où les trois étapes doivent être vécues selon un ordre précis.

Problème de recherche et question générale

Considérant qu'il puisse y avoir une différence entre la méthode telle que décrite dans les manuels scolaires (qui semble inviter à un processus séquentiel axé sur le repérage) et sa transposition en classe par les enseignants, il y a lieu de se questionner sur la façon dont cette méthode est introduite dans les classes. En fait, cette observation permet de mettre en évidence que l'on ignore comment la méthode « ce que je sais, ce que je cherche » est présentée dans les classes puisqu'aucune donnée scientifique n'existe à son sujet, ni sur la façon dont elle est présentée par les enseignants ou utilisée par les élèves, ni sur les effets de son utilisation, et ce, malgré le fait qu'elle se retrouve dans les manuels et les cahiers d'exercices de mathématiques du primaire de la province du Québec. Plus fondamentalement, nous ignorons si la résolution de problèmes mathématiques telle qu'abordée en classe, notamment par l'entremise de la méthode « ce que je sais, ce que je cherche », se rapproche ou s'éloigne de l'atteinte des finalités de cette activité. Conséquemment, nous y voyons là un problème de l'ordre du manque de connaissances auquel nous avons décidé de nous attarder.

Selon cette perspective, nous posons la question générale de recherche suivante : « L'activité de résolution de problèmes mathématiques, lorsque présentée par l'entremise de la méthode “ce que je sais, ce que je cherche”, permet-elle l'atteinte des finalités associées à cette activité ? ». Pour bien comprendre cette question, il importe de préciser ce que nous entendons par résolution de problèmes mathématiques. Notre compréhension du concept de la résolution de problèmes cadre davantage avec la résolution de problèmes « en contexte scolaire », qui renvoie à un concept beaucoup plus large que celui défini par les écrits scientifiques. L'expression « résolution de problèmes mathématiques » est utilisée par les

enseignants, dans les manuels scolaires, lors des évaluations des centres de services scolaires et du ministère ainsi que dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Autrement dit, dans la pratique, on parle de résolution de problèmes, même si inévitablement, il ne s'agira pas d'un véritable problème pour tous les élèves. En effet, le caractère relatif associé au concept de problème (Brun, 1990 ; Dionne, 1995 ; Fagnant et Demonty, 2004 ; Schoenfeld, 2014) rend très difficile, voire impossible, la possibilité de placer tous les élèves d'une même classe, ayant des connaissances et habiletés différentes, dans une véritable situation de résolution de problèmes. Conséquemment, dans le but de nous faire comprendre par les enseignants, nous avons choisi d'utiliser l'expression « résolution de problèmes mathématiques » telle qu'employée en contexte scolaire. Nous parlons plus précisément de « résolution de problèmes écrits de mathématiques ». Le mot « écrit » vise à préciser la forme sous laquelle les problèmes sont présentés. La définition retenue dans le cadre de notre étude est donc la suivante : « Un problème écrit de mathématiques renvoie à une description écrite d'une situation menant à une question mathématique pour laquelle l'élève doit mobiliser ses connaissances antérieures et établir différents liens en vue d'atteindre la solution ».

Puisque les connaissances actuelles dans la littérature scientifique à propos des méthodes de résolution de problèmes mathématiques présentées aux élèves du primaire sont encore limitées, alors que celles en lien avec la méthode « ce que je sais, ce que je cherche » sont pratiquement inexistantes, nous avons mené une première phase préliminaire qualitative en réalisant des entrevues auprès d'enseignants du primaire. Ce choix est justifié par notre visée de compréhension d'un objet d'étude relativement complexe et peu documenté au regard des pratiques des enseignants. La réalisation d'entrevues s'avérait donc être un bon choix pour mieux comprendre quelles sont les méthodes de résolution de problèmes utilisées dans les classes et comment celles-ci sont présentées aux élèves.

Cette phase préliminaire avait pour principal objectif de dégager les différents profils de pratiques relatives aux méthodes de résolution de problèmes écrits de mathématiques présentées aux élèves par les enseignants interrogés. Nous nous sommes aussi intéressés à savoir où se situent les pratiques déclarées des enseignants par rapport aux recommandations de la recherche. Un élément nous intéressait particulièrement, soit le respect du processus cyclique et itératif dans les méthodes de résolution de problèmes présentées aux élèves. Dix enseignants des 2^e et 3^e cycles du primaire (3^e-4^e-5^e-6^e année) issus de 10 écoles différentes ont pris part au processus d'entrevue. Ces enseignants travaillent pour trois centres de services scolaires différents des régions de Chaudière-Appalaches et de la Capitale-Nationale, et deux écoles primaires privées de la région de la Capitale-Nationale.

Bien que nous ne prétendions pas à la représentativité, les données obtenues lors de cette phase préliminaire nous amènent toutefois à soulever l'hypothèse générale selon laquelle la façon dont la méthode « ce que je sais, ce que je cherche » est présentée par les enseignants et utilisée par les élèves crée un écart entre ce que proposent la recherche et la pratique. En effet, si nous ignorons encore ce qui est fait par l'ensemble des enseignants, cette première tentative d'en savoir plus nous permet de constater que la majorité des enseignants rencontrés déclarent utiliser une méthode de type « ce que je sais, ce que je cherche », soit huit enseignants sur dix, alors que la position de ces huit enseignants au sujet de la façon de présenter les étapes d'une méthode de résolution de problèmes ne respecte pas le caractère cyclique et itératif qui devrait lui être associé. Plus précisément, des demandes faites aux élèves telles qu'une utilisation systématique et séquentielle des étapes présentées s'éloignent considérablement de ce qui est recommandé par la recherche.

En somme, deux hypothèses spécifiques ont été formulées pour vérifier l'existence d'un écart entre la recherche et la pratique, à savoir :

- H.1. La majorité des enseignants utilisent dans leur classe la méthode « ce que je sais, ce que je cherche ».
- H.2. La méthode « ce que je sais, ce que je cherche » est davantage présentée de façon séquentielle que de façon cyclique et itérative.

À la lumière des données recueillies et des discussions menées auprès des enseignants interrogés, nous constatons plus précisément un manque de connaissances par rapport à la nature des pratiques enseignantes au regard des méthodes de résolution de problèmes écrits de mathématiques : le *quoi* (quelle méthode, ses avantages et ses inconvénients), le *comment* (quelles sont les exigences d'utilisation envers les élèves) et le *pourquoi* (quelles sont les raisons) de l'utilisation d'une méthode en particulier.

Pour combler ce manque de connaissances et pour vérifier nos hypothèses, nous avons formulé l'objectif suivant : décrire les pratiques relatives aux méthodes de résolution de problèmes écrits de mathématiques présentées par les enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire. Ce choix de travailler auprès des enseignants de ces deux cycles a été fait dans une visée de cohérence avec la phase préliminaire. À cet objectif sont associées deux questions principales et quatre sous-questions, telles que présentées dans la figure ci-dessous :

Q.1	Quelles sont les pratiques déclarées des enseignants au regard de la présentation d'une méthode de résolution de problèmes écrits de mathématiques et de leurs exigences relatives à l'utilisation qui en est faite par les élèves ?
	1.1 Quel pourcentage d'enseignants utilisent dans leur classe la méthode « ce que je sais, ce que je cherche »?
	1.2 Quel pourcentage d'enseignants présente une séquence de résolution de problèmes à suivre, et exige que toutes les étapes soient appliquées dans le même ordre qu'elles ont été présentées?
	1.3 Pour quelle(s) raison(s) les enseignants utilisent-ils la méthode « ce que je sais, ce que je cherche »?
	1.4 Selon les enseignants, quels sont les avantages et les inconvénients rattachés à l'utilisation d'une telle méthode?
Q.2	Quelle est la perspective des enseignants sur les finalités de la résolution de problèmes écrits de mathématiques ?

Figure 2

Questions et sous-questions de recherche

Méthodologie

La littérature rapporte que le développement d'instruments fiables et valides permettant de décrire l'enseignement vécu en classe constitue un défi méthodologique, et ce, quel que soit le type de méthode choisie (Ball et Rowan, 2004). Cependant, plusieurs auteurs soutiennent que les limites associées aux méthodes de recherche quantitative et qualitative dans ce domaine d'étude en particulier peuvent être minimisées par l'utilisation d'un devis mixte (Hiebert et Grouws, 2007 ; Maxwell, 2004). Sans prétendre que nous avons eu recours à une approche mixte en soi, nous pouvons toutefois affirmer qu'un volet qualitatif, réalisé par l'intermédiaire des entrevues de la phase préliminaire, a servi d'appui au volet quantitatif envisagé pour la présente phase. En effet, les entrevues nous ont permis d'obtenir des descriptions détaillées des différentes pratiques privilégiées en classe pour travailler la résolution de problèmes écrits de mathématiques, ce qui a ensuite été mis à profit pour l'élaboration des questionnaires, qui constituent l'instrument de collecte de données retenu pour la phase présentée dans le présent article. Concrètement, l'analyse des données qualitatives nous a amenés, d'une part, à être attentifs aux incompréhensions des enseignants occasionnées par certains choix de mots, et d'autre part, à utiliser leur témoignage pour bâtir les choix de réponses présentés dans le questionnaire. Par exemple, l'analyse de contenu des verbatim issus des entrevues nous a amenés à définir différents profils chez les enseignants interrogés concernant la présentation d'une méthode de résolution de problèmes écrits de mathématiques. Les quatre profils ayant émergé des analyses se distinguent par la flexibilité de l'enseignant quant à l'utilisation systématique ou non de l'ensemble des étapes de la méthode présentée et par l'ordre de réalisation, étant soit imposée séquentiellement ou non. Les profils sont présentés dans la figure suivante :

Profil A	Je présente une séquence à suivre et j'exige que toutes les étapes soient appliquées et ce, dans le même ordre qu'elles ont été présentées.
Profil B	Je présente une séquence à suivre et j'exige uniquement que certaines étapes soient appliquées, et ce, peu importe l'ordre.
Profil C	Je présente une séquence à suivre, mais je ne l'exige pas. Je recommande seulement aux élèves de l'appliquer.
Profil D	Je n'enseigne pas de séquence à suivre.

Figure 3

Profils d'utilisation d'une méthode de résolution de problèmes des enseignants de la phase préliminaire

À la suite de la phase préliminaire, un questionnaire électronique autoadministré en ligne a été utilisé. Ce choix est justifié par le fait qu'il s'agit d'une façon rapide de recueillir des données d'un grand échantillon réparti sur un vaste territoire (Fortin et Gagnon, 2022). De plus, l'utilisation de questionnaires afin d'obtenir des données au sujet de ce que les enseignants font dans leur classe constitue une pratique méthodologique grandement répandue parmi les études quantitatives recensées (Desimone et al., 2010 ; Fagnant et Burton, 2009 ; Lubienski, 2006). Afin de construire ce questionnaire, nous avons repris la majorité des questions issues du canevas d'entrevue, que nous avons adaptées pour en faire (le plus souvent possible) des questions semi-structurées ou fermées. Une pré-expérimentation a été réalisée auprès d'enseignants de la population cible. Finalement, 143 enseignants du deuxième et du troisième cycle ont rempli notre questionnaire via le logiciel de sondage en ligne SurveyMonkey.

Les données issues des questionnaires autoadministrés ont été traitées au moyen d'analyses descriptives. Ces analyses ont permis de décrire les différents items du questionnaire, dans le but de brosser un portrait général des pratiques d'enseignement relatives à la résolution de problèmes écrits de mathématiques. Par ailleurs, les deux questions ouvertes du questionnaire ont été traitées quantitativement et qualitativement : les réponses ont été catégorisées pour ensuite en établir les fréquences.

Principaux résultats relatifs aux pratiques déclarées des enseignants

Pour ce qui est de la question 1 « Quelles sont les pratiques déclarées des enseignants au regard de la présentation d'une méthode de résolution de problèmes écrits de mathématiques et de leurs exigences relatives à l'utilisation qui en est faite par les élèves ? », il faut noter que les enseignants ont d'abord été questionnés à savoir s'ils utilisaient une méthode ou non pour travailler la résolution de problèmes avec leurs élèves. Les résultats montrent clairement que les enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire présentent une séquence à suivre afin de résoudre les problèmes écrits de mathématiques proposés dans leur classe (98,4 %). Seulement deux enseignants ont déclaré « Ne pas enseigner de séquence à suivre », ce qui représente moins de 2 % de l'échantillon. Les données obtenues rapportent plus précisément que les enseignants se répartissent de façon pratiquement équivalente entre les trois autres profils A, B et C (présentés précédemment).

À la suite de cette première question plus générale, nous avons vérifié parmi les 143 enseignants combien d'entre eux utilisent une méthode de type « ce que je sais, ce que je cherche » dans leur classe. Les résultats obtenus permettent de confirmer nos deux hypothèses de recherche. Concernant l'hypothèse 1, la popularité de la méthode « ce que je sais, ce que je cherche » dans les classes des deuxième et troisième cycles du primaire des quatre centres de services scolaires de la région de Chaudière-Appalaches est confirmée : 90,8 % des enseignants ayant répondu au questionnaire en ligne déclarent utiliser une telle méthode dans leur classe.

Pour ce qui est de la deuxième hypothèse, selon laquelle la méthode « ce que je sais, ce que je cherche » est davantage présentée de façon séquentielle que de façon cyclique et itérative, 99,1 % des enseignants utilisant cette méthode ont déclaré la présenter selon une séquence à suivre, alors que 33,6 % exigent plus précisément que leurs élèves réalisent toutes les étapes, selon l'ordre présenté (profil A). Conséquemment, au lieu de promouvoir le développement d'habiletés de résolution de problèmes, une telle pratique favorise plutôt le développement d'habiletés liées à la mémorisation et à l'application d'étapes (imposées aux élèves). Nous considérons ce résultat comme un premier élément basé sur des

données scientifiques témoignant d'un écart entre ce que propose la recherche et ce qui est vécu dans la pratique. Il importe cependant de souligner que ce n'est pas la méthode en soi qui crée un écart entre la recherche et la pratique, mais bien la façon dont celle-ci est utilisée. Plus précisément, l'écart serait créé par le fait d'imposer l'utilisation systématique d'une méthode séquentielle, comme la méthode de type « ce que je sais, ce que je cherche ».

Du point de vue des enseignants, l'utilisation de la méthode « ce que je sais, ce que je cherche » serait majoritairement justifiée par l'aide qu'elle procure aux élèves alors que 63,1 % des enseignants ont déclaré utiliser cette méthode d'abord parce qu'ils pensent qu'elle aide les élèves à mieux comprendre et/ou à résoudre le problème correctement. Les données en lien avec les avantages perçus par les enseignants ont permis de préciser qu'ils y voient principalement une aide à l'organisation (« Offrir une structure aux élèves pour les aider à organiser leur travail étape par étape »). Cet avantage rapporté par plus de 60 % des répondants laisse croire que les enseignants valorisent la résolution de problèmes séquentielle, ce qui vient appuyer une seconde fois l'existence d'un écart entre la recherche et la pratique. Les données ont aussi montré que 27 % des enseignants, soit plus du quart des répondants, utilisent cette méthode non pas par choix, mais par obligation. Plus précisément, 10,8 % des enseignants ont déclaré utiliser cette méthode parce qu'il s'agit de celle proposée dans le manuel ou le cahier d'exercices mathématiques qu'ils utilisent, alors que 9 % l'utilisent parce que cette méthode leur est imposée par leur direction ou leur centre de services scolaire. Ces données quantitatives, combinées aux données qualitatives issues de la phase préliminaire, permettent de mieux comprendre la situation dans laquelle certains enseignants se trouvent. Les propos d'un enseignant rencontré lors des entrevues sont présentés dans la figure ci-dessous pour témoigner du fait que l'utilisation de la méthode « ce que je sais, ce que je cherche » devient inévitable pour certains enseignants.

Enseignant A	« Cette méthode [la méthode "ce que je sais, ce que je cherche"] habituellement, [les élèves] l'utilisent depuis la première année. Toute la commission scolaire est supposée l'utiliser. Nous avons une grille que nous devons suivre : ce que je sais, ce que je cherche et ce que je fais ».
Chercheuse	« Est-ce que lorsque vous arrivez dans une école [en tant que nouvel enseignant], on vous informe que c'est la [méthode] à utiliser ? Comment sais-tu que ça vient de la commission scolaire ? »
Enseignant A	« C'est sur le portail [de la commission scolaire]. Nous avons tout ce qu'il nous faut sur le portail. Il y a des grilles [d'évaluation], des exemples, des formations aussi... »
Chercheuse	« Avec ces sections-là? (Enseignant : « Oui »). Est-ce que ce sont les conseillers pédagogiques qui donnent les formations? »
Enseignant A	« Oui, exactement. Alors c'est sûr que lorsque les élèves arrivent en quatrième année, la base est là. Ils savent c'est qu'est [la méthode "ce que je sais, ce que je cherche"]. Ce n'est pas nouveau pour eux, nous continuons simplement là-dedans ».

Figure 4

Verbatim issus de l'entrevue : échange entre l'enseignant A et la chercheuse

L'échange entre cet enseignant et la chercheuse permet de comprendre que cette méthode est introduite très tôt dans les classes, ce qui fait en sorte que les enseignants des deuxième et troisième cycles sont appelés à travailler avec des élèves qui associent depuis déjà deux, trois ou quatre ans la résolution de problèmes mathématiques à la méthode « ce que je sais, ce que je cherche ».

Finalement, en ce qui a trait aux inconvénients perçus par les enseignants, les données montrent que 18 % n'y voient aucun inconvénient, alors que l'inconvénient le plus souvent rapporté est celui de l'inutilité pour certains élèves (36 %). Il faut aussi souligner que 36,9 % des enseignants, correspondant à plus du tiers des répondants, ont déclaré reconnaître des inconvénients plus sérieux, au sens où ceux-ci sont nuisibles pour les élèves (découragement (ex. : baisse de motivation, perte d'intérêt) et des sources de confusion chez les élèves (occasionner un deuxième problème)). Par ailleurs, les données qualitatives issues des entrevues menées lors de la phase préliminaire de l'étude nous apprennent que certains enseignants considèrent même que la méthode puisse nuire à l'efficacité de leurs élèves à résoudre les problèmes. Les propos ci-dessous (figure 5), tenus par trois enseignants différents, en sont de bons exemples :

« Souvent, les simultanés, ils n'en ont pas besoin. Ça les mêle plus que d'autre chose ».

« Souvent, lorsque l'on dit : ce que je sais, ce que je cherche, les enfants se perdent là-dedans ».

« Il y a même [des élèves], ceux avec des déficits d'attention ou de la dyslexie, qui en écrivant dans les cases, vont se tromper en copiant. Ensuite, ils vont reprendre ces informations au lieu de celles du texte et ils vont calculer à partir des mauvais nombres ».

Figure 5

Verbatim issus de l'entrevue : exemples de propos d'enseignants

De tels résultats vont dans le même sens que nos hypothèses de recherche liées aux conséquences possibles pouvant être associées à l'existence d'un écart, question ayant fait l'objet d'une autre publication (voir Goulet-Lyle et al. 2020).

En réponse à notre deuxième question de recherche « Quelle est la perspective des enseignants sur les finalités de la résolution de problèmes écrits de mathématiques ? », l'ensemble des données recueillies suggèrent que les enseignants ne semblent pas conscients de la double finalité associée à l'activité de résolution de problèmes en contexte scolaire. Toutefois, il faut noter que cette conclusion repose sur une interprétation réalisée sans avoir pu obtenir de précisions de la part des enseignants par rapport aux propos (écrits) déclarés. En effet, le choix de notre instrument de collecte de données, soit un questionnaire autoadministré en ligne, nous amène à devoir vivre avec une interprétation limitée des réponses des enseignants. Conséquemment, nous pensons qu'il est plus approprié de formuler notre conclusion sous la forme d'une question et d'une hypothèse. Les enseignants sont-ils au courant qu'ils

devraient travailler la résolution de problèmes en tant qu'objet d'étude, mais aussi en tant qu'approche pédagogique ? Sur les bases de notre analyse, nous soulevons l'hypothèse selon laquelle les enseignants ne sont pas au fait de cette double finalité, et conséquemment, nous doutons aussi que les deux finalités soient travaillées dans les classes du primaire. Des entrevues semi-dirigées auprès des enseignants permettraient de leur demander clairement s'ils connaissent les finalités associées à l'activité de résolution de problèmes mathématiques (À quoi sert selon eux l'activité de résolution de problèmes ?). Des échanges portant sur leur opinion par rapport à la double finalité et à ce qu'ils en pensent nous permettraient de mieux comprendre si et comment ces finalités sont intégrées à leur pratique.

Discussion

À l'instar des résultats obtenus, nous sommes d'avis que l'activité de résolution de problèmes mathématiques serait souvent réduite à l'enseignement d'une méthode. Ce constat émane du fait que le tiers des enseignants ayant pris part au projet de recherche ont déclaré présenter une séquence de résolution de problèmes que leurs élèves doivent utiliser, et ce, en respectant deux exigences : (1) compléter chacune des étapes de la méthode et (2) procéder selon l'ordre prescrit. En d'autres mots, dans le tiers des classes, une méthode de résolution de problèmes est imposée aux élèves : ces derniers doivent utiliser la méthode choisie par leur enseignant pour résoudre les problèmes auxquels ils font face. L'accent est donc mis sur l'apprentissage d'une méthode plutôt que sur l'apprentissage d'habiletés de résolution de problèmes.

Il est important de rappeler que les méthodes de résolution de problèmes devraient être présentées aux élèves en tant que ressources (générales) pouvant les aider à aborder les problèmes, dans le sens de les outiller à faire des choix éclairés en tant que solutionneur autonome (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006 ; Pólya, 1945 ; Reys et al., 2012). D'ailleurs, le MELS (2006) explique que dans la pratique, le processus de résolution de problèmes devrait être souple (retours en arrière/va-et-vient), raisonné et contrôlé. En réduisant la résolution de problèmes à l'enseignement, l'apprentissage et l'application d'une méthode unique, il serait surprenant que les élèves associent la résolution de problèmes à un processus de recherche itératif à propos duquel ils ont le contrôle. Les chances qu'ils considèrent la résolution de problèmes comme étant simplement une série d'étapes à suivre sont beaucoup plus grandes. C'est d'ailleurs ce qu'ont montré les résultats du questionnaire d'opinion réalisé lors de la phase 3 de notre étude : 84,6 % des élèves ont déclaré être d'accord avec l'affirmation « Résoudre un problème écrit de mathématiques, c'est suivre des étapes dans un ordre bien précis » (Goulet, 2018).

Par ailleurs, le fait d'imposer une méthode peut entraîner un comportement passif de la part des élèves lorsqu'ils sont appelés à résoudre des problèmes, notamment à l'égard des stratégies métacognitives mises en œuvre. De ce fait, les élèves deviendraient davantage des exécuteurs que des solutionneurs. À l'opposé, le modèle compétent de résolution de problèmes mathématiques développé par Verschaffel et son équipe (1999) constitue un exemple concret permettant de former les élèves à devenir des solutionneurs plus engagés, plus motivés et plus stratégiques (figure 6).

Niveau 1 : Construire une représentation mentale du problème	
Heuristiques	<ul style="list-style-type: none"> - Faire un dessin; - Faire une liste, un schéma ou un tableau; - Distinguer les informations pertinentes des informations impertinentes; - Utiliser ses connaissances de la vie réelle.
Niveau 2 : Décider comment résoudre le problème	
Heuristiques	<ul style="list-style-type: none"> - Faire un organigramme; - Faire des essais-erreurs; - Rechercher une constante; - Simplifier les nombres.
Niveau 3 : Exécuter les calculs nécessaires	
Niveau 4 : Interpréter le résultat et formuler une réponse	
Niveau 5 : Évaluer la solution obtenue	

Figure 6

Modèle compétent de résolution de problèmes de Verschaffel et al. (1999)

Si l'on compare cette stratégie générale de résolution de problèmes à la méthode « ce que je sais, ce que je cherche », il est possible d'établir des liens étroits. La section « ce que je sais » peut être comparée au niveau 1 de la stratégie de Verschaffel et al. (1999) « Construire une représentation mentale du problème », alors que la section « ce que je cherche » peut être comparée au niveau 2 « Décider comment résoudre le problème ». Ces deux premiers niveaux sont à notre avis des versions améliorées des sections « ce que je sais » et « ce que je cherche ». Alors qu'actuellement, les élèves recopient les informations repérées dans le texte (Goulet et Voyer, à paraître), ceux-ci devraient être formés à se créer une représentation mentale de la situation dans laquelle s'inscrit le problème. Sachant aussi que les élèves sélectionnent généralement des données inutiles et oublient des données utiles (Goulet et Voyer, 2023), la stratégie spécifique « distinguer les informations pertinentes des informations impertinentes » intégrée dans le modèle compétent de Verschaffel et al. (1999) mériterait d'être présentée aux élèves. En somme, la méthode « ce que je sais, ce que je cherche » pourrait permettre aux élèves de devenir de bons solutionneurs si celle-ci était utilisée différemment. Les sections « ce que je sais » et « ce que je cherche » sont celles nécessitant des changements majeurs.

Conclusion

L'hypothèse selon laquelle la majorité des enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire ne semblent pas au fait de la double finalité associée à l'activité de résolution de problèmes n'est pas surprenante, considérant que les moyens pour atteindre ces finalités ne sont pas explicités dans le PFEQ, qui pourtant devrait servir de document de référence pour les enseignants. Quel éclairage est fourni aux enseignants québécois (du primaire et du secondaire) pour aborder la résolution de problèmes avec les élèves ? Cette question a été soulevée par Lajoie et Bednarz (2014) qui ont mené une étude au sujet de l'évolution des rôles assignés à la résolution de problèmes par les programmes et des conseils donnés aux enseignants pour atteindre les finalités prescrites. À la suite d'une analyse des différents documents officiels québécois (MEQ, 2001 ; MELS, 2003, 2005), les auteures concluent notamment que :

Les conseils aux enseignants au regard de la résolution de SP (situation-problème) sont souvent formulés de manière indirecte. Dans les programmes du primaire et du début du secondaire (MEQ, 2001 ; MELS, 2003), par exemple, ces conseils sont difficiles à repérer, puisqu'ils ne sont pas formulés explicitement. Qui plus est, ils ne sont pas regroupés dans une même section (Lajoie et Bednarz, 2014, p. 14).

Si ces auteures parlent plus spécifiquement du concept de SP en mathématiques, il en va de même pour l'activité de résolution de problèmes au sens large. Les enseignants interrogés dans le cadre de notre phase préliminaire nous ont expliqué que les SP ne font pas partie de leur enseignement quotidien de la résolution de problèmes, mais sont plutôt travaillées en fin d'étape pour préparer les élèves aux évaluations du centre de services scolaire (ou du ministère pour le troisième cycle). Ainsi, quotidiennement, on s'attend à ce que les enseignants abordent la résolution de problèmes en tant qu'habileté (finalité objet d'étude), mais aussi en tant que contexte (finalité approche pédagogique) sans leur fournir de piste quant à la façon dont ces deux finalités peuvent s'articuler concrètement auprès des élèves. Quels types de problèmes peuvent favoriser l'atteinte de ces deux finalités ? Faut-il travailler les deux finalités séparément ? Comment peut se vivre une séance de résolution de problèmes pour introduire un nouveau concept mathématique ? Quel est le rôle des élèves et celui de l'enseignant ? Ces questions étant actuellement sans réponse pour les enseignants, des mesures devront être prises par les acteurs du milieu de l'éducation afin de mieux former les enseignants québécois au regard du double rôle de la résolution de problèmes en mathématiques, mais aussi concernant le rôle qui leur revient en tant qu'enseignant. Cette même problématique a été soulevée par Lester (1994) qui affirme que les enseignants doivent se contenter d'une banque bien intentionnée de problèmes à résoudre, d'une liste de stratégies à enseigner et de suggestions d'activités de classes, plutôt que d'avoir accès à un programme avec des directives claires quant à la façon de faire de la résolution de problèmes une partie intégrante du curriculum. Le problème décrit par Lester en 1994 nous apparaît encore à ce jour d'actualité, du moins, pour le programme du Québec.

Références

- Ball, D. L. et Rowan, B. (2004). Introduction: measuring instruction. *The Elementary School Journal*, 105(1), 3-10. https://sii.soe.umich.edu/newsite_temp/documents/Ball_Rowan_ESJsept04_SIIissue.pdf
- Bednarz, N. et Lajoie, C. (2018). La résolution de problèmes au Québec au cours du 20^e siècle. Dans J.-L. Dorier, G. Gueudet, M.-L. Peltier, A. Robert et E. Roditi (dir.), *Enseigner les mathématiques: Didactique et enjeux de l'apprentissage* (p.403-435). Belin Éducation.
- Brun, J. (1990). La résolution de problèmes arithmétiques : bilan et perspectives. *Math école*, 141(1), 2-15. https://www.revue-mathematiques.ch/files/7714/6288/8326/Mathecole_141.pdf
- Bruun, F. (2013). Elementary teachers' perspectives of mathematics problem solving strategies. *The Mathematics Educator*, 23(1), 45-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1020068.pdf>
- De Corte, E. (2012). *Résoudre des problèmes mathématiques : de la modélisation superficielle vers une modélisation experte* [acte de colloque]. Groupe de didactique des mathématiques du Québec (GDM), Québec.
- De Corte, E. et Verschaffel, L. (1987). The effect of semantic structure on first graders' strategies for solving addition and subtraction word problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18(5), 363-381. <https://doi.org/10.2307/749085>
- De Corte, E., Verschaffel, L., et Masui, C. (2004). The CLIA-model: a framework for designing powerful learning environments for thinking and problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, 19(4), 365-384. <https://doi.org/10.1007/BF03173216>
- Desimone, L. M., Smith, T. M. et Frisvold, D. E. (2010). Survey measures of classroom instruction : comparing student and teacher reports. *Educational Policy*, 24(2), 1-63. <https://doi.org/10.1177/089590480833017>
- Dionne, J. J. (1995). Pour une intervention stimulante : la résolution de problèmes. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne, É. Royer et collaborateurs (dir.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque, une nouvelle option éducative* (p. 227-244). Gaëtan Morin Éditeur.
- Dionne, J. et Voyer, D. (2009). Conférence d'ouverture : 50 ans d'enseignement des mathématiques au Québec. *Bulletin AMQ*, 49(3), 6-26. <https://archimede.mat.ulaval.ca/amq/bulletins/oct09/Conference-Dionne.pdf>
- Fagnant, A. et Burton, R. (2009). Développement de compétences et résolution de problèmes en mathématiques à l'école primaire : pratiques déclarées des enseignants et pratiques projetées des futurs enseignants. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 46(2), 293-318. <http://hdl.handle.net/10993/10793>
- Fagnant, A. et Demonty, I. (2004). Résoudre des problèmes : pas de problèmes! *Bulletin d'informations pédagogiques*, 56(1), 13-21. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/79763/1/FAGNANT-DEMONTY-2004-BIP-56-pp.13-21.pdf>
- Fagnant, A. et Vlassis, J. (2010). Le rôle de la résolution de problèmes dans les apprentissages mathématiques : questions et réflexions. *Éducation Canada*, 50(1), 50-52. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2010-v50-n1-Fagnant.pdf>
- Fagnant, A., Demonty, I. et Lejong, M. (2003). La résolution de problèmes : un processus complexe de modélisation mathématique. *Bulletin d'informations pédagogiques*, 54(1), 29-39. <https://hdl.handle.net/2268/40452>
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e édition). Chenelière Éducation.
- Goulet, M.-P. (2018). *Méthodes de résolution de problèmes écrits de mathématiques présentées au primaire : pratiques associées et effets de ces méthodes sur l'activité mathématique des élèves* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski]. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1541>
- Goulet-Lyle, M.-P., Voyer, D. et Verschaffel, L. (2020). How does imposing a step-by-step solution method impact students' approach to mathematical word problem solving? *ZDM*, 52(1), 139-149. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01098-w>
- Goulet, M.-P. et Voyer, D. (à paraître). L'utilisation de la méthode « ce que je sais, ce que je cherche » en classe de mathématiques : analyse de productions d'élèves. *Revue de Mathématiques pour l'école (Rme)*, 239(1).

- Greer, B. (1997). Modelling reality in mathematics classrooms: the case of word problems. *Learning and Instruction*, 7(4), 293-307. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(97\)00006-6](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(97)00006-6)
- Hanin, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Évaluation d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en résolution de problèmes mathématiques : Évolution des comportements cognitifs, métacognitifs, motivationnels et émotionnels d'un résolveur novice et expert. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(1), 37-66. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/145/81>
- Hanin, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). Évaluation d'un dispositif pédagogique visant le développement de stratégies cognitives et métacognitives en résolution de problèmes en première secondaire. *Évaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(1), pp. 53-88. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/72/42>
- Hiebert, J. et Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. Dans F. K. Lester (dir.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (p. 371-404). Information Age.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. University Press.
- Lajoie, C. et Bednarz, N. (2014). La résolution de problèmes en mathématiques au Québec : évolution des rôles assignés par les programmes et des conseils donnés aux enseignants. *Éducation et francophonie*, 42(2), 7-23. <https://doi.org/10.7202/1027903ar>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lester, F. (1994). Musings about mathematical problem-solving research: the first 25 years in JRME. *Journal of Research in Mathematics Education*, 25(6), 660-675. <https://doi.org/10.2307/749578>
- Lubienski, S. T. (2006). Examining instruction, achievement, and equity with NAEP mathematics data. *Education Policy Analysis Archives*, 14(14), 1-33. <https://doi.org/10.14507/epaa.v14n14.2006>
- Maxwell, J. A. (2004). Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education. *Educational Researcher*, 33(2), 3-11. <https://doi.org/10.3102/0013189X033002003>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006). *Guide d'enseignement efficace des mathématiques de la maternelle à la 6^e année : Fascicule 2*. <https://edusourceontario.com/res/geem-m-6-fascicule2>
- Ministère de l'Éducation du Québec (1988). *Guide pédagogique. Primaire. Mathématique. Résolution de problèmes. Orientation générale. Fascicule K*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Programme d'études en mathématiques au primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/siteweb/documents/dpse/formationjeunes/prform2001.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_mathematique-premier-cycle-secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/siteweb/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_mathematique-secondaire-deuxieme-cycle.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée. Gouvernement du Québec*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_mathematique-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Progression des apprentissages en mathématiques*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_mathematique-primaire_2009.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Référentiel d'intervention en mathématiques*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/Referentiel-mathematique.PDF

- Muir, T., Beswick, K. et Williamson, J. (2008). I'm not very good at solving problems: an exploration of students' problem solving behaviors. *The Journal of Mathematical Behavior*, 27(3), 228-241. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2008.04.003>
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2004). *Résoudre des problèmes, un atout pour réussir. Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003*. <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/34474406.pdf>
- Österholm, M. (2006). A reading comprehension perspective on problem solving. Dans C. Bergsten et B. Grevholm (dir.), *Developing and researching quality in mathematics teaching and learning* (p. 136-145). The 5th Swedish Mathematics Education Research Seminar (MADIF 5). <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:22663/FULLTEXT01>
- Perels, F., Gürtler, T., et Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. *Learning and Instruction*, 15(2), 123-139. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.010>
- Pólya, G. (1945, 1973). *How to Solve it*. Princeton University Press.
- Reusser, K. (2000). Success and failure in school mathematics: effects of instruction and school environment. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9(1), II/17-II/26. <https://doi.org/10.1007/s007870070006>
- Reys, R. E., Lindquist, M. M., Lambdin, D. V., Suydam, M. N. et Smith, N. L. (2012). *Helping children learn mathematics* (10^e éd.). Wiley.
- Rosales, J., Vicente, S., Chamoso, J. M., Munez, D. et Orrantia, J. (2012). Teacher-student interaction in joint word problem solving: The role of situational and mathematical knowledge in mainstream classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 1185-1195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.007>
- Savard, A. et Polotskaia, E. (2014). Gérer l'accès aux mathématiques dans la résolution de problèmes textuels : une exploration du côté de l'enseignement primaire. *Éducation et francophonie*, 42(2), 138-157. <https://doi.org/10.7202/1027910ar>
- Schoenfeld, A. H. (2014). *Mathematical problem solving*. Academic Press Inc.
- Seifi, M., Haghverdi, M. et Azizmohamadi, F. (2012). Recognition of students' difficulties in solving mathematical word problems from the viewpoint of teachers. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(3), 2923-2928. https://www.researchgate.net/publication/261548865_Recognition_of_Students'_Difficulties_in_Solving_Mathematical_Word_Problems_from_the_Viewpoint_of_Teachers
- Torbeys, J., Verschaffel, L. et Ghesquière, P. (2005). Simple addition strategies in a first-grade class with multiple strategy instruction. *Cognition and Instruction*, 23(1), 1-21. <http://www.jstor.org/stable/3233895>
- Van de Walle, J. A. (2010). *Elementary and middle school mathematics* (7^e éd.). Allyn and Bacon.
- Van Dijk, T. A. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Verschaffel, L. et De Corte, E. (1997). Word problems: a vehicle for promoting authentic mathematical understanding and problem solving in the primary school? Dans T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Learning and teaching mathematics: an international perspective* (p. 69-97). Psychology Press.
- Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S., Van Vaerenbergh, G., Bogaerts, H. et Ratinckx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: a design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking and Learning*, 1(3), 195-229. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0103_2
- Verschaffel, L., Greer, B. et De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems*. Swets & Zeitlinger.
- Wilson, J. W., Fernandez, M. L. et Hadaway, N. (1993). Mathematical problem solving. Dans P. S. Wilson (dir.), *Research ideas for the classroom: high school mathematics* (p. 57-78). Macmillan Publishing Company. <https://www.tarleton.edu/faculty/browner/coursefiles/507/Problem%20solving%20article%20by%20Wilson.pdf>

Pour citer cet article

Goulet, M.-P. et Voyer, D. (2023). Enseigner la résolution de problèmes écrits de mathématiques au primaire : pratiques déclarées des enseignants du deuxième et troisième cycle. *Formation et profession*, 31(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.771>



Des pratiques déclarées d'utilisations didactiques des albums jeunesse : au primaire et à la formation des maîtres

Rachel **DeRoy-Ringuette**
Université du Québec à Trois-Rivières
(Canada)

Isabelle **Montésinos-Gelet**
Université de Montréal (Canada)

Declared Practices of Didactic Uses of Children's Books:
in Primary School and in Teacher Training

doi: 10.18162/fp.2023.774

Résumé

Cet article traite des utilisations didactiques d'albums jeunesse déclarées par des enseignantes expertes au primaire (n=7) et des chargées de cours en didactique du français (n=5). Ces pratiques déclarées proviennent d'entrevues semi-dirigées qui s'inscrivent dans un projet de recherche de développement plus vaste. Si cette recherche de développement se décline en quatre phases, seule une partie de la première phase est détaillée ici. De fait, les entrevues semi-dirigées concernent les critères et les utilisations didactiques des albums, mais seules les dernières sont retenues ici et les résultats démontrent que l'expertise des participantes a une incidence sur leurs pratiques avec les albums.

Mots-clés

Didactique du français, albums jeunesse, enseignants au primaire, chargés de cours

Abstract

This article deals with different uses of picturebooks for teaching and learning of French, as reported by expert primary school teachers (n=7) and French teaching instructors (n=5). These reported practices come from semi-structured interviews that are part of a four phases designed-based research project. While this designed-based research is divided in four phases, only a part of the first phase is detailed here. In fact, the semi-structured interviews concern criteria and uses of picturebooks, but only the uses are retained here and the results show that the expertise of the participants has an impact on their practices with the picturebooks.

