

FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

31⁽²⁾

2023

Volume 31 numéro 2



Table des matières

Les conditions d'insertion professionnelle des enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec et les mesures de soutien dont ils bénéficient en début de carrière

Aline NIYUBAHWE, Geneviève SIROIS, Réal BERGERON

Motivation des enseignants en éducation physique et à la santé en début de carrière.

Linda MORENCY, Johanne GRENIER, Claude BORDELEAU, Sylvain TURCOTTE, Mylène LEROUX, Marie-Claude RIVARD

La thèse à l'épreuve d'une pandémie : entre vulnérabilité et plasticité
Claude JAVIER

La formation d'une nouvelle génération d'enseignants du secondaire au Maroc
Ibrahim BOUABDALLAH, Mohamed REDA TAZI,
Abdesselem AYOUIJIL

Quelles stratégies pédagogiques participent au développement de la compétence scripturale ? Atelier délibératif mené avec des enseignantes de français d'expérience
Sylvie MARCOTTE, Pascale LEFRANÇOIS

L'impact des représentations enseignantes sur le vécu scolaire des enfants tunisiens à haut potentiel intellectuel
Wiem KADRI, Ghazi CHAKROUN

L'utilisation de l'approche par enquête appréciative pour contribuer aux changements positifs de la profession enseignante : connaître et considérer les besoins des enseignants en éducation physique et à la santé
Sacha STOLOFF, Émilie AUCLAIR

Les logiques de cohérence en planification de l'enseignement supérieur : esquisse d'un modèle d'analyse
Robert MBELLA MBAPPÉ

Chroniques

Insertion professionnelle

Modèle d'agir compétent et conscient d'un enseignant-mentor exerçant une fonction d'accompagnateur du personnel enseignant novice dans une école primaire.

Yves GAMACHE, Brigitte GAGNON

Éthique

Être artiste et enseignant.e : éthique et acceptation sociale

Bruce MAXWELL, Aurel ST-PIERRE

Gestion de l'éducation

Les directions d'école (DÉ) à la rescousse des personnes non légalement qualifiées (NLQ)

Lyne MARTEL

Milieu scolaire

Présentation de données sensibles en début de recherche collaborative

Geneviève CARPENTIER, Myriam VILLENEUVE-
LAPOINTE, Anick SIRARD, Jean-Maxime ROBILLARD,
Andréanne GALLANT, Catherine TARDIF

Numérique en éducation

D'utilisateur passif à la cocréation de connaissances, comment l'IA peut-elle être utilisée dans nos classes ?

Simon DUGUAY, Maxime CORRIVEAU

Recherche étudiante

Pratiques d'utilisation de la langue seconde par de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'enseignement intensif de l'anglais (ELALS)

Geneviève BOISVERT

Recherche étudiante

Vers un modèle des formations en enseignement combinant numérique et créativité

Jérémie BISAILLON, Stéphane VILLENEUVE,
Alain STOCKLESS

Recension

Gravelle, F., Frigon, N. et Monette, J. (2021). Transformation numérique de l'établissement d'enseignement : partage de pratiques professionnelles.

Les Presses de l'Université du Québec.

Thomas RAJOTTE

Moisan, S., Hirsch, S., Éthier, M.-A., Lefrançois, D. (dir.) (2022). Objets difficiles. Thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales. Montréal : FIDES Éducation.

Joey NÉRON

Les conditions d'insertion professionnelle des enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec et les mesures de soutien dont ils bénéficient en début de carrière

Aline Niyubahwe 
Université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue (Canada)

Geneviève Sirois 
Université TÉLUQ (Canada)

Réal Bergeron
Université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue (Canada)

The professional integration conditions for teachers in
Abitibi-Témiscamingue and Nord-du-Québec and the support
measures they benefit from at the start of their careers

doi: 10.18162/fp.2023.779

Résumé

Cet article vise à comprendre les conditions d'insertion professionnelle des enseignants débutants en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec et les mesures de soutien dont ils bénéficient en début de carrière. Les résultats d'une recherche mixte combinant une enquête par questionnaire et des entrevues semi-structurées menées auprès de 14 enseignants et cinq ex-enseignants montrent que les novices s'insèrent dans des conditions difficiles souvent sans soutien ni accompagnement structuré. Beaucoup remettent en question leur choix de carrière et pensent souvent à quitter la profession. Il en ressort qu'une meilleure insertion des novices nécessite la mise en place de dispositifs de soutien à l'insertion fondés sur leurs besoins.

Mots-clés

Insertion professionnelle, enseignant débutant, conditions d'insertion, mesures de soutien, précarité d'emploi.

Abstract

This article aims to understand the professional integration conditions of beginning teachers in Abitibi-Témiscamingue and Northern Quebec and the support measures they received at the start of their careers. The results of a mixed research combining a questionnaire survey and semi-structured interviews with 14 teachers and five ex-teachers show that the novices fit into difficult conditions often without support or structured accompaniment. Many question their career choice and often think about leaving the profession. Our research indicates that better integration of novices requires the establishment of integration support systems based on their needs.

Keywords

Professional integration, beginning teacher, novice teacher, integration conditions, accompaniment, support measure, job insecurity, organizational socialization.

Problématique

Au Québec, les centres de services scolaires peinent à faire face aux problèmes liés à la pénurie, à l'attraction et à la rétention d'enseignants qualifiés. Les régions de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec font partie de celles qui souffrent particulièrement d'un manque criant d'enseignants qualifiés et de suppléants. Cette pénurie est due à plusieurs facteurs, notamment les départs à la retraite (MEQ, 2020), la hausse des effectifs scolaires, le manque d'attrait des programmes de formation initiale à l'enseignement (MEQ, 2021) et le décrochage précoce des enseignants (Karsenti, 2015; Mukamurera et al., 2020). Eu égard à ce dernier facteur, les recherches réalisées auprès des enseignants débutants montrent que les cinq premières années « constituent un moment critique de la carrière et déterminant pour le développement professionnel, la construction identitaire et la persévérance dans la profession » (Mukamurera et al., 2020, p.82). Ainsi, s'intéresser aux conditions d'insertion professionnelle et aux mesures de soutien dont les enseignants débutants bénéficient en début de carrière devient un enjeu crucial pour assurer leur rétention dans la profession.

Différents chercheurs (Charest et Hamel, 2020; Martineau, et al., 2008; Mukamurera, 2018; Mukamurera et al., 2008) soulignent que le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant comporte d'énormes défis d'adaptation. Le novice doit non seulement s'imprégner du mode de fonctionnement de l'école, mais aussi s'adapter aux rouages de l'équipe-école. Il doit également « assumer toutes les facettes de son rôle, ce qui représente souvent des difficultés. » (Martineau et al., 2008a, p.3) Malgré la formation professionnalisante des nouveaux enseignants et leur sentiment d'être mieux préparés, « l'enthousiasme d'avoir un emploi est rapidement supplanté par le choc de la réalité, le stress, le sentiment de survie, voire de remise en question de ses

compétences et de son efficacité personnelle.» (Mukamurera, 2018, p.191-192) Plusieurs facteurs expliquent cette transition difficile, notamment la précarité d'emploi qui affecte leur intégration dans le milieu scolaire et leur insertion au rôle professionnel (Mukamurera, 2018), les mêmes responsabilités que l'enseignant expérimenté, l'écart entre les attentes du novice et la réalité du milieu scolaire (Mukamurera et Balleux, 2013). Tout comme l'indique Mukamurera (2018, p.192), « ces conditions de travail difficiles peuvent être déstabilisantes, affecter la confiance en soi, nuire à l'utilisation de leur plein potentiel et au développement professionnel et conduire à l'épuisement professionnel, voire à l'abandon précoce de la carrière ». D'ailleurs, un nombre important d'enseignants abandonnent la profession au cours des cinq premières années d'enseignement (Karsenti, 2017 ; Mukamurera et al., 2020).

Les novices ont ainsi besoin d'être soutenus et accompagnés pour survivre aux défis liés à la transition, mais aussi pour les aider à développer un sentiment de compétence et de satisfaction professionnelle (Carpentier-Bujold, 2017; Mukamurera et al., 2013; Mukamurera et al., 2020), ainsi qu'à favoriser leur persévérance et leur rétention dans la profession (Leroux et Mukamurera, 2013; Mukamurera et al., 2013; Mukamurera et al., 2020) et ainsi contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages des élèves (Mukamurera et al., 2020). Cet article a pour objectif de décrire et de comprendre les conditions d'insertion professionnelle des enseignants débutants en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec et les mesures de soutien dont ils bénéficient en début de carrière.

Cadre conceptuel

L'insertion professionnelle

Le concept d'insertion professionnelle (IP) est polysémique (Martineau et al., 2008b). Comme l'indiquent ces auteurs, certains définissent l'IP comme un processus, d'autres comme une période d'adaptation ou une expérience de vie. Dans le cadre de notre recherche, nous considérons la définition de Weva (1999, p.194) selon laquelle l'IP est un processus qui débute « dès la sélection des nouveaux enseignants et se termine lorsque ceux-ci ont réalisé l'adaptation nécessaire afin de fonctionner pleinement et efficacement au sein du système scolaire ». Mukamurera (2018) distingue cinq dimensions interdépendantes et complémentaires du processus d'IP. La première est l'insertion en emploi, qui réfère à « l'accès aux emplois, aux cheminements professionnels et aux caractéristiques des emplois occupés en termes de statut, de durée et d'avantages sociaux. » (Mukamurera et al., 2008, p.53) La deuxième dimension, l'insertion sur le plan du travail, renvoie à « l'affectation spécifique et les conditions de réalisation de la tâche » (Mukamurera et al., 2020, p.84), c'est-à-dire à ce que l'enseignant fait comme travail, les exigences de celui-ci, sa complexité ainsi que sa compatibilité avec la formation reçue. La socialisation organisationnelle qui vient en troisième lieu fait référence à l'intégration dans le milieu du travail, à l'adaptation à la culture de l'école, ainsi qu'à l'intégration à l'équipe-école (Mukamurera, 2018). Selon Bengle (1993, dans Niyubahwe et al., 2018, p.27), il s'agit d'un processus « par lequel une personne en arrive à apprécier les valeurs, les habiletés, les comportements attendus et les connaissances sociales essentielles afin d'assumer un rôle dans l'organisation et d'y participer en tant que membre » et qui nécessite un accueil bienveillant et « une culture professionnelle de collégialité et

d'entraide au sein de l'équipe pédagogique» (Niyubahwe et al., 2018, p.34). La quatrième dimension, l'insertion au rôle professionnel, désigne la façon dont l'enseignant affronte les diverses composantes de sa tâche, la manière dont il acquiert un savoir d'expérience, consolide ses acquis et développe ses compétences professionnelles en ce qui a trait à « la gestion de classe, la planification de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages, l'adaptation des interventions aux élèves en difficulté, la coopération avec l'équipe-école et les parents, etc. » (Mukamurera et al., 2020, p.84). Enfin, la dernière dimension concerne l'insertion sur les plans personnel et psychologique. Comme le précisent Mukamurera et al. (2013), l'IP constitue aussi une expérience humaine où chaque enseignant débutant, par ailleurs porteur d'attentes et d'idéaux personnels associés à l'enseignement, fait face émotionnellement à sa nouvelle situation et interprète ce qu'il vit d'une façon qui lui est propre.

Étant donné que les cinq dimensions sont interdépendantes et complémentaires, les mesures de soutien aux enseignants débutants devraient en tenir compte pour leur assurer une IP satisfaisante afin de les maintenir dans la profession.

Le soutien à l'IP

Selon Gold (1996, dans Mukamurera et al., 2013), le soutien à l'IP en enseignement consiste à appuyer les enseignants débutants en leur donnant l'aide dont ils ont besoin. L'insertion étant un processus avec cinq dimensions interdépendantes, même les besoins des enseignants débutants sont variés et reliés à ce qu'ils vivent dans chacune des dimensions. À cet égard, leur soutien devrait aussi être « multidimensionnel » (Mukamurera et al., 2013). Selon ces auteurs, les novices éprouvent un besoin de soutien à l'enseignement, c'est-à-dire qu'ils ont besoin de « l'assistance à l'acquisition des connaissances, des habiletés et des stratégies nécessaires pour réussir en classe et au sein de l'école » (p.17). De plus, ils ont aussi besoin d'être soutenus sur les plans personnel et psychologique. Cela consiste à les aider à apaiser les tensions émotionnelles auxquelles ils sont confrontés au cours de leur transition à travers une écoute bienveillante, des encouragements, des rétroactions positives, des compliments, etc. Toutes ces mesures contribuent non seulement à augmenter leur confiance et leur sentiment de compétence, mais aussi « à développer une image positive de soi comme enseignant et à maintenir un rapport positif à la profession » (Mukamurera et al., 2013, p.17). Ces auteurs soulignent que le soutien peut être informel (par exemple, à l'initiative de certaines collègues) ou formel (programme d'insertion professionnelle (PIP) mis en place par un centre de services scolaire). Le PIP peut être composé de différentes sortes de mesures de soutien, dont les activités d'accueil et d'information, le mentorat ou le parrainage avec un collègue plus expérimenté, les formations continues, le temps de planification en commun, le soutien administratif, l'évaluation formative des novices, les groupes de discussion en personne ou en ligne, l'assistance en classe et la réduction de la charge de travail et la libération pédagogique (Mukamurera et al., 2020; Leroux et Mukamurera, 2013).

Cadre méthodologique

Rappelons que cet article vise à décrire et à comprendre les conditions d'insertion professionnelle des enseignants débutants en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec et les mesures de soutien dont ils bénéficient en début de carrière. En lien avec cet objectif, les résultats que nous présentons dans cet article proviennent d'une recherche s'appuyant sur un devis méthodologique mixte séquentiel

(Pluye, 2019) qui adopte une collecte de données par questionnaire Web suivie des entrevues semi-structurées. Il est important de souligner que le présent texte met l'accent sur les données qualitatives de notre étude tout en mobilisant certaines données quantitatives issues d'un questionnaire Web et jugées pertinentes pour la compréhension de l'ampleur du problème à l'étude.

L'enquête par questionnaire Web

Les données quantitatives sont issues de l'enquête par questionnaire Web réalisée d'octobre à décembre 2018 traitant des enjeux liés à l'attraction, la rétention et la valorisation des enseignants dans deux régions administratives du Québec : l'Abitibi-Témiscamingue et le Nord-du-Québec. Les questions portaient sur la formation initiale et continue, l'expérience d'IP des enseignants dans la profession, leur trajectoire professionnelle, ce qui les avait incités à choisir la profession et à y rester, leur satisfaction à l'égard de leurs conditions de travail, de différentes facettes du travail enseignant, de la gestion de l'école et de leur milieu de travail, leurs représentations des enjeux associés à la pénurie d'enseignants et à la valorisation de la profession enseignante. 1687 personnes ont répondu au sondage, dont 805 membres du personnel de l'éducation. De ce dernier nombre, 66,3 % sont des enseignants à temps plein, 12,6 % des enseignants à temps partiel sous contrat et 1,6 % des suppléants (pour un total de 80,5 % des répondants).

Collecte et analyse de données qualitatives

Dans le but d'approfondir les différents thèmes traités dans l'enquête Web, il était demandé à certaines catégories de participants (membres du personnel de l'éducation, membres du syndicat des enseignants, professeurs et étudiants en éducation, responsables des stages d'enseignement à l'UQAT et enseignants décrocheurs) s'ils seraient intéressés à participer à des entrevues semi-structurées. Ainsi, plusieurs entrevues ont été réalisées auprès des différents acteurs tout en veillant au critère de saturation des données. Compte tenu de l'objet de cet article, l'analyse porte sur les données concernant les enseignants en poste (n=14) et les enseignants décrocheurs (n=5). Ces enseignants proviennent des six centres de services scolaires (CSS) de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec, soit le Centre de services scolaire de l'Or-et-des-Bois, le Centre de services scolaire de la Baie-James, le Centre de services scolaire Harricana, le Centre de services scolaire de Rouyn-Noranda, le Centre de services scolaire Lac-Abitibi et le Centre de services scolaire du Lac-Témiscamingue.

Les entrevues, d'une durée d'environ une heure, portaient sur plusieurs dimensions du choix de la profession, de la formation initiale, de l'insertion professionnelle, de la persévérance dans la profession. Dans le cadre de cet article, nous exploitons principalement les données en lien avec l'insertion professionnelle et la persévérance dans la profession. Les données ont été codées à l'aide du logiciel d'analyse qualitative *N'viv12*, puis analysées selon une démarche de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016). Afin de nous assurer de la fiabilité de nos résultats et de leur interprétation, des stratégies de codage intra et interjuges ont été mises en place (Huberman et Miles, 1991). Ainsi, un échantillon de données a été codé par chacun des deux assistants au moins deux fois, à un intervalle d'une semaine, et les résultats ont été comparés afin de raffiner le plan de codification. De plus, les chercheurs ont aussi participé à la validation du plan de codification. Le tableau suivant illustre les caractéristiques de notre échantillon.

Tableau 1*Caractéristiques des répondants*

Répondants	Genre (H/F)	Niveau d'enseignement : P (primaire) / S (Secondaire) / FP (formation professionnelle)	Années d'expérience
EX_ENS_01	H	S	6
EX_ENS_02	F	P	6
EX_ENS_03	F	P	17
EX_ENS_04	F	FP	7
EX_ENS_05	F	S	3
ENS_01	H	P	20
ENS_02	F	P	7
ENS_03	F	S	3
ENS_04	F	S	21
ENS_05	H	S	31
ENS_06	F	P	17
ENS_07	H	P	16
ENS_08	H	P	5
ENS_09	H	S	24
ENS_10	F	S	28
ENS_11	H	S	16
ENS_12	F	P	35
ENS_13	H	S	5
ENS_14	F	P	16

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau, il y a beaucoup d'enseignants ayant plus de 15 ans d'expérience. Non seulement nous avons interrogé ceux et celles qui ont manifesté l'intérêt de passer des entrevues d'approfondissement des thématiques abordées dans le sondage, mais il nous a semblé aussi très pertinent d'interroger des enseignants qui ont persévéré dans la profession pour comprendre comment leur processus d'insertion a pu influencer leur persévérance. De plus, ils racontent ce qu'ils observent sur les conditions d'insertion de leurs collègues enseignants débutants, ce qui corrobore les points de vue de ces enseignants novices.

Résultats

Les conditions d'insertion professionnelle

1. Une insertion dans les sphères de l'emploi et du travail marquée par la précarité

D'entrée de jeu, il importe de préciser que l'embauche du personnel enseignant dans les centres de services scolaires (CSS) est balisée par des mécanismes d'octroi des contrats (Désilets, 2011; Mukamurera et Gingras, 2004) fondés sur l'ancienneté, ce qui rend difficiles les conditions d'entrée dans l'enseignement. Presque tous les répondants (18/19) affirment avoir éprouvé de la difficulté à s'insérer en emploi en raison de ces mécanismes. Ils ont commencé en acceptant des contrats à temps partiel et à durée variable. Ces enseignants déplorent d'ailleurs que l'embauche se fasse souvent à la dernière minute, en raison du fait qu'on doive d'abord affecter les plus anciens. Beaucoup sont même obligés d'accepter des tâches en dehors de leur champ de formation afin d'accéder à la liste de priorité d'emploi. Tous ces contrats de « dernière minute » et en dehors de leur champ de compétence génèrent beaucoup de stress chez les novices puisqu'ils ne disposent pas de temps suffisant pour se préparer :

Ma troisième année d'enseignement, ça été pire que les autres endroits. J'avais des matières comme Éthique et culture religieuse et Projet personnel d'orientation à enseigner, mais je l'ai su deux semaines avant de commencer mon contrat. (EX_ENS_05)

Qui plus est, le système d'affectation basé sur l'ancienneté fait que les novices héritent des tâches lourdes et complexes que les anciens refusent, ce qui leur impose des conditions de travail difficiles. La majorité des répondants (13/19) affirment d'ailleurs avoir enseigné à des groupes-classes particulièrement difficiles présentant beaucoup d'élèves avec des problèmes de comportement ou encore répondant aux caractéristiques EHDA. D'autres ont eu à enseigner plusieurs disciplines à des niveaux différents ou dans des classes multiniveaux. Un participant qualifie d'ailleurs d'« inhumain » ce que vivent les jeunes enseignants :

On a des jeunes qui ont des tâches qui n'ont pas de bon sens, c'est ridicule, c'est pas humain. Cette année, dans l'école ici, y'a des jeunes qui ont des tâches à 60-78 %, mais y'ont 4 matières sur 4 niveaux différents, ça pas de sens. (ENS_05)

En outre, les novices se retrouvent souvent à enseigner dans plusieurs écoles d'un même CSS. Dans le cas des régions étudiées, ils ont à parcourir de grandes distances pour rejoindre les milieux, souvent dans des conditions climatiques et routières difficiles.

2. Une socialisation organisationnelle parsemée d'embûches

Non seulement enseigner dans plusieurs établissements affecte l'intégration des novices dans l'équipe-école, mais cela les empêche aussi de s'approprier son mode de fonctionnement ainsi que les attentes des directions à leur égard, comme en témoigne ce participant :

Il y a autant de personnes que d'écoles, des façons de faire et tout ça. T'arrives dans une école, ça marche de même, la directrice, c'est telle façon. T'arrives dans une autre école, il y a rien pour sécuriser quelqu'un qui rentre. (ENS_01)

Ainsi, l'expérience d'intégration varie d'un milieu scolaire à un autre en fonction du climat de l'école et du réseau de contacts dans le milieu. Être connu du milieu scolaire pour y avoir déjà fait un stage, y trouver un ancien collègue ou avoir fréquenté l'école faciliterait l'intégration : « *La première école où j'ai travaillé, c'était une école où j'avais fait des stages, donc je connaissais le personnel. L'intégration était très facile.* » (ENS_07) ; « *j'avais une ancienne collègue, avec qui j'avais une très belle chimie professionnelle, elle m'a accueillie et (...) j'ai fait ma place avec l'équipe.* » (EX_ENS_04) Hormis ces trois cas d'intégration facile, la majorité des participants déplorent l'absence d'accueil formel lors de leur entrée dans le milieu scolaire. On note qu'une participante (ENS_07) qui avait été bien accueillie dans une école où elle avait fait son stage a vécu une expérience différente dans une autre école : « *La vieille gang n'était pas accueillante, mais c'était vraiment au niveau social que ça été très dur.* » Les participants vivent parfois un sentiment d'inconfort, et certains ne comprennent pas pourquoi la direction ne fait aucun effort pour s'assurer d'un bon accueil et de l'intégration des nouveaux enseignants :

Un directeur qui sait qu'il y a un enseignant nouveau qui rentre dans son école le matin, il doit au moins dire à un enseignant (...) : « Une telle s'en vient, peux-tu l'accueillir, peux-tu lui montrer où est le vestiaire, où est la salle de bain, sa classe, ça c'est basique. » (EX-ENS-03)

En raison d'un tel manque, l'intégration des nouveaux enseignants au sein de l'équipe-école devient difficile, comme le soutient cette participante : « *C'était très difficile de s'insérer dans le groupe parce que les cliques étaient faites.* » (ENS_07) Un autre participant déplore certaines difficultés vécues par les hommes au primaire :

Les profs vont aller dîner ensemble, tu en as pas d'invitation... Les profs s'organisent des affaires..., tu verrais pas ça dans un milieu policier, où y aurait une fille qui arriverait dans un bureau, dans une gang de gars, les gars la prendraient. Mais c'est pas comme ça dans le milieu des femmes. Si t'es un gars qui aime travailler en équipe, ça va être difficile. T'en viens à travailler un peu seul. (ENS_01)

D'autres participants soulignent aussi le manque de collaboration et le jugement de collègues expérimentés : « ... on sentait le carriérisme des enseignants qui souhaitent devenir direction ou CP qui collaborent peu. » (ENS_09)

En outre, certaines participantes (ENS_03 et ENS_06) déplorent non seulement que la direction n'exprime pas ses attentes à l'égard des nouveaux enseignants, mais aussi qu'elle ne les accompagne pas ou encore les évalue sans n'avoir jamais mis les pieds dans leur classe. Par exemple, cette participante (ENS_03) a été surprise de voir que la direction lui parle de son évaluation sans aucun avertissement : « *On te donne pas les attentes. On m'a avisée, ça faisait un mois ou deux que j'étais là... "Ah ! en passant, ENS_03, va falloir parler de ton évaluation !" Mon évaluation ? "Oui, faut t'évaluer..." Je savais pas !* » Cette autre participante s'interroge sur l'objectivité de l'évaluation : « *La majorité des directions doivent les évaluer... mais y'ont même pas le temps d'aller les observer en classe, mais je sais pas sur quoi ils se basent.* » (ENS_06) Cette même enseignante trouve injuste que les directions se plaignent que les nouveaux enseignants ont des lacunes alors qu'elles ne les accompagnent pas et ne les évaluent pas objectivement en début de carrière.