Keywords

Teaching and learning of French, children's picturebooks, primary school teachers, lecturer

Problématique

Au Québec, les pratiques didactiques qui intègrent différents types de livres jeunesse pour enseigner au primaire sont de plus en plus courantes. Il n'y a qu'à constater l'engouement pour le groupe fermé *J'enseigne avec la littérature jeunesse* sur le réseau social Facebook qui compte près de 35 000 membres (mai 2022) ou les recherches récentes qui se centrent sur un aspect ou un autre de l'utilisation didactique des livres jeunesse. En effet, plusieurs données empiriques nous informent de l'utilisation didactique des albums en classe du primaire. Par souci de concision, voici quelques exemples non exhaustifs provenant d'une recension des écrits antérieure (DeRoy-Ringuette, 2021) et tous issus d'un ouvrage collectif intitulé *Pleins feux sur l'album* (Montésinos-Gelet, 2018), lui-même résultant d'un symposium réunissant des chercheurs québécois et européens. Pour enseigner des contenus relatifs au français langue d'enseignement, Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018) rendent compte d'observations menées dans neuf classes du primaire où l'album sert à enseigner la lecture, l'écriture et la communication orale, et plus minoritairement les autres disciplines et les domaines généraux de formation. Plus spécifiquement à des contenus relatifs à la didactique du français, Colognesi et Deschepper (2018) exposent une recherche menée à l'aide d'un album pour enseigner à communiquer oralement, alors que Duvin-Parementier (2018) s'intéresse à un cas où les albums soutiennent l'écriture, et particulièrement la reproduction d'effets typographiques inspirés d'albums. Pour un enseignement interdisciplinaire, Charron et Montésinos-Gelet (2018) observent un cas où, au premier cycle du primaire, une enseignante utilise un album pour enseigner les orthographes approchées en français et des concepts en sciences, en lien avec la digestion. En plus de ces exemples, soulignons également la vaste enquête de Lépine (2017) qui nous

informe que les enseignants de tous les cycles disent utiliser les albums dans les classes du primaire. Plus spécifiquement, la quasi-totalité des enseignants du premier cycle enquêtés disent recourir aux albums et, même s'il y a une diminution pour les cycles suivants, ce sont un peu plus des trois quarts des répondants du deuxième cycle et près des deux tiers de ceux qui enseignent au troisième cycle qui disent utiliser les albums pour enseigner la lecture et l'appréciation littéraire. De plus, les prescriptions ministérielles, par le *Programme de formation de l'école québécoise* (après PFÉQ) (MÉQ, 2001) et la *Progression des apprentissages* (après PDA) (MELS, 2009), recommandent le recours à une variété de livres jeunesse pour enseigner au primaire, dont les albums. L'ensemble de ces constats nous permet de percevoir la pertinence de s'intéresser aux utilisations didactiques des albums en classe du primaire.

Pour cet article, nous mettons de l'avant des pratiques déclarées quant à l'utilisation des albums pour les classes du primaire. Ces pratiques déclarées sont celles d'enseignantes expertes dans l'utilisation des livres jeunesse ($n=7$) et de chargées de cours en didactique du français ($n=5$). Les résultats découlent d'entrevues semi-dirigées effectuées pour une recherche de développement antérieure (DeRoy-Ringuette, 2021). Sommairement, nous avons interrogé les participantes sur leurs utilisations des albums en classe, de même que sur leurs critères pour les choisir. Les entrevues menées ont servi à analyser et à explorer les besoins en vue de développer un objet, première phase d'une recherche de développement selon McKenney et Reeves (2012). Plus spécifiquement, cet objet est une grille d'évaluation des albums jeunesse, qui a été par la suite développée en suivant les trois autres phases, soit, sommairement, la conception et la construction, où le prototype est mis sur pied; l'évaluation et la réflexion, où, dans un mouvement itératif, des améliorations sont apportées; l'implantation et la diffusion, où l'objet est mis à l'essai (McKenney et Reeves, 2012). La grille développée tient compte à la fois de différents critères didactiques et bibliothéconomiques, de même que des utilisations potentielles des albums en classe du primaire et elle a été mise à l'essai sur la collection d'albums de la didacthèque de l'Université de Montréal. Cependant, pour cet article, ni la grille ni les résultats obtenus avec celle-ci ne sont abordés. En outre, si ce sont les résultats de la première phase qui sont retenus, soit ceux qui ont servi à explorer et à analyser les besoins en fonction des utilisations didactiques et des critères déclarés pour choisir les albums, seuls les premiers sont traités dans cet article. Nous croyons qu'au-delà de leur utilité pour élaborer la grille, les entrevues s'inscrivent dans un contexte plus large qui permet de saisir les pratiques actuelles et déclarées d'enseignantes expertes et de chargées de cours en didactique du français.

Cadre de référence

Pour le cadre de référence, spécifions d'entrée de jeu que nous devons d'abord définir le concept d'album jeunesse, puisqu'il se trouve au cœur de cet article. Par la suite, nous exposons quelques utilisations didactiques possibles de ces albums en classe du primaire. Ne pouvant expliquer et définir l'ensemble des manières de recourir aux albums pour l'enseignement et l'apprentissage du français et des autres disciplines dans les classes du primaire, puisqu'à titre d'exemple il existe plus d'une dizaine de dispositifs de lecture, nous nous limitons à ce qui est le plus pertinent pour mieux comprendre les propos tenus par les participantes dans les entrevues. Spécifions également que, plus largement, ces éléments et d'autres ont servi à la deuxième et la troisième phases de notre recherche de développement (DeRoy-Ringuette, 2021).

Albums jeunesse

Avant de passer en revue ce en quoi consistent les utilisations didactiques des albums jeunesse dans les classes du primaire, il convient de définir le concept d'*album*. D'abord, mentionnons que pour être considéré comme *jeunesse*, l'album doit être intentionnellement écrit pour les jeunes (Prud'homme, 2005) et publié dans ce secteur d'édition (Boutevin et Richard-Principalli, 2008). Ensuite, l'album se définit comme un « livre où, dans son ensemble et sur l'espace de la double page, interagissent un message visuel et un message textuel créés conjointement afin de former un ensemble cohérent. Le message textuel comprend tous les types de textes » (DeRoy-Ringuette, 2019, p.16). Tirée d'une analyse lexicographique de neuf définitions (p. ex., Lépine et Hébert, 2018 ; Tsimbidy, 2008 ; Van der Linden, 2013), cette définition englobe tous les types de texte, au sens d'Adam (2015). Les albums sans texte sont également inclus puisque, bien qu'ils soient sans texte à l'intérieur des pages, ils contiennent au moins un titre qui constitue le *message textuel* et qui est complété par le contenu sémantique des illustrations qui, lorsqu'elles sont lues, conduisent le lecteur à créer un discours à propos du récit qui se déroule devant lui.

Utilisations didactiques

Les utilisations didactiques des albums peuvent être variées, elles concernent « le recours à ces livres lors de situations d'enseignement et d'apprentissage pour différents savoirs liés à la lecture, à l'écriture, à la communication orale ou aux autres disciplines que les enseignants du primaire doivent enseigner » (DeRoy-Ringuette, 2021, p.60). À titre d'exemple, une utilisation didactique peut être liée à différents dispositifs¹ de lecture, comme la lecture interactive qui en est une où l'enseignant accompagne les élèves en leur posant des questions et où ils coconstruisent le sens grâce à leurs échanges (Dupin de Saint-André, 2016), ou encore le cercle de lecture, qui suppose que les élèves discutent entre eux, aussi dans le but d'enrichir leur compréhension (Morrow, 2009). Les utilisations didactiques en lecture peuvent également être liées à l'enseignement des quatre dimensions de la lecture, au sens de la PDA (MELS, 2009). En bref, voici ces dimensions. La compréhension, qui « est orientée sur les droits du texte, chaque lecteur doit saisir la même chose » (DeRoy-Ringuette, 2021, p.369). Celle-ci concerne par exemple les capacités à faire des inférences (Dupin de Saint-André, 2011) ou à visualiser (Gear, 2007). L'interprétation, qui « autorise plusieurs sens acceptables » (Turgeon, 2013, p.116) et diffère pour chaque lecteur, en fonction de ses connaissances du monde. Toutefois, toute interprétation ne peut être acceptable, puisque, dans le cas des albums, des indices textuels et picturaux orientent le lecteur. La troisième dimension est la réaction, qui est « orientée sur les droits du lecteur à vivre des émotions face à tel ou tel élément du texte et à s'identifier aux personnages, aux situations vécues » (DeRoy-Ringuette, 2021, p.371). Enfin, la dernière dimension est l'appréciation et elle concerne le fait de « porter un jugement sur les caractéristiques d'une œuvre, à partir de ce qui le distingue des autres » (Turgeon, 2013, p.130). Ainsi, suivant la compétence « Lire des textes variés » (MELS, 2001), l'élève doit apprendre à comprendre, réagir et interpréter, alors qu'à la compétence « Apprécier des œuvres littéraires » il se distancie et fait appel à son sens critique, pour reprendre l'un des mouvements du concept de lecture littéraire où le lecteur oscille entre participation et distanciation (Simard et al., 2010).

Pour ce qui est de l'écriture, nous retenons différents types de productions écrites. Sous l'inspiration de Simard et al. (2010), nous les distinguons selon les productions métatextuelles, où l'élève poursuit sa réflexion quant à une lecture effectuée, et les productions hypertextuelles, où les élèves utilisent les albums pour créer, par exemple dans un esprit d'écriture, à la manière d'un auteur. Dans ce cas particulier, l'élève doit respecter à la lettre les traits d'écriture de l'auteur, comme le style, la voix, la structure (Chénard-Guay, 2010). Nous considérons aussi des notions liées à la grammaire, selon des contenus diversifiés comme, à titre d'exemple, les formes et les types de phrases qui peuvent être enseignés par le truchement d'albums (Lefrançois et al., 2018). Enfin, nous retenons les quatre composantes de l'écriture qui peuvent notamment être travaillées en recourant à des albums. Celles-ci sont 1) la conceptualisation (génération d'idées); 2) l'énonciation (transformation des idées en discours); 3) l'encodage (respect des normes orthographique) et 4) la matérialisation (geste physique de l'acte d'écrire) (Montésinos-Gelet, 2013).

En ce qui a trait à l'enseignement de la communication orale à l'aide d'albums, spécifions d'emblée que si nous sommes en accord avec le fait que la communication orale touche à la fois la compréhension et la production de messages oraux (Simard et al., 2010), nous circonscrivons ici notre propos autour de la production. De fait, nous soutenons que le volet compréhension de la communication orale est touché par des dispositifs où l'élève est en posture d'écoute. Comme pour l'écrit, même si certaines pratiques peuvent être intéressantes, comme enseigner les actes de parole à l'aide d'albums (Dumais et Soucy, 2020), nous retenons simplement celles utiles à notre propos pour cet article. Ainsi, comme l'ont relevé Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018), la production orale est souvent au service des dispositifs de lecture et des réflexions suscitées par la lecture et les interactions, ce qui concerne les productions métatextuelles. Dans le second cas, les productions orales visent à développer certains aspects locutoires, dont les registres de langue.

Enfin, puisque généralement les enseignants du primaire doivent enseigner plusieurs disciplines scolaires, il ne faut pas les négliger dans les utilisations didactiques possibles des albums. Ainsi, certains peuvent enseigner des contenus en mathématiques, en sciences, en arts ou en éthique et culture religieuse.

Méthodologie

Comme mentionné précédemment, la recherche antérieure qui sert de base à cet article en est une de développement où une grille d'évaluation des albums servant à évaluer les albums d'une didacthèque² a été élaborée (DeRoy-Ringuette, 2021). Cependant, rappelons que pour cet article nous nous centrons sur la première phase, utile pour l'analyse des besoins et en accord avec les principes de McKenney et Reeves (2012), au cours de laquelle nous avons interrogé des enseignantes expertes dans l'utilisation de la littérature jeunesse ($n=7$) et des chargées de cours ($n=5$). Pour caractériser l'expertise des enseignantes, nous avons retenu leur implication dans une formation continue³, et pour les chargées de cours, nous avons considéré le fait qu'elles offrent un cours de didactique du français. Il est à noter que la formation continue suivie par les enseignantes expertes peut, à certains égards, influencer nos résultats, puisqu'elles sont formées en fonction de certaines utilisations didactiques précises, comme la création de réseaux littéraires ou le recours à certains dispositifs de lecture. Voici un extrait d'entrevue avec l'enseignante A qui permet de mettre cet état de fait en contexte :

Chercheure : Quels sont les dispositifs que tu utilises ?

Enseignante A : De lecture ?

Chercheure : Oui.

Enseignante A : Tout ce que j'ai vu dans mes microprogrammes. Partagée, en duo, enseignement réciproque, autonome, interactive. Vraiment tous ceux qu'on a vus dans le microprogramme, j'essaie vraiment de les varier au maximum.

Concrètement, le recrutement des participantes s'est effectué par un courriel envoyé par la professeure responsable des microprogrammes et par les professeurs responsables des cours en didactique du français. Elles ont signé le formulaire d'éthique à la recherche et nous assurons leur confidentialité. Toutefois, nous présentons ici la répartition des années scolaires où elles enseignent : le préscolaire ($n=1$), la 2^e année ($n=1$), la 3^e année ($n=1$), la 4^e année ($n=1$), la 5^e année ($n=1$) et la 6^e année ($n=2$). Pour les chargées de cours, elles donnent : DID 1206 Didactique du français BEPEP 1 ($n=3$), DID 2203 Didactique du français BEPEP 1 ($n=1$) et DID 4301 Didactique du français et diversité linguistique ($n=1$). Dans les deux cas, nous disposons d'une variété importante, puisque, à l'exception de la 1^{re} année, toutes les années scolaires sont représentées et trois des cinq cours obligatoires en didactique du français à l'Université de Montréal le sont.

En bref, les entrevues semi-dirigées touchent les critères didactiques des participantes pour choisir des albums et les utilisations qu'elles en font. Deux questions permettent de guider les échanges lors des entrevues : « Comment choisissez-vous vos albums ? » et « Comment utilisez-vous les albums en classe ? ». Un cas exemplaire d'une utilisation didactique d'un album a aussi servi d'amorce. Rappelons que ces entrevues contribuaient avant tout à répondre à la première phase de notre recherche de développement et que, selon McKenney et Reeves (2012), l'entrevue est pertinente pour analyser et explorer les besoins en vue d'élaborer un objet. Les entrevues ont été effectuées au printemps 2019, pour une durée moyenne de 24 minutes. Même si un questionnaire aurait pu être utile pour recueillir les pratiques déclarées des participantes, la durée des entrevues démontre que les deux questions posées, ainsi que l'amorce avec une déclaration d'une utilisation didactique récente à l'aide d'un album, amènent une densité et une précision de réponse qu'il aurait été difficile d'obtenir par questionnaire. De fait, au cours des entrevues semi-dirigées et en mode conversationnel, des relances ont été faites, ce qui a contribué à une plus grande profondeur des réponses fournies. Rappelons que pour cet article, seules les réponses en lien avec les utilisations didactiques sont retenues, laissant de côté celles sur les critères didactiques déclarés comme étant pertinents pour choisir des albums.

Enfin, soulignons que nous avons choisi de comptabiliser la mention de l'utilisation didactique plutôt que le nombre d'occurrences dans le discours. Concrètement et en guise d'exemple, lors de son entrevue, l'enseignante A mentionne trois fois le dispositif d'enseignement réciproque, mais cela compte pour une seule utilisation pour le code *enseignement réciproque* :

- 1) *La couverture*, ce que je proposais à mes élèves c'est une lecture en enseignement réciproque pour cet album-là;
- 2) En dispositif d'enseignement réciproque pour travailler les stratégies de lecture;
- 3) La dernière que je viens de te dire, *La couverture* en enseignement réciproque.

Le codage s'est donc fait en fonction de différentes utilisations didactiques possibles, lesquelles proviennent du cadre de références de la recherche de DeRoy-Ringuette (2021) ou sont émergentes des entretiens semi-dirigés. En guise d'exemple, l'un des codes émergents concerne l'utilisation des albums pour enseigner des concepts relatifs à l'éducation à la sexualité. L'ensemble de ces codes sont repris dans les tableaux de la section suivante. Spécifions pour terminer que pour vérifier la validité de notre traitement des données, nous avons procédé à un accord interjuge sur les cas litigieux. Ainsi, pour les 418 passages des 12 entretiens concernant les utilisations didactiques, 15,5 % (65/418) ont été revus, avec un taux d'accord de 80 % (52/65).

Présentation des résultats

Puisque les albums sont d'abord des œuvres à lire, nous présentons nos résultats selon les dispositifs de lecture déclarés comme étant travaillés en classe. Ensuite, nous nous attardons à ceux en lien avec les quatre dimensions de la lecture, au sens du PFÉQ (MÉQ, 2001). Puis, nous montrons comment les participantes disent utiliser les albums pour enseigner différents aspects de l'écriture ainsi que de la communication orale, deux éléments relatifs à la didactique du français. Enfin, nous exposons les résultats quant à l'utilisation des albums dans les autres disciplines, puisqu'au primaire les enseignants sont des généralistes.

Didactique du français

En ce qui concerne les utilisations didactiques des albums pour mettre en œuvre des dispositifs de lecture, le tableau 1 les regroupe, qu'ils aient été ou non nommés par les participantes. En effet, comme cela a été précédemment indiqué, les codes utilisés proviennent du cadre de références de DeRoy-Ringuette (2021) où certaines utilisations didactiques sont présentes dans la recension des écrits, mais non nommées par les participantes. Pour ce tableau comme pour les autres, les résultats en pourcentage concernent l'ensemble des participantes, tandis que la colonne de droite distingue la répartition selon que ce soient les enseignantes (E) ou les chargées de cours (Ch) qui aient mentionné cette utilisation didactique.

Tableau 1

Résultats des entretiens avec les participantes (n=12) concernant l'utilisation des albums pour les dispositifs de lecture

Dispositifs de lecture	Pourcentage	Répartition (7 E; 5 Ch)
Lecture interactive	91,7 %	7 E; 4 Ch
Réseau littéraire (macrodispositif)	83,3 %	7 E; 3 Ch
Lecture personnelle	58,3 %	4 E; 3 Ch
Lecture partagée	58,3 %	5 E; 2 Ch
Lecture offerte	41,7 %	3 E; 2 Ch
Lecture en duo	41,7 %	5 E; 0 Ch
Cercle de lecture	25 %	2 E; 1 Ch
Entretien de lecture	25 %	3 E; 0 Ch
Lecture en collaboration avec la famille	25 %	1 E; 2 Ch
Écoute de la lecture	16,7 %	2 E; 0 Ch
Enseignement réciproque	8,3 %	1 E; 0 Ch
Lecture chorale	0 %	
Lecture feuilleton	0 %	

Ces résultats nous informent sur la prédominance des dispositifs de lecture interactive (91,7 %; 11/12) et du macrodispositif de réseau littéraire (83,3 %; 10/12) et sur l'absence de la lecture chorale et de la lecture feuilletton dans le discours des participantes. Notons dès à présent que nous incluons le réseau littéraire parmi les dispositifs de lecture, bien que nous le considérions comme un macrodispositif, puisqu'il permet de fédérer plusieurs activités didactiques. Même s'il est de plus en plus courant de considérer le réseau littéraire pour enseigner la lecture, l'écriture et la communication orale, voire d'autres disciplines (Dupin de Saint-André et al., 2015), originalement, il s'agissait d'un dispositif dédié à la lecture (Touveron, 1999). Les propos des participantes n'étant pas assez précis quant à cette distinction, nous avons préféré le classer selon sa conception originale.

Les résultats présentés au tableau 2 touchent l'enseignement des quatre dimensions de la lecture, sans être liés à un dispositif. Précisons que nous avons codé certains passages sous le terme *compréhension – générale*, car les participantes ne déclinent pas un aspect de la compréhension en lecture. Il s'agit de la dimension de la lecture la plus présente dans le discours. Voici deux exemples parmi les 91,7 % (11/12) :

- Enseignante C : « Un exemple simple pour ma pratique de l'examen du ministère. J'ai pris un ancien examen, ça parle du cirque. [...] là-bas j'ai *Le fantôme du cirque d'hiver*. Donc, je m'assure d'avoir un ouvrage ou deux ou trois sur le thème qu'on est en train de faire »;
- Chargée de cours E : « Pour ce qui est de la compréhension en lecture, je me sers de plusieurs types d'albums ».

Tableau 2

Résultats des entrevues avec les participantes (n=12) concernant l'utilisation des albums pour enseigner les quatre dimensions de la lecture

Quatre dimensions de la lecture	Pourcentage	Répartition (7 E; 5 Ch)
Compréhension – Générale	91,7 %	6 E; 5 Ch
Compréhension – Inférences	75 %	5 E; 4 Ch
Compréhension – Stratégie de prédiction	41,7 %	2 E; 3 Ch
Compréhension – Conscience phonologique	25 %	1 E; 2 Ch
Compréhension – Stratégie de rappel	8,3 %	1 E; 0 Ch
Compréhension – Visualisation	0 %	
Réaction	66,7 %	5 E; 3 Ch
Appréciation	66,7 %	6 E; 2 Ch
Interprétation	25 %	1 E; 2 Ch
Quatre dimensions de la lecture	41,7 %	4 E; 1 Ch

Comme pour la compréhension générale, il arrive que les participantes (41,7 %; 5/12) ne déclinent pas les dimensions de la lecture, mais elles les nomment globalement. Par exemple, l'enseignante F dit : « Aller chercher de bonnes questions pour vraiment justement exploiter les dimensions ».

Pour ce qui est des utilisations didactiques des albums pour enseigner l'écriture, le tableau 3 en montre différentes. Elles concernent des types de productions écrites, des contenus liés à la grammaire, un dispositif d'écriture et une composante de l'écriture : la matérialisation.

Tableau 3

Résultats des entretiens avec les participantes (n=12) concernant l'utilisation des albums pour enseigner l'écriture

Enseignement de l'écriture	Pourcentage	Répartition (7 E; 5 Ch)
Productions hypertextuelles	100 %	7 E; 5 Ch
Enseignement du vocabulaire	75 %	6 E; 3 Ch
Enseignement de la phrase	66,7 %	4 E; 4 Ch
Productions métatextuelles	33,3 %	3 E; 1 Ch
Orthographes approchées	25 %	1 E; 2 Ch
Enseignement des dialogues	25 %	2 E; 1 Ch
Matérialisation	16,7 %	2 E; 0 Ch

Le tableau 3 nous renseigne notamment sur l'importance des productions hypertextuelles dans le discours des participantes. De fait, elles en font toutes mention, et ce, de manière variée. Par exemple, l'enseignante C dit : « Je n'utilise pas cet album-ci [*Le gentil facteur* ou *Lettres à des gens célèbres*] pour ce qui est de l'interprétation, mais vraiment pour apprendre à écrire une lettre », donc l'album agit comme un texte mentor; l'enseignante D, quant à elle, se sert de l'album pour permettre aux élèves de générer une histoire « L'écriture d'une histoire à partir de l'album sans texte »; alors que l'enseignante F, lorsqu'elle déclare : « Il y a une histoire qu'ils ont dû terminer que je n'ai pas lue au complet, ils devaient trouver la suite et présenter », elle souhaite toujours faire générer une histoire, mais ici avec un degré d'étayage plus faible, puisque les images ne viennent plus soutenir les idées.

La communication orale s'avère pour sa part plutôt minoritaire dans les propos des participantes. En effet, trois enseignantes et deux chargées de cours (41 %; 5/12) parlent de la communication orale au service des dispositifs de lecture et une chargée de cours fait mention de l'enseignement des registres de la langue (8,3 %; 1/12).

Enfin, 25 % des participantes (3/12) nomment l'observation des congénères, soit les similarités entre les mots dans différentes langues (Armand et Maraillet, 2015). Cet usage n'est pas explicité afin de pouvoir le placer en lecture, en écriture ou à l'oral. Nous jugeons opportun de présenter ce résultat en lien avec la perspective d'éveil aux langues dans la section dédiée à la didactique du français.

Didactique des autres disciplines

Pour ce qui est de leurs différentes utilisations didactiques des albums au primaire, les participantes en mentionnent en lien avec d'autres disciplines. Le tableau 4 les présente.

Tableau 4

Résultats des entrevues avec les participantes (n=12) concernant l'utilisation des albums pour enseigner différentes disciplines scolaires

Utilisations didactiques disciplinaires	Pourcentage	Répartition (7 E; 5 Ch)
Éthique et culture religieuse	50 %	4 E; 2 Ch
Interdisciplinarité	50 %	5 E; 1 Ch
Arts plastiques	33,3 %	4 E; 0 Ch
Mathématiques	25 %	2 E; 1 Ch
Univers social	25 %	3 E; 0 Ch
Sciences et technologies	16,7 %	2 E; 0 Ch
Éducation à la sexualité	8,3 %	1 E; 0 Ch

Ici, notons que les enseignantes ont été plus nombreuses à faire référence aux usages disciplinaires que les chargées de cours. Cela est certainement dû au fait qu'elles enseignent toutes les matières alors que les chargées de cours donnent des cours axés principalement sur la didactique du français. Il faut toutefois souligner que quelques-unes des enseignantes interrogées n'enseignent pas certaines disciplines scolaires, dont les sciences qui sont peu présentes dans leur discours.

Discussion

Didactique du français

Comme nous l'avons précédemment soulevé, la lecture interactive est un dispositif omniprésent chez nos participantes qui l'évoquent de manière quasi unanime, et ce dernier a maintes fois démontré sa pertinence en classe, comme l'a notamment mentionné Dupin de Saint-André (2011). Nous croyons que cette popularité peut être liée au fait que ce dispositif permet de travailler en une fois les quatre dimensions de la lecture (Dupin de Saint-André, 2016), mais aussi au fait que ce dispositif est abordé dans le cadre des microprogrammes et semble plutôt populaire dans les pratiques enseignantes actuelles. Malheureusement, les résultats de Lépine (2017) ne distinguent pas suffisamment la lecture interactive des autres types de lecture à haute voix pour nous permettre de constater sa pratique déclarée par un grand nombre d'enseignants. De fait, la question qui concerne la lecture à haute voix amalgame « des lectures dites interactives, collectives, guidées, en duo, etc. » (Lépine, 2017, p.335).

Ensuite, le réseau littéraire est également très nommé par les participantes. La majorité y fait référence, selon une certaine variation dans les types de réseaux mentionnés (p.ex., réseau sur un genre littéraire, sur une thématique, sur un auteur-illustrateur). En fait, seulement deux chargées de cours l'omettent de leur discours. Ce résultat contraste avec les propos de Lépine (2017) qui soutient que, parmi les enseignants québécois sondés ($n=518$), environ le tiers disent ne pas faire de réseaux littéraires en classe. Cette différence s'explique sûrement par le fait que nos participantes sont des expertes et que l'utilisation de réseaux littéraires pour organiser l'enseignement est mise en valeur dans les microprogrammes qu'elles ont suivis, alors que l'enquête à grande échelle de Lépine (2017) concerne des enseignants aux profils plus variés. Les chargées de cours de notre recherche ont quant à elles un bagage professionnel en enseignement primaire qui peut certainement influencer leur réponse.

Pour terminer sur les dispositifs de lecture, nous remarquons qu'ils sont très variés dans les réponses des participantes, puisqu'environ la moitié mentionne la lecture personnelle, la lecture partagée, la lecture offerte et la lecture en duo et le quart nomme le cercle de lecture, l'entretien de lecture et la collaboration entre l'école et la famille sur le plan de la lecture. Cela rend compte d'une variété importante des dispositifs pour faire lire les élèves en classe. L'écoute de la lecture est mentionnée par deux enseignantes, l'une en deuxième année qui adopte le modèle *Les 5 au quotidien* (Boushey et Moser, 2015) et l'autre en troisième année qui soutient que les élèves « adorent ça » (enseignante G). Cela est en phase avec les résultats de Lépine (2017) qui montrent qu'environ un enseignant sur cinq dit se servir de lecture audio de manière hebdomadaire. Enfin, l'enseignement réciproque est nommé par une des enseignantes de 6^e année, ce qui fait qu'au total 11 dispositifs de lecture sont nommés. Le fait que les enseignantes soient des expertes ou des chargées de cours spécialisées est certainement un aspect déterminant sur cette grande variété.

Toujours en lien avec la lecture, mais spécifiquement sur les quatre dimensions, il faut d'abord relever que près de la moitié des participantes tiennent des propos généraux en disant « les quatre dimensions » ou en évoquant plusieurs en même temps. Par exemple, l'enseignante G dit : « C'est surtout la lecture de compréhension, c'est vraiment ça que ça travaillait. Peut-être une ou deux questions vers la fin [...] « Qu'est-ce que tu aurais fait à leur place ? » [réaction] ou des questions un peu d'appréciation dans les *Trois Sorcières* où on leur demande « Est-ce que ça te fait penser à une autre histoire que tu connais ? [...] »

Puis, en décortiquant les dimensions, nous constatons que la compréhension occupe le haut du pavé. En effet, la quasi-totalité des participantes dit recourir aux albums pour travailler la compréhension, de manière générale. Ensuite, toujours quant à la compréhension, les trois quarts des participantes disent employer les albums pour travailler les inférences, puis environ la moitié mentionnent les stratégies de prédiction et souvent elles font le lien avec le paratexte. Par exemple : « Ils vont aller chercher des éléments du paratexte pour essayer de découvrir des indices sur le livre (Enseignante F) » ou « Alors, en équipe de deux ou trois, ils en choisissaient un et devaient discuter autour des pistes. Donc, ils pouvaient parler : à partir du titre, qu'est-ce qu'on pouvait dire ? » (Chargée de cours A). Ces exemples démontrent qu'il est judicieux d'initier et de former les futurs enseignants et les enseignants à l'importance du paratexte dans l'acte de lire, car cela aura un impact sur leur manière de l'enseigner aux élèves du primaire.

Pour ce qui est des trois autres dimensions, les deux tiers des participantes évoquent la réaction et l'appréciation, tandis que l'interprétation est mentionnée par le quart d'entre elles. Il n'est pas étonnant que l'interprétation soit moins présente que les autres dimensions, car, comme le souligne Turgeon (2013) pour défendre son choix de développer un outil d'analyse des œuvres pour soutenir les habiletés interprétatives des élèves :

les enseignants semblent se sentir démunis par rapport à l'enseignement de l'interprétation du texte littéraire, tant du point de vue des pratiques que de celui du choix des textes, et ce, notamment en raison de leur manque de formation en didactique de la lecture littéraire et de leur faible connaissance de la littérature jeunesse. (p.164)

Même si nos participantes ne sont pas des novices, de par leur formation par les microprogrammes ou de par leur expérience professionnelle de chargée de cours, il est possible qu'elles soient également moins à l'aise avec cette dimension complexe.

Pour ce qui est des utilisations des albums pour enseigner l'écriture, le premier constat à poser est l'unanimité quant à leur pertinence pour faire des productions hypertextuelles. En effet, toutes les participantes parlent de ce type de productions écrites et elles sont variées dans leur discours. L'omniprésence des pratiques hypertextuelles contraste avec les résultats de Lépine (2017) qui constate plutôt que les productions métatextuelles sont plus fréquentes dans les pratiques déclarées dans son enquête. Pour notre part, le tiers des participantes nomment ces pratiques et elles concernent le carnet littéraire, l'écriture à l'auteur et la production d'affiches. Ensuite, l'utilisation des albums pour enseigner le vocabulaire et les phrases est assez présente dans les entrevues, dans les trois quarts des cas pour la première utilisation et les deux tiers pour la seconde. Cela peut peut-être s'expliquer par une publication professionnelle récente qui met l'accent sur l'enseignement de la phrase à l'aide d'œuvres littéraires (Lefrançois et al., 2018).

En ce qui concerne le recours aux albums pour travailler la compétence à communiquer oralement, les mentions s'avèrent peu présentes dans nos entrevues. En effet, moins de la moitié des participantes nomment la communication au service des dispositifs de lecture. En guise d'exemple, la chargée de cours B établit un parallèle entre les discussions et la dimension comprendre en lecture : « on veut favoriser les interactions orales pour favoriser la compréhension. Donc, ils doivent faire différents regroupements, des fois en dyade, des fois en équipe de quatre, des fois en équipe de trois, à différents moments dans la lecture ». La seule autre mention de la communication orale par les participantes, offerte par une des enseignantes de sixième année, concerne les registres de langue. Le faible taux de mention de la communication orale par rapport aux autres compétences en français est en accord avec les observations de Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018) où, parmi neuf classes du primaire, il n'y a que 18 pratiques de l'oral sur l'ensemble des 140 observées et qui couvrent le français, les autres disciplines et les domaines généraux de formation. De plus, toujours par rapport à l'utilisation minoritaire des albums pour enseigner la production orale, Colognesi et Deschepper (2018) avancent que :

Si l'exploitation des albums jeunesse est connue pour mettre en exergue chez les apprenants des habiletés d'écoute (écouter le texte lu par l'enseignant avec ou sans intention particulière) et de prise de parole (répondre aux questions posées à l'issue de l'écoute, dire ce qu'on a compris du contenu, revenir sur les hypothèses déployées pour les confirmer ou les valider), elle est peu [...] mise à profit pour travailler véritablement les compétences inhérentes à l'oral au-delà de celle qui concerne l'élaboration des contenus (p.126).

Didactique des autres disciplines

Enfin, pour ce qui est des usages disciplinaires, la moitié des participantes évoquent l'éthique et la culture religieuse, comme le souligne l'enseignante D : « Pour l'éthique, c'est vraiment une perle la littérature, c'est super ». Notons que c'est le volet éthique qui semble le plus travaillé, car le volet culture religieuse n'est pas mentionné explicitement. Ensuite, pour le tiers des cas, les arts plastiques sont mentionnés, avec des utilisations diversifiées en lien avec les compétences à en enseigner en arts plastiques selon le

PFÉQ. Ainsi, sont relevées 1) l'utilisation des albums dans le but de faire de l'appréciation d'œuvres d'art (Desrochers, 2020), comme l'enseignante D qui utilise un réseau d'albums de Rebecca Dautremer pour travailler l'appréciation des illustrations; 2) les créations plastiques à la manière de l'illustrateur, à l'instar des propositions de Frohardt (1999), comme l'enseignante A qui soutient que «à partir de cet album [*La couverture*], il y avait une création plastique»; 3) les deux à la fois : «ce que j'adore faire, c'est au niveau des arts plastiques [...] c'est d'aller apprécier des illustrations par des illustrateurs d'albums X qu'on a déjà travaillés. Ça peut être à la manière de [l'illustrateur] ou aller apprécier tout simplement, donc aller travailler le langage plastique, les lignes, les courbes, la juxtaposition, tout ça» (enseignante E).

Pour ce qui est des autres disciplines, les mathématiques et l'univers social sont mentionnés par le quart des participantes, deux enseignantes (préscolaire et 2^e année) et une chargée de cours dans le premier cas, et trois enseignantes (3^e, 4^e et 6^e année) dans le second cas. Par rapport aux sciences, comme certaines des participantes ne les enseignaient pas au primaire et que les chargées de cours se spécialisent en français, elles se retrouvent évoquées minoritairement : par l'enseignante du préscolaire, avec une activité en lien avec le ver de terre et l'album documentaire d'Élise Gravel sur le sujet, et par celle de 3^e année, qui traite davantage de la démarche scientifique avec l'album *Quel génie !*

Enfin, d'une manière générale et qui englobe l'ensemble des disciplines, la moitié des participantes déclarent tirer profit des albums à des fins interdisciplinaires, soit en mentionnant deux disciplines explicitement, comme l'enseignante F : «Alors, oui, j'utilise les albums pas juste pour l'enseignement de la lecture, pas juste pour l'enseignement de l'écriture, mais pour les mathématiques et pour l'ÉCR», ou en mentionnant le concept d'interdisciplinarité, comme le fait la chargée de cours E : «Je fais des clin d'œil à l'interdisciplinarité [...] c'est gagnant d'utiliser des albums parce que ça permet d'enseigner d'autres matières par la bande». Ces pratiques disciplinaires déclarées sont en phase avec plusieurs recherches rappelant le bien-fondé de l'utilisation des albums pour enseigner les sciences (Bruguière et Triquet, 2012), les mathématiques (Bintz et al., 2011), l'histoire (Martel et al., 2015) ou les arts plastiques (Villarreal et al., 2015).

Conclusion

Au terme de ces résultats, nous ne pouvons que constater la diversité des utilisations didactiques déclarées par les participantes, qu'elles soient enseignantes expertes ou chargées de cours. Toutefois, nous devons souligner que ces pratiques n'ont pas été observées et qu'elles peuvent avoir été teintées de désirabilité sociale, ce qui constitue les principales limites. De plus, même si cela peut sembler être une limite, le fait que les réponses des enseignantes expertes aient été influencées par leur formation continue dans des microprogrammes montre également l'importance de la formation chez les enseignants pour bonifier leurs pratiques. En guise d'exemple, les différences marquées entre les pratiques déclarées des expertes et celles rapportées par l'enquête de Lépine (2017) auprès d'enseignants de tous horizons démontrent que la formation continue permet de varier les pratiques et de s'approcher de celles documentées par la recherche.

Pour conclure, nous souhaitons signaler le caractère original de cette contribution, car non seulement nous avons recueilli des données importantes sur l'utilisation des albums auprès d'enseignantes expertes

qui œuvrent au primaire, ce qui permet d'avoir un regard sur les pratiques enseignantes avec des participantes qui ont suivi de la formation continue au deuxième cycle, mais nous avons également interrogé des chargées de cours à la formation des étudiants au baccalauréat à l'éducation préscolaire et en enseignement primaire, ce qui nous donne un regard novateur sur ce qui est enseigné lors de la formation initiale. De plus, toujours concernant la formation initiale, rappelons que les réponses fournies lors des entrevues au cœur de cet article, tant de la part des enseignantes expertes que des chargées de cours, ont servi à la première phase d'une recherche de développement au cours de laquelle une grille d'évaluation des albums jeunesse a été élaborée (DeRoy-Ringuette, 2021). Cette dernière a été mise à l'essai dans la collection de la didachthèque de l'Université de Montréal et les résultats ont notamment permis de mieux comprendre en quoi la collection d'albums de cette didachthèque répond aux besoins liés à la didactique du français des étudiants à la formation initiale, en lien avec les propos des participantes et les recherches actuelles sur les utilisations didactiques des albums au primaire.

Notes

- ¹ « C'est par [le dispositif] que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques » (Weisser, 2010, p.292). Un dispositif est donc tout ce qui concerne les moyens utilisés pour enseigner un objet de contenu, que ce soit le matériel requis, le regroupement des élèves, le temps alloué, etc.
- ² Mot-valise qui unit *bibliothèques* et *matériel didactique* (Dussault, Dumas et Chaput, 1974).
- ³ Diplômées ou inscrites aux microprogrammes de deuxième cycle offerts à la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal : « Littérature jeunesse et différenciation pédagogique » et « La littérature jeunesse pour approcher la langue écrite ».

Références

- Adam, J.-M. (2015). *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. (3^e éd.). Armand Collin.
- Armand, F. et Maraillet, É. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec Français*, 175, 48-51. <https://id.erudit.org/iderudit/81386ac>
- Bintz, W. P., Moore, S. D., Wright, P. et Dempsey, L. (2011). Using literature to teach measurement. *The Reading Teacher*, 65(1), 58-70. DOI:10.1598/RT.65.1.8
- Boushey, G. et Moser, J. (2015). *Les 5 au quotidien. Favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire*. (2^e éd. ; traduit par J. Bourgon). Chenièrière éducation.
- Boutevin, C. et Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse : à l'usage des professeurs des écoles*. Vuibert.
- Bruguière, C. et Triquet, É. (2012). Des albums de fiction réaliste pour problématiser le monde vivant. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 201-223. <https://doi.org/10.4000/reperes.159>
- Charron, A. et Montésinos-Gelet, I. (2018). Étude d'une pratique interdisciplinaire reposant sur l'exploitation d'un album au 1er cycle du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 93-108). Université de Montréal, CDFDF. https://www.researchgate.net/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l%27album
- Chénard-Guay, C. (2010). *Écrire à la manière d'un auteur au premier cycle du primaire : pratiques et impacts*. [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/4935>

- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2018). BLABLABLA... Ou développer des habiletés d'écoute et de prise de parole à partir d'un album jeunesse. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 125-150). CDFDF, Université de Montréal. https://www.researchgate.net/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l%27album
- DeRoy-Ringuette, R. (2019, 17-23 juin). *Proposition d'une définition de l'album* [communication orale]. 33e congrès mondial du Centre International d'Études Francophones (CIEF), Ottawa.
- DeRoy-Ringuette, R. (2021). Évaluation de la collection d'albums provenant d'une didachthèque en fonction des besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP : une recherche de développement. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
- Desrochers, M.E. (2020). Création et validation d'un outil d'appréciation interdisciplinaire en français et en arts plastiques destiné aux enseignants du primaire pour sélectionner des albums jeunesse. [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/25417>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Comment aborder les actes de parole avec les enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans ? *Revue préscolaire*, 58 (2), 5-8.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/6854>
- Dupin de Saint-André, M. (2016). Regard sur l'enseignement. La lecture interactive. *Le Pollen*, 21, 120-136.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 22-31. <https://doi.org/10.7202/1029001ar>
- Duvin-Parementier, B. (2018). Les effets de la typographie poétique dans les productions écrites en fin d'école primaire : le cas de l'album pour la jeunesse. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 151-160). Université de Montréal, CDFDF. https://www.researchgate.net/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l%27album
- Frohardt, D. C. (1999). *Teaching art with books kids love: Teaching art appreciation, elements of art, and principles of design with award-winning children's books*. Fulcrum Publishing.
- Gear, A. (2007). *Lecteurs engagés, cerveaux branchés : comment former des lecteurs efficaces*. Groupe Modulo.
- J'enseigne avec la littérature jeunesse. (s.d.). *Accueil* [page Facebook – groupe privé]. Facebook. Repéré le 25 mai 2022 à <https://www.facebook.com/groups/610156889079450/>
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2018). *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse. Fondements et activités pour soutenir la compétence à écrire au primaire*. Chenelière éducation.
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/20052>
- Lépine, M. et Hébert, M. (2018). Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 73-92). CDFDF, Université de Montréal. https://www.researchgate.net/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l%27album
- Martel, V., Cartier, S. C. et Butler, D. (2015). Apprendre en lisant en histoire en recourant au manuel scolaire ou à un corpus d'œuvres documentaires et de fiction. *Revue de Recherche en LMM*, 2, non paginé. <https://doi.org/10.7202/1047319ar>
- McKenney, S. et Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- MELS. (2009). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- MÉQ. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

- Montésinos-Gelet, I. (2013). Réflexions sur l'écriture. Une compétence, différents aspects. *Le Pollen*, 10, 64-66.
- Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2018). Les différents usages des albums dans les classes de 9 enseignants du primaire formés quant à l'exploitation didactique de la littérature. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 109-124). Université de Montréal.
https://www.researchgate.net/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l%27album
- Morrow, L. M. (2009). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. (6^e éd.). Pearson.
- Prud'homme, J. (2005). Éléments de poétique de la littérature pour la jeunesse : le personnage de l'enfant-narrateur. Dans S. Pouliot et N. Sorin (dir.), *Littérature pour la jeunesse. Les représentations de l'enfant* (p. 21-31). Acfas.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. DeBoeck-Supérieur.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Presses universitaires du Mirail.
- Turgeon, É. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<http://hdl.handle.net/1866/9728>
- Villarreal, A., Minton, S. et Martinez, M. (2015). Child illustrators. Making meaning through visual art in picture books. *The Reading Teacher*, 69(3), 265-275. <https://doi.org/10.1002/trtr.1405>
- Van der Linden, S. (2013). *Album [s]*. Éditions De Facto ; Actes Sud.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !, *Questions Vives*, 4 (13), 292-303. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.271>

Pour citer cet article

- DeRoy-Ringuette, R. et Montésinos-Gelet, I. (2023). Des pratiques déclarées d'utilisations didactiques des albums jeunesse : au primaire et à la formation des maîtres. *Formation et profession*, 31(1), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.774>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.585>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Les croyances des futurs enseignants québécois à l'égard de l'évaluation : quelle structuration, quelle évolution ?