3. Insertion au rôle professionnel : choc de la réalité, sentiment d'être laissés à eux-mêmes

Comme mentionné auparavant, les enseignants novices héritent de tâches lourdes et complexes, ce qui affecte leur insertion au rôle professionnel. Plusieurs vivent le choc de la réalité puisqu'ils découvrent que le rôle d'enseignant est beaucoup plus complexe que ce qu'ils avaient imaginé. Beaucoup disent qu'ils étaient assez bien préparés pour l'enseignement, mais que la réalité va au-delà de l'acte d'enseigner.

La majorité des enseignants (14/19) affirment avoir vécu des problèmes de gestion de classe. Par exemple, une participante témoigne de difficultés « à gérer les élèves tannants, à aider ceux qui étaient en difficulté et ceux qui étaient indisciplinés [...] ». (EX-ENS_02) Comme elle consacrait beaucoup de temps à ces élèves, il lui était impossible de répondre aux besoins d'apprentissage des autres élèves, ce qui occasionnait des frustrations chez ces derniers : « Là, j'en avais un au fond de la classe qui avait la main levée la moitié du cours, puis je m'occupais pas de lui. Là, y est en maudit après moi à la fin de la journée ». (EX-ENS_02) Qui plus est, l'enseignement dans des classes hétérogènes (comportant beaucoup d'élèves à besoins particuliers ou ayant des problèmes de comportement) constitue un défi de taille pour les enseignants novices. Des participants mentionnent qu'ils sont obligés d'apporter régulièrement du travail à la maison pour s'en sortir en raison du manque de soutien :

On n'a pas de personne qui s'occupe de la discipline pendant que nous on s'occupe des autres élèves. 35 élèves dans une classe quand il y en a la moitié qui ont des troubles de comportement, des troubles d'opposition, l'autre qui est asperger, TDAH, etc. (EX-ENS_05)

En outre, la moitié des participants (11/19) soulignent que l'enseignement dans des classes multiniveaux ou de plusieurs matières à des niveaux différents rend la tâche plus lourde en raison du manque de temps pour planifier plusieurs cours pour des niveaux différents :

Ça fait tellement de préparations de classe... Ça demande beaucoup de temps. Donc, c'est pas préparé à notre goût. ... j'avais 100 % de tâche... multi-niveaux, multi-matières. C'est presque tout le temps des nouvelles préparations avec des groupes difficiles. (ENS_11)

Devant la complexité de la tâche (gestion des élèves à besoins particulier ou ayant des problèmes de comportement, enseignement dans des classes multiniveaux ou de plusieurs matières à des niveaux différents ou en dehors du champ de formation), à laquelle ils ne s'attendaient pas, certains novices vivent non seulement un sentiment d'éparpillement, mais aussi le sentiment d'être laissés à eux-mêmes en raison du manque de soutien. Par exemple, un participant (EX-ENS_05) avait le sentiment d'être perdu : « Moi, dans ma tête, je fais comment, je pars d'où ? » De plus, il se sentait laissé à lui-même : « Le directeur, il me mettait des bâtons dans les roues au lieu de m'aider. J'avais besoin de matériel, il fallait que j'aille le voir chaque fois, trois jours semaine, il était pas là, il était dans une autre école. » Un autre participant déplore que la direction ne faisait aucun suivi de ses demandes : « La plus grande difficulté, c'est notre direction, c'est difficile d'avoir des suivis. » (ENS_12) Quant à cette participante, elle était la seule enseignante en maths-science, et le fait qu'elle n'avait pas d'autres collègues à qui elle pouvait demander de l'aide représentait une source de stress et d'insécurité : « Personne pouvait m'aider, là j'étais toute seule. Dans ma classe, dans ma matière, dans ce que j'avais à planifier, j'étais complètement laissée à moi-même. » (ENS_03)

Accès aux mesures formelles de soutien à l'IP en début de carrière

Parmi les mesures de soutien obtenues, les participants citent des rencontres d'informations au CSS, des formations, le mentorat, des rencontres d'échanges avec les enseignants chevronnés ou d'autres nouveaux enseignants. Toutefois, selon leurs témoignages, ces mesures ne répondaient pas totalement à leurs besoins : *« Mais ce n'était pas tant aidant. »* (EX_ENS_05) Une autre participante ayant bénéficié de cinq sessions de formation estime que les mesures n'étaient pas satisfaisantes et adaptées à ses besoins : *« Le délai est trop long. En plus, je dirais que pour quelqu'un qui sort fraîchement de l'université, c'est également des formations qui ne sont pas adaptées. »* (ENS_13) Un autre participant soutient que l'accueil et la formation dont il a bénéficié ne suffisaient pas puisqu'il aurait souhaité avoir un mentor attitré pour l'accompagner : *« Je n'ai pas de mentor attitré. On m'a accueilli la première journée, mais après ça, il a quand même fallu que je me débrouille. »* (ENS_09)

Survivre grâce au soutien informel des collègues et de la direction

Cinq participants affirment avoir survécu aux difficiles conditions d'insertion grâce aux encouragements et au soutien informel des collègues et de la direction. Par exemple, une participante (ENS_07) mentionne qu'une collègue a pris du temps pour s'asseoir avec elle et répondre à ses besoins, ce qui a diminué ses craintes et son stress : *« Moi, ça m'a apporté une grande sécurité de voir que quelqu'un pouvait prendre son temps pour m'aider sans rien attendre en retour tout le temps. »* Une autre (ENS_06) qualifie sa collègue de *« mère professionnelle »* en raison du soutien affectif et de l'aide constante qu'elle n'a cessé de lui témoigner. En outre, une autre (ENS_04) dit avoir surmonté les problèmes de gestion de classe grâce à *« des collègues généreux qui m'ont aidée, qui m'ont encadrée... La gestion de classe, ça prend minimum 5 ans à maîtriser. »* Une ex-enseignante (EX_ENS-02) qui enseignait en classe multiniveaux apprécie le coup de main, dès son entrée en fonction, de l'enseignante qui était là, avant elle : *« Quand j'avais besoin d'aide, j'allais la voir pour qu'elle m'explique d'autres choses. »*

Une direction aidante et à l'écoute semble influencer positivement la persévérance des enseignants novices. Par exemple, selon une participante : *« La direction a décidé que vu que j'étais nouvelle et que c'était une classe à niveaux multiples, de mettre les enfants qui avaient le moins de difficulté dans ma classe. »* (EX_ENS-02) Une autre participante qui avait un groupe difficile a apprécié le soutien de la direction : *« La direction que j'avais m'avait donné un bon coup de main parce que justement c'était des élèves difficiles... »* (ENS_06) Cette enseignante a apprécié les échanges et les rétroactions positives de sa directrice : *« Ma première année à contrat, j'avais ma direction qui me rencontrait souvent. Elle me disait "c'est quoi ton défi, c'est quoi ta force, ton défi", pis j'adorais ça. Mon soutien venait de la direction d'école. »* (ENS_12)

Impact des conditions difficiles d'insertion professionnelle

Les conditions difficiles d'insertion sans soutien ni accompagnement formel en début de carrière affectent la santé mentale et psychologique des enseignants novices. Une participante a souffert de dépression et d'épuisement professionnel. Elle n'en pouvait plus de la lourdeur et de la complexité de la tâche. Malgré le temps de travail supplémentaire à la maison, elle n'arrivait pas à tout faire; elle avait l'impression de ne plus vivre : *« T'arrives le soir, t'as plein de tâches à faire, monter les cours, étudier ce que je vais enseigner le lendemain et le surlendemain. Je faisais 70 heures semaine. Je suis tombée en arrêt de travail, j'ai fait une dépression. »* (EX_ENS_05) Deux participants (EX_ENS_01; EX_ENS_05) ont développé

un sentiment d'incompétence pédagogique : « *T'as pas de service, t'as pas d'appui de ta direction, t'as un groupe qui est difficile... J'essayais d'enseigner, mais j'étais pas capable d'enseigner... c'est difficile un moment donné sur ton sentiment de compétence* ». (EX_ENS_05) Les deux participants enseignent en dehors de leur champ de formation, et comme l'indique l'un d'eux (EX_ENS_01) : « *C'est dur d'avoir l'air compétent quand tu connais absolument rien de la matière que t'enseignes* ». (EX_ENS_01) Pour un autre, (ENS_01), l'isolement professionnel et le manque d'esprit d'équipe des collègues lui ont fait perdre sa confiance et son engouement pour la profession : « *psychologiquement, c'est venu effriter ma confiance et ma motivation dans ma profession* ». (ENS_01)

Enfin, certains participants vivent une remise en question de leur carrière, tandis que d'autres abandonnent la profession. En guise d'illustration, les participants au sondage avaient à répondre à la question suivante : Avez-vous déjà pensé quitter la profession ? 77 % des participants ont déjà pensé quitter la profession et presque 50 % y ont déjà pensé plusieurs fois, ce qui est problématique si on constate la pénurie actuelle d'enseignants. Dans une région minière comme l'Abitibi-Témiscamingue, plusieurs sont tentés de quitter pour le travail dans les mines, comme l'exprime ce participant : « *Si, aujourd'hui, on était dans le temps fort des mines, là, je ne serais pas resté* ». (ENS_05)

Cinq participants avaient déjà abandonné la carrière lors des entrevues. Le témoignage de cette enseignante est éloquent :

Quand je suis partie, ça allait pas bien avec les élèves, j'avais vraiment des cas difficiles, j'avais pas d'aide. Le directeur était vraiment pas aidant. J'allais le voir et il me disait : « As-tu des preuves de ça, y va falloir tu remplis tel document, pis tel document... », « Si t'as pas de preuves, t'as pas de témoin, on peut rien faire, c'est toutes des petites choses de même qui ont enfoncé le clou... » (EX_ENS_05)

Discussion conclusive

Cet article avait pour but de décrire et de comprendre les conditions dans lesquelles s'insèrent les nouveaux enseignants et les mesures de soutien dont ils bénéficient en début de carrière. Les résultats permettent de comprendre que les enseignants débutants s'intègrent dans des conditions difficiles, souvent sans soutien ni accompagnement structuré et structurant. Ils permettent également de réaffirmer l'interdépendance des cinq dimensions de l'IP et la nécessité de tenir compte des différentes dimensions pour mieux répondre aux besoins des enseignants débutants (Mukamurera, 2018).

Sur le plan de l'insertion dans les sphères de l'emploi et du travail, les résultats montrent que les enseignants débutants obtiennent des emplois précaires, dont des contrats à temps partiel et à durée variable, et souvent à la dernière minute. Ainsi, la précarité d'emploi leur impose des conditions difficiles marquées par le changement fréquent d'écoles, l'instabilité des tâches, l'enseignement en dehors du champ de formation et à des groupes-classes difficiles, à des classes multiniveaux ou en présence d'élèves présentant les caractéristiques EHDAA, ce qui a un impact sur leur intégration au rôle professionnel et à l'environnement de travail (Mukamurera, 2018). Ce que notre recherche apporte de nouveau, c'est le vécu particulier des enseignantes et enseignants débutants dans des régions vastes comme l'Abitibi-Témiscamingue et le Nord-du-Québec où la densité de la population est de 2,6 habitants/km² (Gouvernement du Québec, 2022). Les résultats démontrent que la précarité d'emploi

leur impose des conditions encore plus difficiles puisqu'ils doivent parcourir de grandes distances pour rejoindre les milieux, souvent dans des conditions climatiques et routières difficiles.

L'instabilité d'emploi que vivent les novices affecte leur intégration dans les milieux scolaires. Les résultats montrent que leur expérience d'intégration diffère d'un milieu scolaire à un autre en fonction du climat de l'école, du leadership de la direction et du réseau de contacts dans le milieu. En outre, il ressort de notre recherche que la direction d'établissement joue un rôle essentiel dans la socialisation des novices. Plusieurs études (Niyubahwe et al, 2018; De Stercke, de Lièvre et Temperman, 2010; Martineau et Vallerand, 2006) soulignent aussi que l'accueil, l'orientation, le soutien informationnel et la reconnaissance de la part de la direction facilitent l'intégration dans le milieu du travail, l'adaptation à la culture de l'école et l'intégration à l'équipe-école des novices. Les résultats montrent également que les enseignants ayant bénéficié de l'accueil et de l'accompagnement de la direction se sont intégrés facilement contrairement à ceux qui ont été laissés à eux-mêmes. Ces derniers reprochent à leur direction de ne déployer aucun effort pour les accueillir, les accompagner ou leur exprimer leurs attentes. De plus, il a été observé que certaines directions les évaluent subjectivement sans avoir mis les pieds dans leurs classes, portent un jugement négatif sur leurs compétences et ont une attitude contrôlante qui ne contribue pas au bon climat de l'école. Il importe de souligner que dans le contexte particulier de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec où on peut avoir une seule direction pour trois écoles éloignées l'une de l'autre, l'intégration dans une petite école peut s'avérer ardue si les membres de l'équipe-école ne sont pas accueillants. On remarque d'ailleurs que ceux qui s'en sortent mieux avaient déjà des réseaux de connaissances dans le milieu scolaire. D'autres n'ont eu d'autre choix que de changer d'école ou de CSS.