Marie-Hélène Hébert
Université TÉLUQ (Canada)

Eric Frenette
Université Laval (Canada)

Quebec preservice teachers' beliefs of assessment:
what pattern, what evolution?

doi: 10.18162/fp.2023.585

Résumé

La présente étude a pour objectifs de dégager la structuration des croyances de 76 futurs enseignants à l'égard de l'évaluation au moment où ils entament leur premier cours d'évaluation à l'université et d'examiner l'évolution de leurs croyances entre le début et la fin de celui-ci. Les résultats ont montré que les futurs enseignants possèdent, à l'entrée, des croyances plus marquées par l'évaluation nouvelle que par l'évaluation traditionnelle. Au terme du cours, leurs croyances sont demeurées stables. Des pistes d'actions susceptibles de favoriser le développement de la compétence à évaluer chez les futurs enseignants sont proposées aux formateurs.

Mots-clés

Croyances, évaluation, futurs enseignants

Abstract

The current study investigates the pattern of beliefs of 76 preservice teachers about assessment as they start their first assessment course at the university and examines the evolution of their beliefs through the course. The results showed that the preservice teachers hold initial beliefs more in line with alternative assessment than traditional assessment. At the end of the course, their beliefs remained stable. Suggestions for action to promote the development of assessment skills among preservice teachers are proposed to instructors.

Keywords

Belief, assessment, preservice teachers

Introduction

À l'enseignement primaire et secondaire, à l'exception des épreuves ministérielles ou de centre de services scolaire qui peuvent avoir lieu au terme de l'année scolaire, il revient aux enseignants québécois de mettre en place les modalités d'évaluation des apprentissages dans les classes (Gouvernement du Québec, 2022). Parmi les tâches qui leur incombent, il leur faut, entre autres, planifier l'évaluation, concevoir et assurer la passation des épreuves aux élèves, corriger les copies, identifier leurs forces et leurs défis, communiquer les résultats de l'évaluation et mettre en place les actions de remédiation qui s'imposent. Une commande qui ne se fait pas toujours sans heurt, car l'évaluation représente, aux dires de Moss (2013), l'une des tâches les plus complexes qu'il soit pour les enseignants.

La complexité de l'acte d'évaluer conduit à interroger la qualité de la formation de la relève enseignante : forme-t-on, dans les facultés d'éducation québécoises, des futurs enseignants qui seront en mesure de mettre en place comme il se doit les modalités d'évaluation dans les classes une fois entrés dans le métier ? Au Québec, la compétence à évaluer est l'une des compétences professionnelles à développer dans les programmes de formation des maîtres. Dans le document phare intitulé *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante* (MEQ, 2020), la compétence 5 s'énonce comme suit : Évaluer les apprentissages - développer, choisir et utiliser différentes modalités afin d'évaluer l'acquisition des connaissances et le développement des compétences chez les élèves.

Pour préparer au mieux la relève enseignante à l'évaluation, il faut, dans les cours préparatoires, former les futurs enseignants aux manières de faire l'évaluation éprouvées par la recherche scientifique (Frey, 2014 ; Popham, 2014) et aux prescriptions ministérielles (MEQ, 2002, 2003)

en la matière. Mais il y a plus. Pour les formateurs à l'évaluation que nous sommes, il a semblé judicieux de s'intéresser à ce qui pourrait freiner ou, mieux encore, favoriser le développement de la compétence à évaluer chez les futurs enseignants dans la mesure où, comme le rappellent Monney et Fontaine (2016), plusieurs d'entre eux se sentiraient peu compétents en la matière. Parce qu'il est reconnu qu'ils « se servent des croyances et connaissances relatives à l'acte d'enseigner qu'ils possèdent déjà pour interpréter les nouvelles théories et compétences qu'ils acquièrent au cours de leur formation » (Vause, 2010, p. 17), l'examen de leurs croyances à l'égard de l'évaluation nous a paru une avenue féconde pour guider les enseignements. Quelles croyances les futurs enseignants possèdent-ils à leur arrivée dans les cours d'évaluation à l'université sur la manière dont l'évaluation doit être effectuée dans les classes du primaire et du secondaire ? Comment se heurtent-elles aux contenus qui y sont enseignés ? Sont-elles finalement maintenues, renforcées ou réfutées pour garantir la pratique du métier d'enseignant ? Telle est la trame de la présente étude.

Il s'agit là de questionnements légitimes dans la mesure où les futurs enseignants à qui nous enseignons au moment de la présente étude avaient été confrontés, du temps de leur scolarité primaire et secondaire, à deux tendances en évaluation : celle marquée par les examens « classiques » qui s'harmonisent avec des contenus formulés selon une hiérarchie d'objectifs, puis celle dominée par les tâches complexes et authentiques en réponse à la réécriture, en matière de compétences, des programmes d'études construits sur la base d'objectifs pédagogiques.

Nous présenterons ci-après quelques éléments de définition autour du concept de croyance en général, puis l'ancrerons dans le contexte particulier de l'évaluation. Nous enchaînerons avec une synthèse des objectifs de l'étude, le détail de sa méthodologie (dont la construction d'un inventaire de croyances à l'égard de l'évaluation) et ses principaux résultats. Dans une discussion conclusive, des pistes d'actions susceptibles de favoriser le développement de la compétence à évaluer chez les futurs enseignants seront entre autres dégagées, dont celle, à l'attention des formateurs, de prendre en compte leurs croyances au moment de leur entrée en formation.

Cadre conceptuel

Le concept de croyance et ses effets

Pour les besoins de l'étude, nous adoptons la définition de croyance proposée par Harvey (1986, cité dans Pajares, 1992, p. 313, traduction libre) qui renvoie à « une représentation individuelle de la réalité qui a suffisamment de validité, de vérité, ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement ». Dans le contexte de la formation à l'évaluation, c'est le temps passé sur les bancs d'école par les futurs enseignants qui est, pour une large part, à la base de leurs croyances sur ce que doit être l'acte d'évaluer (Crahay et al., 2010 ; Vause, 2010). Combien de fois a-t-on évalué leurs apprentissages scolaires, enfant ou adolescent ? Par conséquent, les futurs enseignants arrivent dans les cours de formation à l'évaluation avec une idée précise de ce à quoi elle devrait ressembler dans les classes. Ces croyances, qui peuvent être en adéquation ou non avec les bonnes façons de faire l'évaluation et les prescriptions ministérielles, se positionnent tel un filtre (Cabaroglu et Roberts, 2000) entre les futurs enseignants et la matière qui leur est enseignée, ce qui les amènerait à prendre en compte les éléments de contenu soutenant leurs croyances et à rejeter, voire déformer, ceux qui s'en éloignent (Crahay et al., 2010). Par exemple,

croire depuis l'enfance que les notes des élèves doivent servir à les classer les uns par rapport aux autres pourrait conduire les futurs enseignants à rejeter l'élément de contenu voulant que l'évaluation doit, dans le système scolaire québécois, contribuer à la réussite de tous les élèves (MEQ, 2003). Au sortir de l'université, ces croyances tantôt fondées, tantôt erronées iraient même jusqu'à influencer la pratique du métier d'enseignant (Brown et Gao, 2015 ; Gebril, 2017 ; Rogers et al., 2007). Pour reprendre la démonstration de Lafortune (2002, p. 71), croire que « les élèves ne sont pas capables de porter un jugement adéquat sur leurs productions » pourrait inciter les enseignants à « éviter l'interévaluation ou l'autoévaluation » dans leur classe.

L'état des recherches sur les croyances à l'égard de l'évaluation

Une revue des écrits a révélé que ce sont principalement les croyances des enseignants en exercice à l'égard de l'évaluation qui ont retenu l'attention des chercheurs, tant dans le monde francophone qu'anglophone. Pour les appréhender, deux instruments de mesure font autorité du côté de la recherche : celui d'Issaieva et de Crahay (2010, 2015) qui interroge les conceptions de l'évaluation au regard de ses dimensions (normative, formative et critériée) et le *Conceptions of Assessment Inventory* de Brown (2002, 2006) qui les situe par rapport aux finalités de l'évaluation (*improvement of teaching and learning, school accountability, student accountability* et *treating assessment as irrelevant*). À la suite d'études conduites dans plusieurs pays, il appert que les croyances des enseignants en exercice à l'égard de l'évaluation s'avèrent spécifiques aux contextes socioculturel et éducatif dans lesquels ils évoluent (Brown et Gao, 2015 ; Fagnant et Goffin, 2017). On se rappellera à cet effet que le Québec a connu, au début du siècle, une réforme de ses programmes d'études par objectifs au profit des compétences, avec pour conséquence un recadrage des pratiques d'évaluation traditionnelle vers de nouvelles approches. Il est coutume d'associer l'évaluation traditionnelle aux contenus formulés selon une hiérarchie d'objectifs, souvent mesurés par des tâches simples (p. ex. : items à réponse choisie ou à réponse courte). À l'opposé, l'évaluation nouvelle va plutôt de pair avec la singularité d'un programme par compétences où des tâches complexes et authentiques nourrissent les jugements à porter sur celles-ci. On gardera toutefois à l'esprit qu'il s'agit là de tendances, dans la mesure où certaines pratiques associées à l'évaluation nouvelle étaient d'actualité, dans une moindre mesure certes, du temps du règne de la pédagogie par objectifs. Il en est de même pour les pratiques associées à l'évaluation traditionnelle : certaines d'entre elles semblent avoir survécu à la venue du concept de compétence en éducation.

Du côté des futurs enseignants, ce sont principalement les croyances à l'égard du métier d'enseignant en général qui ont été étudiées autour du questionnement suivant : est-il possible de les faire évoluer comme il se doit au cours de la formation qui mène au métier d'enseignant ? La note de synthèse de Boraita et Crahay (2013, p. 127), qui effectue un tour complet de la question, renseigne bien à cet égard :

les études recensées concernant l'effet des dispositifs de formation sur l'évolution des croyances des FE [futurs enseignants] fournissent des résultats plus que mitigés. Dans de nombreux cas, les chercheurs se résignent à conclure des effets de la formation que les croyances n'ont pas bougé au cours de celle-ci, que ce soit de l'effet du programme en général, des cours théoriques ou des stages et de l'expérience de terrain

Bien qu'il soit réputé difficile de les faire évoluer, nous osons formuler les questionnements suivants : qu'en est-il de la structuration des croyances des futurs enseignants québécois à l'égard de l'évaluation à leur arrivée dans les cours d'évaluation à l'université ? Sont-elles plus marquées par l'évaluation nouvelle ou par l'évaluation traditionnelle ? Par nos enseignements, réussissons-nous finalement à les faire évoluer ? Sont-elles maintenues, renforcées ou réfutées en conformité avec les façons de faire l'évaluation éprouvées par la recherche scientifique et les prescriptions ministérielles en la matière ?

Objectifs de l'étude

Sur la base des propos annoncés plus haut, les objectifs poursuivis par la présente étude sont 1) de dégager la structuration des croyances de futurs enseignants à l'égard de l'évaluation au moment où ils font leur entrée dans leur premier cours d'évaluation à l'université et 2) d'examiner l'évolution de leurs croyances entre le début et la fin de celui-ci. Ces objectifs ont nécessité la construction de l'inventaire de croyances à l'égard de l'évaluation dont il sera question à la prochaine section.

Méthodologie et résultats

Les cours d'évaluation à l'origine de l'étude

Deux cours d'initiation de trois crédits, sous notre responsabilité respective et offerts dans deux universités québécoises, ont servi de matériaux pour appréhender la structuration et l'évolution des croyances de futurs enseignants à l'égard de l'évaluation. Malgré une modalité de diffusion différente (l'un en présentiel et l'autre à distance), il se dégage de ces deux cours une trame commune. Chacun d'eux a pour mission de faire progresser les futurs enseignants dans l'acte d'évaluer par l'enseignement d'éléments de contenu similaires liés à la planification de l'évaluation, à la conception et à la passation d'épreuves, à la correction des copies, à l'identification des forces et des défis des élèves, à la communication des résultats de l'évaluation et à la mise en place d'actions de remédiation.

L'inventaire des croyances à l'égard de l'évaluation (ICE)

Pour atteindre nos objectifs de recherche, il est apparu comme souhaitable de se doter d'un instrument de mesure aux qualités éducatives appréciables capable d'appréhender les croyances à l'égard de l'évaluation pour en apprécier la structuration et l'évolution. Si nous pouvons qualifier d'intéressants les instruments mis au point par Issaieva et Crahay (2010, 2015) ainsi que par Brown (2002, 2006), force est d'admettre que leur portée est limitée pour la présente étude : aucun d'eux n'a formalisé son instrument de prise de données en rapport aux caractéristiques contextuelles de l'évaluation dans le système scolaire québécois qui a connu, au début du siècle, une réforme majeure de ses programmes d'études.

La construction de l'*Inventaire des croyances à l'égard de l'évaluation* (ICE) a pris appui sur les sept étapes proposées par Frenette et al. (2019). Ces étapes, qui visent à maximiser l'accumulation de preuves de validité tout au long du processus de construction, sont les suivantes : 1) déterminer le concept à l'étude ; 2) préciser le contexte de passation ; 3) générer une banque d'énoncés ; 4) déterminer le format de

l'échelle de réponses ; 5) évaluer la banque d'énoncés à l'aide du jugement d'experts ; 6) effectuer un prétest et 7) procéder à la collecte de données. La façon dont ces étapes se sont matérialisées dans le contexte de la présente étude est décrite ci-après.

Étapes 1 à 5 : construction de l'ICE

Différentes démarches ont servi à déterminer le concept à l'étude (étape 1), à savoir les croyances des futurs enseignants québécois à l'égard de l'évaluation : a) une revue des écrits sur le concept de croyance ; b) une analyse documentaire des prescriptions ministérielles traditionnelles (avant la réforme) et nouvelles (après la réforme) en évaluation ; c) une revue des écrits sur les concepts d'évaluation traditionnelle et d'évaluation nouvelle ; d) des discussions informelles auprès de 45 futurs enseignants pour prendre le pouls de leurs croyances et e) l'examen d'instruments de mesure pour appréhender les croyances à l'égard de l'évaluation, notamment celui d'Issaieva et de Crahay (2010, 2015) et celui de Brown (2002, 2006).

À l'étape 2 du processus de construction, il a fallu préciser le contexte de passation dans lequel l'ICE serait administré pour en orienter le design. Il devait a) s'employer auprès de futurs enseignants ; b) être accessible en ligne et en version papier pour répondre au besoin de la collecte de données et c) se remplir rapidement en vue d'être administré avec d'autres instruments de mesure dans des recherches futures. C'est également à cette étape qu'a été demandée et obtenue l'autorisation d'entreprendre la présente étude auprès du Comité d'éthique de l'université d'attache de la chercheuse principale.

À la suite de ces démarches, des énoncés ($n = 200+$) ont été générés par les membres de l'équipe de recherche pour conduire à une première version de l'ICE (étape 3). Ceux-ci devaient refléter les deux facteurs d'intérêt à l'origine de la construction de l'inventaire de croyances : l'évaluation traditionnelle d'avant la réforme (p. ex. : « Je crois que les évaluations devraient avoir un caractère artificiel ou scolaire. ») et l'évaluation nouvelle d'après la réforme (p. ex. : « Je crois que les évaluations devraient s'inspirer de la vie courante des élèves. »). À la suite du retrait des énoncés redondants, non pertinents et manquant de clarté, la première version de l'ICE s'est trouvée constituée de 24 énoncés.

Afin de permettre aux répondants de se positionner sur chacun des énoncés, il a été décidé, à l'étape 4, de retenir une échelle de réponses classique de type Likert en six points, allant de « tout à fait en désaccord » (1) à « tout à fait en accord » (6).

Enfin, à l'étape 5, des spécialistes en évaluation ($n = 7$) et des enseignants en exercice ($n = 8$) ont été invités a) à se prononcer sur la clarté des 24 énoncés de l'ICE ; b) à les associer à l'un des deux facteurs d'intérêt (*évaluation traditionnelle* et *évaluation nouvelle*) et c) à proposer, si souhaité, de nouveaux énoncés. Au sortir de l'exercice, trois énoncés ont été modifiés et trois autres ont été ajoutés, ce qui a conduit l'ICE à 27 énoncés (voir tableau 1).

Étape 6 : prétest de l'ICE

L'ICE a été soumis à un prétest en version papier auprès de 147 futurs enseignants inscrits dans l'une des deux universités où a été conduite la présente étude, mais qui ne feraient pas partie de la collecte de données à venir (étape 7) pour répondre à nos objectifs de recherche. Ces étudiants, qui n'avaient toujours pas entrepris de cours d'évaluation à l'université au moment de participer au prétest, possédaient les caractéristiques sociodémographiques suivantes (genre, âge, programme d'études) :

femmes (n = 134), hommes (n = 13) ; 19 ans (n = 60), 20 ans (n = 42), 21 ans (n = 21), 22 ans (n = 10), 23 ans (n = 5), 24 ans (n = 5), 25 ans (n = 1), 26 ans et plus (n = 3) ; BÉPEP (n = 123), BES (n = 24).

Dans un premier temps, deux analyses ont servi à détecter la présence d'énoncés problématiques au sein de l'ICE à 27 énoncés : l'examen des corrélations item-total ainsi qu'une analyse factorielle exploratoire (ML, rotation varimax, forcée à 2 facteurs). Les traitements statistiques ont été effectués au moyen du logiciel SPSS. Cinq énoncés sur 27 en sont ressortis comme problématiques, rapportant l'ICE à 22 énoncés. Deux raisons ont conduit à ce retrait d'énoncés de l'inventaire en construction : une corrélation item-total inférieure à ,30 (Crocker et Algina, 2006) ou une saturation de même amplitude sur les deux facteurs initialement envisagés (*évaluation traditionnelle* et *évaluation nouvelle*) lors de l'analyse factorielle exploratoire.

Dans un deuxième temps et dans l'optique d'en apprécier les qualités éduométriques, l'ICE, dans sa version à 22 énoncés, a été soumis aux mêmes analyses statistiques auxquelles se sont ajoutés l'examen du niveau de consistance interne et une analyse factorielle confirmatoire (ML, correction de Lee et al. [1995], options catégorielle et *Robust*, logiciel EQS). Comme souhaité, les analyses factorielles exploratoire (deux facteurs expliquant 34 % de la variance) et confirmatoire (Li-Bentler = ,92 ; CFI = ,95 ; NNFI = ,95 ; RMSEA = ,046 ; r entre les deux facteurs = ,43) ont mis en évidence la structure factorielle à deux facteurs anticipée (voir figure 1). Qui plus est, aucune corrélation item-total inférieure à ,30 n'a été repérée parmi les énoncés et le niveau de consistance interne a été considéré comme acceptable pour les deux facteurs (*évaluation traditionnelle* : $\alpha = ,66$ et *évaluation nouvelle* : $\alpha = ,84$).

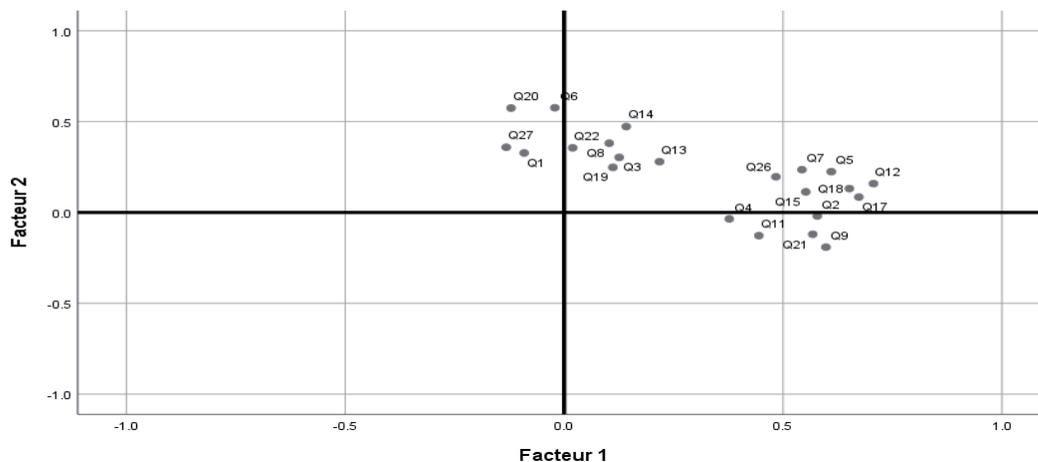


Figure 1
Graphique des saturations de l'analyse factorielle exploratoire

Le tableau 1 rassemble les statistiques descriptives pour les 27 énoncés expérimentés en prétest (10 énoncés relatifs à l'évaluation traditionnelle : q1, q3, q6, q8, q13, q14, q19, q20, q22, q27 ; 12 énoncés relatifs à l'évaluation nouvelle : q2, q4, q5, q7, q9, q11, q12, q15, q17, q18, q21, q26 et les 5 énoncés retirés : q10, q16, q23, q24, q25).

Tableau 1

Statistiques descriptives des énoncés lors du prétest (147 futurs enseignants)

Énoncés	M	ET
Je crois que les évaluations devraient...		
q1 Classer les élèves.	2,58	1,37
q2 Prendre en compte les efforts des élèves.	4,96	1,18
q3 Être formées de questions à choix multiple ou à réponses courtes.	4,23	1,19
q4 Permettre des interactions entre l'élève et son enseignant, ou avec ses pairs.	4,07	1,39
q5 Être intégrées au processus d'enseignement-apprentissage.	4,89	1,00
q6 Mesurer les mêmes objets d'apprentissage chez tous les élèves.	4,71	1,41
q7 Identifier ce qu'il faut travailler avec les élèves.	5,54	,89
q8 Conduire à une distribution en forme de cloche (peu d'élèves faibles, beaucoup de moyens et peu de forts).	3,20	1,36
q9 Être adaptées aux caractéristiques des élèves.	4,68	1,33
q10 Mesurer la maîtrise des savoirs chez les élèves.*	5,25	,97
q11 S'inspirer de la vie courante des élèves.	4,95	1,13
q12 Aider le processus d'enseignement-apprentissage.	5,00	,95
q13 Inciter les élèves à bien se comporter en classe.	4,00	1,49
q14 Être fondées sur un cumul de résultats.	3,94	1,28
q15 Fournir aux élèves des occasions d'apprendre.	5,00	1,29
q16 Prendre la forme de tâches complexes.*	3,42	1,21
q17 Renforcer la motivation des élèves.	5,23	1,00
q18 Apprécier la mobilisation des acquis des élèves.	4,92	,91
q19 Guider les décisions administratives.	3,76	1,16
q20 Se présenter sous la forme d'examens (avec questions nombreuses).	3,86	1,16
q21 Favoriser la pratique de l'autoévaluation chez les élèves.	4,82	1,10
q22 Avoir un caractère artificiel ou scolaire.	3,65	1,05
q23 Nécessiter chez les élèves la construction de réponses élaborées.*	4,33	1,13
q24 Assurer une bonne couverture du programme d'études.*	5,10	1,04
q25 Créer de la compétition parmi les élèves.*	1,68	1,09
q26 Favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves.	5,18	1,13
q27 Avoir lieu une fois l'enseignement terminé.	3,79	1,51

* Items retirés

Étape 7 : Collecte de données au moyen de l'ICE

Après nous être dotés d'un instrument de mesure aux qualités éducatives appréciables à l'étape 6, nous avons lancé la collecte de données pour répondre à nos objectifs de recherche (dégager la structuration des croyances de futurs enseignants à l'égard de l'évaluation au moment où ils font leur entrée dans leur premier cours d'évaluation à l'université et examiner l'évolution de leurs croyances entre le début et la fin de celui-ci).

Soixante-seize futurs enseignants, inscrits dans les deux cours d'évaluation sous notre responsabilité respective et dont le parcours scolaire a été marqué à la fois par l'évaluation traditionnelle et l'évaluation nouvelle, se sont portés volontaires pour participer à la collecte de données (22 pour le cours en présentiel et 54 pour le cours à distance). Leurs caractéristiques sociodémographiques (genre, âge, programme d'études) sont les suivantes : femmes (n = 63), hommes (n = 13) ; 20 ans (n = 4), 21 ans (n = 18), 22 ans (n = 9), 23 ans (n = 13), 24 ans (n = 4), 25 ans (n = 5), 26 ans et plus (n = 22), ND (n = 1) ; BÉPEP (n = 33), BES (n = 28), BEP (n = 7), autres programmes (n = 8).

Les croyances des 76 futurs enseignants à l'égard de l'évaluation ont été appréhendées au moyen de l'ICE dans sa version finale à 22 énoncés à deux moments « critiques » : avant d'entreprendre leur premier cours d'évaluation à l'université (semaine 1) et après celui-ci (semaine 15). Les futurs enseignants inscrits au cours à distance l'ont rempli en ligne via LimeSurvey, tandis qu'une modalité de passation papier a été privilégiée pour ceux du cours en présentiel. Le tableau 2 présente les statistiques descriptives aux deux temps de mesure (début du cours et fin de celui-ci) pour les 22 énoncés de l'ICE selon leur appartenance à l'évaluation traditionnelle ou nouvelle.

Tableau 2

Statistiques descriptives des énoncés lors de la collecte de données (76 futurs enseignants)

Énoncés	Début du cours		Fin du cours	
	M	ET	M	ET
Je crois que les évaluations devraient...				
<i>Évaluation traditionnelle</i>				
q1 Classer les élèves.	2,43	1,32	2,36	1,40
q3 Être formées de questions à choix multiple ou à réponses courtes.	3,16	1,26	3,58	1,27
q6 Mesurer les mêmes objets d'apprentissage chez tous les élèves.	4,39	1,33	4,99	1,23
q8 Conduire à une distribution en forme de cloche (peu d'élèves faibles, beaucoup de moyens et peu de forts).	2,97	1,34	3,03	1,62
q13 Inciter les élèves à bien se comporter en classe.	3,57	1,69	3,60	1,66
q14 Être fondées sur un cumul de résultats.	4,21	1,36	4,14	1,48
q19 Guider les décisions administratives.	3,66	1,36	3,69	1,41
q20 Se présenter sous la forme d'examens (avec questions nombreuses).	3,38	1,03	3,51	1,24
q22 Avoir un caractère artificiel ou scolaire.	3,00	1,19	2,67	1,27
q27 Avoir lieu une fois l'enseignement terminé.	3,48	1,41	3,56	1,60

Total	3,62	,60	3,51	,62
<i>Évaluation nouvelle</i>				
q2 Prendre en compte les efforts des élèves.	5,11	1,07	5,11	1,31
q4 Permettre des interactions entre l'élève et son enseignant, ou avec ses pairs.	4,70	1,33	4,62	1,29
q5 Être intégrées au processus d'enseignement-apprentissage.	5,20	1,02	5,39	,90
q7 Identifier ce qu'il faut travailler avec les élèves.	5,71	,51	5,57	,90
q9 Être adaptées aux caractéristiques des élèves.	5,01	,99	4,95	1,04
q11 S'inspirer de la vie courante des élèves.	5,13	,93	5,47	,87
q12 Aider le processus d'enseignement-apprentissage.	5,43	,66	5,61	,83
q15 Fournir aux élèves des occasions d'apprendre.	5,22	1,14	5,22	1,28
q17 Renforcer la motivation des élèves.	5,28	,92	5,42	,88
q18 Apprécier la mobilisation des acquis des élèves.	5,32	,72	5,51	,87
q21 Favoriser la pratique de l'autoévaluation chez les élèves.	4,96	1,15	5,34	1,00
q26 Favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves.	4,87	1,24	5,01	1,38
Total	5,16	,51	5,27	,62

Des tests t pour échantillons appariés ont permis de se prononcer sur la structuration des croyances des 76 futurs enseignants à l'égard de l'évaluation à l'entrée dans leur cours et sur leur évolution entre le début et la fin de celui-ci. Il ressort des analyses conduites avec le logiciel SPSS que les futurs enseignants adhéraient davantage ($t(75) = 19,78, p = 0,00$) à l'évaluation nouvelle ($M = 5,16$; $ET = ,51$) que traditionnelle ($M = 3,62$; $ET = ,60$) au début du cours, mais sans rejeter totalement cette dernière. À la fin du cours, les croyances des futurs enseignants sont demeurées stables pour l'ensemble des 22 énoncés¹.

Discussion et conclusion

La présente étude avait pour objectifs de dégager la structuration des croyances de futurs enseignants à l'égard de l'évaluation au moment où ils font leur entrée dans leur premier cours d'évaluation à l'université et d'examiner l'évolution de leurs croyances entre le début et la fin de celui-ci. Elle a nécessité la construction de l'*Inventaire des croyances à l'égard de l'évaluation* (ICE) qui vient combler le besoin, dans le contexte québécois, d'un instrument de mesure aux qualités éducatives appréciables capable d'appréhender les croyances de futurs enseignants à l'égard de l'évaluation.

Les résultats ont montré que les futurs enseignants possèdent, à l'entrée dans leur premier cours d'évaluation à l'université, des croyances plus marquées par l'évaluation nouvelle que par l'évaluation traditionnelle qui demeure, malgré tout, bien présente. Ce constat paraît logique dans la mesure où c'est le temps passé sur les bancs d'école par les futurs enseignants qui est, pour une large part, à la base de leurs croyances sur ce que doit être l'acte d'évaluer (Crahay et al., 2010 ; Vause, 2010). On se souviendra que, du temps de leur scolarité primaire et secondaire, ces deux formes d'évaluation ont

cohabité dans le système scolaire québécois. D'abord, la tendance en évaluation a été aux examens « classiques » qui s'harmonisent avec des contenus formulés selon une hiérarchie d'objectifs. Puis, avec l'arrivée de la réforme, la singularité des programmes par compétences a induit une autre culture d'évaluation dominée par les tâches complexes et authentiques. Ce contexte de mouvance dans le système scolaire québécois n'est certes pas étranger au fait que les évaluations traditionnelle et nouvelles aient pu s'entremêler dans les croyances des futurs enseignants.

Au terme du cours d'évaluation, les analyses ont révélé une stabilité pour l'ensemble des croyances. La note de synthèse de Boraita et Crahay (2013), citée en début de texte, nous rappelle que, trop souvent, les recherches du même type en arrivent à des conclusions similaires.

C'est précisément ce qui nous amène du côté des pistes d'actions pour les formateurs qui souhaitent maintenir, renforcer ou réfuter comme il se doit les croyances des futurs enseignants qui leur sont confiés. Kagan (1992, cité dans Crahay et al., 2010, p. 111) propose d'intervenir de la façon suivante :

- aider les étudiants à prendre conscience de leurs croyances implicites et, partant, à les expliciter ;
- les confronter avec des éléments pouvant déboucher sur une mise en question de leurs croyances en mettant en évidence leurs contradictions internes, leurs incohérences, voire leurs inadéquations par rapport à la réalité de l'enseignement ;
- donner l'opportunité aux étudiants d'intégrer de nouvelles connaissances, de sorte à différencier les anciennes croyances, voire de remplacer les conceptions totalement inadaptées.

Se servir de l'ICE pour faire émerger les croyances des futurs enseignants pourrait aussi constituer un bon point de départ pour lancer les discussions et orienter les enseignements.

Malgré sa force méthodologique qui a permis de construire l'ICE justement, la présente étude n'est pas exempte de limites. Dans un premier temps, il y a lieu de pointer le fait que nous avons travaillé à partir de scores globaux pour conclure à la stabilité des croyances à la fin du cours d'évaluation, ce qui a eu pour inconvénient de masquer les différences individuelles. Par exemple, il est possible qu'il y ait eu dans l'échantillon des futurs enseignants dont les croyances ont évolué bien au-delà de la marge requise pour conclure à des mouvements significatifs. Par ailleurs, il faut signaler l'absence d'entrevue qui aurait pu servir à comprendre l'origine des croyances des futurs enseignants et les raisons de leur non-évolution. Enfin, parce que le cours d'évaluation n'est pas un milieu hermétique, il est possible que des variables externes non contrôlées (p. ex. : cours suivis en simultané) aient pu influencer les résultats de l'étude.

Outre celles liées aux limites énoncées ci-dessus, des idées de recherches futures peuvent être dégagées à la suite de la présente étude. Il pourrait s'agir de mettre en place un devis de recherche longitudinal visant à suivre les futurs enseignants non plus dans un seul cours, mais à travers un programme de formation des maîtres où les cours théoriques et les stages cohabitent. Ce devis pourrait aussi se prolonger au-delà de la diplomation pour voir comment l'arrivée dans le métier influence les croyances des enseignants débutants à l'égard de l'évaluation.

Note

¹ Le seuil de signification a été fixé à $p < ,002$ (,05/22 énoncés).

Références

- Boraita, F. et Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie*, 183, 99-158. <https://doi.org/10.4000/rfp.4186>
- Brown, G. T. L. (2002). *Teachers' Conceptions of Assessment* (Thèse de doctorat inédite). University of Auckland.
- Brown, G. T. L. (2006). Teachers' conceptions of assessment : Validation of an abridged version. *Psychological Reports*, 99, 166-170. <https://doi.org/10.2466/pr0.99.1.166-170>
- Brown, G. T. L. et Gao, L. (2015). Chinese teachers' conceptions of assessment for and of learning : Six competing and complementary purposes. *Cogent Education*, 2(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.993836>
- Cabaroglu, N. et Roberts, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System*, 28(3), 387-402. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00019-1](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00019-1)
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Crocker, L. et Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. Belmont, CA : Wadsworth.
- Fagnant, A. et Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 1-32. <https://doi.org/10.7202/1041002ar>
- Frenette, E., Fontaine, S., Hébert, M.-H. et Éthier, M. (2019). Étude sur la propension à tricher aux examens à l'université : élaboration et processus de validation du Questionnaire sur la tricherie aux examens à l'université (QTEU). *Mesure et évaluation en éducation*, 42(2), 1-33. <https://doi.org/10.7202/1071514ar>
- Frey, B. B. (2014). *Modern Classroom Assessment*. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, Inc.
- Gebril, A. (2017). Language teachers' conceptions of assessment : an Egyptian perspective. *Teacher Development*, 21(1), 81-100. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1218364>
- Gouvernement du Québec (2022). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/I-13.3.pdf>
- Issaieva, É. et Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : Validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-61. <https://doi.org/10.7202/1024925ar>
- Issaieva, É., Yerly, G., Petkova, I., Marbaise, C. et Crahay, M. (2015). Conceptions et prises de positions des enseignants face à l'évaluation scolaire dans quatre systèmes éducatifs européens : quel est le reflet des cultures et politiques éducatives ? Dans P.-F. Coen et L. M. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation* (p. 73-98) ? Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Lafortune, L. (2002). Une pratique réflexive pour accompagner l'évaluation. *Québec français*, 127, 71-73.
- Lee, S.-Y., Poon, W.-Y. et Bentler, P. M. (1995). A two-stage estimation of structural equation models with continuous and polytomous variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 48(2), 339-358. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1995.tb01067.x>
- MEQ (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence*. Québec, Canada : gouvernement du Québec.
- MEQ (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle*. Québec, Canada : gouvernement du Québec.

- MEQ (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Monney, N. et Fontaine, S. (2016). La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(2), 59-84. <https://doi.org/10.7202/1038242ar>
- Moss, C. M. (2013). Research on Classroom Summative Assessment. Dans J. H. McMillan (dir.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (p. 235-255). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, Inc.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Popham, W. J. (2014). *Classroom Assessment. What Teachers Need to Know* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.
- Rogers, W. T., Cheng, L. et Hu, H. (2007). ESL/EFL Instructors' Beliefs about Assessment and Evaluation. *Canadian and International Education*, 36(1), 39-61.
- Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Education & Formation*, 294, 13-19.

Pour citer cet article

- Hébert, M.-H. et Frenette, E. (2023). Les croyances des futurs enseignants québécois à l'égard de l'évaluation : quelle structuration, quelle évolution? *Formation et profession*, 31(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.585>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.788>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Louise M. **Bélair**
Université du Québec à Trois-Rivières
(Canada)

Nadine **Talbot**
Université du Québec à Trois-Rivières
(Canada)

Guide d'évaluation des compétences au service du travail de supervision des stagiaires en enseignement : enjeux et défis

Guide to Assessing Competencies for the Supervision of Teaching Trainees: Issues and Challenges

doi: 10.18162/fp.2023.788

Résumé

À la lumière des travaux réalisés ces 30 dernières années, cet article a pour but de proposer des pistes de réflexion aux concepteurs des guides et des outils d'accompagnement et d'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires. Après avoir établi un constat quant à la difficulté pour les formateurs de stagiaires, soit les superviseurs et les enseignants associés, de s'approprier les outils rendus disponibles dans les guides, les auteurs s'adonneront à une réflexion au sujet des conséquences de divers choix épistémologiques entourant les outils qui y sont présentés et établiront leurs liens avec les exigences de la compétence à évaluer. Leurs propositions permettront ainsi aux concepteurs des guides de prendre des décisions plus éclairées.

Mots-clés

Outils d'accompagnement et d'évaluation, stages, guides de stages.

Abstract

In the light of the work of the last 30 years, this article aims to offer avenues for reflection for the designers of guides and tools to support and assess the professional skills of trainees. After having established an observation as to the difficulty for supervisors and associate teachers to appropriate the tools made available in the guides, it is a question of reflecting on the consequences of various epistemological choices surrounding the tools presented therein and establishing their links with the requirements of the skill to be assessed. The proposals allow the designers of the guides to make more informed decisions.

Keywords

Support and evaluation tools, internships, training guides.

Introduction

L'évaluation des compétences des stagiaires en enseignement semble toujours faire l'objet d'un débat concernant l'accompagnement du stagiaire et la certification de la réussite du stage. À cet égard, les guides d'accompagnement et d'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires tentent d'établir un langage commun afin de favoriser l'équité envers tous. Or, ces guides ne répondent pas toujours aux besoins des formateurs, soit des superviseurs, des enseignants associés¹ ainsi que des stagiaires, et le développement d'outils cohérents s'avère nécessaire afin, entre autres, de soutenir le stagiaire dans son autoévaluation.

Cet article propose des pistes de réflexion aux concepteurs des guides et des outils d'accompagnement et d'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires, à la lumière des travaux réalisés au cours des 30 dernières années, en majorité québécois, dont ceux du groupe REÉVES. Un constat est d'abord établi à titre de problématique, suivie d'une réflexion théorique sur les enjeux et les défis de l'évaluation des compétences des stagiaires. Par la suite, deux manières de concevoir la progression des compétences entre les stages seront analysées pour faire ressortir les implications de ces décisions dans la conception des guides et des outils.

Un constat : des guides et des outils pas toujours adaptés

Dans le cadre d'une recherche conduite en 2016 (Bélair et al., 2016), une analyse des outils d'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires présentés dans les guides de

différents programmes québécois en enseignement primaire et en enseignement secondaire a été menée (Bélaïr et al., 2016). Il s'agissait de présenter à des enseignants associés, soit au primaire soit au secondaire, des extraits de guides, notamment les grilles d'appréciation descriptive, afin de déterminer les paramètres susceptibles de favoriser un jugement équitable lors de l'évaluation des compétences professionnelles du stagiaire. Il importe ici de s'attarder à quelques constats posés lors de cette recherche.

Certains éléments identifiés laissent croire que l'équité envers tous les stagiaires semble difficile à établir. Il a été certes clairement nommé que les guides présentaient beaucoup d'outils d'accompagnement et d'évaluation des compétences du stagiaire. Toutefois, selon les participants, ces outils ne sont pas toujours adaptés au contexte du stage, exigeant une connaissance approfondie du référentiel de compétences professionnelles et une adhésion à la posture épistémologique du comité de programme dans lequel le stagiaire étudie. La posture épistémologique n'étant pas toujours explicite, le lien clair entre l'approche préconisée par le programme de formation, les valeurs relatives à l'évaluation des compétences et les visées spécifiques aux participants était difficile à établir. Pour la plupart d'entre eux, une incohérence entre les manières d'évaluer dans les guides et celles préconisées dans l'école était présente. En outre, bien que la collaboration entre superviseurs et enseignants associés soit prônée dans les guides, elle semble parfois peu présente au quotidien (Bélaïr et al., 2016).

Certains superviseurs ont affirmé, dans une précédente recherche (Lebel et al., 2015), que, selon le modèle de notation choisi pour déterminer le niveau de compétence maîtrisé à la fin du stage, un stagiaire en échec dans un programme donné pouvait obtenir la note de passage dans un autre, simplement en raison de la posture épistémologique choisie par les concepteurs des guides. De plus, plusieurs superviseurs sont inconfortables lors de l'utilisation des outils présents dans les guides, surtout si ces derniers n'ont pas été impliqués dans leur conception et qu'ils peuvent difficilement s'approprier l'épistémologie soutenant la rédaction des guides (Lebel et Bélaïr, 2006).

De plus, les pratiques sont multiples, chaque situation est différente et singulière, les postures épistémologiques varient, et les jugements à porter sont souvent influencés par les valeurs du formateur et sa relative distance entre son agir et la réalité observée (Colognesi et al., 2019). Finalement, l'évaluation est un processus mettant en relation des humains accompagnant un stagiaire dans le développement de ses compétences en vue de certifier sa compétence en fin de stage (Maes, 2021). Ces constats représentent les défis rencontrés par les concepteurs des guides dans le but de créer une synergie avec les postures des formateurs, soit les superviseurs et les enseignants associés, qui les utiliseront. La collaboration nécessaire est difficile à instaurer, puisque le nombre de formateurs œuvrant en formation pratique des enseignants est élevé et le roulement du personnel est sans fin. Sans oublier la collaboration de certains formateurs à la réflexion sous-jacente à la conception du guide et des outils qui le composent.

La compétence en contexte de stage

Dans un premier temps, un bref retour sur les caractéristiques de la compétence s'impose, puisqu'elles s'avèrent déterminantes dans les choix à effectuer lors de la rédaction des guides et des outils d'évaluation. À l'instar des propos de Legendre (2007), la compétence du stagiaire est :

- Inobservable, donc elle comporte une dimension interprétative du comportement et de l'agir du stagiaire observé afin de juger de la compétence selon des niveaux de compétence à atteindre. Indissociable de l'activité et du contexte, car elle est socialement située. Le formateur doit obligatoirement tenir compte du contexte en se distanciant du prescrit et du travail réel du stagiaire ;
- Singulière, car chaque personne enseigne avec ses propres valeurs et sa posture, d'où l'importance de créer aussi une distance entre ses valeurs comme accompagnateur et formateur et la situation observée ;
- Structurée de façon combinatoire et dynamique, exigeant l'analyse des données recueillies sous différents angles avant de porter un jugement. Il est nécessaire d'évaluer les compétences d'un stagiaire à partir de plusieurs outils afin d'avoir plusieurs angles et d'impliquer tous les acteurs du processus dans ce regard ;
- Comporte une dimension métacognitive. La place du stagiaire se doit d'être à l'avant-plan pour que le superviseur puisse porter un jugement fiable sur les compétences développées de manière satisfaisante ou non par le stagiaire ;
- Construite et évolutive, car elle se développe graduellement à travers diverses situations. L'idée de décrire des niveaux de développement des compétences permettrait ainsi de détailler comment la compétence peut se développer et favoriserait l'émergence d'un langage commun.

Dans un second temps, à la lumière de ces caractéristiques, la dynamique de la compétence du stagiaire peut être représentée par la métaphore de l'atome (figure 1). Le noyau du centre regroupe les ressources propres au stagiaire (connaissance, habiletés, etc.) et les ressources externes telles que les manuels de référence, etc. Ces ressources représentent donc le point de départ pour que le stagiaire puisse développer ses treize compétences professionnelles (MÉQ, 2020; Scallon, 2004). Les situations (points rouges) dans lesquelles le stagiaire doit mobiliser ces ressources sont multiples, diverses et complémentaires. Elles permettent de développer l'une ou l'autre, ou plus d'une compétence professionnelle à la fois puisque chaque compétence professionnelle contribue à en faire évoluer d'autres. La dynamique créée par l'interaction entre les ressources, la mobilisation de celles-ci, les situations rencontrées et chacune des compétences professionnelles permet ainsi de développer la compétence en enseignement du stagiaire (cercle extérieur). La compétence est donc située et évolue au fil des situations rencontrées par le stagiaire. La dynamique de celle-ci permettra de tendre vers une fusion entre ce qui aura été développé dans l'une ou l'autre des situations pour atteindre un niveau de compétence plus élevé. L'ensemble des situations dans lesquelles le stagiaire développe ses compétences professionnelles représente ainsi son champ de compétence. Ces diverses situations complexifient l'évaluation des compétences.

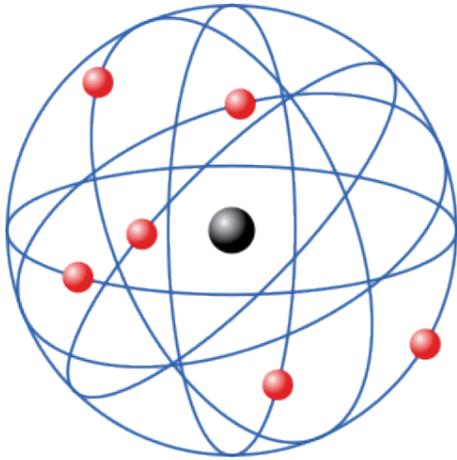


Figure 1

Représentation de la dynamique d'une compétence.

Reproduit à partir de « Rutherford atom », Wikimedia.

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/9/92/Rutherford_atom.svg/250px-Rutherford_atom.svg.png

L'évaluation de la compétence en contexte de stage exige de la part du superviseur et de l'enseignant associé une connaissance approfondie des compétences et de leurs dimensions, une appropriation des outils pour évaluer ces compétences *in situ* et le recul nécessaire pour analyser l'ensemble des situations observées et discutées avec la stagiaire, pour prendre la meilleure décision certificative possible.

Ainsi, le guide s'avère essentiel pour indiquer les compétences à évaluer lors d'un stage et de la manière d'en rendre compte par les superviseurs souhaitant évaluer d'une manière relativement équivalente et utiliser un langage commun. Le superviseur pourra utiliser ces outils et les adapter en tenant compte de la singularité de chacun des stages.

Le défi à relever est la collaboration qui s'avère essentielle dans toutes les étapes du processus de conception du guide afin que celui-ci réponde efficacement aux situations de stage en rendant compte des choix épistémologiques des comités de programme. Ensuite, la conception des outils présentés dans le guide constitue un enjeu majeur puisqu'il faut trouver l'expertise nécessaire à leur élaboration.

Un défi à relever : la collaboration

Le référentiel ministériel guide les programmes de formation et son interprétation varie selon les programmes dans une même université ou entre les universités québécoises (Bélaïr et al., 2016). Il est primordial de réfléchir en équipe avec les personnes directement impliquées, puisque leur collaboration sollicite d'abord le point de vue de chacun pour ensuite faire ressortir des consensus et des dissidences permettant dès lors l'émergence d'un regard et d'un langage communs (Colognesi et al., 2018; Lebel et Bélaïr, 2018). Au fil des recherches menées ces dernières années, quatre niveaux de collaboration et de réflexion en équipe ont été identifiés et seraient à prévoir dans le processus d'élaboration du guide.

Le premier niveau relève des manières de concevoir la progression des compétences à travers les quatre stages. Habituellement, le comité de programme décide de ces choix qui influenceront la conception des guides et outils. Deux options seront présentées dans la prochaine section.

Le deuxième niveau exige la réflexion sur l'ensemble du référentiel de compétences selon les choix identifiés au premier niveau. Ici, la collaboration avec les acteurs du terrain, superviseurs et enseignants associés, se révèle nécessaire pour établir la place de chaque compétence et de chacune de leurs dimensions dans les quatre stages. Notamment, l'utilisation de la dynamique causale des compétences (Chevalier et Buckles, 2008) dans le cadre de groupes de discussion (Bélaïr et Lebel, 2007) ont créé une carte conceptuelle de l'ensemble des compétences du référentiel et l'influence de chacune d'elles sur le développement des autres. La progression souhaitée des compétences et des dimensions à développer par le stagiaire et à évaluer dans chaque stage a été identifiée.

Le troisième niveau de collaboration implique une équipe de travail pouvant élaborer des outils à privilégier dans l'évaluation des compétences et une étroite collaboration des superviseurs et des enseignants associés qui pourront critiquer ces outils à la suite d'expérimentations dans le cadre de leur accompagnement de stagiaires. À ce stade, les outils sont peaufinés et épurés pour être utilisés dans un plus grand nombre de situations de stage possibles.

Le quatrième niveau de collaboration est la triade lors de l'accompagnement et de l'évaluation du stagiaire, notamment pour indiquer son résultat final. À la suite de l'exercice du jugement professionnel, le constat d'échec ou de passage relatif à un stage devrait être l'apanage de la triade composée des formateurs en formation pratique et du stagiaire. La concertation de cette triade sur le profil de développement des compétences du stagiaire favoriserait une décision équitable envers lui. Le guide a pour rôle de privilégier cette collaboration.

Un enjeu de taille : la conception des outils suggérés dans les guides

Sachant que la finalité des stages est de développer la compétence enseignante, il devient alors nécessaire que les outils soient élaborés en matière de compétences, permettant ainsi au stagiaire de conserver le cap sur les critères décrivant la compétence enseignante. Les outils occupent une place prépondérante dans les guides de stage, puisqu'ils orientent les jugements des superviseurs lors de l'évaluation certificative. Le superviseur aura à émettre son jugement évaluatif à la lumière de l'ensemble des données colligées à l'aide ou non de ces outils (Maes, 2021) et à baser sa décision sur l'analyse et l'interprétation de ces données (Lebel et al., 2015b). Considérant que l'évaluation s'apparente à la démarche scientifique de recherche, l'image du chercheur se superpose à celle de l'évaluateur, proposant d'emblée que ce dernier aura à observer la situation, prendre des notes, confronter ces dernières aux autres acteurs de la triade, colliger les données issues d'autres outils tels que les échelles descriptives ou les grilles d'autoévaluation, pour ensuite interpréter le tout et prendre une décision éclairée (Bélaïr, 2015). Cette démarche holistique pourrait accentuer les dissensions et les écarts d'interprétation entre les superviseurs au gré des situations de stage observées et des stagiaires, d'où l'importance d'encadrer ces décisions dans le guide en présentant des outils aptes à aider les différents acteurs. Or, une expertise est nécessaire lors de leur élaboration afin de s'assurer leur correspondance aux buts et que leur conception est appuyée par des écrits scientifiques, afin d'assurer leur validité. Bélaïr (2007) a montré en quoi l'évaluation des compétences doit se définir au regard de sa fidélité, de sa validité, de sa pertinence, de

sa faisabilité et de sa crédibilité et comment, par le biais de situations authentiques, il était envisageable de prédire la compétence.

Dans ce contexte, les outils utilisés par les formateurs tels que les grilles d'appréciation descriptive des compétences et leurs dimensions et les outils permettant la prise de notes et de commentaires à l'issue d'observations se retrouvent dans la plupart des guides. Toutefois, il semble que les règles docimologiques ne sont pas toujours respectées, risquant de présenter des biais empêchant la prise de décision éclairée (Lebel et Bélaïr, 2006).

À cet égard, les sous-sections qui suivent présentent la grille d'évaluation descriptive, la coévaluation et l'autorégulation comme des outils ou des démarches à promouvoir dans un guide de formation pratique.

La grille d'appréciation descriptive

La grille d'appréciation descriptive exige beaucoup de temps, de réflexions, de discussions et d'expérimentations. Les niveaux de chacune des dimensions seront décrits de manière qualitative pour déterminer l'évolution du stagiaire tout au long de son stage ou de son cursus. Sachant qu'une compétence ne se mesure pas, mais qu'elle s'apprécie dans son développement, les différents niveaux représentent une restructuration de ladite dimension analysée et non un simple ajout de coefficient de difficulté ou encore un libellé global de type excellent, très bien et passable (Lebel, 2009). Un regard attentif sur l'exemple qui suit permet de constater l'ampleur de la tâche pour toutes les dimensions de tout le référentiel de compétences de la profession enseignante au Québec.

Tableau 1

Exemple de niveaux pour deux dimensions de la compétence évaluer

	<i>Niveau 1 – grande difficulté</i>	<i>Niveau 2 – en évolution</i>	<i>Niveau 3 - satisfaction</i>	<i>Niveau 4 – au-delà</i>
Concevoir ou choisir des outils signifiants	Choisis des outils peu adaptés au contenu et aux élèves	Choisis ou adapte des outils en lien avec le contenu enseigné	Choisis ou adapte des outils signifiants pour l'ens. et les élèves, et en lien avec le contenu enseigné	Conçois des outils signifiants pour l'ens. et les élèves, et en lien avec le contenu enseigné
Utiliser l'information et planifier son enseignement en conséquence	Planifie sans tenir compte des infos	Prends en note l'info en adaptant plus ou moins pour le cours suivant	Utilise l'info obtenue pour planifier le cours suivant	Analyse l'info des rétroactions pour planifier un ensemble de cours

La coévaluation et l'autorégulation pour responsabiliser le stagiaire

Comme la passation d'un niveau de compétence à l'autre nécessite une évaluation à l'aide de la grille d'appréciation descriptive, le stagiaire tirerait avantage d'un état de la situation du niveau de ses compétences développées à différents moments de son stage. S'impose alors, en renfort, l'autoévaluation à l'aide de la liste de vérification, permettant au stagiaire de réfléchir sur ses apprentissages. Cette dernière est une déclinaison de la grille d'appréciation descriptive où les mêmes critères sont subdivisés pour porter un regard minutieux sur chacune des dimensions des compétences à développer.

Dans cette optique, l'autoévaluation peut être combinée à la coévaluation afin de favoriser la concertation et la collaboration dans la triade (4^e niveau). Des outils de coévaluation sont alors nécessaires, quoique parfois absents dans les guides. Earl (2013) met l'accent sur la responsabilisation du stagiaire quant à ses apprentissages, par l'autoévaluation et la coévaluation, et donc par l'intégration de l'évaluation au processus d'apprentissage. À ce sujet, Taras (2008) confirme que l'apprentissage en profondeur ainsi que le développement de la prise de responsabilités professionnelles sont privilégiés par l'autoévaluation. Ainsi, pour développer sa compétence, le stagiaire porte un regard réflexif sur ses apprentissages, sur la qualité de son travail et le processus suivi, à l'aide de critères d'évaluation qui lui sont fournis (Fontaine et al., 2020). Intégrer l'autoévaluation permet de générer un processus de coévaluation entre le stagiaire et ses formateurs, favorisant aussi la mise en place d'un processus d'autorégulation pour ajuster ses stratégies d'apprentissage et de développement de sa compétence (Earl, 2013). L'autorégulation se renforce par le niveau de contrôle exercé par le stagiaire sur ses apprentissages (Allal, 1993) lui permettant de passer du niveau d'autorégulation spontanée au niveau d'autorégulation maîtrisée où le contrôle est conscient et intentionnel (Hadji, 2012). L'autorégulation spontanée où le stagiaire apporte des ajustements immédiats, automatiques et non conscients laisse ainsi la place à l'autorégulation maîtrisée manifestée par des ajustements conscients, intentionnels et explicites (Hadji, 2012), celle-ci étant alors favorisée par l'autoévaluation et la coévaluation. L'autorégulation fait donc partie des actions prises par le stagiaire lorsqu'il est en mode de remédiation, puisqu'il s'agit d'un processus mobilisant les dimensions cognitives, métacognitives, affectives ainsi que des ressources externes.

En mettant à sa disposition des outils d'autoévaluation, le stagiaire constate par lui-même quelles dimensions de ses compétences professionnelles doivent être travaillées davantage, en prenant conscience de ses défis et de ses forces, surtout s'il l'utilise fréquemment. À la suite de sa réflexion, le processus d'autorégulation se met en place et lui permet de s'améliorer, en privilégiant l'échange verbal avec son superviseur et son enseignant associé, puisqu'ils évaluent tous avec les mêmes critères et idéalement avec le même outil.

Des outils d'autoévaluation pour le stagiaire, des modèles de guide d'entretien, de coévaluation et de rétroaction, de même que des exemples d'utilisation de la vidéoscopie pour analyser des situations vécues lors de situations spécifiques pendant le stage seraient ainsi bénéfiques pour mieux responsabiliser le stagiaire et encourager la coévaluation.

L'entretien de rétroaction

L'incontournable entretien de rétroaction entre les formateurs en formation pratique et le stagiaire, à la suite de l'observation d'une situation d'enseignement, est souvent mené de manière intuitive de la part des formateurs. Selon Lebel et Bélair (2018) et Maes (2021), les guides auraient intérêt à préciser la nature, les objectifs et un certain nombre de canevas d'entretien de rétroaction. À cet égard, Maes et al. (2019) précisent que les superviseurs partent de la situation singulière observée pour mener l'entretien fort pertinent et en lien avec la situation. Les superviseurs semblent rechercher des informations claires auprès du stagiaire en lien avec les compétences à relever et à analyser. L'exemple qui suit a été préparé par des enseignants associés à la suite d'expérimentations de différents modèles de rétroaction. Il s'est avéré alors pertinent d'utiliser un tel tableau, surtout pour les novices en matière de formation. Les guides pourraient en proposer quelques-uns.

Tableau 2

Exemple de régulation rétroactive à la suite de l'observation du stagiaire

Reproduction de Godon et Lussier (2012)

Régulation rétroactive : après la présentation de l'activité d'enseignement apprentissage

Éléments de questionnement

Pistes de discussion potentielles

Nomme les points forts de ta leçon :

As-tu rencontré les difficultés ?

Fonctionnement

Comportement

Compréhension

Quels sont les moyens que tu as utilisés pour faire face à ces difficultés ? Penses-tu pouvoir réinvestir ce moyen ?

Ton objectif a-t-il été atteint ? Comment as-tu vérifié leur compréhension ?

Quels sont les élèves qui ont compris et ceux qui ont besoin de revoir la notion ?

As-tu touché une autre matière que celle qui était prévue ?

Si tu devais refaire cette activité, est-ce que tu modifierais quelque chose ?

Vidéoscopie

Utiliser la vidéoscopie pour analyser les pratiques effectives des stagiaires dans l'après-coup s'avère pertinent pour qu'il s'observe en action, accompagné dans sa réflexion par l'enseignant associé ou le superviseur. Cet outil permet de modéliser leurs diverses expériences et activités d'enseignement afin de dégager ensemble les défis et les points forts du stagiaire (Leblanc et Veyrunes, 2011). Maubant et al. (2005) spécifient qu'un tel outil permet de porter un regard plus englobant sur les activités observées et prend toute sa valeur dans la confrontation entre les formateurs et le stagiaire au moment du visionnement des séquences. Blondeau et Van Nieuwenhoven (2021) indiquent que la vidéoscopie permet au stagiaire d'explicitier l'action posée lors du visionnement de la vidéo alors qu'il est confronté à celle-ci. Cette autoconfrontation permet au formateur de soutenir le stagiaire dans la déconstruction de son discours pour le reconstruire différemment.

Nous avons procédé à une autoconfrontation afin de lui faire expliciter la conscience qu'il avait des événements aux moments où ceux-ci se sont présentés. Notre travail a ensuite consisté, dans un deuxième temps, à déconstruire son discours (Durand, 2008) pour reconstruire l'engendrement dynamique des signes qui a permis la récupération, l'émergence, la consolidation ou l'approfondissement de savoirs et savoir-faire, parfois anciens et recyclés, parfois inédits, qui lui permettent dorénavant une gestion plus élaborée des moments de transition entre deux activités d'enseignement.

L'évaluation des compétences en stage comporte donc sa part d'enjeux et de défis, sur le plan tant de la collaboration que de la conception même des outils à insérer dans le guide de stage. Toutefois, une fois cette toile tissée, il demeure qu'avant même de rédiger un guide de stage et de concevoir des outils, le comité de programme doit s'interroger sur l'organisation d'ensemble du programme, l'alternance entre les cours et les stages, et faire des choix éclairés.

Des choix épistémologiques pour orienter la conception des guides

Comme chaque situation de stage est singulière, le guide joue un rôle de catalyseur favorisant l'établissement d'un jugement cohérent à travers les situations observées pour tous les stagiaires. Il représente en quelque sorte le fil conducteur entre ces situations, puisque le regard minutieux proposé sur les compétences pour répondre aux exigences et aux critères de la profession constitue un ancrage non négligeable pour les formateurs lorsque vient le temps de juger du développement des compétences d'un stagiaire.

Dans la plupart des programmes de formation à l'enseignement, les guides de stage sont conçus par un comité impliquant des chercheurs et des superviseurs (Bélair, et al., 2016). Plusieurs de ces comités consultent un ensemble de formateurs en formation pratique, à différentes étapes de la rédaction des guides, et ce, afin qu'ils reflètent le plus possible une réalité du terrain. Il demeure que ces comités orientent leurs réflexions à partir de leur expérience de chercheur ou de superviseur et que leur choix épistémologique colore l'ensemble des décisions prises dans l'élaboration du guide et des grilles qui le composent.

Les deux options qui ressortent le plus souvent de l'analyse des guides sont présentées ici : la progression et l'évolution des compétences à travers les quatre stages.

Option 1. Choisir la progression d'un stage à l'autre

Dans cette option, le comité envisage les stages comme un tout subdivisé. Le métier d'enseignant étant l'amalgame de l'ensemble des compétences et des dimensions présentées dans le référentiel (Gouvernement du Québec, 2020), il ne peut théoriquement s'évaluer dans son entièreté qu'au 4^e stage. On émet ici l'hypothèse que les trois premiers stages sont des étapes dans l'apprentissage du métier et que le 4^e fait office de synthèse et de consolidation en vue de l'insertion professionnelle. Il est donc impératif d'analyser finement les compétences pour déterminer quelles dimensions sont susceptibles d'être développées à chacun des stages. Il importe alors de les décliner dans chaque stage pour ainsi établir une progression d'invariants qui, après expérimentations, pourrait s'avérer la plus

réaliste possible, et ce, peu importe les situations rencontrées. En outre, en plus d'énoncer clairement les attentes de chaque stage pour tous les acteurs, cette analyse, menée par le comité, permet d'établir les niveaux de cette progression pour chacune des dimensions et compétences pour chacun des stages par le biais de grilles descriptives (Lebel et Bélair, 2006).

Implications et défis de l'option 1

Un tel choix épistémologique implique conséquemment que l'on doive déterminer la séquence des étapes de l'apprentissage au métier d'enseignant en établissant les invariants à développer et à évaluer à chaque stage pour accéder au stage suivant. Cette approche plutôt linéaire semble pourtant faire fi des styles d'apprentissage de chacun des stagiaires, notamment si ceux-ci sont en difficulté ou en situation de risque d'échec, puisqu'elle demande aux formateurs de tenir compte seulement des dimensions présentées dans le cadre du stage évalué et d'exclure des dimensions précédemment analysées dans les autres stages, et ce, même si l'on convient que le développement de la compétence est inhérent au contexte. Toutefois, le fait de décrire clairement et de manière détaillée toutes les dimensions dans un stage favorise le jugement professionnel du formateur *in situ* et assure en quelque sorte une équité envers le stagiaire. De plus, comme le stage 4^e est prévu comme étant le tout permettant de consolider les compétences dans le métier, toutes les dimensions et compétences y sont revisitées, analysées et évaluées.

Option 2. Choisir l'évolution à travers les stages

Dans cette option, toutes les compétences et leurs dimensions sont présentes dans les quatre stages. La plupart du temps, les concepteurs dressent un tableau de l'évolution de chacune des compétences à travers les stages, mais il est convenu qu'un stagiaire développe ses compétences à son rythme et selon son profil d'apprentissage. Le développement qui est ainsi plus personnalisé est suivi par les superviseurs et les enseignants associés à l'aide d'un portfolio professionnel élaboré par le stagiaire et commenté par les différents formateurs tout au long des stages (Bélair et Van Nieuwenhoven, 2010; Van Nieuwenhoven et al., à paraître 2021). Ainsi, chaque stage permet à la triade de partir des forces et difficultés du stage précédent pour construire avec le stagiaire sa propre identité professionnelle. Des pistes d'amélioration sont également proposées au stagiaire en vue du prochain stage, ce qui favorise la prise en compte par le stagiaire de ses propres lacunes. Ce choix épistémologique est fort pertinent dans la mesure où il permet à chaque stagiaire d'appréhender le métier à sa manière et selon ses propres choix et facilite d'emblée l'autorégulation.

Toutefois, les défis sont nombreux puisque l'implication et la collaboration de tous les intervenants impliquant le stagiaire sont obligatoires, ce qui laisse supposer à minima que le stagiaire accepte de revivre et de réfléchir à partir d'expériences passées dans les stages précédents et que les enseignants associés et les superviseurs collaborent étroitement entre eux.

Implications et défis de l'option 2

Outre le fait que les concepteurs du guide de stage auront à analyser finement toutes les compétences pour dresser un tableau sommaire de leur évolution probable d'un stage à l'autre, ce choix épistémologique entraîne une grande ouverture de la part de tous les partenaires impliqués dans les stages.

Pour être en cohérence avec cette option, les outils proposés devraient être les mêmes pour tous les stages, permettant ainsi au stagiaire de constater sa progression à travers les différentes situations rencontrées tout au long de sa formation pratique. Ainsi, les stagiaires devront élaborer et alimenter un portfolio professionnel qui sera commenté par leurs formateurs tout au long des quatre stages. Ceci amène à penser que la politique d'éthique et de déontologie liée à la remise des travaux et à leur confidentialité devra être étudiée, puisque des formateurs prendront connaissance de propos et de réflexions issus de cours/stages précédents.

Les diverses expériences de portfolio en formation à l'enseignement ont également tendance à démontrer qu'une majorité de stagiaires sont moins enclins à participer à l'élaboration du travail supplémentaire que représente pour eux le portfolio, et ce, malgré les formations à l'écriture réflexive et les multiples ateliers pour savoir observer les situations et les analyser (Lacourse et Hensler, 2008). Ils n'en voient pas la pertinence et ne comptent pas réellement s'y investir. De plus, malgré la force de communication qu'engendre le portfolio, notamment s'il est numérique, Cody et al. (2017) relèvent que des superviseurs, comme des enseignants associés, ne sont pas toujours enclins à y inscrire des commentaires et à effectuer des rétroactions écrites au stagiaire.

Certes, ce choix facilite la prise en compte des difficultés des stagiaires à chacun des stages et, par conséquent, favorise un accompagnement plus soutenu entre les stages. Toutefois, une telle démarche exige une collaboration de tous les instants entre tous les superviseurs et les enseignants associés entourant ce stagiaire. Ce choix impliquerait un travail en amont auprès des formateurs sur le nécessaire accompagnement du stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles et sur les changements que cela enclencherait dans leurs pratiques actuelles.

Conclusion

La perspective holistique, présente dans l'articulation d'un jugement professionnel, sollicite un ensemble de repères à respecter de la part de l'évaluateur, à savoir que le jugement professionnel s'exerce dans des situations complexes et singulières (Leroux et Bélair, 2015); qu'il nécessite un savoir d'expérience et un savoir sur les compétences à développer par le stagiaire (Lebel, 2009); que les prises de décision sont éclairées et analysées à partir d'un ensemble de ressources colligées tout au long du stage par tous les partenaires (Maes, 2021; Mottier Lopez et Allal, 2008).

Dans une telle perspective, les formateurs ont tout intérêt à comprendre leurs divers rôles dans l'accompagnement et l'évaluation des stagiaires. Bourassa (2014, cité dans Bélair et Lebel, 2015) souligne à cet égard que, pour accompagner, «il s'agit d'inventer un dispositif permettant d'*imaginer ensemble*, en créant un espace de transition entre une action donnée et la suivante» (Bourassa, 2014, citée dans Bélair et Lebel, 2015, p. 47). L'accompagnateur doit ainsi se connaître suffisamment comme personne pour pouvoir assurer la juste distance entre les valeurs du stagiaire et les siennes, être lucide, accepter sa propre subjectivité dans l'évaluation, sans oublier d'assurer une rencontre saine dans la confiance mutuelle avec le stagiaire (Bélair, 2015; Lebel et al., 2015a).

Le métier de formateur, somme toute relativement nouveau, génère des tensions entre les rôles d'accompagnateur et d'évaluateur, que ce soit dans des moments de régulation ou de certification (Maes et al., 2018). La prise en compte par le formateur de sa posture de référence à partir du modèle de Colognesi et al. (2019) lui permettrait de se situer à travers les 5 postures d'accompagnement et des 12 interactions possibles avec le stagiaire, et pourrait contribuer à diminuer les tensions engendrées par ces multiples facettes du métier.

Pour leur part, le comité de programme et les responsables pédagogiques de stages sont aux premières loges de la conception des guides. En amont de ce processus de construction, une collaboration élargie avec les superviseurs et les enseignants associés constituerait un atout pour prendre la direction de l'une ou l'autre option, en adéquation avec la réalité du stage et des milieux de pratique. Comme le fait d'intégrer l'autoévaluation ainsi que la coévaluation demande d'outiller les différents acteurs de la formation, il s'avère primordial d'impliquer ces partenaires dès que le processus de construction se met en marche. Dans cette optique, le comité doit trouver des mécanismes lui permettant d'inclure un maximum de participants tout au long du processus de construction du guide et d'expérimentation des outils qui s'y rattachent. Il est certain que la possibilité d'une collaboration d'une telle ampleur peut toutefois sembler difficile à se réaliser. Toutefois, à l'instar des travaux de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017), une coformation pour tous les nouveaux formateurs qui se joindraient à l'équipe serait à privilégier et favoriserait la prise en compte du processus par un maximum d'acteurs, tout en créant un sentiment d'appartenance au programme de formation.

Il serait également pertinent de s'adjoindre des chercheurs pour que ce travail de coconstruction soit un processus de recherche documenté plutôt que simplement administratif, facilitant ainsi l'implication de plus de partenaires dans la réflexion et l'expérimentation (Lebel et Bélair, 2018). De fait, ces auteures ont pu constater que les partenaires de la formation étaient plus enclins à s'impliquer lorsqu'un processus établi de recherche était présent et que toute la démarche était documentée : *« Je tente de développer des outils et des stratégies qui ne me serviront pas uniquement pour moi, mais aussi dans un cadre plus large de passeur et de guide pour les autres »* (Lebel et Bélair, 2018. p. 58).

Notes

- 1 Le terme enseignant associé utilisé au Québec réfère à la terminologie de maître de stage, référencée dans plusieurs pays européens.
- 2 En contexte québécois, le stage 4 est un stage prolongé de 8 à 10 semaines permettant au stagiaire de prendre progressivement une classe en main et qui se réalise en fin de parcours des études en enseignement.

Références

- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? Dans L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (dir.), *Évaluation formative et didactique du français* (p. 81-98). Delachaux et Niestlé.
- Bélaïr, L. M. et Lebel, C. (2007). L'approche collaborative dans l'implantation d'un dispositif d'évaluation des compétences en milieu de pratique. *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Actes du colloque de l'AREF, Strasbourg.
- Bélaïr, L. M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. M. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 181-196). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélaïr, L. M. et Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique. Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel*, (p. 161-175). De Boeck.
- Bélaïr, L. M. (2015). Entre lotto-évaluation et autoévaluation : questionnements sur les logiques de formations et les démarches d'accompagnement. Dans P. F. Coen et L. M. Bélaïr (dir.), *Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation ?* (p. 37-54). De Boeck Supérieur.
- Bélaïr, L. M., Lebel, C., Monfette, O., Miron, G. et Blanchette, S. (2016). Analyser des outils d'accompagnement et d'évaluation : points de vue de formateurs de terrain. *Évaluer, Journal International de Recherche en Éducation et en Formation, JIREF*, 2(2), 9-25.
- Blondeau, M. Et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Apprendre à faire la classe. Une étude de cas sur les moments de transition. *Éducation et formation*; e-316. 103-112.
- Chevalier, J. et Buckles, D. (2008). *A guide to Collaborative Inquiry and Social Engagement*, Toronto : Sage Publishing.
- Cody, N., Monney, N., Labrecque, R. et Boisvert, C. (2017). Collaborer par le biais du portfolio électronique pour améliorer l'accompagnement du stagiaire : bilan au terme de deux années d'expérimentation. *Revue hybride de l'éducation*, 1(1), 131-151. <https://doi.org/10.1522/rhe.v1i1.13>
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Revue canadienne d'éducation*, 40(2), 1-27.
- Colognesi, S., Ayiror, Y. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Quand des maîtres de stage et des superviseurs cheminent ensemble pendant deux ans : quels effets sur leur développement professionnel ? *Phronesis*, 7(4), 36-48. <https://doi.org/10.7202/1056318ar>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz Christan, E., Lebel, C. et Bélaïr, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle, *Phronesis*, 8(1), 5-21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student Learning*. Corwin Press.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2020). *Évaluer les apprentissages, démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (2^e éd.). Les Éditions CEC.
- Godon, M. Et Lussier, S. (2012). Outils de régulation, Groupe REÉVES, www.regroupementreeves.ca
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. ESF éditeur.
- Lacourse, F. et Hensler, H. (2008). L'usage du portfolio de compétences autour des stages comme catalyseur de la réflexion et du développement professionnel. Dans F. Lacourse et H. Hensler (dir.), *Stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 195-219). De Boeck.
- Lebel, C. (2009). L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22(1), 41-54.
- Lebel, C. et Bélaïr, L. M. (2006). L'implantation graduelle d'un dispositif d'évaluation des compétences en stage à l'UQTR : enjeux et limites. *Actes du colloque de l'ADMÉE*. Fribourg, Suisse.

- Lebel, C., Bélair, L.M. et Monfette, O. (2015). Pratiques de jugement d'évaluation d'enseignants associés auprès de leurs stagiaires. In P.F. Coen et L.M. Bélair (eds). *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation?* (199-220) Bruxelles : De Boeck.
- Leblanc, S. Et Veyrunes, P. (2011). Vidéoscopie et modélisation de l'activité enseignante, *Formation et apprendre à distance*, 68, 139-152 <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1569>
- Legendre, M.-F. (2007), L'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. M. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 169-180). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Leroux, J.-L. et Bélair, L. M. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 67-107). Chenelière/AQPC.
- Maes, O. (2021). *La construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement* [thèse de doctorat inédite]. Université catholique de Louvain.
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2019). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 483-501. <https://doi.org/10.25656/01:20358>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Accompagner/former ou évaluer/vérifier : une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? *Éducation et formation*, 308(1), 95-106.
- Maubant, P. Lenoir, Y., Routhier, S., Oliviera, A., Lisée V et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-75.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en éducation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482. <https://doi.org/10.25656/01:4229>
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissage fans une approche par compétences*. ERPI.
- Taras, M. (2008). Issues of power and equity in two models of self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 81-92. <https://doi.org/10.1080/13562510701794076>
- Van Nieuwenhoven, C., Bélair, L. M. et Colognesi, S. (2021). *Enjeux et balises pour accompagner l'écriture d'un portfolio*. Bruxelles : De Boeck.

Pour citer cet article

- Bélair, L.M. et Talbot, N. (2023). Guide d'évaluation des compétences au service du travail de supervision des stagiaires en enseignement : enjeux et défis. *Formation et profession*, 31(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.788>



Comment se construit le jugement professionnel des superviseurs lors de l'évaluation d'un stage avec l'étudiant ? Un modèle explicatif

Olivier **Maes**
Université catholique de Louvain (Belgique)

Catherine **Van Nieuwenhoven**
Université catholique de Louvain (Belgique)

Stéphane **Colognesi**
Université catholique de Louvain (Belgique)

How Are Supervisors' Professional Judgments
Constructed When Evaluating a Practicum with the Student?
An Explanatory Model

doi: 10.18162/fp.2023.786

Résumé

Cette contribution propose un modèle présentant la construction du jugement professionnel par les superviseurs lors de la coévaluation de stage en formation initiale des enseignants en Belgique francophone. L'originalité de ce modèle issu d'une recherche doctorale réside, d'une part, dans sa construction progressive à partir des avancées conceptuelles sur la base d'une recension des écrits et des résultats de trois études empiriques qualitatives menées dans le cadre de cette recherche et, d'autre part, dans le processus d'analyse et de validation réalisé de façon concertée avec un groupe de recherche collaborative.

Mots-clés

Jugement professionnel, formation initiale des enseignants, stage, coévaluation, superviseur.

Abstract

This contribution proposes a model presenting the construction of professional judgement by supervisors during the co-assessment of initial teacher training courses in French-speaking Belgium. The originality of this model stemming from doctoral research lies, on the one hand, in its progressive construction from conceptual advances based on a literature review and the results of three qualitative empirical studies conducted in the framework of this research. On the other hand, it lies in the process of analysis and validation carried out in a concerted manner with a collaborative research group.

Keywords

Professional judgment, initial teacher training, internship, co-assessment, supervisor.

Introduction

Dans le contexte de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, tout comme dans d'autres régions, dont le Québec, une réforme a conduit à repenser l'accompagnement et l'évaluation des stages (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2000). Parmi les principaux changements prévus, relevons : l'allongement des études, passant d'un baccalauréat de trois ans à un master de quatre ans ; la collaboration entre des hautes écoles pédagogiques (HEP) et des universités ; un renforcement de la formation des formateurs d'enseignants par un master de spécialisation. Au-delà de ces changements, la réforme vise à consolider l'articulation entre la théorie et la pratique en accordant une place importante aux stages et surtout à l'analyse de pratiques (Maes, 2021).

Les stages sont ainsi devenus et continuent d'être un élément incontournable de la formation des futurs enseignants (Maubant et al., 2011) et un moment privilégié de celle-ci (Leroux, 2019). Le stage permet aux futurs enseignants, dans une logique d'alternance (Kaddouri, 2008 ; Pentecouteau, 2012), de construire leur savoir d'expérience et de transférer les savoirs issus de leur formation en s'initiant au métier d'enseignant. Pour Nitonde et Paquay (2011), trois catégories d'arguments plaident pour l'importance des stages dans la formation : (1) le développement de compétences professionnelles et la construction d'une identité professionnelle enseignante, (2) l'acquisition d'une vision réaliste de la profession enseignante et (3) la socialisation des futurs enseignants à la profession. La recherche identifie l'accompagnement des stagiaires comme une composante essentielle du stage (entre autres Colognesi et al., 2021 ; Correa Molina et Gervais, 2008 ; Gervais et Desrosiers, 2005), que ce soit par le maître de stage¹, enseignant de terrain, ou par le superviseur représentant de l'institut de formation. Toutefois, des études mettent

en évidence que les pratiques liées à la supervision sont à la fois peu connues et peu partagées (Gouin et Hamel, 2015 ; Spallanzani et al., 2017).