Quant à leur insertion au rôle professionnelle, nos résultats montrent que les enseignants débutants vivent une transition plus pénible en raison de l'instabilité des tâches, des groupes-classes difficiles, de l'enseignement en dehors du champ de formation ou d'expérience, notamment avec des élèves présentant les caractéristiques EHDA, les classes multiniveaux, et ce, sans soutien ni accompagnement préalable. La majorité des participants vivent un véritable choc de la réalité lorsqu'ils découvrent que le travail enseignant est plus complexe que ce qu'ils avaient anticipé. Ainsi, la gestion de classe, la différenciation pédagogique et l'enseignement dans des classes hétérogènes ayant beaucoup d'élèves à besoins particuliers ou ayant des problèmes de comportement constituent des défis de taille pour ces enseignants. De plus, ils se sentent dépourvus devant la lourdeur de la tâche, ne sachant pas où commencer. Ces résultats corroborent ceux d'autres études menées sur les enseignants débutants (Mukamurera 2011; Mukamurera et al., 2008).

Face aux différents défis et difficultés d'insertion professionnelle auxquels sont confrontés les enseignants débutants, force est de constater que la majorité ne bénéficie d'aucune mesure formelle de soutien à l'IP en début de carrière. Par ailleurs, même ceux qui en ont bénéficié relèvent non seulement que ces mesures ne couvraient pas tous leurs besoins, mais aussi qu'elles n'étaient pas satisfaisantes ou adaptées. La majorité des participants affirment avoir survécu grâce au soutien informel des collègues et de la direction. Les résultats des études réalisées au Québec (Charest et Hamel, 2020 ; Mukamurera et al., 2008 ; Mukamurera et al., 2013) montrent aussi que les débutants s'insèrent dans des conditions difficiles, souvent sans mesures formelles d'accompagnement en début de carrière et qu'ils persévèrent grâce au soutien informel des collègues.

En outre, les résultats révèlent que la surcharge de travail, les groupes classes difficiles, le manque de soutien de la direction, l'isolement professionnel et le fait de travailler en dehors du champ de formation affectent la santé mentale et la persévérance des enseignants novices. Certains participants ont souffert de dépression et d'épuisement professionnel, ce qui corrobore les résultats de l'étude de Voz (2020). D'autres ont vécu une perte de confiance en soi et un sentiment d'incompétence pédagogique, ce que rapporte aussi l'étude de Martineau et Presseau (2003). On remarque aussi que la majorité des participants ont pensé à quitter la profession, alors que d'autres l'avaient déjà abandonnée. Ces résultats confirment d'ailleurs ceux d'une étude effectuée en Belgique par De Stercke, de Lièvre, et Temperman (2010, p.4), à savoir que «les motifs de remise en question du choix de carrière et de décrochage sont principalement liés aux conditions d'emploi et d'exercice». Cette étude montre aussi une corrélation «statistiquement significative entre le fait d'avoir ou non déjà envisagé de quitter l'enseignement et celui de bénéficier du soutien de sa direction sur les plans pédagogique, relationnel et administratif» (p.4). Nos résultats vont dans ce sens et montrent le rôle crucial que joue la direction dans la persévérance des enseignants novices. D'ailleurs, les enseignants ayant décroché se plaignaient que la direction n'était pas soutenante et à l'écoute de leurs besoins.

Eu égard à ces différents constats, nous pouvons conclure que l'IP et la rétention des enseignants débutants nécessitent la mise en place des mesures formelles de soutien à l'insertion adaptées à leurs besoins. Ces mesures doivent leur offrir «un “environnement capacitant”, c'est-à-dire un environnement qui non seulement n'entrave pas leurs capacités et leur bien-être, mais qui les rend capables, leur offre des leviers pour un agir efficace, l'épanouissement professionnel et l'apprentissage continu» (Mukamurera et al., 2020, p.93).

Cette étude porte sur les conditions d'insertion professionnelle des enseignants débutants et les mesures de soutien dont ils ont bénéficié en début de carrière. Elle comporte donc une limite puisqu'elle ne renseigne pas sur la situation des enseignants non légalement qualifiés (ENLQ) qui ont été recrutés en masse à la suite de la pénurie criante d'enseignants qualifiés au Québec, et particulièrement en régions éloignées. Il serait pertinent d'examiner le vécu des ENLQ pour mettre en place des conditions d'insertion et de développement professionnels favorables à leur rétention dans la carrière enseignante.

Références bibliographiques

- Carpentier-Bujold, G. (2017). Les types de besoins de soutien des enseignants débutants et leur perception de l'aide reçue par le biais des différentes mesures de soutien. *Formation et profession*, 25 (1), 100-102.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a123>
- Charest, S. et Hamel, C. (2020). L'expérience d'insertion professionnelle d'enseignantes du primaire : un regard innovateur grâce à la théorie des systèmes d'activité. *Formation et profession*, 28 (1), 94-109. URI :
<https://id.erudit.org/iderudit/1071889ar>
- Désilets, M.-C. (2011). L'accès à la profession enseignante et l'organisation du travail. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.3-18). Montréal : Les Éditions CEC inc.
- De Stercke, J., de Lièvre, B. et Temperman, G. (2010). Insertion professionnelle des enseignants débutants : du rôle des directions. *Revue Indirect*. 1-14.

- Gouvernement du Québec (2022). *Région Abitibi-Témiscamingue : occupation du territoire*. Ministère de l'Innovation et de l'Économie. Documents téléaccessible à l'adresse <https://www.economie.gouv.qc.ca/pages-regionales/abitibi-temiscamingue/portrait-regional/occupation-du-territoire/#:~:text=Source%20%3A%20Institut%20de%20la%20statistique,%2C6%20hab.%2Fkm%C2%B2>.
- Huberman, M., et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : de Boeck-Université.
- Karsenti, T. (2017). *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants ? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*. Montréal : CRIFPE.
- Karsenti, T. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Rapport n° 2012-RP-147333. Montréal : Université de Montréal.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'IP en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21 (1), 13-27.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock education*, 12(2), 54-67.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-M. (2006). Que peuvent faire les directions d'école pour favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ? *Recherche et Formation*, 43, 43-48.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. et Mukamurera, J. (2008a). Introduction. L'insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.1-10). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S., Vallerand, A. et Bergevin, C. (2008b). Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.11-30). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- MEQ (2020). *Prévisions de l'effectif scolaire à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et secondaire, par commission scolaire et pour l'ensemble du Québec*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/effectif-scolaire-a-leducation-prescolaire-au-primaire-et-au-secondaire/analyse-des-tendances-demographiques/>
- MEQ (2021). *Rapport d'évaluation des articles 46, 48, 50 et 65 du Règlement sur les autorisations d'enseigner*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport_AE.pdf
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu des jeunes enseignants du secondaire. *Formation et profession*, 10(2), 13-17.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau, *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.37 - 58). Montréal : Les Éditions CEC inc.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec. *Recherche et formation*, 74, 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndorero, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et Formation*, e-299, 13-35.
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : conditions, modalités et perspectives* (p.189-238), Montréal : Éditions JFD.

- Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A. et Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants ? *Recherche en éducation*, n° 42, 81-99. <https://doi.org/10.4000/ree.1473>
- Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (2008) (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2018, paru en juin 2019). Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent-ils les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois ? *Alterstice – Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 8(2), 25-36. <https://doi.org/10.7202/1066950ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Pluye, P. (2019). L'intégration en méthodes mixtes. Cadre conceptuel pour l'intégration des phases, résultats et données qualitatifs et quantitatifs. In *Évaluation des interventions de santé mondiale. Méthodes avancées*. Sous la direction de Valéry Ridde et Christian Dagenais, p. 187-212. Québec : Éditions science et bien commun et Marseille : IRD Éditions.
- Voz, G. (2020). L'insertion professionnelle d'enseignants novices : identification des facteurs dans leurs récits autobiographiques. *Phronesis*, 9(1), 80-96. <https://doi.org/10.7202/1069710ar>
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans J.-C., Héту, M., Lavoie et S., Baillauquès (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 187-208). Paris/Bruxelles : de Boeck et Larcier.

Pour citer cet article

- Niyubahwe, A., Sirois, G. et Bergeron, R. (2023). Les conditions d'insertion professionnelle des enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec et les mesures de soutien dont ils bénéficient en début de carrière. *Formation et profession*, 31(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.779>

Linda **Morency**
Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

Johanne **Grenier**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Claude **Bordeleau**
Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

Sylvain **Turcotte** 
Université de Sherbrooke (Canada)

Mylène **Leroux** 
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Marie-Claude **Rivard**
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Motivation des enseignants en éducation physique et à la santé en début de carrière

Motivation of early career health and physical education teachers

doi: 10.18162/fp.2023.732

Résumé

La motivation des enseignants en début de carrière contribue à leur insertion professionnelle.

Pour mieux comprendre cette motivation, 18 enseignants en EPS ont été interrogés lors de leur première rentrée scolaire, puis deux ans plus tard.

Leurs propos, analysés à l'aide de la théorie de l'autodétermination, révèlent que leur motivation est plutôt extrinsèque. De plus, pour certains enseignants, l'instabilité d'emploi et l'accueil peu chaleureux du milieu scolaire pourraient expliquer l'absence de motivation intrinsèque, alors que pour d'autres, la satisfaction au regard de leur enseignement et la possibilité de créer des liens avec les élèves pourraient enrichir ce type de motivation.

Mots-clés

Éducation physique et à la santé, insertion professionnelle, motivation autodéterminée, étude qualitative, étude longitudinale.

Abstract

The motivation of novice teachers contributes to their teacher induction. To understand this motivation, 18 physical and health education teachers were interviewed two times. During their first back-to-school and two years later. According to the three categories of self-determination theory, their propositions reveal that their motivation is rather extrinsic. For some teachers, the instability of employment and the lack of kindness from the school environment regarding their integration in the school environment could explain the absence of intrinsic motivation.

For others, the positive comments about their teaching and the interactions they have with their students seem to increase this type of motivation.

Keywords

Physical and health education, teacher induction, self-determination theory, qualitative study, longitudinal study.

Introduction

Les enseignants débutants doivent souvent composer avec de nombreux défis professionnels ou personnels au cours de leur insertion professionnelle qui engendrent parfois même des remises en question de leur choix de carrière (Klassen et Chiu, 2011). Pour Martineau et ses collaborateurs (2008), l'insertion professionnelle (IP) est le processus d'adaptation et d'évolution d'un enseignant en début de carrière, c'est le passage des études à l'emploi.

Au Canada, Kamanzi et al. (2017) montrent que le taux d'abandon du métier varie entre 25 % et 30 % après la première année, pour atteindre les 50 % après cinq ans. Cette désertion du métier : « attrition » ou « décrochage enseignant » correspond à un départ précipité en début de carrière, pour des raisons autres que la mortalité, la retraite, la maladie, le transfert professionnel, la migration géographique ou le congédiement (Borman et Dowling, 2008).

Or, bien que les enseignants spécialisés soient considérés comme étant à risque de quitter leur métier, peu de recherches semblent avoir analysé l'attrition des enseignants en éducation physique et à la santé (EPS) au Québec (Grenier et al., 2013). Ainsi, bien que l'attrition soit un processus multidimensionnel, des chercheurs ont établi des relations étroitement liées entre la motivation et la rétention des enseignants (Hawks, 2016). Le terme « motivation » réfère aux forces internes et externes menant une personne, de manière consciente ou inconsciente, vers la poursuite ou la cessation d'un comportement (Adam et Louche, 2009). Quant au terme « satisfaction professionnelle », il se définit comme un sentiment de plaisir, fort ou faible, qu'éprouve un enseignant à accomplir ses tâches dans l'exercice de ses fonctions (Kamanzi et al. (2019). De plus, la satisfaction au travail s'avère être directement liée à la stabilité (Aubin et Borges, 2018). Pour Amathieu et Chaliès (2014), la satisfaction

professionnelle implique une relation entre les attentes d'un enseignant et les résultats obtenus. Ainsi, en plus d'exercer une influence sur la qualité de l'enseignement, le type de motivation représente un des éléments importants à considérer, car il peut être un facteur déterminant d'engagement, de rétention et de stabilité professionnelle (Skaalvik et Skaalvik, 2011). De plus, il semble que très peu de recherches ont porté sur la motivation des enseignants québécois en EPS lors de leur période d'insertion professionnelle (Favreau et al., 2018).

Afin de comprendre les facteurs qui influencent les enseignants débutants en EPS à s'engager et à poursuivre leur profession, cette étude vise à décrire les types de motivation qu'ils entretiennent.

Cadre théorique

La motivation incite la personne à penser, à agir et à se développer. Deci et Ryan (2016) précisent que la motivation favorise la persistance dans les activités auxquelles la personne s'adonne. Par conséquent, un enseignant motivé persistera et fournira un effort continu au-delà des contraintes auxquelles il est exposé tout au long de sa carrière. La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2004) qui peut expliquer en partie ce qui pousse un enseignant à persévérer ou à abandonner en début de carrière repose sur la satisfaction de trois besoins psychologiques : 1) besoin d'autonomie ; 2) besoin de compétence; et 3) besoin d'appartenance sociale.

Le *besoin d'autonomie* désigne la possibilité qu'a l'enseignant d'exercer des choix dans le cadre de ses responsabilités sans subir de pression de l'extérieur (Deci et Ryan, 2016). Le *besoin de compétence* correspond aux succès accumulés lors d'interventions auprès des élèves ou par l'efficacité à mener à terme les dossiers qu'ils lui sont confiés. Le troisième besoin fondamental, *l'appartenance sociale*, se définit comme le besoin d'entretenir des relations avec autrui, d'échanger et de partager avec les autres (Miquelon, 2016). La satisfaction de ces besoins a pour effet de stimuler la motivation intrinsèque. Conséquemment, si ces besoins ne sont pas comblés, l'enseignant peut remettre en question son choix de carrière (Rasmy et Karsenti, 2016).

Selon la théorie de l'autodétermination, les enseignants se situent de part et d'autre d'un continuum allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque (figure 1), selon leurs expériences passées ou le contexte dans lequel ils évoluent (Vallerand et al., 2009).

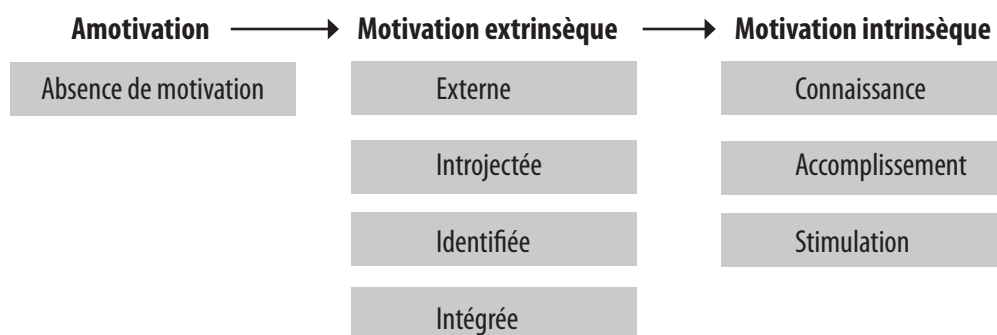


Figure 1

Continuum de l'autodétermination et les différents types de motivation (Adapté de Vallerand et Losier, 1999).

L'*amotivation* correspond à une absence de motivation. La personne affiche alors une attitude passive avec une absence d'intention d'émettre un comportement (Vallerand et al., 2009). Il peut se percevoir comme incompetent dans plusieurs situations de sa profession, par exemple un enseignant qui n'arrive pas à bien gérer son groupe. La personne qui vit ce type de motivation est certainement la plus à risque d'abandonner sa profession (Reeve, 2017).

La personne motivée *extrinsèquement* s'engage dans l'activité pour des motifs extérieurs, pour en retirer quelque chose de plaisant ou pour éviter quelque chose de déplaisant (Cassignol-Bertrand et Constant, 2007), comme les conditions de travail, les vacances, l'horaire de travail, le salaire.

La motivation extrinsèque se présente sous quatre types :

- *La motivation externe* : La personne cherche ses motivations dans des sources extérieures à elle-même comme des récompenses matérielles, pour éviter une punition ou pour satisfaire une contrainte externe (Reeve, 2017). Par exemple, un enseignant d'EPS qui assiste à une rencontre du personnel enseignant afin d'éviter le jugement de son directeur.
- *La motivation introjectée* : La personne commence à intérioriser les demandes extérieures et les contraintes. Cependant, elle agit pour éviter une conséquence négative ou un sentiment de culpabilité (Fenouillet, 2016). Sa source de motivation est souvent teintée de « *Je devrais* », « *Il faudrait* ». Par exemple : l'enseignant en EPS accepte d'entraîner une équipe sportive afin de plaire aux autres membres du personnel.
- *La motivation identifiée* : La personne accepte librement la situation et la fait sienne en exerçant un choix. Elle prend conscience des avantages qu'elle pourra en retirer éventuellement (Reeve, 2017). Tel est le cas d'un enseignant qui accepte de suivre une formation de plein air qui ne lui plaît pas, parce qu'il est conscient que cette formation l'aidera à planifier ses activités en plein air.
- *La motivation intégrée* : La personne s'implique dans la tâche parce qu'il existe davantage de relations entre l'activité et ses valeurs personnelles (Gagné et Deci, 2005). Par exemple, un enseignant d'EPS contribue à l'organisation de diverses activités sportives parce qu'il trouve que c'est bon pour la santé et le mieux-être des élèves.

Une personne est motivée *intrinsèquement* quand elle choisit un métier pour elle-même et que cela représente une source de gratification (Deci et Ryan, 2016). La *motivation intrinsèque*, qui représente le plus haut niveau de détermination du continuum, propose trois types :

- *La motivation intrinsèque à la connaissance* : La personne souhaite apprendre de nouvelles choses et elle en retire de la satisfaction (Vallerand et Miquelon, 2016), comme apprendre de nouvelles approches pédagogiques pour exercer sa tâche d'enseignement.
- *La motivation intrinsèque à l'accomplissement* : L'individu s'engage dans l'action pour accomplir et créer quelque chose dans son domaine (Vallerand et Miquelon, 2016). Par exemple, l'enseignant qui intervient efficacement avec un élève difficile et qui communique des rétroactions significatives.
- *La motivation intrinsèque à la stimulation* : L'individu ressent un réel plaisir à exercer sa tâche (Vallerand et Miquelon, 2016) en constatant, par exemple, la progression des élèves.

Ainsi, plus les motivations sont de nature intrinsèque, plus la personne persévère. Jang (2019) affirme que les motivations intrinsèques prédisent une plus grande satisfaction et aident la personne à fournir un plus grand effort que les motivations extrinsèques. Il serait logique de croire qu'une plus grande satisfaction combinée à un plus grand effort peut contribuer à l'insertion professionnelle. En s'appuyant sur ce cadre théorique, l'article poursuit deux objectifs en lien avec la théorie de l'autodétermination, qui consistent à :

- 1) Décrire le type de motivation des nouveaux enseignants en EPS à partir de la théorie de l'autodétermination.
- 2) Décrire les changements de cette motivation des nouveaux enseignants EPS après deux années scolaires.

Méthodologie

Afin de décrire la motivation et ses changements chez de nouveaux enseignants en EPS, une démarche méthodologique qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2016) a permis de mieux comprendre le sens que les nouveaux enseignants en EPS accordaient à leur motivation en début de carrière.

Participants

Les 18 participants, dont 14 hommes, issus d'universités québécoises, étaient âgés de 23 à 32 ans lors de leur première rentrée scolaire. Quelques-uns ont un contrat d'enseignement variant entre 23 % et 100 % d'une tâche complète d'enseignement et plusieurs enseignent à titre de suppléants au primaire, au secondaire et au collégial. Onze participants font de la suppléance dans une seule école, huit dans deux écoles et 15 combinent de la suppléance dans deux ou même trois écoles et plus. Ils enseignent dans différentes régions du Québec.

Collecte et analyse des données

Les 18 enseignants ont participé à un premier entretien semi-dirigé téléphonique lors de leur première rentrée scolaire, puis à un deuxième entretien deux ans plus tard. Un canevas d'entretien a permis de recueillir de l'information sur plusieurs thèmes associés à l'insertion professionnelle, dont la motivation, par exemple : qu'est-ce qui te motive/démotive ? Le corpus d'analyse comprend tous les propos émis qui permettent de comprendre leur motivation. Les 36 entretiens, d'une durée moyenne de 45 minutes, ont été enregistrés puis transcrits intégralement pour réaliser l'analyse de contenu (Roulston, 2014). 190 énoncés issus du corpus d'analyse ont été classés parmi les huit types de motivation de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2004). Afin d'assurer la fidélité du codage, le consensus entre deux chercheurs a été utilisé (Bourgeois, 2016). D'abord, les énoncés ont été classés par le premier chercheur, puis le deuxième chercheur a vérifié le classement de tous les énoncés et identifié les énoncés à discuter qui ont fait l'objet d'un classement par consensus.

Résultats et discussion

Les résultats sont présentés puis discutés selon chacun des objectifs.

Description de la motivation des nouveaux enseignants en EPS

La première partie des résultats présente la répartition des énoncés (N = 190) selon les types de motivation des enseignants d'EPS abordés lors de l'ensemble des entretiens (figure 2).

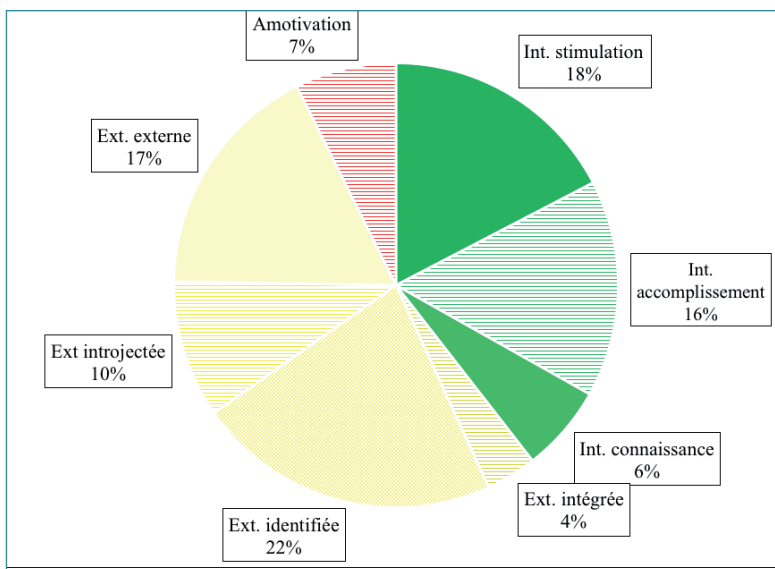


Figure 2

Répartition des énoncés selon les types de motivation.

Amotivation : Chez certains participants, l'amotivation est associée à une faible efficacité : *Je manque d'expérience sur le terrain (Simon')*. *Le fait d'enseigner dans le vide, pour faire son temps. Je n'ai pas de plaisir, j'ai un peu plus de difficulté à me lever le matin (Hugo)*. *Je trouve que j'offre un moins bon service aux élèves (Clément)*, ou à la déception : *Ce que je vois, ça ne ressemble pas exactement à ce que je veux faire (Justine)*. D'autres mentionnent : *Je dirais que la partie la plus plate du travail, c'est vraiment la paperasse (Thomas)*. *Tu essaies de faire quelque chose pour le système, mais tu as toujours des bâtons dans les roues (Simon)*.

Motivation extrinsèque : Cent deux énoncés sur 190 sont de nature extrinsèque et se répartissent en quatre catégories : 1) externe ; 2) introjectée ; 3) identifiée et 4) intégrée.

Motivation extrinsèque externe : Des enseignants mentionnent qu'ils sont confrontés à beaucoup de difficultés : *Ce n'est pas évident quand tu fais deux écoles avec des groupes différents, des collègues différents (Emma)*. *Je trouve que je n'ai pas assez de formation et de ressources pour intervenir auprès des élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Simon)*. *Je n'ai pas beaucoup de matériel (Simon)*. *De ne pas savoir comment une école fonctionne, l'horaire, les évaluations, etc. (Hugo)*. *Je n'ai pas la même vision que mon collègue, donc cela accroche parfois, cela baisse ma motivation (Chloé)*.