D'autres recherches pointent plus particulièrement les difficultés, voire les tensions que peuvent rencontrer les superviseurs (Maes et al., 2018 ; Portelance et Caron, 2017 ; Zinguinian et André, 2017). Parmi ces tensions, nous relevons l'accompagnement et l'évaluation du stagiaire. Zinguinian et André (2017) évoquent, pour le volet certificatif, l'idée d'un « dur travail » (p. 71) qui nécessite de la part de l'accompagnateur un investissement subjectif important.

Dans le contexte belge francophone, les superviseurs sont soit des maîtres de formation pratique² (MFP), soit des formateurs, didacticiens ou pédagogues. Il n'y a pas de compétences spécifiques à la supervision attendues de la part de ces acteurs (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015). Ils sont avant tout embauchés pour assurer une charge de cours sur la base de leur expertise disciplinaire et se voient attribuer aussi des missions de supervision (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017), ce qui les conduit à parfois se sentir démunis face à ce type de missions et particulièrement, lors de l'évaluation du stage (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2016). Une étude a mis en évidence que les superviseurs se disent confrontés à la tension entre le fait d'accompagner l'étudiant tout au long de son stage et de devoir évaluer son travail au terme du stage (Maes et al., 2018). Les superviseurs l'expriment sous la forme de métaphores : porter une double casquette³ ou devoir changer de paires de lunettes à un moment donné de la supervision.

Il y a donc une nécessité de s'intéresser à l'activité du superviseur pour la comprendre, mais aussi pour l'améliorer. En outre, comme c'est le moment de l'évaluation finale des stages qui semble poser le plus de difficultés, nous nous intéressons spécifiquement à la construction du jugement évaluatif par les superviseurs : comment se construit-il et rencontre-t-il les caractéristiques d'un jugement professionnel en évaluation ?

Pour l'explicitier, nous avons mis au point un modèle dont la présentation fait l'objet de cette contribution. Il a été développé particulièrement dans le cadre de l'entretien de coévaluation qui clôture le stage. Notre apport tend donc à atteindre les deux objectifs poursuivis par ce numéro thématique : s'intéresser aux outils d'évaluation et d'accompagnement des stagiaires ainsi qu'au point de vue des acteurs qui les utilisent, dans ce cas les superviseurs. En effet, nous documentons l'activité évaluative des superviseurs en croisant nos analyses menées sur la base de traces objectivées et de l'activité relatée afin d'être au plus près de leur activité réelle.

Dans les sections suivantes, nous présentons (1) la clarification conceptuelle ; (2) la méthodologie ayant accompagné le processus de construction du modèle ; (3) la présentation du modèle et des résultats et (4) les éléments de conclusion et de discussion autour de ce modèle.

Clarification conceptuelle

Pour développer notre modèle, l'examen de travaux théoriques existants a été nécessaire. Nous passons ici en revue les principaux concepts mobilisés.

Le superviseur de stage

Le superviseur assure l'encadrement du futur enseignant durant son stage. Pour Villeneuve (1994), la supervision est vue comme un processus continu d'échanges permettant d'élaborer une analyse réflexive portant sur un objet de travail et contribuant au développement de compétences professionnelles. Spallanzani et al. (2017) ajoutent la dimension pédagogique à ce concept de supervision et l'envisagent comme une relation d'aide visant à améliorer la qualité de l'intervention des futurs enseignants. Pour Bujold (2002), les interventions du superviseur favorisent le lien entre l'expérience qui se construit en stage et les cours dispensés à l'institut de formation.

Pour mener à bien sa mission, le superviseur remplit trois fonctions à l'égard de l'étudiant : administrative, pédagogique et de soutien (Villeneuve et Moreau, 2010). D'après Gervais et Desrosiers (2005), le superviseur assure différentes tâches passant par l'animation de séminaires, les visites en milieu scolaire, le suivi du carnet de stage, la coévaluation et finalement l'attribution de la note. D'autres recherches (Correa Molina, 2008 ; Gervais et Desrosiers, 2005), s'appuyant sur les travaux d'Enz et al. (1996), mettent en évidence les trois rôles que joue le superviseur : accompagnateur de l'étudiant, médiateur entre les différents acteurs et personne-ressources pour le maître de stage.

Nous avons focalisé notre attention sur le rôle d'accompagnateur qui amène le superviseur à : observer le stagiaire et lui fournir de la rétroaction ; le soutenir et l'encourager ; animer des séminaires ; et aussi l'évaluer (Gervais et Desrosiers, 2005). D'après ces auteures, nous observons que l'évaluation est directement intégrée au rôle d'accompagnateur.

Afin d'assurer ce rôle d'accompagnateur, le superviseur peut endosser différentes postures lui permettant de s'ajuster et de s'adapter au mieux aux besoins du stagiaire et au contexte de stage (Colognesi et al., 2019).

Le dispositif de coévaluation de stage

Le concept de coévaluation apparaît dès la fin des années 1990 (Allal, 1999 ; Dochy et al., 1999). Notre propos se focalise sur le dispositif de coévaluation clôturant le processus de supervision. Jorro et Van Nieuwenhoven (2019) définissent la coévaluation des stages en enseignement en mettant en évidence l'importance d'une évaluation conjointe visant à engager un dialogue entre les acteurs présents à propos d'éventuels écarts d'appréciation. Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017) soulignent quant à eux différentes visées que poursuit la coévaluation dans ce contexte particulier : (1) donner du sens à ce moment, (2) permettre le dialogue entre les acteurs laissant un rôle actif à l'étudiant et (3) développer la réflexivité de l'étudiant tout en établissant des liens entre la théorie et la pratique.

À partir de ces différents apports, nous définissons la coévaluation, dans un contexte de coévaluation, comme

un processus d'évaluation partagé qui implique les acteurs de la triade de supervision, à savoir l'étudiant, les superviseurs de l'institut de formation et le maître de stage (présent par l'intermédiaire de son rapport). Elle permet de confronter l'autoévaluation de l'étudiant à l'évaluation des formateurs et nécessite d'arriver à une note obtenue d'un commun accord, après discussions et négociations. L'étudiant est ainsi l'acteur central de son évaluation tout en permettant aux formateurs de garder le contrôle sur le jugement final (Maes, 2021, p. 209).

Le jugement professionnel

Lors de l'entretien de coévaluation, lorsque le superviseur construit son jugement évaluatif afin d'évaluer le stage de l'étudiant, il s'appuie sur des normes et des critères partagés par l'ensemble des acteurs en présence, ainsi que sur les informations recueillies à chaque étape de la supervision afin de prendre une décision quant à la réussite ou non du stage. Le jugement évaluatif s'inscrit dans la dimension itérative et dynamique présentée par Mottier Lopez et Allal (2008).

Le jugement du superviseur porte sur plusieurs critères : le type de stage, la complexité de la situation, les compétences ciblées par le stage ainsi que l'analyse réflexive du stagiaire (Lebel, 2009).

Le jugement évaluatif produit par le superviseur tel qu'il vient d'être présenté se rapproche du jugement professionnel défini par Lafortune (2006) comme :

Un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans la perspective de régulation (p. 22).

En cohérence avec cette définition, à l'instar de Mottier Lopez et Allal (2010), nous structurons le jugement professionnel autour de trois démarches constitutives : la mise en relation de différentes sources d'informations ; l'interprétation de celles-ci à la lumière de critères explicites (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013) dans une logique de multiréférentialité ainsi que l'anticipation et l'appréciation des conséquences probables des actions du superviseur lors de l'entretien de coévaluation. Mottier Lopez et Tessaro (2016) précisent que le jugement professionnel est présent tant dans les démarches formatives ou formatrices que dans les démarches sommatives ou certificatives.

Le jugement professionnel (Lebel, 2009 ; Mottier Lopez et Allal, 2008) est envisagé comme un acte cognitif individuel et une pratique sociale située. Cette perspective incite à prendre en compte la relation entre l'individu en activité et le contexte de cette dernière. Les superviseurs sont ainsi amenés à évaluer les apprentissages réalisés par chacun des étudiants, mais également à les analyser à la lumière des difficultés rencontrées, des contextes et des cas particuliers (Leroux et Bélair, 2015). Ils doivent pouvoir faire preuve de souplesse et d'adaptation dans les décisions qu'ils prennent et les rétroactions qu'ils formulent à l'égard de l'étudiant.

En prenant en considération des éléments de singularité émanant de l'étudiant ou du contexte de son stage, le superviseur produit des ajustements évaluatifs (Mottier Lopez et Allal, 2008). Pour ce faire, il collectera des informations complémentaires qu'il interprétera à la lumière de critères latents (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013), permettant l'adaptation à ces éléments de singularité et la production d'un ajustement évaluatif.

Tout au long du processus inscrit dans une dimension dynamique et itérative, le superviseur produira des jugements d'appréciation provisoires qui concourront à la construction du jugement évaluatif final (Tourmen, 2014), rencontrant ainsi le renversement de perspective envisagé par Mottier Lopez et Allal (2008).

Méthodologie ayant accompagné le processus de construction du modèle

L'examen des référents théoriques réalisé dans le cadre d'une recherche doctorale (Maes, 2021), sur la base d'une revue narrative de la littérature (Jesson et al, 2011 ; Noble et Smith, 2018), a permis de recenser l'existant, mais aussi de mettre en évidence les connaissances manquantes pour comprendre le processus de construction du jugement évaluatif des superviseurs. Pour atteindre cet objectif, le chercheur a mené, dans un souci de complémentarité, trois études inscrites dans une approche qualitative à visée compréhensive (Van der Maren, 2004) et interprétative (Savoie-Zajc, 2011). La première étude visait à mettre en évidence les caractéristiques du jugement évaluatif du superviseur dans un contexte de coévaluation de stages en enseignement. La deuxième étude, sur la base des résultats de la première, a examiné la prise en compte par le superviseur d'éléments de singularité liés à l'étudiant ou au contexte de stage afin de construire son jugement évaluatif. La troisième étude s'est intéressée, toujours sur la base des résultats de la première, à la dimension itérative dans laquelle s'inscrit la construction du jugement évaluatif du superviseur. Le tableau 1 donne un aperçu des différentes études et des éléments méthodologiques y afférent.

Tableau 1

Balises méthodologiques pour les 3 études. Adapté à partir de Maes, 2021, p. 100

Première étude	Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs
Questions de recherche	Le jugement évaluatif du superviseur respecte-t-il les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation ? Dans quelle mesure la singularité de la situation influence-t-elle ce jugement évaluatif ?
Participants	8 superviseurs de la HEP 1 : 4 psychopédagogues et 4 didacticiens
Recueil de données	Entretiens semi-directifs Instruction au sosie
Analyse des données	Analyse de contenu – modèle mixte Utilisation du logiciel NVivo, version 11.4
Publication	Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019a). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. <i>Mesure et évaluation en éducation</i> , 42(1), 35-61. https://doi.org/10.7202/1066597ar
Deuxième étude	La prise en compte de la singularité dans la construction du jugement évaluatif
Questions de recherche	Comment la singularité de la situation est-elle prise en compte dans la construction du jugement évaluatif du superviseur ? Quels types d'informations complémentaires alimentent cette dimension singulière ? Comment celles-ci contribuent-elles à l'émergence d'ajustements évaluatifs de la part du superviseur ?
Participants	8 superviseurs de la HEP 1 : 4 psychopédagogues et 4 didacticiens
Recueil de données	Traces objectivées – enregistrements d'entretiens de coévaluation

Analyse des données	Analyse de contenu – modèle ouvert Utilisation du logiciel NVivo, version 11.4
Publication	Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019b). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. <i>Revue suisse des sciences de l'éducation</i> , 41(2), 483–501. https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13
Troisième étude	La dimension itérative du jugement professionnel
Questions de recherche	Comment le jugement évaluatif se construit-il dans un contexte de coévaluation ? Comment caractériser la construction du jugement évaluatif des superviseurs dans ce contexte ?
Participants	2 entretiens de coévaluation/4 superviseurs de la HEP 2 : 2 psychopédagogues et 2 didacticiens
Recueil de données	Traces objectivées – enregistrements d'entretiens de coévaluation
Analyse des données	Analyse de contenu – modèle mixte Synopsis
Publication	Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. <i>Revue canadienne de l'éducation</i> , 43(2), 522-547.

Dans la section suivante, nous développons les principaux apports de chacune des études ainsi que la construction progressive du modèle du jugement professionnel du superviseur dans un contexte de coévaluation.

Présentation des résultats et des étapes de construction du modèle

Le modèle dont la construction est détaillée dans cette section est issu de la recherche doctorale évoquée *supra*. La présentation de ce dernier respecte les apports des différentes études présentées : (1) le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs, (2) la prise en compte de la singularité, (3) la dimension itérative du jugement évaluatif. À chaque étape, la figure évolue sur la base des résultats, pour enfin présenter le modèle complet.

Étude 1 – Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs

Cette première étude (voir Maes, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2019a) a permis de développer notre modèle en faisant apparaître les démarches constituant le jugement évaluatif des superviseurs et d'observer si ces dernières rencontrent les principales caractéristiques d'un jugement professionnel.

Résultats de l'étude 1 : documenter le processus de construction du jugement évaluatif

Les résultats laissent apparaître que, chez six des huit superviseurs interrogés, le processus évaluatif se structure autour de quatre démarches et d'une « nouvelle » démarche, transversale à l'ensemble du processus.

Ainsi, les superviseurs collectent, lors de l'entretien, de l'information de nature et de sources diverses (Lafortune, 2008) ; ils l'interprètent à la lumière de critères explicites (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013)

dans une logique de multiréférentialité (Allal et Mottier Lopez, 2009) ; ils anticipent et apprécient les conséquences de la décision qu'ils prennent pour l'étudiant, démarche renvoyant à l'éthique de la responsabilité (Mottier Lopez et Allal, 2010) ; au terme de la coévaluation, les superviseurs sont amenés à prendre une décision afin de réguler et d'améliorer l'action en cours (De Ketele, 2010). En plus, au début et tout au long de ces étapes, ils fixent et gèrent avec les différents acteurs le cadre de la coévaluation.

Étape 1 de la construction du modèle : le processus de construction du jugement professionnel

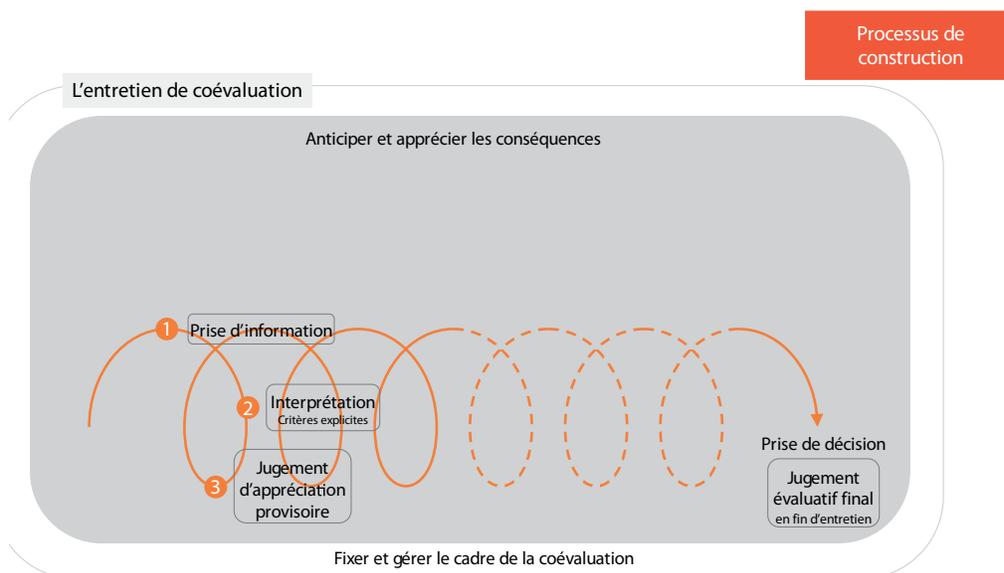


Figure 1
Modélisation du jugement professionnel – Processus de construction

La figure 1 fait apparaître le processus de construction du jugement professionnel en s'appuyant à la fois sur les apports théoriques mobilisés dans cette contribution ainsi que sur les résultats de l'étude 1. Tout d'abord, le cadre blanc représente la démarche mise en évidence par les superviseurs interrogés, à savoir le fait de fixer et gérer le cadre de la coévaluation. Ensuite, la spirale orange représente le renversement de perspective mis en évidence par Mottier Lopez et Allal (2008) inscrivant le processus de construction du jugement évaluatif dans une dimension dynamique et itérative. La construction du jugement évaluatif dépasse ainsi une approche linéaire de l'évaluation dont le jugement serait une étape. Enfin, nous retrouvons les démarches issues de la littérature (Allal, 2008 ; De Ketele, 2010 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Mottier Lopez, 2008) et évoquées dans les résultats de l'étude 1, à savoir : la prise d'informations (1) ; l'interprétation de celles-ci à la lumière de critères explicites (2) ; l'anticipation et l'appréciation des conséquences des décisions prises par le superviseur durant l'entretien de coévaluation représentées par le cadre gris pour renforcer le côté transversal de cette démarche ; la prise de décision, au terme du processus et représentée à la fin de de la spirale. Le modèle fait également apparaître, après la démarche d'interprétation (2), la production d'un jugement d'appréciation provisoire (3) au service du jugement final produit en fin d'entretien (Tourmen, 2009) qui renforce la dimension dynamique et itérative du jugement professionnel.

Étude 2 – La prise en compte de la singularité dans la construction du jugement professionnel

La deuxième étude (voir Maes, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2019b) s'est intéressée à la prise en compte de la singularité par le superviseur lors de la construction de son jugement évaluatif. Il s'agit d'une étude multicas menée auprès de huit superviseurs issus d'une même HEP. Elle a été la deuxième étape de la construction de notre modèle parce qu'elle a permis de faire apparaître le processus mis en œuvre par les superviseurs afin de produire un ajustement évaluatif permettant de prendre en compte un élément de singularité relevé lors de l'entretien.

Résultats de l'étude 2 : la prise en compte de la singularité dans la construction du jugement évaluatif

Les résultats obtenus montrent que, dans les huit cas étudiés, les superviseurs prennent en considération les éléments de singularité, qu'ils soient liés à l'étudiant ou au contexte de stage lorsqu'ils construisent leur jugement professionnel. En effet, non seulement ils identifient les éléments de singularité, mais ils s'en emparent aussi pour procéder à des ajustements évaluatifs (Mottier Lopez et Allal, 2008). Ces ajustements conduisent les superviseurs à construire, à nuancer, voire à renforcer leur jugement évaluatif.

Dans ce contexte, les résultats de cette deuxième étude ont montré que les superviseurs prennent, en interagissant avec les autres acteurs, des informations complémentaires relatives à l'élément de singularité relevé. Ensuite, en plus des critères explicites proposés pour l'ensemble des étudiants, ils utilisent des critères latents permettant de s'adapter et de prendre en compte cet élément de singularité (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013). Ainsi, à partir de l'interprétation de ces données complémentaires, les superviseurs produisent un ajustement évaluatif (Mottier Lopez et Allal, 2008). Les situations singulières pour lesquelles il n'existe pas de « recettes » préétablies, qu'elles soient liées au contexte ou à l'étudiant, sont ainsi considérées de façon différenciée.

Étape 2 de la construction du modèle : la prise en compte de la singularité

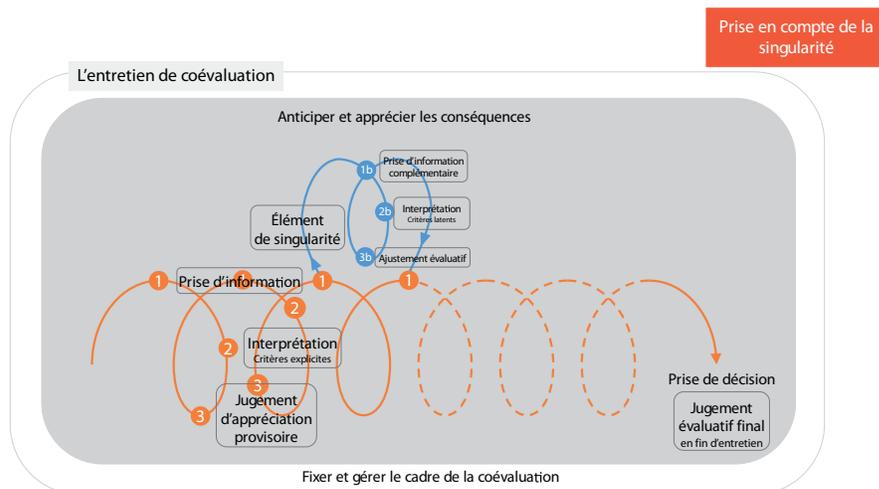


Figure 2

Modélisation du jugement professionnel – Prise en compte de la singularité

La figure 2 met en évidence, à l'aide des éléments bleus, la prise en compte par les superviseurs des éléments de singularité (Maes, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2019b). Tout d'abord, quand un élément de singularité est identifié, les superviseurs sont amenés à recueillir de l'information complémentaire (1b) afin de documenter ce dernier. Ensuite, cette information est interprétée à la lumière de critères latents (Wyatt-Smith et Klenowski, 2013) adoptés par le superviseur afin de prendre en compte les éléments de singularité relevés durant l'entretien de coévaluation (2b). Sur la base de ces éléments, les superviseurs produisent un ajustement évaluatif (Mottier Lopez et Allal, 2008) (3b) permettant de faire preuve de souplesse et d'adaptation dans les décisions qu'ils prennent et les rétroactions qu'ils formulent à l'égard de l'étudiant. Une fois l'ajustement évaluatif produit, les superviseurs collectent une nouvelle information (1) les replaçant dans la spirale orange.

Cela renvoie à la dimension située du jugement évoquée par plusieurs auteurs (Lebel, 2009 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Mottier Lopez et Allal, 2008). En effet, les superviseurs évaluent chaque étudiant à la lumière de référentiels partagés et d'échanges professionnels (Mottier Lopez et Allal, 2008) et prennent également en compte les difficultés rencontrées et les cas particuliers. Les procédures construites pour l'ensemble des étudiants sont adaptées en fonction des situations singulières, permettant ainsi aux superviseurs d'être plus souples dans la prise de décision finale. Les adaptations produites répondent à des situations d'évaluation changeantes et dynamiques (Tourmen, 2014) et permettent de mieux documenter la décision des superviseurs. Elles sont représentatives de l'exercice du jugement professionnel (Mottier Lopez et Allal, 2008). Cette capacité d'adaptation est, d'après Allal et Mottier Lopez (2008), une fonction essentielle de l'évaluateur.

Étude 3 – La dimension itérative du jugement professionnel

La troisième étude (voir Maes, Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2020) visait à comprendre comment le jugement évaluatif se construit dans une coévaluation et comment caractériser la construction du jugement évaluatif des superviseurs dans ce contexte. Il s'agit d'une étude qualitative analysant en détail deux entretiens de coévaluation. Elle a été la troisième étape de la construction de notre modèle en mettant en lumière les différents jugements d'appréciation provisoires produits durant l'entretien de coévaluation qui contribuent à la production du jugement évaluatif final.

Résultats de l'étude 3 : documenter la dimension itérative et dynamique du jugement évaluatif

Les résultats font apparaître que les jugements sont présents dans le discours des superviseurs tout au long de l'entretien de coévaluation. Le processus évaluatif n'est donc pas exempt de jugements, mais ceux-ci ne représentent plus une finalité en soi et apparaissent bien aux différents moments du processus (De Ketele, 2010). Ces jugements sont d'ordre holistique, au sens entendu par Lebel et al. (2015), à savoir qu'ils s'appuient sur les conceptions des superviseurs, l'interprétation des informations récoltées à propos de la performance de l'étudiant, les critères composant les référentiels institutionnels ainsi que sur la prise en compte d'éléments de singularité.

Les jugements produits par les superviseurs tout au long de l'entretien de coévaluation sont qualifiés par Tourmen (2009) de jugements d'appréciation partiels et provisoires. Ils sont justifiés dans les propos des superviseurs, par des faits et des données précises. Ces jugements permettent aux superviseurs d'étayer et de construire leur jugement final.

Étape 3 de la construction du modèle : la dimension itérative du jugement professionnel

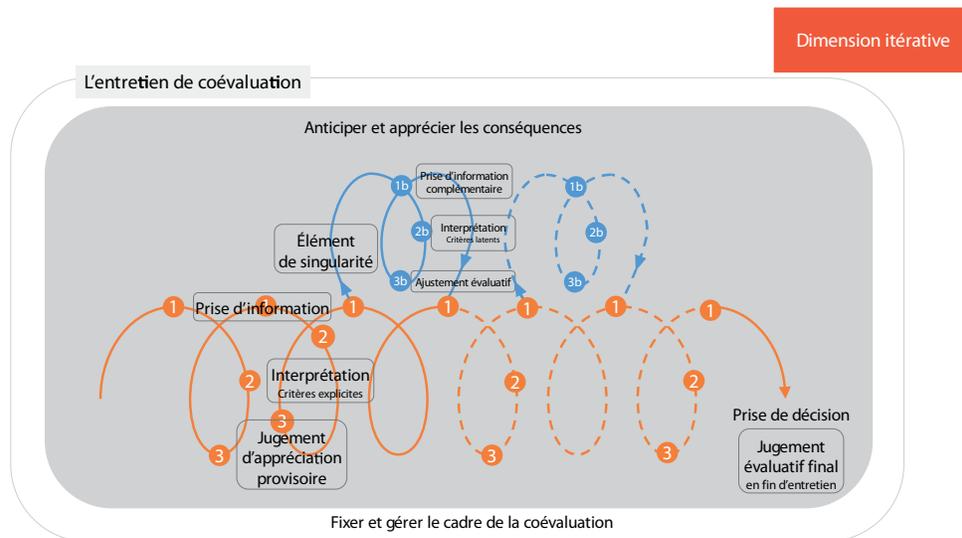


Figure 3
Modélisation du jugement professionnel – Dimension itérative

La figure 3 renforce la dimension dynamique et itérative du jugement (Mottier Lopez, 2008). En effet, elle met en évidence que le jugement évaluatif final aboutissant à la prise de décision est construit sur la base de plusieurs jugements d’appréciation provisoires (Tourmen, 2009), les (3) dans la figure, ainsi que sur la base d’ajustements évaluatifs (Mottier Lopez et Allal, 2008), les (3b) dans la figure. Le processus évaluatif rencontre ainsi le renversement de perspective mis en évidence par Mottier Lopez et Allal (2008) qui dépasse, comme nous l’avons déjà évoqué, une vision plus linéaire du processus évaluatif, tel qu’il pouvait précédemment être envisagé.

Deux aspects sont encore à mettre en lien avec ce qui vient d’être explicité à propos de la dimension itérative et de la formulation de jugements d’appréciation provisoires. Premièrement, le fait que l’entretien de coévaluation soit ponctué par des jugements d’appréciation provisoires qui contribuent à la construction du jugement évaluatif final se rapproche du principe de coévaluation tel qu’évoqué par des auteurs comme Deeley (2014) selon lequel il est nécessaire pour les acteurs d’arriver à un accord, après avoir discuté les détails de l’évaluation et négocié les malentendus. Deuxièmement, les jugements d’appréciation provisoires produits durant l’entretien de coévaluation rencontrent les caractéristiques d’une rétroaction (Maes, Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2022) puisqu’ils ont été établis sur la base d’une comparaison entre la performance de l’étudiant et la norme de l’institut de formation (Van De Ridder et al., 2008) afin de permettre à l’étudiant de mieux comprendre et d’améliorer sa performance (Hattie et Timperley, 2007).

Finalement, sur la base de l’exploration théorique et des résultats des trois études présentées, nous avons constitué la version finale de notre modèle qui vient de vous être présentée. Le modèle a fait l’objet d’une double validation, d’une part, par le terrain et, d’autre part, par la recherche. En effet, le modèle a été validé, tout au long de son processus de construction, par les acteurs eux-mêmes : les superviseurs

de stage membres du groupe de recherche collaborative qui ont accompagné la recherche. Ainsi, lors des rencontres, les résultats et les essais de modélisation étaient présentés et discutés. Des ajustements ont été réalisés en fonction des échanges. De plus, au terme de la recherche doctorale, les résultats ont également été présentés à différents acteurs des institutions participantes. Au-delà de cette validation par le milieu de pratique, les trois études à l'origine des étapes de construction du modèle ont chacune fait l'objet d'une validation lors du processus d'évaluation à l'aveugle lié à la publication des résultats (Maes et al., 2018, 2019a, 2019b). Le modèle final, tel qu'il est présenté dans cet article, a finalement été approuvé par des experts du champ, à savoir le jury de la thèse (Maes, 2021).

Conclusion et perspectives

Cette recherche espère avoir apporté, à travers le modèle proposé, des éléments de réponse aux questions soulevées dans le texte de cadrage, à savoir : quels sont les principes et balises du jugement professionnel ? Sur quels critères s'établit-il ? Son originalité réside dans sa construction progressive basée tant sur les avancées conceptuelles proposées dans la recension des écrits que sur la triangulation des données recueillies par le biais de trois études qualitatives menées auprès de superviseurs belges et dont les analyses ont été réalisées de manière concertée avec un groupe de recherche collaborative. Il serait intéressant de vérifier la validité du modèle développé dans un autre contexte d'accompagnement de stagiaires, que ce soit au sujet de la nature du dispositif de co-évaluation proposé ou au sujet du contexte plus général de formation en dehors de la Belgique ou auprès de futurs enseignants du secondaire par exemple. Pourquoi ne pas mettre le modèle à l'épreuve dans un autre contexte de formation que celui des stages ? La supervision et l'évaluation collégiale d'une production intégrée et inédite comme un mémoire de fin d'études constitueraient une autre voie de validation du modèle de jugement professionnel.

De plus, étant donné la place réservée à la singularité dans le modèle, sa pertinence pourrait être testée auprès des étudiants à besoins spécifiques ou en situation d'handicap, dont les inscriptions connaissent une croissance très importante dans le supérieur tant en Belgique qu'au Québec (Vagneux et Girard, 2014). Dufour et al. (2019) soulignent la nécessité de cibler des recherches sur la problématique de l'accompagnement et l'évaluation des stages de ce public spécifique, afin de mieux reconnaître et gérer les accommodements, et ce, en vue d'assurer le droit à l'égalité de tous les étudiants et d'offrir les moyens susceptibles de favoriser la réussite sans compromettre l'atteinte des exigences universitaires (Phillion et al., 2016).

Du point de vue des implications pédagogiques, en plus d'être une modélisation théorique, notre apport semble également constituer un outil pour la pratique. En effet, il permettra aux superviseurs de pouvoir dépasser l'inconfort, voire la tension rencontrée du fait d'une double posture d'accompagnateur et d'évaluateur (Maes et al., 2018). Le jugement professionnel apporte en effet une piste de réponse concrète. Il laisse la place à la prise en compte de la singularité, à l'utilisation de critères latents adaptés à la situation singulière rencontrée permettant de produire des ajustements évaluatifs, tout en restant balisés par les référentiels communs et les critères explicites utilisés. Cette façon d'envisager le processus évaluatif permet de l'intégrer plus facilement au processus d'accompagnement (Correa Molina, 2008 ; Enz et al., 1996 ; Gervais et Desrosiers, 2005) en atténuant l'impression d'une double posture, d'un changement de rôle.

Nous pensons que ce modèle peut également, dans la réflexion sur le renforcement de la formation des accompagnateurs, qu'ils soient superviseurs ou maîtres de stage qui traversent nos contextes québécois et belge francophone, devenir un outil de formation à l'accompagnement et à l'évaluation de pratiques professionnelles enseignantes. En effet, ce modèle permet, d'une part, de comprendre les démarches mises en œuvre lors de la production d'un jugement évaluatif et, d'autre part, d'inscrire ce jugement évaluatif dans la perspective d'un jugement professionnel en évaluation.

Notes

- ¹ Aussi appelé enseignant associé au Québec ou praticien formateur en Suisse.
- ² Enseignants de terrain venant partager avec les étudiants leur expérience lors d'ateliers de formation professionnelle intégrés au programme de formation.
- ³ Couvre-chef avec une visière

Références

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). De Boeck.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 311-314). Presses universitaires de France.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : apports et implications de l'étude genevoise. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 13-35). Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 25-40. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17062>
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 9-22). Presses de l'Université du Québec.
- Colognesi, S., Deprit, A., et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants. Dans : B. Raucant, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven, C. Jacqmot, *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mise en œuvre*, De Boeck, (pp. 69-86).
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-27. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/2398/2429>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélaïr, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1), 5-21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>
- Correa Molina, E. (2008). Les superviseurs de stage : des qualités pour un rôle formateur. Dans E. Correa Molina, C. Gervais et S. Rittershaussen (dir.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (p. 205-219). Éditions du CRP.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (dir.). (2008). *Les stages en formation en enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>

- Deeley, S. J. (2014). Summative co-assessment: A deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/1469787413514649>
- Dochy, F., Segers, M. et Sluijsmans D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Dufour, F., Dondeyne, S., Van Nieuwenhoven, C. et Piché Richard, A. (2019). Les mesures d'accommodements et d'accompagnement perçues par des étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'enseignement en Belgique et au Québec. *Phronesis*, 8(1-2), 81-95. <https://doi.org/10.7202/1066586ar>
- Enz, B. J., Freeman, D. J. et Wallin, M. B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: Matches and mismatches in perception. Dans D. J. McIntyre et D. M. Byrd (dir.), *Preparing tomorrow's teachers : The field experience – Teacher Education Yearbook IV* (p. 131-150). Corwin Press.
- Fédération Wallonie Bruxelles [FWB]. (2000, 12 décembre). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf
- Fédération Wallonie Bruxelles [FWB]. (2019, 7 février). *Décret définissant la formation initiale des enseignants*. https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/46261_000.pdf
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaire*. Presses de l'Université Laval.
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-27. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.38.3.08>
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jesson, J. K., Matheson, L. et Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review. Traditional and systematic techniques*. Sage.
- Jorro, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le clair-obscur de l'activité évaluative. Dans A. Jorro et N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 33-44). De Boeck.
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théorique* (p. 59-82). Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2006). « Exercice et développement du jugement professionnel », *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétence*, Fascicule 3 [document inédit]. MELS-UQTR.
- Lafortune, L. (2008). L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages. Dans L. Lafortune et A. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 13-35). Presses de l'Université du Québec.
- Lebel, C. (2009). L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 41-54.
- Lebel, C., Bélair, L. M. et Monfette, O. (2015). Pratiques de jugement d'évaluation d'enseignants associés auprès de leurs stagiaires. Dans P. F. Coen et L. M. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (p. 199-220). De Boeck.
- Leroux, J. L. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : quels enjeux et quels défis ? *Phronesis*, 8(1), 111-126. <https://doi.org/10.7202/1066588ar>
- Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 67-107). Chenelière/AQPC.
- Maes, O. (2021). *La construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement. Vers la construction d'un jugement professionnel* [thèse de doctorat inédite]. Université catholique de Louvain.
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? *Éducation & Formation*, 308(1), 95-106.

- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019a). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61. <https://doi.org/10.7202/1066597ar>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019b). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 483-501. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(2), 522-547. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4159>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2022). The levels of feedback given by university supervisors to student teachers during their co-assessment meetings. *Frontiers in Education*, 7 : 848547. <https://DOI.org/10.3389/feduc.2022.848547>
- Maubant, P., Clénet, J. et Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes*. Presses de l'Université du Québec.
- Mottier Lopez, L. (2008). Discussion notionnelle : les relations entre jugement et évaluation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 455-463.
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17360>
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? : tensions, dispositifs, perspectives* (p. 237-250). De Boeck.
- Mottier Lopez, L. et Tessaro, W. (dir.). (2016). *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Peter Lang.
- Nitonde, F. et Paquay, L. (2011). Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Éducation & formation*, 295, 143-164.
- Noble, H. et Smith, J. (2018). Reviewing the literature: choosing a review design. *Evidence-based nursing*, 21(2), 39-41. <https://doi.org/10.1136/eb-2018-102895>
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire : de l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques [numéro spécial]. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 1-11. <https://doi.org/10.4000/ripes.605>
- Philion, R., Bourassa, M., Lanaris, C. et Pautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accompagnement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. Université du Québec en Outaouais. http://ptc.quebec.ca/portailsae/system/files/documents/edition/guide_accoumodements-_philion.pdf
- Portelance, L. et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85-98. <https://doi.org/10.7202/1043983ar>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). ERPI.
- Spallanzani, C., Vanderclayen, F., Beaudoin, S. et Desbiens, J.-F. (2017). Encadrement offert par des superviseurs universitaires en formation à l'enseignement : le point de vue de stagiaires finissants en EPS. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2376>
- Tourmen, C. (2009). L'activité évaluative et la construction progressive du jugement. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 101-119. <https://www.researchgate.net/publication/273381095>
- Tourmen, C. (2014). Contributions des sciences de l'éducation à la compréhension de la pratique évaluative. *Politiques et management public*, 31(1), 69-85. <http://journals.openedition.org/pmp/6970>

- Vagneux, S. et Girard, M. (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergeant à l'université : état de situation et pistes d'action*. Rapport présenté à la Commission de l'enseignement et de la recherche. Réseau de l'Université du Québec. http://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/gt-eshe_rapport_final_2eversion_couvert.pdf
- Van De Ridder, J. M. M., Stokking, K. M., McGaghie, W. C. et Ten Cate, O. T. (2008). What is feedback in clinical education? *Medical Education*, 42, 189-197. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02973.x>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal et De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, 1(2), 103-121.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2016). Accompagner les étudiants en stage quand on est superviseur : investigation des gestes professionnels partagés. Dans L. Ria et V. Lussi Borer (dir.), *Apprendre à enseigner* (pp. 228-229). Presses universitaires de France
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Saint-Martin.
- Villeneuve, L. et Moreau, J. (2010). Former des superviseurs et des maîtres de stage. Dans B. Raucant, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (p. 443-470). De Boeck.
- Wyatt-Smith, C. et Klenowski, V. (2013). Explicit, latent and meta-criteria: Types of criteria at play in professional judgement practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 35-52. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.725030>
- Zinguinian, M. et André, B. (2017). Certifier les stagiaires : le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, 6(4), 71-84. <https://doi.org/10.7202/1043982ar>

Pour citer cet article

- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2023). Comment se construit le jugement professionnel des superviseurs lors de l'évaluation d'un stage avec l'étudiant ? Un modèle explicatif. *Formation et profession*, 31(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.786>



Processus de consultation auprès de formateurs de stagiaires en enseignement : réfléchir aux activités professionnelles essentielles de la profession en vue de l'évaluation des compétences

Josée-Anne **Gouin**
Université Laval (Canada)

Bernard **Wentzel**
Université Laval (Canada)

Hélène **Gasc**
Université Laval (Canada)

Consultation process with mentors of trainees in high school education:
reflecting on the essential professional activities of the profession

doi: 10.18162/fp.2023.795

Résumé

Cette étude présente la première partie d'un processus de consultation s'intéressant à l'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires en enseignement secondaire d'une université québécoise. Le nouveau référentiel (ME, 2020) propose 13 compétences professionnelles qui sont à développer tout au long des quatre années de formation initiale. Cependant, l'interprétation commune de ces compétences reste un enjeu pour les formateurs de stagiaires.

S'appuyant sur un cadre conceptuel portant sur les activités professionnelles essentielles, un questionnaire et un entretien de groupe ont permis d'y réfléchir avec des formateurs de stagiaires. Les résultats présentent ces activités ainsi que les compétences et les dimensions mobilisées pour chacune d'elles.

Mots-clés

Compétences professionnelles, stagiaires, enseignement secondaire, activités professionnelles essentielles, formateurs.

Abstract

This study presents the first part of a consultation process focusing on the evaluation of the professional skills of interns in secondary education at a Quebec university. The frame of reference proposes 13 professional skills which are to be developed throughout the four years of initial training. However, the interpretation of these skills remains a challenge for mentors.

Based on a conceptual framework relating to professional activities, a questionnaire and a group interview made it possible to reflect on the essential professional activities experienced by the pre-service teachers as well as the skills and dimensions mobilized for each of them.

Keywords

Professional competencies, pre-service teachers, high school education, essential professional activities, assessment.

Introduction

Après deux décennies d'implantation dans les universités canadiennes (Gallardo, 2020), l'évaluation des compétences professionnelles doit encore composer avec de nombreux défis dans différents domaines professionnels, dont la médecine, les soins infirmiers, ainsi qu'en formation initiale à l'enseignement (Le Boterf, 2017). Des recherches réalisées dans ces domaines ont exposé la complexité d'évaluer les compétences sans les dénaturer (Jonnaert, 2011) et sans les décontextualiser en plusieurs observables distincts (ME, 2020; ten Cate et al., 2015). Elles ont également montré le défi d'offrir des attentes de développement suffisamment claires pour qu'elles soient comprises par l'ensemble des formateurs impliqués (superviseurs universitaires et enseignants associés) (Gouin et Hamel, 2015).