Motivation extrinsèque introjectée : Les enseignants suppléants déplorent ne pas avoir suffisamment de travail : *Les mois de septembre et octobre sont des périodes très creuses* (Chloé). Lorsqu'ils sont enfin appelés pour travailler, ils considèrent que la suppléance ou les brefs contrats les empêchent de réellement enseigner : *En suppléance, tu enseignes moins, donc tu vas moins en profondeur, cela reste en surface* (Ryan). *Puisque je ne fais que passer, je ne peux pas construire des projets* (Charles). Le temps nécessaire pour se développer est aussi perçu comme une contrainte : *L'expérience s'acquiert lentement, cela va prendre quelques années avant d'avoir plus confiance* (Noémie). *Cela me prend énormément de temps pour préparer mes cours. J'enseigne une matière qui ne m'était pas familière* (Clément).

Motivation extrinsèque identifiée : Selon les propos des participants, on constate que le milieu de travail joue un rôle important : *J'aime la dynamique de l'école, l'équipe-école* (Antoine). *J'aime plus ce qui est autour de l'école, le rôle qu'on a, croiser les élèves dans le corridor, la vie avec les collègues* (Charles). D'autres énoncent une bonne relation avec les collègues, les élèves et la direction : *Je fais du coenseignement avec une collègue avec qui je m'entends vraiment bien, avec qui c'est facile* (Emma). *Un de mes collègues est super le fun, il est très motivant* (Chloé). *J'aime le côté terrain avec les jeunes, le gymnase* (Martin). *J'avais une bonne direction, à l'écoute, qui est là pour m'aider* (Clément).

Motivation extrinsèque intégrée : Dans le contexte de cette étude, la motivation extrinsèque intégrée se révèle au contact des élèves et des collègues enseignants. L'harmonie vécue avec les enseignants débutants est possible par une certaine stabilité du lieu de travail et par la réceptivité des élèves : *Quand je retourne dans une école que je connais, c'est toujours plaisant de revoir les élèves. On les connaît de plus en plus, même si on est en suppléance* (Noémie). *Quand tu as un beau groupe, tu as du plaisir à faire ton travail, c'est plus agréable* (Thomas). D'autre part, l'équipe-école permet aussi aux enseignants de se sentir bien dans leur profession : *Le milieu est très dynamique, c'est très motivant* (Keven). *J'aime travailler en équipe* (Noémie).

Le participant enseigne pour le plaisir et la satisfaction qu'il en retire. 75 énoncés sur 190 ont été recueillis pour les trois types de motivation intrinsèque : 1) connaissance ; 2) accomplissement ; et 3) stimulation.

Motivation intrinsèque de connaissance : Les propos des enseignants indiquent qu'ils aiment apprendre : *Je suis motivé parce que j'apprends* (Justine) selon différentes ressources : *Ce qui me motive, c'est d'aller chercher des ressources en même temps que j'enseigne* (Noémie). *Je m'informe auprès de mes collègues* (Martin). D'autres fournissent des efforts pour s'améliorer : *Quand on met des efforts, puis on se creuse la tête, souvent on résout un peu les problèmes* (Justine). *J'aime amener de nouvelles façons de voir, de nouvelles activités* (Noémie).

Motivation intrinsèque à l'accomplissement : Les enseignants ont manifesté leur sentiment de compétence en ces termes : *Je suis quand même à l'aise. Puisque j'ai fait beaucoup de suppléances, je me sens beaucoup plus compétent à gérer les clientèles difficiles* (Emma). Certains sont motivés en relevant des défis : *J'adore travailler avec les jeunes, leur apprendre des choses, leur donner un cadre qui est le mien* (William) ou en s'impliquant : *J'apporte des projets qui sont appréciés* (Emma). *Je m'implique dans plusieurs projets comme donner de la formation* (Chloé).

Motivation intrinsèque à la stimulation : Parmi les propos des enseignants d'EPS, on remarque que la motivation intrinsèque à la stimulation prend différentes formes, notamment le plaisir ressenti lorsqu'ils enseignent. *J'ai bien du plaisir quand je me lève le matin, j'aime ça aller travailler* (Thomas). *J'aime enseigner, j'aime leur montrer des choses* (Robin). Cette motivation s'exprime aussi grâce aux liens qu'ils créent. *Ce qui me motive, c'est d'avoir un lien avec les élèves* (Noémie) ; et la progression des élèves : *C'est le suivi avec les élèves, j'ai hâte de voir leur progression* (Noémie) *C'est toujours une petite victoire quand les élèves réussissent* (William).

Les résultats obtenus démontrent que la motivation des enseignants en EPS est à 40 % de nature intrinsèque, 53 % extrinsèque et 7 % associée à l'amotivation. Cependant, Ntsame Sima, Desrumaux et Boudrias (2013) mentionnent que plus la motivation est intrinsèque, plus l'individu va développer un comportement autodéterminé. À cet égard, Shinya (2008) souligne l'importance d'augmenter le degré d'autodétermination par la satisfaction des besoins fondamentaux. De plus, Duchesne et al. (2005) affirment que la motivation interne des enseignants les pousse à s'engager et les mène à la réussite.

Comparaison du type de motivation

Pour répondre au second objectif qui vise à comparer des types de motivation en début de carrière, nous avons choisi de comparer les propos des participants émis lors de la première rentrée (108 énoncés) à ceux émis lors de la troisième rentrée scolaire (82 énoncés). Notre étude a permis de constater que plusieurs cas de figure sont représentés.

Pour décrire les changements de motivation à l'aide des propos des participants, nous avons comparé le nombre d'énoncés émis pour la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Les delta présentés (tableau 1) sont calculés ainsi : nombre d'énoncés à la troisième rentrée scolaire – nombre d'énoncés à la première rentrée scolaire, transformé en %. Ainsi, « ↑ 50 » signifie que les propos d'un participant à la troisième rentrée comprennent 50 % plus d'énoncés qu'à la première rentrée pour un type de motivation. Cette entrée du tableau : « ↓ 100 » signifie qu'un participant n'a nommé aucun propos se rapportant à un type de motivation à la troisième rentrée alors qu'à la première rentrée, certains de ses propos avaient été classés dans ce type de motivation. Enfin, « ↔ » signifie que le nombre d'énoncés à la troisième et à la première rentrées scolaires est identique.

Tableau 1

Différence (delta %) entre le nombre d'énoncés à la rentrée 3 et à la rentrée 1 selon les types de motivation pour chacun des participants

Tendance (énoncés liés à la motivation intrinsèque)	Participants	Intrinsèque Δ%	Extrinsèque Δ%	Amotivation Δ%
Absence (6 participants)	Alexandre*	↓ 100	↑ 50	↑ 50
	Robin*	↓ 58	↑ 58	↔
	Antoine*	↓ 40	↑ 40	↔
	Emma*	↓ 40	↑ 40	↔
	Ryan*	↓ 40	↑ 40	↔
	Charles*	↓ 11	↑ 33	↓ 22
Diminution (6 participants)	Thomas	↓ 37	↑ 51	14
	Maxime	↓ 16	↑ 16	↔
	Keven	↓ 15	↓ 5	↑ 20
	William	↓ 11	↑ 11	↔
	Justine	↓ 7	↑ 47	↓ 40
	Chloé	↓ 7	↑ 7	↔
Stabilité (2 participants)	Noémie	↔	↔	↔
	Nelson	↔	↔	↔
Augmentation (4 participants)	Clément	↑ 50	↓ 83	↑ 33
	Martin	↑ 49	↓ 49	↔
	Simon	↑ 36	↓ 7	↓ 29
	Hugo	↑ 25	↑ 25	↓ 50

* = Aucun énoncé n'a été associé à la motivation intrinsèque à la 3^e rentrée

On constate que 12 participants sur 18 affichent une baisse ou une absence de propos classés dans motivation intrinsèque en troisième année. Zach et al. (2015) considèrent dans leur étude que la première année d'insertion est encore plus importante que les autres. D'autres chercheurs recommandent qu'à la première année d'insertion, des mesures soient prises pour encadrer adéquatement l'enseignant novice à connaître du succès par la satisfaction des trois besoins fondamentaux, soit le besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation interpersonnelle (Miquelon, 2016).

Disparition des sources de motivation intrinsèque en troisième année : Six participants (Alexandre, Robin, Antoine, Emma, Ryan et Charles) n'ont mentionné aucune source de motivation intrinsèque lors de leur entretien de la troisième rentrée, alors que la motivation intrinsèque était présente en début d'insertion professionnelle.

À leur première rentrée scolaire, les sources de motivation intrinsèque étaient très variées et concernaient les trois catégories de motivation intrinsèque. Ils déclaraient aimer enseigner, se sentir à leur place dans le milieu scolaire et apprendre de leur travail : *Je suis très satisfait de la façon dont j'enseigne. J'ai confiance en mes moyens* (Chloé). *Depuis le début de l'année, j'apprends énormément, c'est ce que je trouve bien* (Antoine). Ils aimaient s'impliquer, proposer des projets et appréciaient le milieu scolaire dynamique. Leur réussite avec des élèves plus difficiles ainsi que l'obtention d'un contrat à temps complet étaient considérées comme des accomplissements. L'instabilité d'emploi était atténuée par l'espoir d'accéder à de meilleures conditions.

L'analyse de leur discours suggère que l'instabilité d'emploi et le milieu scolaire peu accueillant pourraient entraver le développement de leur motivation intrinsèque : *Je fais quelques heures par-ci par-là, j'ai seulement l'impression de boucher des trous* (Charles). *Il y a un mauvais climat dans l'école. Il semble y avoir un genre de clivage au sein du personnel enseignant. On constate de l'amertume* (Alexandre).

Bien que l'instabilité d'emploi soit généralement considérée comme une source de stress financier, les participants de cette étude l'évoquent plutôt comme un frein à leur désir d'assumer leur rôle d'enseignant. Le partage de leur travail dans plusieurs écoles lors des suppléances contribue aussi à diminuer leur sentiment d'appartenance et la possibilité de créer des liens avec les collègues. Enfin, leur patience quant à la stabilité d'emploi s'effrite.

Leurs propos s'insèrent dans les résultats déjà connus qui indiquent que l'instabilité d'emploi est fréquente durant la phase d'insertion professionnelle (Gingras et Mukamurera, 2008). D'ailleurs, Bizet et al. (2010) considèrent que cette précarité amène parfois l'enseignant à réorienter sa carrière. Les participants à la présente étude veulent enseigner, mais ils indiquent qu'ils ne peuvent pas le faire de façon optimale dans un contexte de la suppléance : *C'est plus difficile en suppléance parce que tu n'as pas de suivi* (Thomas). Ainsi, comme le précisent Roness et Smith (2010), le désir d'enseigner constitue une source de motivation importante des futurs enseignants. De plus, les enseignants en début de carrière ont souvent des motivations altruistes, à savoir qu'ils désirent se sentir utiles pour les élèves (Rojo et Minier, 2015), qu'ils aiment travailler avec les enfants et faciliter leurs apprentissages (Hargreaves, 2001). Lors de leur formation initiale, il est fort probable qu'un contexte d'enseignement offrant une continuité soit associé au développement de certaines de leurs compétences professionnelles (MEQ, 2001) comme la planification et l'évaluation des apprentissages. Peut-être la formation initiale est-elle peu adaptée à leur contexte au point qu'ils estiment qu'en suppléance ils ne peuvent pas *vraiment enseigner*, ce qui affecte leur motivation intrinsèque ?

Outre l'instabilité d'emploi, un milieu scolaire peu accueillant pourrait expliquer l'absence de propos liés à la motivation intrinsèque lors de la troisième rentrée. D'abord, certains enseignants de l'étude sont déçus du manque de soutien de la part de la direction de leur école lorsqu'ils souhaitent développer des projets. En outre, ils trouvent très difficile d'intégrer une équipe déjà aux prises avec des conflits interpersonnels et de s'épanouir lorsqu'une culture professionnelle est mise en place depuis longtemps.

À l'instar de Rojo et Minier (2015) qui indiquent que la relation avec les collègues peut être source de stress, Day et al. (2005) affirment l'importance pour les enseignants d'EPS de travailler dans une culture de soutien. De plus, l'enseignant débutant doit percevoir un sentiment de contrôle sur son travail et les enseignants d'EPS sont motivés par la possibilité de mettre en œuvre leurs idées en

collaboration (Whipp et Salin, 2018). Enfin, se refaire un nouveau réseau social à chaque changement d'école n'est pas un exercice aisé (Rojo et Minier, 2015) et les nouveaux enseignants ont besoin de soutien lié à la socialisation (Carpentier, 2020).