Ce défi jumelé aux difficultés d'évaluer les compétences professionnelles des stagiaires a constitué le point de départ de la mise en œuvre d'un projet de recherche-développement mené dans une université québécoise. Ce projet a pour but de réfléchir au processus qui mènera à l'évaluation des compétences professionnelles des stagiaires en formation à l'enseignement secondaire.

Contexte et enjeux de la recherche

Définir des attentes partagées entre formateurs et stagiaires : un incontournable

Dans les universités québécoises, quatre stages en enseignement au secondaire sont répartis sur les quatre années du baccalauréat et proposent plus de 700 heures de stage (ME, 2020) en alternance avec des cours théoriques. Peu de prescrits circonscrivent l'accompagnement des stagiaires (ME, 2020 ; Portelance, 2009) afin

d'assurer le développement et l'évaluation de leurs compétences professionnelles. Reconnaissant que les compétences sont des savoir-agir complexes et que leur développement se poursuit à l'intérieur d'étapes progressives menant à l'accomplissement d'une activité professionnelle essentielle, l'évaluation devrait s'appuyer sur trois valeurs, soit la validité, l'équité et la fidélité, afin de déterminer si le stagiaire a atteint le niveau attendu (Tardif, 2017). L'équité permet d'éviter toute forme de discrimination sur la base d'attentes communes lors du processus évaluatif. La validité réfère, quant à elle, à la qualité de l'instrument, et la fidélité repose sur les évaluateurs qui pourront s'appuyer sur des outils communs pour porter un jugement qui soit avant tout professionnel même s'il n'est pas parfaitement identique aux autres. Pour assurer le respect de ces valeurs, la concertation des formateurs pour s'entendre sur des attentes partagées de développement et d'évaluation s'avère donc nécessaire (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015). De façon plus précise, le concept d'attentes partagées, tel qu'utilisé dans ce projet, désigne la compréhension qu'ont les individus des connaissances, des habiletés et des attitudes qui sont mobilisées à l'intérieur d'activités professionnelles essentielles mises en place pour permettre aux étudiants de développer leurs compétences (Hawkins et al., 2015).

Cependant, il apparaît évident que le nouveau référentiel n'est ni un référentiel d'évaluation ni même un référentiel de formation selon les distinctions établies par Parent et Jouquan (2015) qui permettrait d'obtenir des niveaux pour chaque stage et assurer ainsi le respect des valeurs évaluatives. Pas plus que ce référentiel n'exploite le concept d'attentes partagées comme cela peut être fait, par exemple, dans le programme de formation de l'école québécoise ou encore, dans celui destiné aux ostéopathes français (Tardif, 2012). De plus, des recherches ont montré qu'un grand nombre de formateurs (enseignants associés et superviseurs universitaires – ces derniers peuvent être des professeurs ou des chargés de cours) évoluent auprès des stagiaires en ayant des attentes de développement qui diffèrent d'un formateur à l'autre, faute d'attentes partagées (Gouin et Hamel, 2015 ; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015).

Dans le contexte de l'université ciblée, ils sont plus de 150 formateurs uniquement pour le premier stage. Ces derniers évoluent dans des milieux physiques différents (à l'université et dans plusieurs écoles réparties sur un grand territoire), ce qui limite les possibilités de concertation. De plus, à plus grande échelle, dans les universités québécoises, les superviseurs universitaires et les enseignants associés ne partagent pas le même rôle d'accompagnement. Les premiers s'assurent d'accompagner les stagiaires selon les attentes universitaires, favorisent les liens théorie-pratique (Gouin et Hamel, 2022) ainsi que le développement de la pratique réflexive (ex. : analyse de la pratique enseignante à partir de vidéos). Les deuxièmes partagent leur classe avec le stagiaire et sont des guides au quotidien qui, grâce à leurs expériences de l'enseignement, encadrent la planification, le fonctionnement du groupe-classe, et permettent aux stagiaires de prendre un certain recul par rapport à ce qu'ils vivent dans la classe (Portelance et al., 2018). À ces rôles d'accompagnement distincts s'ajoute celui d'évaluateur. Tous les deux sont responsables d'évaluer l'ensemble des compétences professionnelles issues du référentiel en partageant souvent des outils communs tout en portant des regards différents sur les compétences professionnelles des stagiaires. Cela peut potentiellement nourrir une certaine confusion.

De plus, dans notre contexte universitaire, les grilles d'évaluation ne sont pas sans poser un problème en renvoyant davantage à un découpage de comportements observables évalués (liste à cocher, Le Boterf, 2017) qu'à une réelle évaluation des compétences professionnelles. Un exemple de libellé tiré d'une grille d'évaluation utilisée en stage 4 illustre la problématique : « Faire montre de la maîtrise de la langue d'enseignement à l'écrit, utiliser un vocabulaire précis et veiller à la qualité de la communication ». Cet

exemple témoigne de la présence de plusieurs observables (maîtrise de la langue, vocabulaire et qualité de la communication), ce qui augmente la confusion chez les formateurs. Le contexte (famille de situations, Tardif, 2019) n'est pas non plus précisé, décontextualisant ainsi la compétence. Finalement, ce libellé est présent dans toutes les grilles des quatre stages, ne complexifiant pas les attentes entre ces derniers (Le Boterf, 2017).

C'est à la suite de ces constats que le projet de recherche-développement a été amorcé en janvier 2021. Il devait aussi favoriser les échanges avec le milieu scolaire dans une période de réflexion à plus large échelle sur les enjeux et les orientations futures du partenariat à préserver, voire renforcer. Ce projet a débuté par une analyse du nouveau référentiel de compétences des enseignants (ME, 2020).

Quelques éléments d'analyse exploratoire du référentiel de compétences des enseignants

Le nouveau référentiel (ME, 2020) offre certaines balises quant aux attentes de développement des compétences professionnelles. En prenant appui sur des bases théoriques largement présentées, il propose une vision et une description des compétences et des dimensions qui les composent. Le développement de 13 compétences professionnelles est attendu et le tableau 1 les présente de manière synthétique (ME, 2020, p. 43). De ces compétences, neuf ont été regroupées en trois champs interreliés (ME, 2020), deux d'entre elles ont été regroupées comme compétences fondatrices et deux autres encore comme compétences transversales. Les auteurs du référentiel mentionnent qu'elles ne sont pas toutes sur le même pied quant à leur importance relative.

Tableau 1

Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant

Deux compétences fondatrices	
Compétence 1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
Compétence 2	Maîtriser la langue d'enseignement
Champ 1: six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	
Compétence 3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement apprentissage
Compétence 5	Évaluer les apprentissages
Compétence 6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe
Compétence 7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
Compétence 8	Soutenir le plaisir d'apprendre
Champ 2: deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif	
Compétence 9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
Compétence 10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
Champ 3: une compétence inhérente au professionnalisme enseignant	
Compétence 11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession
Deux compétences transversales	
Compétence 12	Mobiliser le numérique
Compétence 13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

Note : Adaptation du tableau tiré du référentiel de compétences (ME, 2020, p.43).

Tout comme dans l'ancien référentiel (MEQ, 2001), le développement à chaque stage des 13 compétences est peu abordé. Il ne vient pas pallier le besoin d'attentes claires en matière d'évaluation, laissant aux universités québécoises le défi de réfléchir à un processus évaluatif basé sur cette approche par compétences. Différentes recherches (Chen et al., 2015; ten Cate et al., 2010, 2015) abordent la difficulté à rendre compte de la complexité d'une compétence à l'intérieur du processus d'évaluation : la transposition d'une compétence en observables ou en objectifs à atteindre ne rend pas compte de cette complexité.

Dans la littérature, des auteurs se sont intéressés aux caractéristiques des compétences pour en cerner la complexité. La première de ces caractéristiques, centrale à l'actuelle recherche-développement, est le fait que les compétences se développent en contexte, à l'intérieur d'activités professionnelles essentielles (ten Cate, 2005) qui se définissent comme l'ensemble des activités appartenant à une profession. Une deuxième caractéristique renvoie à l'aspect développemental des compétences, c'est-à-dire qu'elles se développent en formation initiale et tout au long de la carrière. Des auteurs (Khan et Ramachandran, 2012 ; Tardif, 2017 ; ten Cate et al., 2015) proposent d'ailleurs d'élaborer des trajectoires de développement qui vont de novice (en formation initiale) à expert (en carrière) ou qui se déploient sur des niveaux de 1 à 5 afin de préciser des attentes communes. Une troisième caractéristique fait référence à la mobilisation de ressources internes telles que les savoirs, les habiletés ainsi que des ressources externes (ex. : l'utilisation d'un logiciel) (Lacasse et al., 2014 ; Tardif, 2019). Une dernière caractéristique réfère à l'autonomie (ten Cate et al., 2015) attendue par les stagiaires. En effet, un stagiaire en enseignement pourrait montrer un certain niveau d'autonomie en stage 3 lors de la réalisation d'une activité professionnelle, mais éprouver des difficultés majeures dans un contexte professionnel différent en stage 4. Il importe donc de réfléchir au niveau d'autonomie attendu selon les contextes scolaires qui peuvent varier d'un milieu à l'autre (Lacasse et al., 2014).

En lien avec ces quatre caractéristiques, le nouveau référentiel (ME, 2020) aborde l'importance de penser les compétences professionnelles à partir du travail enseignant (en contexte) : « Son travail [celui de l'enseignant] n'est pas constitué de tâches et d'actes fragmentés ou isolés et chaque fois uniques : il renvoie à des familles d'activités et de situations qui présentent des caractéristiques communes (organisation, fonctionnement, dynamique, etc.) que tous enseignants rencontrent dans leur travail » (ME, 2020, p. 40). Cette définition du travail enseignant rejoint d'ailleurs plusieurs auteurs qui ont traité de la complexité des tâches exigées en enseignement (Goigoux, 2007 ; Mukamurera et al., 2019). Pour identifier ces familles d'activités, trois champs d'intervention ont été précisés dans le référentiel : 1) les activités réalisées pour la réussite des élèves ; 2) les activités réalisées pour la réussite des élèves en collaboration avec des intervenants et 3) les activités réalisées qui relèvent de l'exercice du professionnalisme et de l'appartenance à la profession. Chacun de ces champs d'intervention est constitué de compétences professionnelles qui sont elles-mêmes définies par des dimensions. Selon les auteurs du référentiel, ces dimensions renvoient aux activités et aux situations professionnelles (ME, 2020). Cependant, ces dimensions sont de différente nature et ne réfèrent pas toujours à des activités de la profession comme l'entendent des chercheurs en développement professionnel (ex. : ten Cate et al., 2015). Ces dimensions présentent parfois des ressources internes et externes à mobiliser (*Maitriser les règles et les usages de la langue dans l'ensemble de ses communications*), parfois elles réfèrent à des microtâches (*présenter aux élèves l'intention pédagogique, les compétences visées [...]*) et parfois, relèvent d'activités professionnelles (*mettre en place diverses approches et stratégies ainsi que des tâches stimulantes et variées*

[...]). Le fait d'avoir traité ainsi les familles d'activités dans le référentiel – en les regroupant en champs, puis en les décortiquant par des dimensions de différentes natures – n'encourage pas nécessairement la prise en compte des caractéristiques des compétences. Nous avons également constaté qu'aucune de ces dimensions ne présente des niveaux de développement (évolutifs) en cours de formation initiale. Ce sont plutôt des niveaux d'acquisition généraux à travers le développement professionnel continu (ME, 2020, p. 86) qui offre des balises très larges aux formateurs de stagiaires : début de l'appropriation de la compétence, compétence en partie maîtrisée, en large partie maîtrisée ou pleinement maîtrisée. Pourtant, plusieurs auteurs (Le Boterf, 2018 ; Tardif, 2019) traitent de l'importance de s'appuyer sur des niveaux de développement afin d'obtenir des balises claires quant au développement attendu pour chaque stage et tout au long de la carrière. Finalement, la caractéristique de l'autonomie est présentée de façon générale dans le référentiel : « L'activité professionnelle exige donc des capacités de raisonnement, de jugement et de réflexion en fonction du contexte précis d'intervention et des intentions d'apprentissage poursuivies. Agir en professionnelle ou en professionnel, c'est être appelé à faire des choix et à prendre des décisions de manière autonome et intelligente » (ME, 2020, p. 28). À ce propos, des auteurs (Chen et al., 2015; ten Cate et al., 2015) mentionnent la pertinence de préciser l'autonomie attendue pour chaque activité professionnelle essentielle (ou familles d'activité) et selon les contextes scolaires, information non abordée dans le référentiel.

À la lumière de ces caractéristiques, il est apparu important d'entreprendre une recherche-développement dont la première partie comporte les objectifs suivants : 1) identifier les activités professionnelles essentielles vécues par les stagiaires pour les quatre stages du baccalauréat en enseignement secondaire ; 2) identifier les compétences professionnelles et les dimensions mobilisées pour chaque activité professionnelle ; 3) identifier les niveaux d'autonomie attendus pour chacune des activités et pour chaque stage.

La réalisation de l'objectif de développement portant sur la refonte des outils visant l'évaluation des compétences en formation ne sera pas présentée ici. Il renvoie à une étape et à une restitution extérieure du travail de recherche.

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel aborde la caractéristique centrale de cette recherche-développement, soit les activités professionnelles essentielles (ten Cate, 2005). Ces dernières dépendent étroitement des compétences professionnelles.

Compétences professionnelles

Apprendre à enseigner est reconnu comme un processus dynamique et complexe qui permet de développer des compétences (Walkington, 2005). Le Boterf (2018) établit une distinction entre « avoir des compétences et « agir avec compétence » puisque le cumul des compétences n'est pas le gage d'être compétent. Pour cet auteur, la compétence permet d'agir et de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses ressources intégrées. « La personne compétente se donne le "pouvoir d'agir", parce qu'elle dispose des connaissances et de l'expérience de situations dans lesquelles il convient d'agir, et que de surcroît elle se montre capable de

juger de la pertinence de son action. La compétence correspond ainsi à ce que nous nommerons un savoir agir réfléchi » (Develay, 2015, p. 51-52).

Un professionnel compétent est donc une personne qui est l'acteur du processus « savoir agir et interagir avec pertinence, compétence et éthique dans une situation » (Le Boterf, 2018, p. 64). À l'intérieur de ce processus, le professionnel compétent s'engage à l'intérieur d'activités professionnelles en mobilisant des ressources internes et externes tout en réfléchissant aux résultats obtenus. Il remédie aux problèmes rencontrés et il cible les pratiques enseignantes efficaces et celles à modifier auprès des élèves. Les activités professionnelles essentielles sont le contexte dans lequel le savoir-agir du professionnel se déploiera.

Activités professionnelles essentielles

En didactique professionnelle et en psychologie ergonomique, la notion de situation est le plus souvent considérée comme environnement social et culturel, autrement dit comme les conditions du travail (Mayen, 2012). En ergonomie toujours, l'activité est considérée comme une tâche réelle, c'est-à-dire un ensemble d'actions situées, incarnées dans une situation impliquant d'autres acteurs se distinguant ainsi de la tâche prescrite. La réalisation des activités en situation de travail requiert la mobilisation de compétences professionnelles (Le Boterf, 2017) préalablement identifiées. Dans le domaine de l'enseignement, des travaux ont contribué à délimiter des domaines d'activités et à identifier les compétences professionnelles à partir de l'analyse du travail réel (voir par exemple : Darling-Hammond et al., 2012). Certains auteurs parlent des fonctions de l'instituteur pour définir les activités professionnelles (Van Nieuwenhoven et al., 2014) : gérer le quotidien, gérer les relations, échanger sur ses pratiques, former, se former, gérer les apprentissages cognitifs et sociocognitifs. D'autres abordent les activités professionnelles comme des préoccupations qui forment un agenda multitâche (Bucheton et Soulé, 2009) : le pilotage des tâches, le tissage, l'étayage, l'atmosphère et les objets de savoir.

Dans le cas de cette étude, les chercheurs ont tenté de mieux comprendre et cerner les activités professionnelles essentielles des enseignants. Selon ten Cate (2005), il est pertinent de définir, pour chacune des compétences, les activités professionnelles essentielles qui les composent. Pour cet auteur, l'opérationnalisation et l'évaluation des compétences sont réalisables à partir d'une matrice formée d'une interrelation entre une activité professionnelle essentielle et les compétences qui s'y déploient. L'absence d'activités professionnelles essentielles augmente le risque de négliger que des gestes professionnels, des objectifs ou des habiletés isolés plutôt que des compétences. Bien que les recherches de ten Cate et ses collègues (2010, 2015) soient dans le domaine médical, le concept de compétences professionnelles est le même (en matière de caractéristiques). De plus, tout comme l'enseignement, le domaine médical offre plusieurs contextes professionnels différents. Les activités professionnelles essentielles sont en fait des activités que la société et les experts considèrent comme appartenant à cette profession et qui ne devraient être exercées que par un spécialiste formé (ten Cate, 2005). Cet auteur a élaboré une liste de huit conditions pour qu'une activité soit considérée comme *professionnelle et essentielle* :

- Est essentielle pour un professionnel dans un contexte donné ;
- Nécessite des connaissances, des capacités et des attitudes spécifiques ;
- Doit produire un résultat attendu d'un professionnel ;
- Est accomplie par un professionnel formé ;
- Doit pouvoir être exécutée indépendamment des autres activités ;
- Doit pouvoir être exécutée dans un temps donné ;
- A un processus et un résultat observable et mesurable ;
- Fait intervenir une ou plusieurs compétences.

Les conditions énumérées par ten Cate (2005) et reprises dans plusieurs recherches permettent de cibler les activités qui exigent une formation particulière, qui sont observables et qui sont exigées par la profession. Certaines de ces conditions réfèrent d'ailleurs aux caractéristiques des compétences discutées préalablement. Par exemple, la condition *Est essentielle pour un professionnel dans un contexte donné* renvoie au fait que cette activité fasse partie du quotidien du professionnel et qu'elle se déroule en contexte. De plus, une activité qui est professionnelle et essentielle exige qu'un individu mobilise des ressources internes et externes (*Nécessite des connaissances, des capacités et des attitudes spécifiques*). À cela s'ajoutent des conditions spécifiques qui permettent de distinguer une activité professionnelle et essentielle d'une simple activité : les quatre conditions *doit pouvoir être exécutée indépendamment des autres activités, doit pouvoir être exécutée dans un temps donné, est accomplie par un professionnel formé et fait intervenir une ou plusieurs compétences* assurent la complexité d'une activité (éviter les microtâches) puisque plusieurs compétences y sont mobilisées et parce qu'elle est indépendante des autres activités. En outre, la réalisation de cette activité se vit dans un espace-temps et seul un professionnel qui a suivi une formation peut l'accomplir. Les conditions *a un processus et un résultat observable et mesurable et doit produire un résultat attendu d'un professionnel* sont étroitement liées aux attentes de développement ainsi qu'au degré d'autonomie attendu d'un professionnel.

À ce propos, pour ten Cate et Scheele (2007), l'autonomie est essentielle au développement des compétences à l'intérieur des activités professionnelles essentielles. Ils décrivent quatre niveaux propres à la formation initiale : 1) la personne stagiaire acquiert des connaissances pour apprendre comment faire, 2) elle sait faire lorsqu'on lui indique comment s'y prendre ; 3) elle sait comment faire après avoir demandé conseil et 4) elle est autonome dans la réalisation. Cette progression correspond à la philosophie d'apprendre la profession. Par exemple, le niveau 4 reflète l'autonomie atteinte lorsque les stagiaires quittent la formation initiale pour entrer dans la profession.

Approche méthodologique

Nous avons bien entendu structuré notre projet de recherche-développement en nous appuyant sur certains éléments qui fondent la légitimité de ce type de démarche et sur les objectifs spécifiques de notre projet. Partant du constat d'une situation problématique liée aux pratiques d'évaluation pouvant être exacerbée ou, inversement, résolue avec l'arrivée du nouveau référentiel de compétences, nous avons mis à contribution les connaissances issues de la recherche pour aboutir à l'identification d'activités essentielles, la construction d'une culture et de valeurs partagées au service du jugement

professionnel, puis à terme la refonte de l'outil d'évaluation. C'est en ce sens que nous qualifions notre démarche de recherche-développement (voir Harvey et Loiselle, 2022). Elle ne vise pas exclusivement un produit. Nous cherchons aussi à documenter le processus pour un avancement des connaissances générées sur l'ensemble de la démarche. Cela pourrait aussi contribuer à une possible transposabilité de la démarche dans d'autres contextes. Cette dimension du projet est réalisée à partir de deux outils recueil de données, dont un questionnaire et un entretien de groupe. Le questionnaire a été distribué à l'hiver 2021 et l'entretien de groupe s'est déroulé à l'automne de la même année. Les outils qui ont été utilisés auprès des formateurs pour cibler des activités professionnelles liées au travail enseignant sont présentés ainsi qu'un aperçu des grilles descriptives qui ont été élaborées pour chaque niveau d'autonomie.

Déroulement de la passation du questionnaire

Dans le cadre de cette recherche, le premier outil consistait à passer un questionnaire élaboré pour répondre aux trois objectifs de la recherche. Envoyé par courriel à l'hiver 2021, il a pris la forme d'un PDF interactif dans lequel les chercheurs proposaient six activités professionnelles essentielles : 1) Animer une rencontre de parents ; 2) Préparer une évaluation ; 3) Corriger une évaluation ; 4) Enseigner à un groupe d'élèves forts ; 5) Enseigner à un groupe d'élèves réguliers ; 6) Préparer le contenu d'un cours. Ces activités ont été sélectionnées à partir des compétences professionnelles du référentiel (ME, 2020) comme le suggèrent ten Cate et Scheele (2007) et elles répondaient aux huit conditions énumérées plus haut. Le questionnaire était divisé en deux sections : 1) les enseignants associés et les superviseurs étaient invités, pour chacune des six activités professionnelles essentielles proposées par les chercheurs, à cocher les compétences professionnelles qu'ils jugeaient mobilisées dans l'activité, et les niveaux d'autonomie attendus :

- en observation/se questionne (acquisition de connaissances) ;
- en expérimentation/soutien constant (le fait lorsque guidé) ;
- en recherche d'autonomie/avec soutien occasionnel ;
- en autonomie.

2) Par la suite, ils étaient encouragés à ajouter d'autres activités professionnelles vécues par leur stagiaire (selon leur expérience) puis à cocher les mêmes éléments que dans la première section pour chacune des activités ajoutées.

Participants au questionnaire

Le questionnaire a été envoyé par courriel à 65 formateurs : 59 enseignants associés et 6 superviseurs universitaires qui ont accompagné un stagiaire durant la session de l'hiver 2021. De ce nombre, 18 enseignants associés et 5 superviseurs universitaires ont rempli le questionnaire. Ils avaient tous plus de cinq années d'expérience comme formateur. Les réponses reçues ont été complètement anonymisées par les chercheurs. Les avantages d'utiliser le questionnaire se sont révélés nombreux : il a permis de recueillir plusieurs informations provenant de l'expérience des enseignants associés et des superviseurs universitaires sans qu'ils soient tenus de se libérer au même moment, et ce, tout en leur offrant le temps de réfléchir aux activités professionnelles vécues par leur stagiaire.

Déroulement de l'entretien de groupe

À la suite de l'analyse du questionnaire portant sur les activités professionnelles essentielles, des grilles descriptives pour chaque niveau d'autonomie ont été élaborées par les chercheurs qui ont également sélectionné les dimensions dans chacune des compétences. Ces grilles descriptives ont été présentées à l'automne 2021 lors d'un entretien de groupe (Baribeau et Germain, 2010) virtuel de 60 minutes afin qu'elles soient discutées avec des formateurs. Durant cet entretien, les chercheurs prenaient plusieurs notes à partir des commentaires fournis par les participants.

Participants à l'entretien de groupe

Afin de faciliter les échanges et d'assurer la présence d'un plus grand nombre de formateurs, deux entretiens de groupe ont été planifiés lors de journées pédagogiques. Les formateurs étaient invités à s'inscrire à l'un des deux entretiens qui ont été enregistrés. Parmi les formateurs accompagnant un stagiaire de quatrième année à l'automne 2021 qui n'ont pas répondu au questionnaire, 13 enseignants associés ayant entre 5 et 15 ans d'expérience et deux superviseurs universitaires qui ont collaboré dans le cadre d'un stage ont accédé aux grilles descriptives sur un serveur sécurisé.

Le plan d'entretien a été élaboré selon des questions inspirées de ten Cate et al. (2015) ainsi que de Le Boterf (2017). Les chercheurs ont voulu savoir si les participants jugeaient l'ensemble des activités professionnelles essentielles suffisantes (couvraient-elles l'ensemble de la profession ?) et si d'autres devraient être considérées. Ils les ont également questionnés sur leur rôle respectif à savoir s'ils observent ou non cette activité en stage. De plus, chacune des activités a été analysée sous la loupe des compétences et de leurs dimensions. Les profils de sortie ont également été discutés afin de juger s'ils étaient réalistes (à la fin de chaque stage) et observables. Cet entretien de groupe a favorisé les discussions entre les formateurs quant aux choix des activités professionnelles essentielles ainsi qu'aux attentes de développement (compétences ciblées, dimensions et niveaux d'autonomie).

L'analyse des données

L'analyse du questionnaire s'est réalisée avec l'aide du logiciel Excel. Dans un premier temps, pour chacune des six activités, les compétences, les dimensions et les niveaux d'autonomie attendus ont été comptabilisés (nombre de crochets). Par exemple, pour *Animer une rencontre de parents*, les chercheurs ont repris les 23 questionnaires remplis et ont calculé le nombre de crochets pour les dimensions (pour chacune des 13 compétences) et les niveaux d'autonomie (pour chacun des 4 stages). Ce calcul a permis de comptabiliser des moyennes (pourcentage d'accord de 60 %) afin de sélectionner les compétences et le niveau attendu pour chaque stage.

Dans un deuxième temps, les chercheurs ont retranscrit les activités professionnelles proposées par les formateurs. Un premier tri a permis de regrouper les activités similaires. Puis, un deuxième tri a servi à analyser si elles étaient essentielles et professionnelles selon les huit conditions (ten Cate et Scheele, 2007). Puis, à partir des questionnaires, les compétences professionnelles, les dimensions et les niveaux d'autonomie ont été intégrés aux activités professionnelles essentielles retenues selon le pourcentage d'accord récolté (60 % et plus des participants).

Un accord interjuge (Baribeau et Germain, 2010) a été réalisé entre deux chercheurs. Ils ont d'abord effectué une première analyse individuelle, puis une rencontre a permis d'en discuter. Concernant les huit conditions nécessaires pour qu'une activité soit considérée comme *professionnelle* et *essentielle*, celle *Doit pouvoir être exécutée indépendamment des autres activités* a exigé une plus grande concertation entre les chercheurs surtout par rapport aux activités de planification qui étaient identifiées par différents termes.

Dans un troisième temps, pour chacune des activités professionnelles essentielles, des grilles descriptives ont été élaborées par les chercheurs et informatisées. Ces grilles ont été rendues disponibles aux formateurs pour servir de point de discussion lors de l'entretien de groupe.

Pour l'analyse de l'entretien, les commentaires formulés pour chacune des activités professionnelles essentielles ont été retranscrits sous forme de résumés et des modifications ont été apportées aux grilles descriptives. L'analyse des données qualitatives a été réalisée dans une démarche inductive et les catégories émergentes structurent la présentation des résultats ci-dessous.

Résultats et discussion

Les trois objectifs de la recherche consistaient à identifier 1) les activités professionnelles essentielles vécues par les stagiaires ; 2) les compétences professionnelles et les dimensions mobilisées ainsi que 3) les niveaux d'autonomie attendus pour chacune des activités, et ce, pour les quatre stages du baccalauréat. Les résultats sont présentés selon le déroulement des deux techniques de collecte de données : le questionnaire et l'entretien de groupe.

Le questionnaire

L'identification des activités professionnelles essentielles

Pour l'analyse du questionnaire, les huit conditions de ten Cate et Scheele (2007) ont été examinées pour chaque activité proposée afin d'analyser si elles étaient professionnelles et essentielles. Les chercheurs ont retenu neuf activités professionnelles essentielles proposées par les formateurs en plus des six autres fournies par les chercheurs. Le tableau 2 les présente.

Tableau 2*Activités professionnelles essentielles retenues et celles rejetées après l'analyse du questionnaire*

Activités professionnelles essentielles retenues	Activités proposées par les formateurs, mais ne répondant pas aux huit conditions
S'impliquer à une rencontre d'équipe-école (avec un ou plusieurs intervenants)	Encadrer des activités hors classe
Concevoir du matériel pédagogique	S'impliquer dans une formation (à l'école, à l'extérieur et à l'université)
Planifier une étape complète d'apprentissages (assurer le fil conducteur)	Collaborer avec divers intervenants
Prévoir les interventions pédagogiques et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage	Accueillir un nouvel élève
Communiquer avec les parents d'un élève en difficulté	Faire du tutorat
Apporter de l'aide à un élève en difficulté	Apprendre à trouver l'information propre au milieu
Planifier une séquence complète d'enseignement-apprentissage	Se questionner sur ses décisions
Déterminer les intentions d'apprentissage (les élèves apprendront...)	Développer un lien de confiance avec un élève
Participer à des formations	Être éthique dans ses décisions
Participer à la mise en place d'un plan d'intervention	Participer à des rencontres disciplinaires
Animer une récupération (aide à un petit groupe ou individuellement)*	Apprendre à se servir des différents logiciels essentiels en éducation
Animer une rencontre de parents*	
Préparer une évaluation*	
Corriger une évaluation*	
Présenter du contenu disciplinaire à un groupe fort*	
Présenter du contenu disciplinaire à un groupe régulier*	

*Les six activités professionnelles essentielles proposées par les chercheurs à l'intérieur du questionnaire

Ces activités professionnelles essentielles ont permis de répondre au premier objectif du projet et de nous intéresser à la caractéristique du contexte (Tardif, 2012). Comme nous le verrons plus loin, certaines de celles retenues ont été modifiées.

L'identification des compétences et des dimensions pour chacune des activités professionnelles essentielles retenues

Pour répondre au deuxième objectif du projet, les chercheurs ont par la suite compilé les réponses au questionnaire quant aux différentes compétences professionnelles mobilisées à l'intérieur de chaque activité retenue, les dimensions ainsi que les niveaux d'autonomie pour chaque stage (selon le nombre de crochets). Les réponses ont été regroupées à l'intérieur de tableaux Excel : chacune des activités professionnelles essentielles a été associée aux compétences professionnelles cochées, aux dimensions ainsi qu'aux niveaux d'autonomie attendus. À l'intérieur du questionnaire, 3 enseignants sur 18 n'avaient pas coché les mêmes compétences professionnelles pour deux activités similaires – *Présenter du contenu disciplinaire à un groupe d'élèves forts* et *Présenter du contenu disciplinaire à un groupe d'élèves réguliers* – mentionnant que, selon leur point de vue, ça prend « moins » ou « pas » de planification pour les élèves d'un groupe fort contrairement à un groupe régulier. La compétence de la gestion de classe

pour le groupe fort a été également écartée par 2 enseignants associés qui l'avaient pourtant ciblée pour le groupe régulier. Nous supposons que la perception selon laquelle il est plus facile d'instaurer un climat de classe favorable aux apprentissages avec des groupes forts explique ces réponses. En outre, lors de la rencontre interjuge entre les chercheurs, il a été convenu de regrouper ces deux activités et de la renommer *Enseigner du contenu disciplinaire à un groupe d'élèves*. En effet, ces derniers n'étaient pas à l'aise avec l'idée qu'une même compétence professionnelle ne soit pas mobilisée dans un groupe fort, mais qu'elle le soit dans un groupe régulier. Ils jugeaient également discriminant de catégoriser les groupes de cette façon. Le tableau 3 présente le croisement entre les activités professionnelles essentielles retenues et les compétences professionnelles mobilisées à l'intérieur de ces dernières.

Tableau 3

La matrice des activités professionnelles essentielles et de leurs compétences professionnelles

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13
Activités	Culture	Langue	Planifier	Mettre en œuvre	Évaluer	Gérer	Hétérogénéité	Plaisir	S'impliquer	Collaborer	S'engager	Numérique	Éthique
Animer une réunion de parents	x	x			x					x		x	x
Préparer une évaluation		x			x		x	x	x	x		x	
Corriger une évaluation		x			x							x	x
Analyser des documents issus de la littérature professionnelle et scientifique	x	x	x								x	x	
Participer à la mise en place d'un plan d'intervention		x	x		x		x	x	x	x	x	x	x
Enseigner du contenu disciplinaire à un groupe d'élèves	x	x		x	x	x	x	x				x	x
Préparer des séquences et des situations d'enseignement selon les intentions d'apprentissage	x	x	x		x	x	x		x	x		x	
Animer une récupération	x	x	x	x		x	x	x		x		x	x
Concevoir du matériel pédagogique	x	x	x				x	x				x	
S'impliquer à une rencontre d'équipe (disciplinaire)		x					x		x	x			
S'impliquer à une rencontre d'équipe (équipe-cycle)		x					x		x	x			
Analyser la pratique enseignante en classe	x	x	x	x	x		x			x	x		x
S'impliquer dans une formation (à l'école, à l'extérieur et à l'université)	x	x	x ¹		x ¹		x	x ¹	x				

Ce tableau témoigne que certaines compétences sont plus mobilisées que d'autres à l'intérieur de la matrice. La compétence langagière est au centre de toutes les activités professionnelles essentielles. Les compétences liées à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et à la mobilisation du numérique sont présentes dans 10 activités professionnelles essentielles sur les 13 développées. La prédominance de certaines compétences professionnelles encourage les chercheurs à se questionner sur l'importance de ces dernières dans l'évaluation des stagiaires : certaines devraient-elles devenir éliminatoires lors des stages ? De plus, cette matrice montre l'interrelation des compétences professionnelles à l'intérieur des activités professionnelles essentielles comme le précisent les auteurs du référentiel (ME, 2020) et les travaux de ten Cate et al. (2015). De plus, il peut paraître surprenant que les compétences 4 et 6 soient moins observées dans la matrice puisque, dans le référentiel, il s'agit de deux compétences qui se retrouvent au cœur du travail fait avec et pour les élèves. Pour la compétence 4, *Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage*, une activité professionnelle essentielle l'englobe : *Enseigner du contenu disciplinaire à un groupe classe*. Cette activité est celle qui comporte le plus grand nombre de dimensions (23). Il peut donc être possible d'affirmer qu'il s'agit d'une activité centrale de la profession comme le proposent ten Cate et al. (2015) dans leurs travaux sur l'analyse de matrices d'activités professionnelles essentielles. Pour la compétence 6, *Gérer le fonctionnement d'un groupe-classe*, les chercheurs remarquent que toutes les dimensions sont présentes à l'intérieur des activités professionnelles essentielles pour la mobilisation de cette compétence : lors de la planification et de l'enseignement. Les auteurs ten Cate et al. (2015) précisent à ce propos que les compétences moins présentes dans les matrices sont simplement plus spécifiques et non moins importantes. Dans la littérature, cette compétence est complexe à développer et les chercheurs ne sont pas persuadés qu'elle sera en large partie maîtrisée à la fin de la formation initiale (ME, 2020, p. 86) comme le souhaiteraient les auteurs du référentiel. Cela pourrait d'ailleurs faire l'objet d'une prochaine recherche. Finalement, bien qu'aucune dimension de la gestion de classe ne soit présente dans l'activité *Analyser la pratique enseignante* (le libellé de chacune des dimensions réfère aux interactions en classe), les chercheurs considèrent que cette compétence s'inscrit certainement au centre des réflexions sur les pratiques enseignantes. À ce sujet, il pourrait être pertinent que la deuxième partie de cette recherche s'attarde à la reformulation de certaines dimensions.

Les niveaux d'autonomie attendus pour chacun des quatre stages

À partir des données obtenues par le questionnaire (tableaux 2 et 3), des grilles descriptives comportant quatre niveaux d'autonomie (ten Cate et Scheele, 2007) ont été élaborées et informatisées par les chercheurs. En voici un extrait pour l'activité professionnelle essentielle *Enseigner du contenu disciplinaire à un groupe d'élèves* :

Tableau 4

Extrait d'une grille descriptive proposant des profils de sorties pour les stages en enseignement secondaire réalisé à la suite de l'analyse du questionnaire

Enseigner du contenu disciplinaire à un groupe d'élèves						
Compétences	Dimensions	Attentes par niveau d'autonomie				Dates et observables
		Observateur actif (Stage 1)	En expérimentation Soutien constant (Stage 2)	En recherche d'autonomie (Stage 3)	Autonome ¹ (Stage 4)	
C1. Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture	C1.1 Donner du sens aux apprentissages des élèves en tissant des liens entre ceux effectués dans la classe, entre sa discipline et les autres disciplines enseignées de même qu'entre sa discipline et les œuvres, les récits, les productions du patrimoine culturel de l'humanité, les questions sociales, scientifiques, éthiques et politiques ou les situations de la vie courante.	Je questionne mon EA ² sur les liens qu'il fait concernant les connaissances du cours et celles plus larges diffusées dans la société	Je repère des liens possibles à faire durant mes cours entre les connaissances et celles plus larges diffusées dans la société	Avec du soutien, je tisse des liens durant le cours entre le contenu enseigné et les connaissances plus larges diffusées dans la société.	En toute autonomie, je tisse des liens durant le cours entre le contenu enseigné et les connaissances plus larges diffusées dans société.	
	C1. 4 Amener les élèves à expliciter et à justifier leurs représentations, leurs goûts, leurs références et leurs pratiques en matière de culture et à les mettre en perspective avec la culture transmise à l'école. ³	Je questionne mon EA sur comment s'y prendre pour amener les élèves à s'exprimer sur les éléments de leur culture personnelle et sur les différences avec la culture transmise à l'école	Je discute ou j'aborde avec certains élèves certains éléments de leur culture et les différences avec celles transmises à l'école	Avec du soutien, j'amène les élèves à s'exprimer sur les éléments de leur culture personnelle et sur les différences avec la culture transmise à l'école	En toute autonomie, j'amène les élèves à s'exprimer sur les éléments de leur culture personnelle et sur les différences avec la culture transmise à l'école	
C2. Maîtriser la langue d'enseignement ⁴	C2.2 Démontrer la capacité de soutenir ses idées de manière cohérente, intelligible, critique et respectueuse dans ses communications, à l'oral comme à l'écrit avec un registre de langue approprié. ⁵	Je questionne mon EA sur les usages de la langue attendue pour s'adresser aux élèves tant à l'écrit qu'à l'oral	J'identifie mes forces et mes limites quant à la qualité de la langue que j'utilise	Je réalise rapidement lorsque la qualité de la langue que j'utilise n'est pas appropriée et je me corrige	J'emploie un registre de langue et une syntaxe qui me permettent de développer des idées simples et complexes, de les rendre accessibles aux élèves	

¹ L'autonomie attendue au stage 4 correspond à des situations simples ; en situation complexe, je peux encore avoir besoin de soutien occasionnel.

² EA désigne l'enseignante ou l'enseignant associé

³ Correspond aux deux dimensions C1.5 « Amener les élèves à expliciter et à justifier leurs représentations, leurs goûts, leurs références et leurs pratiques en matière de culture » et C1.6 « Encourager un dialogue ouvert et critique entre la culture des jeunes et la culture transmise à l'école »

⁴ Correspond aux deux dimensions C2.5 « Recourir aux différents modes d'expression de la langue (visuel, spatial, sonore et gestuel) pour soutenir le développement des compétences langagières des élèves » et C2.6 « Prendre appui sur la langue maternelle des élèves et la valoriser pour favoriser l'acquisition de la langue d'enseignement sont utiliser dans les situations »

⁵ Intègre C2.1 Maîtriser les règles et les usages de la langue orale, écrite et illustrée dans l'ensemble de ses communications avec la communauté et C2.3 « Employer un registre de langue approprié dans ses interventions auprès des élèves, des parents et de ses pairs. »

Cet extrait reflète le profil de sortie attendu pour chaque stage (niveau d'autonomie) afin d'offrir des attentes claires pour les formateurs : à quel degré d'autonomie puis-je m'attendre lorsque le stagiaire enseigne selon chacune des compétences et comment le contexte peut venir influencer ces attentes (objectif 3) ? Les liens entre les compétences sont également plus évidents que dans le référentiel : lorsque le stagiaire enseigne, les compétences 1, 2, 6, 7, 8, 12 et 13 sont mobilisées (certaines n'apparaissent pas dans l'extrait présenté).

L'entretien avec les formateurs de stagiaires

À la suite de l'entretien avec les formateurs, trois activités professionnelles ont été regroupées (voir tableaux 2 et 3) : *Planifier une séquence complète d'enseignement-apprentissage*, *Déterminer les intentions d'apprentissage* et *Prévoir les interventions pédagogiques et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage* puisque les discussions avec les enseignants associés et les superviseurs ont montré qu'elles ne répondaient à la condition *Doit pouvoir être exécutée indépendamment des autres activités*. La planification, peu importe qu'elle soit journalière ou sur quelques cours, est dirigée vers des intentions d'apprentissage (ce que les élèves vont apprendre). Dans le même ordre d'idées, en préparant des séquences et des situations d'enseignement, l'enseignant planifie certaines de ses interventions et ses stratégies d'enseignement (ME, 2020). Le regroupement *Préparer des séquences et des situations d'enseignement selon les intentions d'apprentissage* permet ainsi d'intégrer ces trois activités qui sont interdépendantes.

Les chercheurs retiennent également que les formateurs ont jugé les grilles descriptives pertinentes et suffisamment explicites pour leur permettre de comprendre les attentes pour chaque niveau d'autonomie. De façon plus précise, voici les points qui ressortent de l'entretien. D'abord, les enseignants associés s'entendaient sur un point important : développer le même type de grilles descriptives pour chacun des stages afin de rendre les activités professionnelles essentielles facilement observables. À la suite de l'intervention d'une superviseure, une note a été ajoutée à l'intérieur de la grille descriptive, pour le niveau *Autonome* : « L'autonomie attendue au stage 4 correspond à des situations simples ; en situation complexe, la personne stagiaire peut encore avoir besoin de soutien occasionnel. » En effet, une plus grande autonomie sera attendue d'un stagiaire qui enseigne à des groupes d'élèves qui évoluent avec plus de facilité tant sur le plan des apprentissages que sur le plan des comportements. Cela correspond d'ailleurs aux travaux de Lacasse et al. (2014) sur les différents contextes que peuvent rencontrer les professionnels. Dans un autre ordre d'idées, les superviseurs universitaires présents à l'entretien ont mentionné l'importance d'ajouter deux activités professionnelles essentielles relevant de l'analyse de textes scientifiques et de la pratique enseignante (en lien avec la pratique réflexive et leur rôle d'accompagnement comme formateur).

De plus, de façon impromptue, les superviseurs ont abordé leur rôle évaluatif et celui de l'enseignant associé, et il a été discuté avec eux de leur rôle complémentaire. Il a été mentionné qu'ils n'observeraient pas et ne commenteraient pas les mêmes activités professionnelles essentielles excepté pour deux activités, soit celles de l'enseignement (par vidéo pour le superviseur universitaire – dans la classe pour l'enseignant associé) et de la planification. Ils ont par ailleurs mentionné la pertinence de ce travail de discernement puisqu'ils n'observent pas les mêmes éléments étant donné la spécificité de leur rôle d'accompagnement (voir tableau 5 – dernière colonne). Le tableau 5 montre la répartition de l'évaluation des activités professionnelles selon les formateurs.

Tableau 5*Les activités professionnelles et le partage de leur évaluation*

Activités professionnelles essentielles vécues par les stagiaires sur les quatre années de leur formation initiale	L'évaluation sera assumée par	
	Enseignant associé	Superviseur universitaire
Enseigner du contenu disciplinaire à un groupe d'élèves	X	X
Concevoir du matériel pédagogique	X	
Préparer des séquences et des situations d'enseignement selon les intentions d'apprentissage	X	X
Animer une récupération	X	
Planifier une étape complète d'apprentissages		X
Élaborer une évaluation	X	
Corriger une évaluation	X	
S'impliquer dans une rencontre d'équipe-école	X	
Analyser des documents issus de la littérature professionnelle et scientifique en lien avec l'enseignement		X
Participer à la mise en place d'un plan d'intervention	X	
Analyser la pratique enseignante en classe		X
Animer une rencontre de parents	X	
Communiquer avec les parents d'un élève en difficulté	X	

Cette répartition sera à valider en contexte de stage afin de constater si elle est réaliste ou non. Cela pourra faire partie de la suite de ce projet de recherche-développement.

Conclusion

Le processus entamé en janvier 2021 a permis à 36 formateurs (31 enseignants associés et 5 superviseurs universitaires) de participer à cette première étape : définir les activités professionnelles vécues par leurs stagiaires et pour chacune d'elles, cibler les compétences, les dimensions et les niveaux d'autonomie attendus pour chacun des stages. Ce processus a favorisé une réflexion inattendue quant au rôle évaluatif de chacun des formateurs ainsi que sur la place prépondérante que prennent certaines compétences professionnelles dans la formation pratique.

Cette étude ouvre également la réflexion quant aux outils qui serviront à l'évaluation des compétences professionnelles et qui exigent une compréhension fine de leurs caractéristiques en contexte professionnel (Tardif, 2017). Cette réflexion sera poursuivie dans la deuxième phase de cette recherche-développement : développer des outils d'évaluation pour chaque activité professionnelle essentielle, pour chaque stage, dans le respect des caractéristiques des compétences et des valeurs évaluatives.

Les activités professionnelles essentielles semblent représenter une porte d'entrée intéressante pour la prise en compte de l'ensemble des caractéristiques de ces compétences. À ce propos, des

questions importantes devront être considérées dans la poursuite de cette recherche : l'utilisation de grilles descriptives permettra-t-elle d'éviter les listes d'observables à cocher qui décontextualisent les compétences ? Comment les évaluateurs pourront-ils prendre en compte les compétences professionnelles qui occupent une place plus importante dans les activités professionnelles essentielles ? Vers quel système de notation les grilles descriptives mèneront-elles les évaluateurs tout en préservant les caractéristiques des compétences ? Voilà des questions qui demanderont une réflexion approfondie au cours des prochains mois et qui concerneront l'ensemble des formateurs et des stagiaires impliqués.

Références

- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, (3-3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Chen, H. C., van den Broek, W. S. et ten Cate, O. (2015). The case for use of entrustable professional activities in undergraduate medical education. *Academic Medicine*, 90(4), 431-436. <http://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000586>
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E. et Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8-15. <https://doi.org/10.1177/003172171209300603>
- Delvay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. De Boeck Supérieur.
- Gallardo, K. (2020). Competency-Based Assessment and the Use of Performance-Based Evaluation Rubrics in Higher Education: Challenges towards the Next Decade. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(1), 61-79. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.61>
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, (1-3), 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Gouin, J. A., et Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-27. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.38.3.08>
- Gouin, J. A., & Hamel, C. (2022). Quels modèles d'accompagnement pour les stagiaires en enseignement afin de favoriser l'articulation théorie-pratique?. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 45(1), 35-52. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.4705> CopiedAn error has occurred
- Harvey, S., & Loiselle, J. (2022). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. <https://doi.org/10.7202/1085274ar>
- Hawkins, R. E., Welcher, C. M., Holmboe, E. S., Kirk, L. M., Norcini, J. J., Simons, K. B., et Skochelak, S. E. (2015). Implementation of competency based medical education: are we addressing the concerns and challenges?. *Medical education*, 49(11), 1086-1102. <https://doi.org/10.1111/medu.12831>
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences. *Éducation et formation*, 296, 31-43.
- Khan, K. et Ramachandran, S. (2012). Conceptual framework for performance assessment: Competency, competence and performance in the context of assessments in healthcare—deciphering the terminology. *Medical Teacher*, 34(11), 920-928. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.722707>
- Lacasse, M., Théorêt, J., Tessier, S. et Arsénault, L. (2014). Expectations of clinical teachers and faculty regarding development of the CanMEDS-family medicine competencies: Laval developmental benchmarks scale for family medicine residency training. *Teaching and learning in medicine*, 26(3), 244-251. <http://doi.org/10.1080/10401334.2014.914943>

- Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique : halte au «tout compétences» ! *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2934>
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence : comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Eyrolles.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compentes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Mukamurera, J., Lakhali, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, (16-1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Parent, F. et Jouquan, J. (2015). Comment élaborer et analyser un référentiel de compétences en santé ? *Pédagogie Médicale*, 16(4), 279-281. <https://doi.org/10.1051/pmed/201601>
- Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, 37(1), 26-49.
- Portelance, L., Gervais, C., Boisvert, G. et Quessy, M. (2018). La dynamique interactionnelle au service du codéveloppement professionnel d'enseignants associés réunis en communauté de pratique. *Phronesis*, 7(4), 65-79. <https://doi.org/10.7202/1056320ar>
- Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck Supérieur. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/dbu.pouma.2017.01>
- Tardif, J. (2012). *Devenir ostéopathe. Agir avec compétence*. Saint-Étienne (France) : Syndicat National de l'Enseignement Supérieur en Ostéopathie.
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Poumay (dir.), *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur* (p. 15-37). De Boeck Supérieur.
- Tardif, J. (2019). Organiser la formation dans une logique de parcours : l'ADN de l'approche par compétences. *Administration et Éducation*, 1(1), 49-54. <https://doi.org/10.3917/admed.161.0049>
- ten Cate, O. (2005). Entrustability of professional activities and competency-based training. *Medical Education*, 39(12), 1176-1177.
- ten Cate, O. et Scheele, F. (2007). Competency-based postgraduate training: Can we bridge the gap between theory and clinical practice? *Academic Medicine*, 82(6), 542-547. <https://doi:10.1097/ACM.0b013e31805559c7>
- ten Cate, O., Snell, L. et Carraccio, C. (2010). Medical competence: The interplay between individual ability and the health care environment. *Medical Teacher*, 32(8), 669-675. <http://doi:10.1097/ACM.0b013e31805559c7>
- ten Cate, O., Chen, H. C., Hoff, R. G., Peters, H., Bok, H. et Van der Schaaf, M. (2015). Curriculum development for the workplace using entrustable professional activities (EPAs): AMEE guide no. 99. *Medical Teacher*, 37(11), 983-1002. <http://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1060308>

- Van Nieuwenhoven, C., et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, 1(2), 103-121.
- Van Nieuwenhoven, C., Collonval, P., Coupremagne, M., Deprit, A., Ernst, D., Féry, M., Giacomelli, A. et Zuanon, E. (2014). *Photographie du métier d'instituteur primaire*. Fédération de l'enseignement supérieur catholique.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 33(1), 53-64. <http://doi.org/10.1080/1359866052000341124>

Pour citer cet article

- Gouin, J.-A., Wentzel, B. et Gasc, H. (2023). Processus de consultation auprès de formateurs de stagiaires en enseignement : réfléchir aux activités professionnelles essentielles de la profession en vue de l'évaluation des compétences. *Formation et profession*, 31(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.795>



©Auteur. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a275>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Fabiola Melo **Araneda**
Université de Montréal (Canada)

Rapport au savoir des élèves hispanophones de l'Amérique latine nouvellement arrivés : une approche axée sur leurs récits de vie en contexte montréalais

doi: 10.18162/fp.2023.a275

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Contexte et problématique

La province de Québec reçoit des élèves d'une grande diversité ethnoculturelle, se concentrant pour la majorité à Montréal (Bissonnette et al., 2019). En ce sens, l'école de langue française constitue, depuis l'adoption de la loi 101, le lieu d'accueil principal des élèves issus de l'immigration (Mc Andrew et al., 2021). Au Québec, 24,1 % des élèves de première génération d'immigration proviennent de l'Amérique, notamment de l'Amérique centrale (Statistique Canada, 2022). De plus, 16,5 % des élèves de première et deuxième générations d'immigration sont allophones ; l'espagnol étant parmi les langues maternelles les plus fréquentes (Mc Andrew et al., 2021). À Montréal, 26,2 % de la population totale parle l'espagnol (Statistique Canada, 2022), et parmi les 30 principaux pays de naissance figurent le Mexique, Cuba et la Colombie (Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, 2021). Or, des recherches menées au Québec révèlent que les jeunes issus d'Amérique centrale et du Sud font partie des groupes ayant des parcours scolaires fragiles et des taux de décrochages plus élevés, notamment au secondaire (Magnan et al., 2019). Les études ont documenté, entre autres, leur réussite et leur persévérance en milieu scolaire francophone en soulignant qu'ils accumulent des retards scolaires (Mc Andrew et al., 2021). En outre, ces élèves vivront des inégalités en milieu scolaire, par exemple des indifférences institutionnelles envers eux et de faibles aspirations de l'école entretenues à leur égard (Magnan et al., 2019). Néanmoins, ce groupe d'élèves, notamment ceux nouvellement arrivés (ÉNA), demeure à ce jour peu étudié en recherche, alors qu'ils font partie de l'un des groupes linguistiques allophones les plus importants au Québec (Mc Andrew et al., 2021). Par cette recherche, nous

souhaitons comprendre davantage leur expérience subjective de l'école en creusant leur rapport à l'école, notamment à l'aide du concept de rapport au savoir. Ainsi, il s'avère important de mieux comprendre comment ces élèves, vivant une expérience de migration, construisent leur rapport au savoir dans un nouveau milieu scolaire au Québec.

Cadre d'analyse

Nous mobiliserons le concept de rapport au savoir de Charlot (1994) pour documenter le lien des élèves avec le savoir dans un nouveau milieu scolaire. Nous appréhendons le rapport au savoir comme une « relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot, 1994, p. 80). Le rapport au savoir comprend une dimension identitaire, qui s'enracine dans le sens et la valeur attribuée au savoir, et une dimension épistémique, qui s'enracine dans la nature et la signification du savoir et la façon dont l'individu se mobilise ou non envers l'apprentissage. De plus, ces dimensions sont modulées par la dimension sociale du rapport au savoir, une dimension qui resitue le sujet et les savoirs dans un espace-temps, c'est-à-dire dans la société (Charlot, 1994).

En nous inspirant de recherches antérieures (Darius, 2016 ; Lafortune, 2012), nous émettrons l'idée que les ÉNA hispanophones originaires de l'Amérique du Sud et centrale ont des histoires migratoires spécifiques qui marqueront leur construction du rapport au savoir à leur arrivée au Québec. Ainsi, les ÉNA au secondaire, qui ont déjà été scolarisés dans leur pays d'origine, vivront des adaptations dans leur vie scolaire, par exemple des adaptations aux matières enseignées, aux méthodes d'enseignement et au fonctionnement des classes (Charette et Kalubi, 2017).

Objectifs

L'objectif général de cette recherche est de comprendre comment les élèves hispanophones de l'Amérique du Sud et centrale nouvellement arrivés au secondaire construisent leur rapport au savoir lors de leurs deux premières années au Québec. Les objectifs spécifiques sont les suivants : 1) identifier les éléments de l'histoire de vie et de migration qui jalonnent la construction de leur rapport au savoir dans un nouveau milieu scolaire ; 2) analyser le sens et la valeur attribués au savoir dans le nouveau milieu scolaire ; 3) analyser les contenus du savoir formel qui contribuent (ou non) à mobiliser ce groupe d'élèves envers l'apprentissage dans le nouveau milieu scolaire et 4) documenter les éléments liés à la transmission du savoir favorisant ou non la mobilisation de ces élèves envers le savoir.

Méthodologie

Nous utiliserons une démarche qualitative basée sur le recueil de récits de vie (Desmarais, 2009) à travers des entretiens individuels en profondeur qui porteront sur la construction du rapport au savoir des élèves au secondaire dans le milieu scolaire québécois. L'analyse de données se fera à partir d'une analyse de contenu thématique (Hernández et al., 2010). Cette analyse fournira une compréhension détaillée du rapport au savoir de ces élèves à partir de leurs histoires de vie et de migration (obj. 1, 2 et 3). Par la suite, nous construirons une typologie des rapports au savoir de ces élèves dans leur nouveau milieu scolaire afin de documenter les éléments favorisant ou non la mobilisation envers le savoir (obj. 4). Cette typologie fera partie des analyses et constituera un apport original par rapport

aux études déjà existantes. Cette systématisation s'avère nécessaire afin d'apporter des pistes aux écoles pour comprendre ce groupe d'élèves et promouvoir sa mobilisation au travail scolaire.

Conclusion

Mener une recherche sur le rapport au savoir des ÉNA hispanophones d'Amérique du Sud et centrale permettra de mieux comprendre comment ces élèves construisent leur rapport au savoir afin de prévenir des situations de retard scolaire ou d'interruptions de scolarité (Magnan et al., 2019). De plus, elle permettra de proposer des stratégies d'accueil plus adaptées à leur réalité et d'identifier des pistes d'intervention allant au-delà des pratiques liées à la didactique des langues secondes, sujet largement étudié au Québec. Finalement, cette étude contribuera à développer une approche moins homogénéisante des ÉNA au Québec, ce qui procurera de la visibilité à la particularité des élèves.

Références

- Bissonnette, M., Toussaint, P., Martiny, C., Fortier, G. et Ouellet, F. (2019). Perception de membres de la communauté éducative des facteurs de réussite et d'échec des élèves issus de l'immigration d'écoles secondaires défavorisées et pluriethniques montréalaises. *McGill Journal of Education*, 54(1), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1060861ar>
- Charette, J. et Kalubi, J.-C. (2017). Rapport à l'école de parents récemment immigrés. Contexte migratoire et représentations sociales. *Diversité urbaine*, 17, 73-94. <https://doi.org/10.7202/1047978ar>
- Charlot, B. (1994). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Darius, V. (2016). *La persévérance scolaire des immigrants haïtiens de première génération au Québec et à New York*. [Thèse de doctorat, Université de Laval]. CorpusUvalal. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/26814 ;jsessionid=8B35173F41372E46EE53E3E308AB383B?mode=full>
- Desmarais, D. (2009). L'approche biographique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e éd. p. 361-390). Presses de l'Université du Québec.
- Hernández, R., Fernández, C. et Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill- Interamericana Editores S. A.
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8479>
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Collins, T. et Kamanzi, P. C. (2019). Discours de jeunes issus de groupes minoritaires sur les inégalités scolaires au Québec. *Diversité urbaine*, 19, 93-114. <https://doi.org/10.7202/1065122ar>
- Mc Andrew, M., Audet, G. et Bakhshaei, M. (2021). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2^e éd., p. 20-36). Fides Éducation.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2021). *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2010 à 2019*. Gouvernement du Québec.
- Statistique Canada. (2022). *Langues maternelles selon la géographie, Recensement de 2021*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/dv-vd/language-langue/index-fr.html?Dguid=2021A000011124>

Pour citer cet article

Melo Araneda, F. (2023). Rapport au savoir des élèves hispanophones de l'Amérique latine nouvellement arrivés : une approche axée sur leurs récits de vie en contexte montréalais [Chronique]. *Formation et profession*, 31(1), 1-3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a275>



Gabrielle **Adams**
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Dominic **Voyer**
Université du Québec à Rimouski (Canada)

La compréhension conceptuelle des fractions : un défi pour l'enseignement

doi: 10.18162/fp.2023.a276

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Introduction

Les fractions constituent un des concepts mathématiques les plus complexes que les enfants aient à comprendre et de nombreux élèves n'y arrivent pas au terme du primaire (Orpwood et al., 2011). Ce manque de compréhension à l'égard des fractions peut même engendrer des difficultés à l'âge adulte, comme l'incapacité à comprendre des régimes posologiques (Petit et al., 2015), à effectuer une lecture critique d'articles de journaux, à interpréter correctement des statistiques, etc. Afin d'éviter de telles conséquences, développer une compréhension véritable et profonde des mathématiques, que certains nomment la compréhension conceptuelle, apparaît essentielle pour les acteurs de l'éducation. Dans cet article, les difficultés liées à l'enseignement des fractions au primaire sont exposées et la pertinence de s'intéresser à la compréhension conceptuelle est justifiée. Ensuite, le problème de recherche, les objectifs et les pistes méthodologiques envisagées pour ce projet doctoral seront exposés.

La compréhension conceptuelle en mathématique

La compréhension conceptuelle (CC) correspond à une compréhension approfondie des concepts mathématiques et des raisons pour lesquelles certaines procédures sont mobilisées (Kilpatrick et al., 2001). L'élève qui possède une CC sait ce qu'est, pourquoi et comment il utilise une notion mathématique, car il en comprend les fondements. Celui-ci ne mémorise pas uniquement des connaissances ou des procédures, mais comprend surtout les caractéristiques, les structures et les relations conceptuelles (Birgin et Uzun Yazici, 2021). Au Québec,

le Référentiel d'intervention en mathématique (2019) soutient d'ailleurs que le développement d'une CC est primordial, car elle permet à l'enfant de créer un large réseau de liens entre les notions mathématiques. Pour les fractions, cela signifie notamment de comprendre la relation entre la partie et son tout et d'être en mesure de fournir une explication claire de la comparaison de fractions (Nahdi et Jatisunda, 2020).

La CC est ce qui devrait être visé dans l'enseignement, car la société contemporaine exige des compétences mathématiques qui vont au-delà de la maîtrise d'un ensemble d'habiletés techniques et procédurales (Mary et al., 2008). Toutefois, malgré l'importance qu'on lui accorde, certaines notions mathématiques posent de grands défis d'enseignement et les fractions en sont un exemple.

La compréhension conceptuelle des fractions et son enseignement

Une CC des fractions soutiendrait les élèves dans l'apprentissage des notions mathématiques ultérieures, notamment l'algèbre, et dans des situations de la vie quotidienne, comme cuisiner ou faire de la menuiserie (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2015). Cependant, si la plupart des élèves finissent par apprendre les algorithmes spécifiques aux opérations sur les fractions, leur CC reste trop souvent déficiente (Vermette et Blouin, 2016).

Si l'apprentissage des fractions s'avère complexe pour les élèves, leur enseignement pose également de grands défis (Deblois, 2017). Pour Alahmadati (2016), de nombreuses difficultés concernant l'acquisition de la notion de fraction résident dans les consignes données aux élèves et le matériel utilisé. L'enseignement mise trop souvent sur l'apprentissage des méthodes et des procédures, ce qui nuit à l'expérience de l'enfant puisque celui-ci se concentre principalement sur les opérations sur la fraction et ignore le reste, notamment la compréhension des fondements de la fraction (Alahmadati, 2016; Vermette et Blouin, 2016). Selon Charalambos et Pitta-Pantazi (2005), plutôt que de fournir aux élèves différents algorithmes pour exécuter les opérations sur les fractions, les enseignant·es devraient mettre davantage l'accent sur la compréhension conceptuelle et sur les différents sens de la fraction. Ces auteurs soulignent que de futures recherches sur le sujet devraient aborder cet aspect. Ghailane (2015) soulève également que l'enseignant·e devrait considérer la richesse et la complexité des relations exigées par la fraction pour organiser son enseignement, reprenant ainsi l'importance de miser sur la CC dans l'enseignement des fractions.

Problème de recherche et pistes méthodologiques

Des écrits scientifiques soutiennent que les pratiques enseignantes actuelles ne seraient pas optimales pour développer une CC des fractions (Birgin et Uzun Yazici, 2021; Charalambos et Pitta-Pantazi, 2005), et ce, en dépit de son importance reconnue dans les écrits scientifiques et ministériels. Face à ce problème, nous nous intéressons aux moyens à mettre en place dans l'enseignement afin de favoriser celle-ci. Dans le cadre de ce projet doctoral, deux objectifs sont ainsi visés : (1) identifier et décrire les obstacles à un enseignement des fractions visant la CC et (2) identifier des facilitateurs pour un enseignement qui vise la CC des fractions au primaire.

Afin d'atteindre ces objectifs, une recherche à devis mixte de type séquentiel exploratoire est envisagée. Dans ce type de devis, les phases qualitatives et quantitatives sont chronologiques et successives (Teddle et Tashakkori, 2009). La première phase de la thèse prendra la forme d'une collecte et d'une analyse de données qualitatives issues d'entretiens semi-dirigés et elle nous permettra de mieux cerner les dimensions du phénomène à l'étude, puis d'atteindre les deux objectifs de recherche de manière plus approfondie et riche.

Ensuite, nous procéderons à la connexion de la phase QUAL à la phase QUAN, car nous structurerons la collecte de la phase 2 en fonction des données de la phase 1 (Fortin et Gagnon, 2022). Un questionnaire sera élaboré à partir des obstacles concernant l'utilisation d'un enseignement visant la CC des fractions et des facilitateurs à sa mise en place énoncés en phase 1. Cette deuxième phase prendra la forme d'une collecte et d'une analyse de données quantitatives issues de questionnaires administrés à environ 200 participant·es et permettra, elle aussi, d'atteindre les deux objectifs de recherche. Des analyses statistiques inférentielles permettront notamment d'ordonner les obstacles liés à l'utilisation d'un enseignement visant la CC des fractions et les facilitateurs à partir d'un large échantillon. C'est à la suite de ces deux phases que les données qualitatives et quantitatives seront interprétées.

Conclusion

L'atteinte des deux objectifs de recherche contribuera à l'avancement des connaissances sur l'enseignement des fractions, car il subsiste un manque de connaissances concernant les obstacles liés à la mise en place d'un enseignement visant la CC des fractions. Effectivement, plusieurs écrits mentionnent qu'un enseignement trop procédural nuit à la CC des élèves, mais ceux-ci ne mentionnent pas comment il est possible de résoudre ce problème. Les résultats attendus permettront de mettre en lumière des obstacles liés à un enseignement des fractions visant la CC des fractions au primaire et de mieux comprendre certains facilitateurs à sa mise en place. Sur le plan social, considérant qu'un enseignement conceptuel des fractions représente un défi pour les praticien·nes, l'identification de facilitateurs concernant un enseignement des fractions visant la CC apparaît bénéfique dans une visée d'amélioration des pratiques pédagogiques.

Ultérieurement, il est espéré que les résultats de la thèse puissent aussi servir de base à un projet de recherche action-formation qui aurait pour objectif de développer un dispositif de formation continue au regard de l'enseignement des fractions au primaire.

Références

- Alahmadati, A. A. (2016). *Autour du concept de fraction à l'école primaire en France* [Thèse de doctorat, Université de Lyon]. HAL theses. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01302152/document>
- Birgin, O. et Uzun Yazıcı, K. (2021). The effect of GeoGebra software-supported mathematics instruction on eighth grade students' conceptual understanding and retention. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(4), 925-939.
- Charalambos, Y. et Pitta-Pantazi, D. (2005). Revisiting a theoretical model on fractions: Implications for teaching and research. Dans *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*.
- Deblois, L. (2017, 1er mai). Enseigner les fractions : quelles précautions prendre. TA@l'école. <https://www.taalecole.ca/enseigner-fractions/>
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. (4e éd.). Chenelière éducation.
- Ghailane, O. (2015). *Les connaissances sur les fractions d'élèves de troisième cycle du primaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://www.archipel.uqam.ca/8125/1/M13921.pdf>
- Kilpatrick, J., Swafford, J. et Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. The National Academies Press.
- Mary, C., Squalli, H. et Schmidt, S. (2008). Mathématiques et élèves en difficulté grave d'apprentissage: Contexte favorable à l'intégration et au raisonnement mathématique. Dans J. Myre Bisailon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté : contextes d'interventions favorables* (p. 169-192). PUQ.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2015). Mettre l'accent sur les fractions : *Document d'appui sur l'importance de l'enseignement des mathématiques*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/lnsattentionfractionsfr.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Référentiel d'intervention en mathématiques*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Referentiel-mathematique.PDF
- Nahdi, D. S. et Jatisunda, M. G. (2020). *Conceptual understanding and procedural knowledge: a case study on learning mathematics of fractional material in elementary school*. Journal of Physics: Conference Series. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1477/4/042037/pdf>
- Orpwood, G., Schollen, L., Leek, G., Marinelli-Henriques, P. et Assiri, H. (2011). *College mathematics project 2011: Final report*. http://collegemathproject.senecac.on.ca/cmp/en/pdf/FinalReport/2011/CMP_2011_Final_Report%20-%2002Apr12%20pmh.pdf
- Petit, M. M., Laird, R. E., Marsden, E. L. et Ebby, C. B. (2015). *A focus on fractions: Bringing research to the classroom*. Routledge.
- Teddle, C. et Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Vermette, S. et Blouin, P. (2016). La nature des situations d'enseignement utilisées par de futurs enseignants de mathématiques pour contextualiser et expliquer la division de fractions [acte de colloque]. 49e colloque du GDM, Université d'Ottawa.

Pour citer cet article

- Adams, G. et Voyer, D. (2023) La compréhension conceptuelle des fractions : un défi pour l'enseignement [Chronique]. *Formation et profession*, 31(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a276>



Marie-Pier **Duchaine**
Université Laval (Canada)

Nancy **Gaudreau**
Université Laval (Canada)

Cinq conditions essentielles pour planifier une activité de développement professionnel efficace pour le personnel éducatif

doi: 10.18162/fp.2023.a277

CHRONIQUE • Formation des maîtres

À ce jour, il est bien connu que le développement professionnel (DP) du personnel éducatif représente une avenue fort prometteuse pour composer avec les défis quotidiens de la profession enseignante. En ce sens, maintes opportunités d'activités de DP sont offertes au personnel éducatif. Or, il semble que très peu produisent les effets escomptés. À ce sujet, certaines recherches révèlent que le DP du personnel éducatif est parfois freiné par des obstacles majeurs liés à l'activité en soi (p. ex., ne répond pas aux besoins de formation et aux attentes du personnel éducatif) et à des contraintes organisationnelles (p. ex., manque de temps, de ressources financières et humaines) (Darling-Hammond et al., 2017; Tooley et Connally, 2016). Dans cette lignée, l'avancement de la recherche a permis de recenser certaines conditions qui, lorsqu'elles sont respectées, soutiennent le DP du personnel éducatif et favorisent des retombées concrètes sur leurs pratiques professionnelles et sur la réussite des élèves. Cette chronique présente cinq ingrédients incontournables afin de planifier une activité de DP efficace pour le personnel éducatif, c'est-à-dire permettant de soutenir l'amélioration de leurs pratiques professionnelles et la réussite des élèves.

Considérer les besoins, les motivations et les attentes

Pour qu'une activité de DP soit porteuse de sens et produise des effets notables sur les pratiques professionnelles du personnel éducatif et la réussite des élèves, elle doit avant tout permettre de répondre aux besoins de formation de la clientèle cible. Ainsi, il s'avère essentiel de reconnaître au personnel éducatif le pouvoir de définir ses besoins de formation et de choisir les stratégies qui permettent d'y répondre. À ce sujet, considérant que la motivation intrinsèque constitue un préalable pour l'apprentissage des apprenants de tous âges (Hunzicker,

2011) et que le DP est une nécessité, mais également une responsabilité, le personnel éducatif devrait pouvoir participer aux activités de DP de manière volontaire et choisir ses occasions d'apprentissage en fonction des besoins qui émergent de ses expériences professionnelles (Korthagen, 2017; Whitworth et Chiu, 2015). En lui permettant de faire des choix et en soutenant sa pratique réflexive, les activités de DP sont susceptibles d'être plus significatives, motivantes et en cohérence avec ses attentes en matière d'objectifs, d'activités et de modalités d'apprentissage. Qui plus est, le personnel éducatif s'engagera plus activement dans une démarche de DP s'il est convaincu qu'elle lui permettra d'améliorer sa pratique et de répondre à un besoin réel qu'il a dûment identifié.

Offrir un contexte optimal et une durée suffisante

Pour que le personnel éducatif s'engage activement dans une activité de DP, il convient de porter une attention particulière au choix du moment, du lieu et au coût afin d'offrir un contexte de formation optimal. À cet égard, le contexte de la profession (p. ex., pénurie de main-d'œuvre, lourdeur de la tâche) ainsi que les ressources financières et humaines disponibles dans le milieu doivent être considérées et les activités de DP, planifiées en conséquence. De cette manière, les facteurs contextuels et organisationnels influencent le choix des modalités de DP favorables à l'engagement du personnel éducatif. Par exemple, dans un milieu où la libération du personnel éducatif est un enjeu, il serait judicieux de planifier les activités de formation lors des journées pédagogiques prévues au calendrier scolaire.

Il est aussi primordial que le DP s'inscrive dans un processus continu et cyclique pour permettre un changement de pratique. À cet égard, il émerge de la littérature un certain consensus selon lequel, pour qu'une activité de DP puisse être qualifiée d'efficace, elle doit totaliser minimalement 15 à 20 heures réparties sur plusieurs mois, voire une année scolaire (Darling-Hammond, et al., 2017). Il s'avère alors essentiel de prévoir des allers-retours entre la formation et la mise en pratique.

Prévoir des moments de collaboration et d'échange

La collaboration est un élément incontournable du DP du personnel éducatif. En fait, certaines recherches mettent de l'avant l'efficacité des activités de DP qui favorisent le soutien et la collaboration entre les pairs en prévoyant du mentorat, du coaching, des moments d'observation, de discussion, de partage, etc. (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009). En échangeant et en discutant avec des collègues qui vivent des situations similaires, le personnel éducatif est témoin d'expériences de succès et est susceptible de développer de nouvelles stratégies. De plus, l'adoption d'une approche collaborative permettrait d'observer des changements de pratiques collectives au sein de l'école et aurait donc le potentiel de produire des effets positifs importants sur la réussite des élèves.

Offrir des opportunités de mise en pratique

Il est essentiel de planifier des occasions pour mettre à l'essai de nouvelles façons de faire ou encore mettre en pratique les nouvelles compétences afin de permettre au personnel éducatif de réinvestir leurs apprentissages, de vivre des expériences de succès en contexte réel et d'identifier des stratégies efficaces (Coldwell et Simkins, 2011). Pour ce faire, les activités de DP doivent être ancrées dans la pratique et être en lien avec la réalité d'enseignement et d'apprentissage. Qui plus est, les activités

d'expérimentation devraient toujours être suivies de rétroactions et de moments de réflexion sur les pratiques (Desimone, 2009).

Planifier un accompagnement personnalisé

L'accompagnement après une activité de formation permet de soutenir le personnel éducatif dans la mise en pratique des connaissances et des compétences acquises lors de la formation. À cet égard, les activités de DP qui prévoient l'accompagnement et le suivi nécessaire (p. ex., renforcements, rétroactions) sont plus susceptibles de produire des effets durables sur les pratiques professionnelles du personnel éducatif et, par le fait même, sur la réussite des élèves (Desimone, 2009; Wittorski, 2018). La personne qui accompagne fournit des conseils personnalisés, des mesures de suivi et soutient le développement et la mise en œuvre des compétences ciblées par l'activité de DP (Daigle et al., 2021). L'acte d'accompagnement est donc essentiel pour atteindre les objectifs de l'activité de DP et permettre le transfert des acquis vers la pratique (Prud'homme et al., 2011; Savoie-Zajc, 2010).

En terminant, il convient de mettre en lumière le rôle incontournable de la direction d'école dans la mise en œuvre des conditions nécessaires pour soutenir l'engagement du personnel éducatif dans une démarche de développement professionnel continu. En effet, le leadership pédagogique, le soutien, l'engagement et la disponibilité de la direction d'école, qui se traduisent entre autres par la mise à disposition des ressources nécessaires, constituent un élément déterminant pour la réussite d'une activité de DP. En tant que gestionnaire, c'est à l'équipe de direction qu'incombe la responsabilité de s'assurer que tout a été mis en œuvre au sein de son établissement pour soutenir le DP du personnel éducatif. Au-delà de cet aspect plus organisationnel, la direction d'école est aussi un acteur clé dans l'établissement d'un climat de confiance et de collaboration au sein de l'équipe-école, élément indispensable pour un DP efficace (Paquay, 2005).

Références

- Coldwell, M. et Simkins, T. (2011). Level models of continuing professional development evaluation: A grounded review and critique. *Professional Development in Education*, 37(1), 143-157. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.495497>
- Daigle, S., Bergeron, G., Gouin, J.-A., Gagnon, C. et Larivière-Durocher, G. (2021). L'accompagnement, une voie d'accès prioritaire au développement professionnel. Dans N. Gaudreau, N. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et de bien-être* (p. 76-106). Presses de l'Université du Québec.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>

- Paquay, L. (2005). Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats? *Recherche & formation*, 50(1), 55-74.
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et formation*, 293, 9-20.
- Tooley, M. et Connally, K. (2016). No Panacea: Diagnosing What Ails Teacher Professional Development before Reaching for Remedies. *New America*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570895.pdf>
- Whitworth, B. A. et Chiu, J. L. (2015). Professional development and teacher change: The missing leadership link. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 121-137. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9411-2>
- Wittorski, R. (2018). L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : une professionnalisation croisée des individus, des activités et des organisations. Dans S. Boucenna, É. Charlier, A. Perréard-Vité et R. Wittorski (dir.), *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : des vecteurs de professionnalisation* (p. 143-154). Octarés.

Pour citer cet article

- Duchaine, M.-P. et Gaudrau, N. (2023). Cinq conditions essentielles pour planifier une activité de développement professionnel efficace pour le personnel éducatif [Chronique]. *Formation et profession*, 31(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a277>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a278>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Anila **Fejzo**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Kathleen **Whissell-Turner**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Rihab **Saidane**
Université du Québec à Montréal (Canada)

La recherche collaborative – un pilier pour établir un pont solide entre le milieu universitaire et celui de la pratique

doi: 10.18162/fp.2023.a278

CHRONIQUE • Milieu scolaire

Les recherches dans le domaine de l'éducation, qu'elles visent le développement d'habiletés ou de compétences chez les élèves, la documentation des représentations ou des pratiques d'enseignement des divers intervenants dans le milieu scolaire, ou tout autre objet d'étude lié à la transformation des pratiques dans ce domaine, constituent des poutres d'acier pour établir des ponts entre le milieu scientifique et celui de pratique. En effet, pour les chercheurs, ces études sont des moments privilégiés pour vérifier leurs hypothèses sur le terrain ; pour les intervenants du milieu scolaire, elles représentent des occasions de mise à jour en lien avec de récentes connaissances scientifiques portant sur leurs pratiques d'enseignement ou d'intervention. En revanche, les choix méthodologiques, soit les manières dont les recherches sont opérationnalisées, constituent des piliers de ce pont. Ils déterminent la solidité du pont entre les milieux, en d'autres termes la qualité des connaissances produites pour le milieu scientifique, ainsi que l'ampleur et la durabilité des retombées de ces recherches pour le milieu scolaire. Le choix d'une recherche collaborative nous semble constituer l'un de ces piliers. Dans la présente chronique, nous partageons les réflexions découlant d'une expérience que nous avons vécue dans le cadre d'une recherche collaborative subventionnée par le FRQSC Actions concertées. Cette étude visait à améliorer le vocabulaire chez la population plurilingue du 2^e cycle du primaire en développant leur conscience morphologique. Sa réalisation impliquait la collaboration entre une équipe de chercheuses de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université McGill ainsi que six enseignantes et une orthopédagogue d'une école du Centre de services scolaire Marie-Victorin.

Bref aperçu du projet de recherche mené en milieu scolaire

La conscience morphologique réfère à la capacité à analyser la structure des mots à l'échelle des plus petites unités de sens, c'est-à-dire être capable de comprendre que dans le mot « inévitable » il y a des unités de sens plus petites qui sont le préfixe « in- », la racine « évite » et le suffixe « able ». Sachant que les lecteurs dont le français n'est pas la langue maternelle ont un vocabulaire moins riche que leurs pairs natifs et que la relation entre la conscience morphologique et la connaissance du vocabulaire était plus forte chez les premiers (Fejzo, 2021), le développement de leur conscience morphologique s'avère être une piste prometteuse à explorer. Or, le milieu scolaire se heurte à deux enjeux importants pour relever ce défi : des besoins urgents de développement professionnel des enseignants en lien avec la conscience morphologique et le manque de dispositifs didactiques visant le développement de cette dernière. En effet, la documentation des pratiques d'enseignement du vocabulaire au Québec (Anctil, 2015 ; Anctil et al., 2018) permet de savoir que les enseignants se disent peu outillés pour réaliser des activités morphologiques. Les besoins de formation en lien avec le vocabulaire sont encore plus criants chez les enseignants en milieu plurilingue qui se sentent dépourvus devant les inégalités lexicales de leurs élèves. C'est à partir des données de recherche et de ces constats que l'équipe de recherche a choisi de mener une recherche collaborative.

La recherche collaborative – espace d'articulation de l'expertise scientifique et de l'expertise du terrain

Lors de la conception du projet par l'équipe de recherche, la recherche collaborative est apparue comme le choix méthodologique par excellence pour atteindre ses objectifs. En effet, ce type de recherche crée un espace d'articulation de l'expertise scientifique des chercheurs et de l'expertise pratique des enseignants (Desgagné et al., 2001). La mise en dialogue de ces deux expertises était indispensable pour le projet, car elle permettrait aux chercheuses d'élaborer un dispositif didactique pour lequel elles maîtrisaient les connaissances issues de la recherche en intégrant la connaissance des enseignantes relative aux besoins réels des élèves plurilingues de leur classe et de leur expertise d'enseignement auprès de cette population. Cette mise en dialogue qui sous-tendait l'élaboration du dispositif s'avérait d'autant plus nécessaire que la mise à l'essai du dispositif serait réalisée par les enseignantes. Or, l'opérationnalisation d'une recherche collaborative étant tributaire de plusieurs facteurs, nous présentons ci-dessous comment le dialogue entre les deux milieux a été mis en place dans le cadre de ce projet.