Somme toute, les sources possibles de motivation intrinsèque s'avèrent très nombreuses et le contexte d'insertion professionnelle peut entraver son développement. À la suite des propos des participants à cette étude, il serait intéressant de vérifier si la stabilité d'emploi et l'encadrement d'un jeune enseignant du milieu scolaire sont des facteurs qui faciliteraient le développement de la motivation intrinsèque.

Augmentation de la motivation intrinsèque en troisième année : Les propos de certains participants (Clément, Martin, Simon et Hugo) semblent illustrer une augmentation de leur motivation intrinsèque par rapport à leur motivation extrinsèque et d'amotivation de la première année. En effet, au cours de cette première année d'insertion, ils ont identifié certaines contraintes, telles que : le manque de ressources auprès des élèves HDAA, les défis liés à la gestion de classe, le fait d'enseigner une nouvelle matière, la charge de travail ou le côté administratif du travail enseignant. En outre, certains trouvent difficile de ne pas avoir de suivi en suppléance. Ils ont l'impression d'enseigner dans le vide, ou encore ne savent pas comment l'école fonctionne. Mukamurera et al. (2019) précisent que pour les enseignants débutants, les tâches sont les mêmes que pour les plus expérimentés et qu'ils doivent composer avec des restants de tâches et des conditions de travail plus difficiles.

À leur troisième année d'insertion, où l'on constate une présence plus accrue de la motivation intrinsèque, certains participants sont satisfaits de leur enseignement, ils se sentent plus efficaces, ils aiment créer des liens avec les élèves et leur transmettre des connaissances, puis ils aiment apprendre afin d'être plus efficaces auprès de leurs élèves : *Je me sens efficace dans mes interventions auprès des élèves et ma façon de gérer les conflits* (Martin). Tout compte fait, ils constatent qu'ils se sont améliorés. On remarque que ces enseignants éprouvent un sentiment de compétence à l'égard du jugement qu'ils portent sur eux-mêmes (Mukamurera, 2018). Dans leur étude, Kamanzi et al. (2019) ont identifié cinq variables amenant l'enseignant à être très satisfait dans sa tâche : 1) l'autonomie professionnelle; 2) le sentiment de compétence; 3) la collaboration avec les collègues; 4) la participation aux décisions et 5) les conditions de travail. Selon eux, ces variables exercent une influence significative sur leur niveau de satisfaction.

Conclusion

La motivation des enseignants en situation d'insertion professionnelle est un phénomène important dans la satisfaction des besoins. Rappelons que la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2004) avance que tous les humains ont besoin de se sentir autonomes, compétents et d'évoluer dans un environnement social adéquat. Par conséquent, les enseignants qui ne peuvent pas satisfaire ces besoins sont plus vulnérables à abandonner leur carrière d'enseignant dans les cinq premières années (Favreau et al., 2018). Plusieurs auteurs ont analysé l'importance de la motivation intrinsèque comparativement à la motivation extrinsèque sur l'apprentissage et la satisfaction de ces besoins. Dans la présente étude, il est surprenant de constater, par l'analyse des propos des participants, le nombre peu élevé d'énoncés orientés vers la motivation intrinsèque pour décrire leur motivation à leur troisième année d'enseignement. En outre, l'analyse révèle qu'en troisième année d'insertion, seulement quatre participants affichent une motivation intrinsèque plus élevée, tandis que les autres participants présentent davantage des motivations extrinsèques et de l'amotivation.

Il y a là matière à s'interroger. Est-ce que la formation initiale prépare suffisamment les futurs enseignants en EPS aux différents contextes, comme évoluer dans plusieurs écoles, intervenir dans d'autres matières, relever le défi de la gestion classe, etc. ? Doit-on insister davantage sur l'importance d'entretenir des motivations intrinsèques ? Comment peut-on préparer les futurs enseignants à développer rapidement (a) leur autonomie pédagogique; (b) leur compétence à intervenir efficacement et (c) leur capacité à établir un réseau social axé sur l'entraide et le partage ? Sachant que de nombreuses études ont fait état du niveau de difficulté très élevé que connaissent les nouveaux enseignants, Deci et Ryan (2020) précisent que les individus ont besoin de soutien pour satisfaire leurs besoins psychologiques de base, et ce, afin d'offrir des situations d'apprentissage motivantes, d'être efficaces dans la gestion de groupe, de s'adapter dans divers contextes pédagogiques et aux clientèles avec des besoins particuliers, d'établir un climat de travail accueillant et respectueux, etc. (Morency et Bordeleau, 2019). Bien sûr, il est utopique de penser que les nouveaux enseignants puissent développer uniquement de la motivation intrinsèque pour favoriser leur résilience. Ainsi, l'insertion professionnelle pourrait être soutenue par une meilleure connaissance des effets de la motivation intrinsèque sur leur persévérance combinée à un contexte de travail qui leur permet de développer ce type de motivation.

En terminant, les leaders politiques en éducation devraient encourager des stratégies qui favorisent la motivation autonome comprenant la motivation extrinsèque identifiée, intégrée et intrinsèque des enseignants (Deci et Ryan, 2016). Par conséquent, les enseignants autonomes sont plus susceptibles de favoriser l'autonomie de leurs élèves (Deci et Ryan, 2020).

Note

¹ Des pseudonymes sont utilisés pour préserver la confidentialité des participants à l'étude.

Références

- Adam, A. et Louche, C. (2009). Approche normative de la motivation intrinsèque dans une situation intergroupe d'asymétrie de statut hiérarchique. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 81(1), 87-96.
- Amathieu, J. et Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 38, 211-238.
- Borges, C. et Aubin, A.-S. (2018). L'insertion professionnelle en enseignement : portrait de l'entrée en ÉPS au primaire et au secondaire au Québec [Chronique]. *Formation et profession*, 26(1), 153-157. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a144>
- Bizet, I., Laurencelle, L., Lemoyne, J., Larouche, R. et Trudeau, F. (2010). Career changes among physical educators: Searching for new goals or escaping a heavy task load? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(2), 224-232. <https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599669>
- Borman, G. D. et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention : A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et F. Larose (dir.). *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littérature*. Sherbrooke : Les Éditions de l'université de Sherbrooke.
- Carpentier, G. (2020). De la cohérence entre besoins ressentis et soutien perçu chez des enseignants débutants [Chronique]. *Formation et profession*, 28(2), 117-119. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a203>

- Cassinol-Bertrand, F. et Constant, É. (2007). La norme de motivation intrinsèque : Valorisation, utilité et désirabilité sociales. *Bulletin de psychologie*, 2(488), 121-133.
- Day, C., Elliot, B., et Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>
- 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, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2016). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. Dans Y. Paquet, N. Carbonneau et R. J. Vallerand (dir.), *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués*. Belgique : De Boeck Supérieur.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (dir.). (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester : University Rochester Press.
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. et St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497-518.
- Favreau, T., Grenier, J., Morency, L., Bordeleau, C., Rivard, M.-C., Leroux, M. et Turcotte S. (2018). *La motivation d'enseignants d'ÉPS québécois en situation d'insertion professionnelle*. 1^{re} Biennale romande de la recherche en EPS.
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*, 2^e édition. Paris : Dunod.
- Gagné, M. et Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : Vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Grenier, J., Rivard, M.-C., Beaudoin, C., Turcotte, S. et Leroux, M. (2013). Perceptions de finissants en ÉPS au regard de l'insertion professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(1), 1-22. <https://doi.org/10.4000/ripes.713>
- Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques : Les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 29(1), 175-199.
- Hawks, C. R. (2016). *The relationship between satisfaction, motivation, and caseload and teacher retention*. Liberty University : ProQuest Dissertations Publishing.
- Jang, H. R. (2019). Teachers' intrinsic vs. extrinsic instructional goals predict their classroom motivating styles. *Learning and Instruction*, 60, 286-300. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.11.001>
- Kamanzi, P. C., Lessard, C. et Tardif, M. (2019). La satisfaction au travail des enseignants canadiens. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(4), 1121-1153. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3823>
- Kamanzi, P. C., Barroso Da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : De la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education*, 52(1), 115-134. <https://doi.org/10.7202/1040807ar>
- Klassen, R. M. et Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers : Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. et Mukamurera, J. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : Une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Miquelon, P. (2016). Autodétermination et bien-être psychologique : Le rôle des buts personnels et de la satisfaction des besoins fondamentaux. Dans Y. Paquet, N. Carbonneau et R.J. Vallerand (dir.), *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués*. Belgique : De Boeck Supérieur.

- Morency, L. et Bordeleau, C. (2019). L'intervention en enseignement de l'EPS. Dans L. Morency et C. Bordeleau (dir.). *Le manuel de l'éducateur physique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail d'enseignants et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnel des enseignants débutants : Un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui*. Montréal : Éditions JFD.
- Ntsame Sima, M. N., Desrumaux, P. et Boudrias, J.-S. (2013). Bien-être psychologique et motivation autodéterminée chez les enseignants. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie*, 97(1), 69-87.
- Rasmy, A. et Karsenti, T. (2016). Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(1), 17-35. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n1-02>
- Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions*, 2^e éd. Paris : De Boeck Supérieur.
- Roness, D. et Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185.
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Roulston, K. (2014). Analysing interviews. Dans U. Flick, *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Los Angeles : Sage Publications.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Shinya, H. (2008). Application de la théorie de l'autodétermination à l'enseignement du FLE : corrélation entre le degré d'autodétermination et la performance. *Revue japonaise de didactique du français*, 3(1), 84-99.
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession : Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching of Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Vallerand, R. J. et Miquelon, P. (2016). Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : Une analyse intégrative des processus motivationnels. Dans Y. Paquet, N. Carbonneau et R. J. Vallerand (dir.), *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués*. Belgique : De Boeck Supérieur.
- Vallerand, R. J., Carbonneau, N. et Lafrenière, M. A. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- Vallerand, R. J. et Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.
- Whipp, P. R., et Salin, K. (2018). Physical education teachers in Australia: Why do they stay? *Social Psychology of Education*, 21(4), 897-914.
- Zach, S., Stein, H., Sivan, T., Harari, I. et Nabel-Heller, N. (2015). Success as a springboard for novice physical education teachers in their efforts to develop a professional career. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 278-296.

Pour citer cet article

Morency, L., Grenier, J., Bordeleau, C., Turcotte, S., Leroux, M. et Rivard, M.-C., (2023). Motivation des enseignants en éducation physique et à la santé en début de carrière. *Formation et profession*, 31(2), 1-13.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.732>



La thèse à l'épreuve d'une pandémie : entre vulnérabilité et plasticité

Claude **Javier**
Université Toulouse Jean Jaurès (France)

The thesis in the test of a pandemic:
between vulnerability and plasticity

doi: 10.18162/fp.2023.757

Résumé

En mobilisant le concept de changement et en identifiant des invariants de la thèse, cette contribution propose une grille d'analyse des effets d'une crise sanitaire majeure sur le processus de recherche de la thèse. Cette grille est éprouvée à travers une étude de cas, en prenant appui sur la recherche-intervention conduite par l'autrice de cet article dans le cadre d'une thèse de doctorat.

Mots-clés

Covid-19, doctorat, changement, recherche-intervention, conseillers principaux d'éducation.

Abstract

Using the concept of change and identifying the invariants of the PhD, this contribution proposes an analysis grid for the effects of a major health crisis on the PhD research process. This grid is tested through a case study, based on the research-intervention conducted by the author of this article in the context of a PhD.

Keywords

Covid-19, PhD, crisis, intervention-research, Principal Educational Advisers.

Introduction

L'année 2020 a été marquée par l'émergence d'une crise sanitaire mondiale, inédite et durable. Si de nombreux travaux, dans toutes les disciplines, analysent les effets de la COVID-19 sur tous les pans de la société bousculés par le virus (CNRS, 2021), peu s'intéressent aux effets de la crise sanitaire sur le processus de la thèse. Or, en France, plus de 55 000 doctorants (Marlat, D. & Perraud-Ussel C., 2020) ont été concernés par cette situation sans précédent.