Au début du projet, pour situer l'espace des échanges entre les deux milieux, une entrevue semi-dirigée a été réalisée avec les participantes du projet. L'analyse des verbatims nous a permis de comprendre les besoins réels de formation des enseignantes qui participaient au projet et de construire en conséquence le contenu des moments d'échange. Ainsi, à partir de ces besoins, l'équipe de recherche a prévu d'organiser cinq journées de rencontre avec les enseignantes à raison d'une rencontre aux deux mois lors de la première année du projet. Chaque journée était composée de deux parties. La 1^{re} partie était axée sur la formation où la chercheuse principale partageait son expertise scientifique en lien avec l'enseignement de la conscience morphologique et son intégration dans l'enseignement du vocabulaire. De plus, la chercheuse faisait vivre aux enseignantes quatre activités morphologiques extraites de la trousse Histoire de famille (Fejzo, 2016) afin de leur offrir des modèles d'activités morphologiques. Lors

de la 2^e partie de la journée, celle de l'élaboration, les enseignantes portaient des activités modèles pour les modifier à la lumière de leur expertise sur le terrain et les adapter à leur milieu plurilingue. Puis, les enseignantes présentaient les quatre activités morphologiques modifiées. L'équipe de recherche notait tous les ajustements nécessaires pour en tenir compte lors de la production du matériel pédagogique du projet. À la fin des journées de formation-élaboration, les enseignantes ont retenu, ajusté ou élaboré vingt activités axées sur la conscience morphologique susceptibles de développer le vocabulaire de leurs élèves. Pour faciliter leur implantation dans la planification hebdomadaire et annuelle des enseignantes, ces activités durent environ une période et sont échelonnées sur une année.

Outre la mise en place de formations sur mesure pour améliorer les pratiques enseignantes, en l'occurrence en lien avec l'enseignement du vocabulaire, une condition qui favorise l'implantation de pratiques innovantes dans les classes est la production du matériel pédagogique afférent. En effet, lors des rencontres, les enseignantes ont exprimé leur besoin d'avoir le matériel pédagogique élaboré en format papier et numérique afin de les soutenir dans la réalisation des activités dans leur classe. À juste titre, la production de ce matériel impliquait la plastification de plusieurs documents afin d'assurer une certaine pérennité, l'achat de certains objets pour la réalisation des activités (ex. : autocollants), la création de documents numériques et interactifs, la production d'affiches et d'aide-mémoire pour les élèves, la production d'un calendrier de suivi des activités, etc. Une telle production nécessite beaucoup de temps, d'énergie et un budget important qui s'ajouteraient à l'investissement déjà important des enseignantes. Consciente de ces enjeux, l'équipe de recherche a veillé à produire une trousse comprenant l'ensemble du matériel pédagogique du dispositif qui a été offerte au début de l'année scolaire à chaque enseignante. Si l'offre des journées de formation, l'implication des enseignantes dans l'élaboration d'un nouveau dispositif et l'offre du matériel pédagogique constituent des conditions gagnantes de l'implantation d'une nouvelle piste didactique dans le cadre d'une recherche collaborative, d'autres moyens doivent être mis en place pour soutenir les enseignantes lors de la mise à l'essai de ce dispositif. Il en sera question dans une prochaine chronique.

Conclusion

Dans cette chronique nous partageons l'expérience vécue lors de la réalisation d'une recherche collaborative menée avec les enseignantes du 2^e cycle du primaire d'une école située en milieu plurilingue et défavorisé. Notre expérience nous a convaincues des bénéfices mutuels des échanges entre les milieux scientifique et scolaire. D'un côté, les enseignantes ont bénéficié de moments de formations adaptées à leurs besoins de développement professionnel, notamment en lien avec l'enseignement de la conscience morphologique et du vocabulaire en milieu plurilingue. De l'autre, les chercheuses ont pu mieux arrimer le contenu du dispositif didactique à la réalité de ce milieu scolaire.

Quant aux conditions gagnantes pour établir le pont entre les milieux scientifique et scolaire, nous retenons la nécessité de formation des enseignants en lien avec la nouvelle pratique d'enseignement, la nécessité d'évaluer les besoins des enseignants afin de concevoir des formations adaptées à ces besoins, la prise en charge par les chercheurs de la production du matériel pédagogique nécessaire à la mise à l'essai du dispositif, ainsi que la reconnaissance de l'apport important des enseignants en matière de connaissances des besoins de leurs élèves et de leur expertise en enseignement. Finalement, il faut souligner que le projet ne pourrait pas se réaliser sans l'ouverture, la générosité en partage d'expérience et le désir de développement professionnel des enseignantes et de l'orthopédagogue de cette école.

Références

- Anctil, D. (2015). Un meilleur enseignement lexical pour une plus grande appropriation de la langue. Dans Service de la langue française et Conseil de la langue française et de la politique linguistique (dir.), *S'approprier le français : Pour une langue conviviale* (p. 101-117). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.slfc1.2015.01>
- Anctil, D., Singcastar, M., et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La lettre de l'AIRDF*, 64, 19-25.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305a>
- Fejzo, A. (2016). *Histoire de famille. Programme d'enseignement validé par la recherche visant le développement de la conscience morphologique*. Fino Éducation.
- Fejzo, A. (2021). The contribution of morphological awareness to vocabulary among L1 and L2 French-speaking 4th-graders. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 34(3), 659-679. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10084-8>

Pour citer cet article

- Fejzo, A., Whissell-Turner, K. et Saidane, R. (2023). La recherche collaborative – un pilier pour établir un pont solide entre le milieu universitaire et celui de la pratique [Chronique]. *Formation et profession*, 31(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a278>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a279>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Mourad **Majdoub**
Université Laval (Canada)
Géraldine **Heilporn**
Université Laval (Canada)

Le numérique au service de la pédagogie inclusive : potentiel et barrières

doi: 10.18162/fp.2023.a279

CHRONIQUE • Numérique en éducation

L'avancée rapide des technologies numériques transforme peu à peu l'ensemble de la société, y compris le milieu éducatif. Les nouvelles technologies présentées aux écoles, aux personnes enseignantes et aux parents changent rapidement, alors même que leur adoption est susceptible de modifier la façon dont l'apprentissage se produit dans les salles de classe (Dubé et Wen, 2022). L'acquisition du matériel technologique et des outils numériques n'est donc qu'une toute première étape vers l'utilisation du numérique à des fins pédagogiques.

Mobiliser le numérique en classe, oui, mais à condition que son usage offre une valeur ajoutée pour l'enseignement et l'apprentissage, notamment pour favoriser l'engagement des élèves (Beaudoin et al., 2022). Pour engager et répondre aux besoins diversifiés de *tous* les élèves, il importe aussi que le milieu éducatif promeuve des pratiques qui mettent l'accent sur l'inclusion et l'accessibilité dans les usages du numérique, entre autres pour réduire les inégalités numériques entre les élèves. Cette chronique souhaite contribuer à cette réflexion en clarifiant d'abord le potentiel du numérique pour une pédagogie inclusive, puis en examinant quelques barrières à l'inclusivité de ses usages.

Le potentiel du numérique pour une pédagogie inclusive

La création d'environnements numériques d'apprentissage inclusifs qui valorisent la diversité et qui répondent aux besoins de tous les élèves passe par le développement des compétences numériques de ces derniers. Selon Rodrigo Moriche et al. (2020), les technologies soutiennent les élèves dans le développement de plusieurs compétences,

notamment la créativité et l'innovation, la communication et la collaboration, la recherche et la gestion de l'information, la pensée critique et la citoyenneté numérique. L'apprentissage sur support numérique peut aussi permettre aux élèves de se concentrer sur leurs capacités plutôt que sur leurs limites, ce qui promeut leur participation, leur engagement et leur réussite scolaire (Evmenova, 2020). De plus, un soutien plus personnalisé et plus flexible par le numérique facilite l'acquisition de compétences et de connaissances par tous les élèves, qui bénéficient alors d'opportunités plus équitables de se mettre en valeur (Turgeon et Van Drom, 2019).

Par ailleurs, des usages actifs et collaboratifs du numérique favorisent l'engagement et l'attention des élèves. Les outils de communication ou de collaboration numérique permettent aux jeunes d'accéder à des informations, de partager un travail et de communiquer avec des pairs et personnes enseignantes, même au-delà des frontières géographiques et culturelles. La facilité d'utilisation et la fiabilité des outils numériques sont importantes, mais d'autres fonctionnalités telles que les possibilités de collaboration synchrone, de communication instantanée, de partage d'écran et d'enregistrement soutiennent la création d'expériences d'apprentissage diversifiées, en présence ou à distance (Bowser, 2020). Cumming et Strnadová (2020) ajoutent d'autres bénéfices potentiels de l'usage du numérique dans le milieu éducatif, notamment la réduction de la charge cognitive par une meilleure présentation des concepts ou la flexibilité dans le rythme d'apprentissage. Ainsi, les personnes enseignantes auront avantage à tirer profit des affordances des outils numériques pour mettre en œuvre des pratiques engageantes et inclusives dans leurs classes.

Quelques barrières qui entravent les usages inclusifs du numérique

Les inégalités entre individus relatives aux technologies, qualifiées de fracture numérique, se déclinent en plusieurs niveaux d'accès, de compétences et de bénéfices des usages (Scheerder et al., 2017). Derrière cette fracture numérique se cachent des déterminants liés principalement aux facteurs sociodémographiques et socioéconomiques tels que le revenu, l'âge, le niveau d'éducation, l'ethnicité et le niveau d'urbanisation (Hidalgo et al., 2020). D'autres facteurs identifiés dans la littérature concernent la motivation, la culture et la personnalité d'un individu (Venkatesh et al., 2014).

D'après Mavrou et Hoogerwerf (2020), les usages du numérique qui visent une éducation inclusive se heurtent à plusieurs barrières, notamment sur les plans social, communautaire et personnel. Bien que les technologies grand public soient de plus en plus conçues pour être accessibles, il existe encore de nombreuses ressources et environnements qui ne répondent pas à un ensemble minimal de critères d'accessibilité. Les problèmes d'utilisabilité sont étroitement liés à l'inaccessibilité, causés par des interfaces complexes qui conduisent à des expériences utilisateur insatisfaisantes. Sur le plan communautaire, le manque d'approches centrées sur l'utilisateur constitue une barrière à l'inclusion numérique. À titre d'exemple, le choix du matériel, la formation sur l'utilisation du numérique et l'accompagnement doivent cibler la pleine implication des usagers. Le manque de travail d'équipe au sein du personnel en éducation peut conduire à des adultes non collaboratifs et moins formés qui pourraient devenir des obstacles dans un milieu éducatif. En ce qui concerne l'aspect personnel, le manque de motivation et un faible sentiment d'auto-efficacité peuvent isoler l'utilisateur davantage, surtout quand les technologies sont inaccessibles ou incompatibles avec ses compétences. Bien que les technologies puissent améliorer l'expérience utilisateur, elles peuvent aussi représenter une source de démotivation pour certains usagers.

Conclusion

Même si de nombreuses études se sont intéressées aux usages du numérique en éducation, peu d'attention a été accordée au caractère équitable ou inclusif de ces usages. Des recherches plus détaillées sont donc nécessaires pour explorer les usages du numérique qui peuvent soutenir l'apprentissage et l'engagement de tous les apprenants, dans une perspective inclusive visant à répondre à leurs besoins et préférences.

Références

- Beaudoin, J., Laferrière, T., Collin, S., Ruel, C. et Voyer, S. (2022). Rapport ÉVA : Équité et Valeur Ajoutée dans les usages du numérique pour l'enseignement et l'apprentissage. CTREQ.
- Bowser, G. (2020). Remote assistive technology services: Many things are remotely possible. Dans D. Chambers et C. Forlin (dir.), *Assistive technology to support inclusive education*. Emerald Publishing Limited.
- Cumming, T. M. et Strnadová, I. (2020). Tablet devices for students with disability in the inclusive classroom. Dans D. Chambers et C. Forlin (dir.), *Assistive technology to support inclusive education*. Emerald Publishing Limited.
- Dubé, A. K. et Wen, R. (2022). Identification and evaluation of technology trends in K-12 education from 2011 to 2021. *Education and Information Technologies*, 27(2), 1929-1958. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10689-8>
- Evmenova, A. (2020). Implementation of assistive technology in inclusive classrooms. Dans D. Chambers et C. Forlin (dir.), *Assistive technology to support inclusive education*. Emerald Publishing Limited.
- Hidalgo, A., Gabaly, S., Morales-Alonso, G. et Uruña, A. (2020). The digital divide in light of sustainable development: An approach through advanced machine learning techniques. *Technological Forecasting and Social Change*, 150, 119754. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.119754>
- Mavrou, K. et Hoogerwerf, E. J. (2020). Defining objectives: A self-assessment tool for inclusive schools for improving the adoption and use of assistive technology. Dans E. J. Hoogerwerf, K. Mavrou et I. Traina (dir.), *The Role of Assistive Technology in Fostering Inclusive Education* (p. 45-74). Routledge.
- Rodrigo Moriche, M.P., Goig Martínez, R.M., Martínez Sánchez, I. et Freitas Cortina, A. (2020). Digital competence of young people undertaking leisure and free time training programs. *Pedagogia Social*, (35), 133-147. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/digital-competence-young-people-undertaking/docview/2354878351/se-2>
- Scheerder, A., Van Deursen, A. et Van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second- and third-level digital divide. *Telematics and informatics*, 34(8), 1607-1624. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>
- Turgeon, A. et Van Drom, A. (2019). *Des outils numériques pour soutenir une approche pédagogique inclusive*. <https://www.profweb.ca/publications/dossiers/des-outils-numeriques-pour-soutenir-une-approche-pedagogique-inclusive>
- Venkatesh, V., Sykes, T. A. et Venkatraman, S. (2014). Understanding e Government portal use in rural India: Role of demographic and personality characteristics. *Information systems journal*, 24(3), 249-269. <https://doi.org/10.1111/isj.12008>

Pour citer cet article

Majdoub, M. et Heilporn, G. (2023). Le numérique au service de la pédagogie inclusive : potentiel et barrières [Chronique]. *Formation et profession*, 31(1), 1-3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a279>



Normand Roy
Université de Montréal (Canada)

Alexandre Lepage
Université de Montréal (Canada)

L'intelligence artificielle (IA) et le plagiat

doi: 10.18162/fp.2023.a280

C **HRONIQUE** • Numérique en éducation

Avec l'avènement de l'intelligence artificielle, le plagiat a pris une forme nouvelle. Des systèmes automatisés peuvent désormais générer du contenu à la place de véritables auteurs, mettant en question la notion même de plagiat. Alors que certains peuvent voir cela comme une opportunité de faciliter la création de contenu, d'autres s'inquiètent des conséquences pour les travailleurs de l'écriture et la qualité de l'information disponible sur Internet. Dans ce contexte, il est important de réfléchir aux enjeux éthiques liés à l'utilisation de l'IA et de prendre des mesures pour protéger les droits des auteurs et garantir une utilisation responsable de l'IA.

En toute transparence, nous n'avons pas rédigé ce premier paragraphe ; c'est plutôt un algorithme d'intelligence d'artificielle proposé par *OpenAI* nommé *ChatGPT* qui nous l'a proposé lorsque nous avons envoyé une requête à savoir si l'utilisation de l'intelligence artificielle constituait du plagiat sur le plan éthique (Error: Reference source not found). ChatGPT est l'agent conversationnel utilisant l'IA qui a accueilli plus d'un million d'utilisateurs en 5 jours, représentant la croissance la plus importante pour un service en ligne (Harris, 2022). Le modèle a été entraîné sur un ensemble fermé de données, qui a été enregistré avant 2021.

L'analyse du paragraphe à partir de trois outils de détection de plagiat indique que le texte est original dans tous les cas (Figure 1). Pourtant, l'est-il vraiment ? Le Larousse définit le plagiat comme « [l]acte de quelqu'un qui, dans le domaine artistique ou littéraire, donne pour sien ce qu'il a pris à l'œuvre d'un autre ». Sans précision sur cet « autre », on peut ainsi s'interroger sur la production d'un texte par un algorithme

d'IA, mais qui s'alimente des centaines de milliers de textes en ligne. N'est-ce pas là le travail même du chercheur, du moins en partie, soit de s'approprier puis reprendre dans ses mots le travail d'autrui ? La qualité des textes générés par un algorithme d'IA s'améliore rapidement à un point tel que de faux articles scientifiques, rédigés par une IA, sont déjà parvenus à berner un processus d'évaluation par les pairs (Abd-Elaal et al., 2022) et pourront aisément berner les outils de détection.

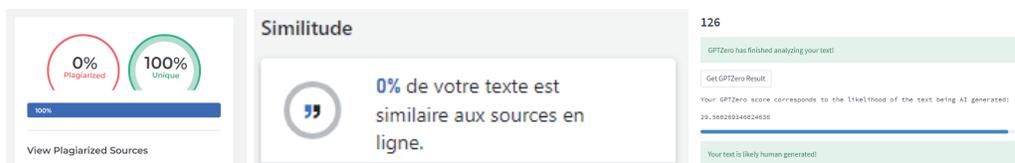


Figure 1
Détection de plagiat à partir du site <https://plagiarismdetector.net/>, Microsoft Word Online et GPTzero¹

À partir de combien de mots considère-t-on un extrait comme ayant été plagié ? L'expression « lumière du jour » ne semble pas poser problème ; toutefois, celle « jardin de givre » devrait, en toute honnêteté, être attribuée à Nelligan (1898). Ces réflexions sur les paramètres techniques sont incontournables dans le contexte où l'on souhaite déterminer si ce qu'une IA produit est ou non du plagiat, car cette dernière peut également reprendre des extraits de texte en ligne, possiblement même de traductions. Comme l'IA est dépourvue d'intentionnalité, ce serait plutôt l'humain qui, en ayant recours à l'IA, serait le responsable du plagiat, ou au minimum, de s'assister d'un agent conversationnel comme aide à l'écriture, ce qui pourrait être aussi vu comme du plagiat. Les règlements académiques prévoient que l'exécution par autrui, l'utilisation totale ou partielle d'un texte rédigé en le faisant passer pour sien, mais aussi le recours à toute aide non autorisée sont reconnus comme du plagiat, copiage ou fraude. Pourrait-on voir l'IA comme un assistant d'aide à l'écriture comme Antidote, ou encore comme un coauteur du texte, à l'instar, par exemple, de O'Connor et ChatGPT (2022) ?

Bien qu'on puisse s'imaginer que de jeunes enfants ne peuvent pas facilement mobiliser *OpenAI Playground* ou ChatGPT (sites Web en anglais, création d'un compte, certains services payants), des adolescents ou de jeunes adultes, quant à eux, pourraient être tentés de le faire. Les sites *OpenAI*³ ou ChatGPT³ peuvent proposer des résumés des œuvres, nous aider à rédiger un poème ou même créer un texte à partir d'une prémisse, etc. Ainsi, un élève pourrait demander un résumé de l'œuvre de Michel Tremblay ou nous expliquer le conflit israélo-palestinien en quelques lignes. Il s'avère même possible de bonifier ou d'ajuster un texte existant, notamment avec OpenAI, mais aussi avec un outil comme *Lex.page*⁴. D'autres outils, comme *SpeedWrite*⁵ ou *Quillbot*⁶, font plutôt la démarche de simplifier, de résumer ou de paraphraser un texte existant afin d'en conserver l'essentiel. Selon Abd-Elaal et al. (2022), les personnes enseignantes sont mal préparées pour détecter l'utilisation de l'IA dans ces textes. Sans pour autant qu'elles soient infaillibles, il existe différentes pistes de détection possibles : reconnaître l'emploi de grammaire non contextuelle, vérifier l'existence des références bibliographiques dans le cas d'un article scientifique, ou encore analyser la cohérence textuelle globale au-delà de la quantité d'information et de la bonne structure des phrases. Un outil comme ChatGPT ne cherche

pas à produire la réponse la plus juste possible, mais bien la réponse la plus probable. Ce faisant, la réponse proposée échappe bien souvent de nombreuses subtilités et contient des informations erronées (Allouche, 2023), ce qu'un spécialiste ou une personne enseignante pourrait détecter.

L'IA elle-même pourrait-elle nous aider à déterminer si le texte est celui généré par un algorithme d'IA ? La réponse théorique est oui. C'est le cas de l'outil GPTzero, développé par Edward Tian, et de l'outil « *Giant Language model Test Room* »⁷ qui permet de déterminer si le texte est produit par un algorithme d'IA ou non. L'outil GPTzero nous propose un score composite à partir de deux indicateurs : « perplexity », ou la complexité du texte et « burstiness », ou la variabilité des phrases. Dans ce contexte, néanmoins, il apparaît essentiel d'apporter des amendements aux règlements académiques pour permettre de traiter de tels cas de plagiat qui comprennent une certaine marge d'incertitude alors qu'il faut actuellement en faire une démonstration explicite. Cela impliquerait aussi de se pencher sur la légalité même de mobiliser des outils de détection pour des travaux d'étudiants (Alphonso, 2004), geste qui pourrait lui-même alimenter l'IA pour de nouvelles détections.

Du côté des personnes étudiantes qui commettent ces infractions, les raisons peuvent être multiples : manque de motivation ou de temps, méconnaissance des règles, négligence, attentes incohérentes du personnel enseignant, etc. (Simonnot, 2014). Nonobstant la raison, l'IA rend le travail de détection encore plus difficile, et selon nous, ce n'est qu'une question de temps pour que cela devienne impossible de différencier l'originalité d'un texte pour des travaux étudiants.

Malgré tout, les potentialités de l'IA pour le personnel enseignant sont nombreuses : évaluations automatisées, agent intelligent pour accompagner les élèves, suivi des activités, etc. Mais peu ou prou ont mis en évidence les enjeux que pourrait soulever l'IA à des fins non prévues ou inopportunes. Le problème reste entier, que faisons-nous ? Nous pouvons d'abord imaginer que l'IA devienne une aide à l'écriture ou à la synthèse, en accompagnant l'élève dans les premières étapes d'écriture. Dans ce contexte, il faut donc examiner comment l'IA pourrait devenir un levier à l'apprentissage, mais il serait néanmoins toujours difficile pour l'enseignant de discerner ce qui vient des personnes apprenantes ou d'un algorithme d'IA. Cela peut également amener à développer son esprit critique pour synthétiser de l'information retrouvée sur Internet (identifier les faiblesses du texte, ajouter des informations pertinentes, organiser plus efficacement les idées, etc.). Même derrière ces usages intéressants, il demeure difficile de définir si l'outil a réellement soutenu l'élève ou s'il a plutôt été utilisé sans réel apprentissage. Le monde de l'éducation devra s'y pencher plus tôt que tard.

Pour conclure, nous laisserons le mot de la fin à l'algorithme sur la place de l'intelligence artificielle en éducation, qui nous suggère que : « l'intelligence artificielle en éducation est un sujet extrêmement complexe et il y a encore beaucoup de choses que nous ne savons pas. Cependant, il semble y avoir un potentiel énorme pour l'IA en éducation et nous espérons que les chercheurs et les pédagogues continueront à explorer ces possibilités afin de permettre aux élèves d'atteindre leur plein potentiel. » (OpenAI, 2022). Superficiel, je vous l'accorde, mais il est difficile d'être en désaccord, non ?

Notes

- 1 Pour le dernier outil, nous avons dû ajouter deux lignes, provenant aussi d'un outil de l'IA, pour permettre à l'outil de faire l'analyse. Nous n'avons pas partagé les deux dernières lignes pour éviter la redondance.
- 2 <https://beta.openai.com/playground>
- 3 <https://chat.openai.com/>
- 4 <https://lex.page/>
- 5 <https://speedwrite.com/>
- 6 Paraphrasing Tool - QuillBot AI
- 7 <http://gltr.io/dist/index.html>

Références

- Abd-Elal, E.-S., Gamage, S. H. P. W., et Mills, J. E. (2022). Assisting academics to identify computer generated writing. *European Journal of Engineering Education*, 47(5), 725-745. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2046709>
- Allouche, E. (2023, 4 janvier). Sens et finalités du numérique en éducation – Hors-série : Tests et simulations d'« entretien » avec ChatGPT (Open AI). *Éducation, numérique et recherche*. https://edunumrech.hypotheses.org/7635?fbclid=IwAR3u9pAVDzAwVCxdBWCjr-TsaUVmy_Sk_NccRg08Efl07RO3OxdR7ZhMovA
- Alphonso, C. (2004). Student rebel beats McGill in essay fight. *Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/news/national/student-rebel-beats-mcgill-in-essay-fight/article992417/>
- Harris, R. (2022, 23 décembre). ChatGPT gains 1 million users within 5 days. *AppDeveloper*. <https://appdevelopermagazine.com/Chatgpt-gains-1-million-users-within-5-days/>
- O'Connor, S. et ChatGPT. (2022). Open artificial intelligence platforms in nursing education: Tools for academic progress or abuse? *Nurse Education in Practice*. DOI: 10.1016/j.nepr.2022.103537.
- Simonnot, B. (2014). Le plagiat universitaire, seulement une question d'éthique ? *Questions de communication*, 26, 219-233. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9304>

Pour citer cet article

- Roy, N. et Lepage, A. (2023). L'intelligence artificielle (IA) et le plagiat [Chronique]. *Formation et profession*, 31(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a280>



A. Bouvier (2022). *L'école de mes rêves.
Nouveaux propos d'un mocking bird.*
Essai.is, L'Harmattan.

Claude Lessard
Université de Montréal (Canada)

doi: 10.18162/fp.2023.a281

RECENSION

Le choix de l'autonomie et de la responsabilité.

L'auteur de cet essai est bien connu au sein de la francophonie : ancien professeur de mathématiques, enseignant-chercheur dans plusieurs universités du monde, professeur associé à l'Université de Sherbrooke, il a mené une riche carrière administrative en France où il a été, entre autres, recteur d'académie et consultant. Il est un homme d'action, donc, mais aussi un homme de réflexion. Celle-ci s'est portée sur la gouvernance de l'éducation, sur l'apport des sciences cognitives à l'administration et sur l'organisation apprenante. Rédacteur en chef pendant près de 15 ans de la revue d'éducation internationale (de Sèvres), il y a cultivé un intérêt prononcé pour la comparaison internationale. Même à l'aube de ses 80 ans, A. Bouvier continue à s'exprimer sur l'éducation en France et dans le monde.

Dans cet essai, A. Bouvier dessine les grands axes de l'école de ses rêves. Le livre, qui est la suite d'un précédent ouvrage paru en 2021 et tout entier consacré à l'état de l'école française, comprend deux parties.

La première est un retour sur la gestion pédagogique de la pandémie par l'Éducation Nationale ; elle comprend huit chapitres dans lesquels l'auteur, avec ironie et sarcasme, dénonce l'improvisation de la gestion pédagogique pendant la pandémie. D'ailleurs, c'est faute d'autre terme qu'il emploie le mot « gestion », car selon lui, il n'y a pas à proprement parler eu de gestion réfléchie et conséquence de la pandémie ni de retour sur les quelques expérimentations auxquelles elle a donné lieu. Bouvier dénonce une désorganisation pédagogique qui risque d'être durable, déstabilisant le milieu enseignant et générant une forte inquiétude chez les familles et

une grande incompréhension au sein de la société civile. La pandémie a révélé les carences de l'école, des inégalités numériques, et une grande lenteur à réagir maquillée de jovialisme ministériel. Pour un lecteur québécois, ces propos rappelleront, mais aussi relativiseront, les incohérences et les ratés de la gestion de notre propre ministre de l'Éducation au cours de la pandémie...

La seconde partie comprend 6 chapitres et esquisse l'école qui pourrait et devrait, selon l'auteur, voir le jour. Ce qui intéresse Bouvier ici, ce n'est pas tant le quoi enseigner — le curriculum et ses finalités — que le comment organiser l'école pour qu'elle remplisse sa mission d'instruction et d'éducation. À ses yeux, c'est ce « comment », i.e. l'organisation scolaire en ce qu'elle définit les conditions du travail pédagogique et les rapports horizontaux et verticaux entre les acteurs, qu'il faut d'abord changer. « Le comment est révolutionnaire », affirme-t-il, car il détermine l'action.

S'il reconnaît l'impossibilité de toute prospective sur un horizon de 30 ans, il pense qu'il ne s'avère pas moins nécessaire que le système éducatif français prenne acte des usages intéressants de l'enseignement à distance et qu'il intègre et dose ce mode d'enseignement dans une forme scolaire plus hybride, en étroite relation avec des rapports renouvelés et plus partenariaux avec les familles. Maintenant que des apprentissages ont été réalisés, il apparaît nécessaire, selon Bouvier, de capitaliser ceux-ci et d'en tirer profit pour la suite des choses. Pas question de revenir au statu quo ante.

Sur le plan institutionnel, tout aussi important est le « choc d'autonomie » que doivent recevoir les acteurs et les établissements. Cela nécessite la débureaucratiation de l'organisation scolaire, au profit d'une plus grande autonomie locale, tempérée par davantage de responsabilisation et d'évaluation. Il importe de penser et mettre en œuvre un système réticulaire, dont la régulation serait davantage horizontale que verticale, qui libérerait l'innovation et rendrait possible, par des approximations successives, la construction et le partage de pratiques et de modèles pédagogiques communs adaptés aux besoins des élèves, aux attentes des parents et aux valeurs des communautés. Ce choc d'autonomie, on peut le prévoir, dit Bouvier, apparaîtra à certains acteurs — des « statuquologues » — difficile à absorber, tant il heurte l'habitus professionnel de nombre d'administrateurs et d'enseignants français. Ce choc exige donc une réelle volonté politique, cohérente et continue, ainsi qu'une bonne dose de pédagogie dans la mise en œuvre. Mais on peut parier avec l'auteur qu'il rendra à terme les métiers de l'éducation plus attractifs, plus en harmonie avec les valeurs présentes dans le monde du travail, valeurs axées sur l'autonomie, l'innovation, la mobilité, des projets partagés, etc. Ce choc appelle à des rapports entre acteurs plus horizontaux, plus collaboratifs et plus partenariaux.

Cette autonomie est cadrée et, pour reprendre l'expression d'A. Boissinot, elle conduit à une « diversification maîtrisée ». Des encadrements nationaux lui donnent des repères, notamment sur le plan du curriculum et des évaluations certificatives, des exigences de titularisation pour les personnels, une carte scolaire, et des règles de financement. Ce cadre protège les établissements d'un « marché scolaire » tous azimuts, du « libre choix » des parents exacerbant la concurrence et la ségrégation sociale et scolaire, ou encore de diverses formes de privatisation endogène ou exogène. Dans ce cadre, les établissements devraient être en mesure de s'autogérer. Le projet de Bouvier est « libéral » en ce sens qu'il ne repose pas sur un État Éducateur tentaculaire et tatillon, et fait confiance aux acteurs autonomes et responsables ; il ne se veut pas « néo-libéral ». La distinction est importante et anime des discussions sur l'avenir de l'organisation scolaire : comment construire un système « décentralisé », avec des établissements autonomes, en réseau et ancrés dans des partenariats locaux, sans (re)créer des

inégalités et des hiérarchies ? Peut-on penser et mettre en œuvre une décentralisation qui assure équité et mixité sociale et scolaire ? Tel est le défi qu'entend relever l'école dont rêve Bouvier.

Le lecteur ne trouvera pas dans cet essai toutes les réponses opérationnelles à ce défi. Mais il sera sensible à un plaidoyer convaincant pour que la France prenne résolument cette direction. On se met à rêver avec lui.

Pour citer cet article

Lessard, C. (2023). A. Bouvier (2022). *L'école de mes rêves. Nouveaux propos d'un mocking bird. Essai*.is, L'Harmattan [Recension]. *Formation et profession*, 31(1), 1-3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a281>



Vachon, I., Guillemette, S., et Vincent, G. (2021).
*La conseillanc e pédagogique, une profession au
service des écoles québécoises*. Editions JFD.

Virginie **Bachand-Lavallée**
Université du Québec à Montréal (Canada)

doi: 10.18162/fp.2023.a282

RECENSION

La conseillanc e pédagogique au service des écoles québécoises est la première monographie publiée se concentrant sur le thème de la conseillanc e pédagogique. C'est ce qu'affirme Isabelle Vachon, co-directrice de l'ouvrage avec Suzanne Guillemette et Ginette Vincent. Une recherche rapide dans les bases de données bibliographiques en éducation confirme que l'ouvrage est inusité. Ainsi, un livre sur ce thème est novateur. D'abord, l'ouvrage collectif reflète l'évolution de la profession dans le milieu. Le chapitre 1, rédigé par Guertin-Wilson, en fait état. Ensuite, la publication récente du *Référentiel de l'agir compétent en conseillanc e pédagogique* (Guillemette et al, 2019) rend compte également de l'avancement de cette profession dans le milieu éducatif. Ce cadre de référence pour les CP est aussi la source du fil conducteur de l'ouvrage qui fait l'objet de cette recension. En effet, les concepts principaux de ce référentiel se retrouvent dans les textes. Il s'agit de l'agir compétent, de l'intelligence de la situation, des situations professionnelles emblématiques (conseiller, former, accompagner et innover) et des exigences professionnelles transversales (agir éthique, communication et intelligence de la situation).

Commentaires généraux

En examinant la forme du livre dans son ensemble, on constate que le contenu est généreux : 15 chapitres d'une dizaine de pages se succèdent. Des 26 auteur.e.s de chapitres, la plupart sont conseiller.ère.s pédagogiques (CP) (9) ou professeur.e.s universitaires (12) en éducation. Par ailleurs, la contribution par des champs connexes d'intervention démontre la portée du livre : certain.e.s auteur.e.s sont issus du domaine de l'ergonomie (chapitre 14), de la psychoéducation (chapitre 5) et de la psychologie du travail (chapitre 14).

La majorité des articles illustrent des principes ou explicitent une démarche qui permet de mieux comprendre le métier de conseillancé pédagogique et les enjeux associés en milieu scolaire. En outre, plusieurs articles fournissent des outils pour la pratique professionnelle, comme des grilles d'observation (chapitre 5 et 9) ou des tableaux de référence (chapitre 2, 7, 10, 11, 13 et 14).

Quelques éléments ont retenu notre attention. D'abord, Clavel (chapitre 2) inclut dans son chapitre son parcours professionnel qui l'a menée au métier de CP. Cette lecture est pertinente pour ceux et celles qui envisagent de se lancer dans la profession. Ensuite, il faut souligner l'originalité du texte de Guillemette (chapitre 6). Son analogie du guide de randonnée est intéressante et permet d'appréhender la transversalité du concept *d'intelligence de la situation*, une exigence de la profession.

Portrait du livre sous l'angle de la situation pédagogique de Legendre (2005)

Le chapitre 6, qui vise un objet d'apprentissage spécifique, incite à présenter le livre sous l'angle des composantes du modèle de la situation pédagogique de Legendre (2005), soit l'objet, l'agent, le sujet et le milieu. D'ailleurs, Guay et Gagnon (chapitre 10) ont choisi de construire leur modèle d'accompagnement vers un développement professionnel des enseignant.e.s en prenant ce modèle comme pierre d'assise.

Comme mentionné plus haut, d'autres auteur.e.s mettent l'accent sur l'objet d'apprentissage. C'est le cas de Lardeux et Simard (chapitre 3) avec l'accompagnement de la mise en œuvre de réponse à l'intervention, de Giguère (chapitre 11) qui aborde la stratégie du cercle pédagogique, de Vachon (chapitre 9) qui a choisi *la conservation courageuse* pour faciliter la communication collaborative et de Lafortune (chapitre 7) qui se centre sur la dimension affective dans l'accompagnement. Si des expériences de conseillancé rapportées touchent à une discipline spécifique comme les sciences (Deslandes et al., chapitre 12) ou le français (Vachon et al., chapitre 13), des expériences de CP dans un milieu éducatif d'intervention spécifique pourraient aussi attirer le lecteur. En outre, Deslandes et al. (chapitre 12) et Vachon et al. (chapitre 13) rapportent des expériences de conseillancé faites au secondaire. C'est aussi le cas de Granger (chapitre 4) qui a choisi de partager une expérience d'accompagnement où les enseignant.e.s travaillent avec des élèves à risque ou HDAA. Le chapitre 5 se rapproche du contexte du chapitre 4 puisque Denis est aussi préoccupée par l'accompagnement dans un contexte de vulnérabilité.

Quant au sujet, la démarche d'intervention peut être ciblée pour des individus ou des collectifs. L'importance de la collaboration est régulièrement soulignée particulièrement dans les contextes collectifs d'interventions. C'est le cas du chapitre 13 où Vachon et al. proposent d'associer les compétences des CP et des directions pour déployer une compétence conjuguée.

Évidemment, dans les contextes collectifs, les sujets d'apprentissage peuvent être les agents d'apprentissage des autres. Ceci est présent chez Granger (chapitre 4) et chez Vachon (chapitre 9), par la communauté de pratique (CoP) et le cercle pédagogique. D'autres chapitres décrivent des expériences collectives d'accompagnement, Deslandes et al. (chapitre 12) proposent un modèle novateur dans un Centre de services scolaire qui implique une approche collaborative auprès de groupes de taille variée (e.g. dyade CP-direction) et de dynamique plurielle d'échange et de composition (chercheur.e.s, enseignant.e.s, etc.) pour la réflexion.

Dans un contexte centré sur la formation individuelle, plusieurs pistes pour soutenir l'autoformation ou développer l'analyse réflexive des CP sont présentées dans ce livre, et ce, principalement par les auteur.e.s suivant.e.s : Lafortune (chapitre 7), Vachon (chapitre 9), Guay et Gagnon (chapitre 10) et Vacher (chapitre 15).

Forces et faiblesses de l'ouvrage

Une des forces du livre est son contenu diversifié qui reflète bien la complexité, la variété et la singularité de la conseillancé pédagogique selon les milieux d'intervention. En ce qui concerne l'organisation, l'ouvrage est bien conçu dans l'ensemble. Certain.e.s. auteur.e.s ont fait un excellent travail de rédaction de leur chapitre. Bien que certains textes soient dits professionnels et d'autres dits scientifiques, la qualité de l'écriture varie aussi.

La principale faiblesse de ce collectif est l'inégalité dans la qualité de la structure, la cohérence du texte et l'intégration des tableaux et des figures. De plus, il est étonnant de retrouver quelques références dont la validité est questionnable. En effet, des références de psychologie populaire (Fontaine (2010), chapitre 5) ou celle d'un chercheur controversé (Hattie (2012), chapitre 14) sont utilisées dans le texte sans avoir fait l'objet d'un regard critique.

Une deuxième critique concerne les défauts transversaux qui auraient pu être évités. Bien que ce soit difficilement évitable, il reste quelques coquilles typographiques. En matière d'organisation du texte, la lecture pourrait être facilitée par l'insertion de sous-titres hiérarchisés et numérotés et par l'ajout d'un index. En ce qui concerne l'aspect éthique de l'écriture, les textes n'ont pas fait l'objet d'une écriture épiciène. Ce choix éditorial nous apparaît surprenant dans un contexte professionnel où la diversité de genres est en augmentation et où la proportion de femmes est très élevée.

Conclusion

Pour conclure, la direction de ce collectif a réussi son pari, soit de « mettre en lumière une réalité dans laquelle œuvrent les CP et démontrer, par conséquent, leur place à titre de membre professionnel essentiel dans le milieu de l'éducation » (p.226). Cet ouvrage sérieux, bien qu'imparfait, a aussi le mérite de présenter plusieurs points de vue sur la conseillancé pédagogique et de stimuler la diffusion de résultats d'intervention et de recherche auprès d'acteur.trice.s du milieu qui n'ont pas toujours l'occasion de le faire. D'autres ouvrages sur ce thème sont souhaitables en améliorant la rigueur et la qualité de l'édition.

Références

- Guillemette, S., Vachon, I., Guertin, D. (2019) *Un référentiel de l'agir compétent en conseillancé pédagogique en soutien à la réussite des élèves*. Éditions JFD
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3e éd.) Guérin.

Pour citer cet article

- Bachand-Lavallée, V. (2023). Vachon, I., Guillemette, S., et Vincent, G. (2021). *La conseillancé pédagogique, une profession au service des écoles québécoises*. Éditions JFD. [Recension]. *Formation et profession*, 31(1), 1-3.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a282>