« La thèse, en tant qu'institution universitaire et parcours individuel, devient rarement un objet de réflexion épistémologique ou méthodologique » (Hunsmann & Kapp, 2015, p. 23). Il semblerait que cela se vérifie également en situation de pandémie. En outre, cet article propose une contribution théorique et méthodologique, en présentant l'élaboration d'une grille d'analyse des effets de la crise sur la thèse, à partir des invariants de la thèse. Cette grille est ensuite éprouvée empiriquement en prenant appui sur le cas d'une thèse¹.

Éléments de problématisation

Quand des événements extérieurs rendent les terrains de recherche indisponibles

La thèse dont il sera question ici est basée sur une démarche de recherche-intervention (Bedin, 2013a ; Marcel, 2015) contractualisée avec le Rectorat de l'académie de Toulouse. La recherche-intervention (désormais RI) constitue un type de recherche spécifique, « à la fois collaborative et participative » (Broussal et al., 2018). Il s'agit d'une démarche de conduite et d'accompagnement du changement, en réponse à des demandes sociales, avec une double visée de production de connaissances et de transformation des pratiques (Marcel, 2010,

2020). Le chercheur-intervenant doit savoir s'adapter aux aléas des terrains de recherche, sans pour autant sacrifier le projet scientifique ou amoindrir l'intervention, dans un perpétuel exercice d'équilibriste pour parvenir à concilier les visées, les principes, le projet de la RI et les imprévus qui émaillent le quotidien des terrains de recherche. Il s'agit alors pour le chercheur-intervenant d'acquiescer l'intelligence de l'imprévisible, de composer avec l'incertitude, en conservant une marge de manœuvre dans le planning de l'intervention et de la recherche pour réagir avec souplesse à ces événements. Nous rejoignons Bedin lorsqu'elle affirme que « la prise de conscience des risques par le chercheur-intervenant est fondamentale, car elle constitue, paradoxalement, la garantie que les moyens de leur anticipation et de leur gestion soient méthodiquement opérationnalisés » (Bedin, 2013b, p. 103). Cependant, la crise sanitaire de la COVID-19, nous contraignant à un confinement prolongé pour ralentir la propagation du virus et nous confrontant ainsi à un monde devenu « indisponible » (Rosa, 2020), n'avait rien de prévisible à notre modeste niveau d'apprentie-chercheur. Si « la thèse constitue une épreuve » (Marcel & Broussal, 2020, p. 13), cette crise sanitaire lui confère une tout autre dimension.

Crise, incertitude et changement

Selon Morin (1976), le terme « crise » est mobilisé de manière omniprésente dans nos sociétés contemporaines, mais avec un sens appauvri : « la notion, en se généralisant, s'est comme vidée de l'intérieur » (Morin, 1976, p. 149). L'auteur rappelle l'origine étymologique « Krisis » qui signifie « décision » : « c'est le moment décisif, dans l'évolution d'un processus incertain, qui permet le diagnostic » (Morin, 1976, p. 149). De manière très différente aujourd'hui, quand des discours portent sur « une crise », il s'agit davantage d'évoquer l'incertitude qui lui est liée. L'incertitude fait partie inhérente d'une démarche de recherche ; le chercheur tente de la maîtriser par le recours à des cadres théoriques, épistémologiques et méthodologiques éprouvés. À rebours d'une vision négative de l'incertitude, Berthelot (1996) insiste sur « la reconnaissance de l'incomplétude et l'appréciation du risque d'incertitude immanents aux savoirs scientifiques » (Berthelot, 1996, p. 247). L'auteur invite à développer une « conscience de l'incertitude » (Berthelot, 1996, p. 259), qui participe de l'éthique du chercheur, dans une démarche réflexive sur les conditions d'effectivité des connaissances scientifiques.

Morin (1976) soutient que la crise s'inscrit dans une dualité destruction/créativité : en même temps qu'elle détruit une organisation préétablie, la crise représente le prélude au changement et à la transformation, afin de sortir de la période d'instabilité. L'auteur invite à ne pas réduire le concept de crise au désordre et à l'incertitude, mais à penser cette dialectisation des composantes de la crise comme une voie possible d'invention. Il s'agit d'intégrer le concept de crise dans nos conceptions de l'évolution en acceptant qu'« il faut se défaire une fois pour toutes de l'idée que l'évolution est un processus fleuve frontal et continu » (Morin, 1976, p. 150).

Cette proposition nous paraît heuristique pour le projet de cet article, qui vise à proposer, et à éprouver, une grille d'analyse du changement à l'œuvre dans un processus de thèse confronté à une crise sanitaire majeure.

Le concept de changement pour penser la crise

Définitions du changement

Le terme de « changement » peut être entendu dans des acceptions sensiblement différentes : il peut renvoyer à l'échange, au déplacement, à la transformation ou à la conversion (Guy, 2013). Les conditions d'émergence du changement, notamment son origine et son intensité, contribuent à le définir : le changement est-il imposé de l'extérieur, dans un processus descendant, ou est-il suscité de l'intérieur, dans un processus ascendant (Aussel & Marcel, 2013) ? S'agit-il d'un changement-rupture, dans la discontinuité ou d'un changement-permanence, dans la continuité (Baluteau, 2003) ? Dans tous les cas, envisager le changement comme « schème d'intelligibilité » ainsi que Bedin (2013b) nous y invite ouvre des perspectives fructueuses pour comprendre le monde et contribuer à son évolution, en étayant l'agir par un regard critique. Nous rejoignons l'autrice quand elle précise que :

le changement est appréhendé comme une vision du monde, un horizon temporel dans lequel se projeter, un mode de pensée et d'action à structurer, des apprentissages à imaginer, soit un discours à visée transformatrice à co-construire sur une politique, une pratique, un dispositif, un acteur individuel ou collectif. (Bedin, 2013a, p. 335)

L'autrice souligne le potentiel de développement individuel et collectif du processus de changement, en soutenant que « le changement, quand il est souhaité et non subi, est un processus de développement, d'enrichissement et de culture » (Bedin, 2013a, p. 18).

Dimensions du changement

Marcel (2014) propose de caractériser le changement à partir de trois dimensions : les temporalités à l'œuvre, l'ampleur et les sources du changement. Si le démarrage du changement, au travers de l'élément déclencheur, peut être identifié, sa temporalité s'inscrit rarement dans une perspective linéaire et régulière : des phases de rupture, d'accélération ou de stagnation peuvent se produire, invitant ainsi à penser le processus de changement de manière dynamique, comme un flux (Marcel, 2014). Concernant l'intensité du changement, l'auteur distingue un changement « incrémental », qui affecte l'organisation de manière limitée, d'un changement radical, qui touche de manière significative à l'ensemble des dimensions d'une organisation, apparaissant comme une rupture. L'origine du changement et le degré de participation des acteurs à ce changement peuvent également avoir un effet sur son ampleur. Marcel repère à cet égard deux conceptions de la conduite du changement : le « changement imposé » de l'extérieur, qui exerce une contrainte sur l'organisation en vue d'évoluer et le « changement planifié au sein de l'organisation », auquel les acteurs sont associés, dans une démarche de projet. Pour autant, l'auteur souligne que, quelle que soit l'origine du changement, « une phase d'appropriation du changement par les acteurs » (Marcel, 2014, p. 16) est nécessaire.

Pour analyser la nature du changement, Marcel propose un modèle quaternaire, basé sur quatre axes en interrelation :

- l’axe ontologique, qui s’intéresse aux sujets, individuels et collectifs, à travers leur posture face au changement ;
- l’axe artefactuel, qui concerne les produits de l’organisation, à la fois matériels (dispositifs, fonctionnements) et immatériels (normes, règles de travail) ;
- l’axe praxique, relatif aux actions et manières d’agir à la fois individuelles et collectives ;
- l’axe épistémologique, relatif aux savoirs, connaissances et culture de l’organisation.

Ces axes étant en interrelation deux à deux, six plans du changement peuvent être identifiés (Marcel, 2014) :

- le plan onto-artefactuel, relatif au rapport entre les sujets et les produits de l’organisation, l’élaboration de ces artefacts, leur utilisation et leur appréciation par les sujets ;
- le plan onto-praxique, renvoyant au rapport entre les sujets (individuels ou collectifs) et leurs actions ;
- le plan onto-épistémologique, centré sur le rapport des sujets aux connaissances et aux savoirs, du point de vue de leur élaboration, de leur diffusion, de leur capitalisation, etc. ;
- le plan arte-praxique, renvoyant au rapport réciproque entre les produits de l’organisation et l’usage qui est fait de ces artefacts, qui peut conduire à une « normalisation » des actions ;
- le plan arte-épistémologique, qui témoigne, à un double niveau, du rapport entre les artefacts et les connaissances et savoirs (des savoirs sont à la base de l’élaboration de l’artefact et en retour, l’utilisation de l’artefact peut produire des savoirs) ;
- le plan épisté-praxique, qui renvoie aux connaissances mobilisées pour agir.

Dans le cadre de cette contribution, il s’agit de décrire et d’analyser le processus de changement opéré dans une thèse, pour composer avec le contexte de crise sanitaire, en distinguant à la fois l’objet et la nature du changement.

Définir l’objet du changement

Caractérisation de l’objet « thèse »

« Fruit d’une première recherche en vraie grandeur et résultat d’un travail original » (Boutier, 2015, p. 37), la thèse est un « travail d’artisan intellectuel », qui, à partir d’écrits, d’archives, de livres mais aussi de statistiques, de travail sur le terrain, d’enquêtes, d’observations sociales, de relevés géographiques ou cartographiques, produit une œuvre » (Beaud, 2006, p. 11). Elle concrétise l’aboutissement d’un parcours de recherche de plusieurs années, matérialisé par la rédaction du manuscrit de thèse et la soutenance. L’écriture scientifique est au cœur de ce parcours d’apprentissage et passe par de nombreuses phases de réécriture (Becker, 2004). Pourtant, la socialisation des doctorants à l’écriture de la thèse demeure souvent un « apprentissage sans normes explicites » (Kapp 2015). En outre, Kapp (2015) invite à

documenter ce processus en s'intéressant plus spécifiquement aux espaces et moments qui contribuent à cet apprentissage, de manière formelle ou informelle. Parler de « la thèse » d'une manière générale est sans doute un peu abusif, tant l'expérience du parcours doctoral est une aventure individuelle (Hunsmann & Kapp, 2015) et l'objet « mal défini ». Néanmoins, en identifiant des invariants de la thèse, quelle que soit la discipline universitaire, nous proposons une grille de caractérisation de la thèse, à partir des dimensions suivantes :

- le contexte institutionnel, relatif aux conditions institutionnelles de déroulement de la thèse ;
- le contexte scientifique et la socialisation universitaire, à travers le rattachement à un laboratoire de recherche et l'encadrement de la thèse ;
- l'épistémologie de la thèse : il s'agit ici pour le doctorant, apprenti-chercheur, de construire son propre positionnement épistémologique, en considérant les enjeux et les visées de la recherche conduite, pour cheminer sur son « itinéraire en épistémologie » (Fourez & Laroche, 2002). Au sein d'une discipline, des conceptions différentes du rapport science-société sont développées. Ce débat est particulièrement vif au sein des sciences de l'éducation et de la formation (Guy et al., 2018) ;
- le projet de recherche, relatif aux éléments constitutifs de toute recherche ;
- la temporalité : la thèse constitue une forme de recherche spécifique, car sa temporalité est contrainte² par le cadre légal défini par l'arrêté du 25 mai 2016 relatif au diplôme de doctorat, ainsi que par les éventuels contrats permettant de financer la recherche.

Le tableau 1 infra synthétise ces dimensions, ainsi que les critères et indicateurs retenus. Sans prétendre à l'exhaustivité, la visée de cette grille d'analyse est d'objectiver « la thèse », afin d'alimenter l'analyse du changement, sans hiérarchie ou chronologie entre les dimensions présentées, qui sont en interrelation permanente, ce qui participe de la complexité de l'entreprise de la thèse.

Tableau 1

Caractéristiques d'un projet de thèse

Dimensions	Critères et indicateurs
Contexte institutionnel	Financement-Inscription dans une école doctorale-instances institutionnelles de suivi de la thèse-formation doctorale
Contexte scientifique et socialisation universitaire	Ancrage dans une discipline-encadrement de la thèse-inscription dans un laboratoire de recherche-Séminaires, colloques
Épistémologie de la thèse	Type de recherche, visées de la recherche, posture du chercheur, rapport à la thèse
Projet de recherche	Objet, cadre théorique, méthodologie, rapport au terrain, résultats, écriture de la thèse, articles, soutenance
Temporalité	Échéancier, contraintes, régulation des aléas

Proposition d'une grille d'analyse du changement

À partir des caractéristiques d'un projet de thèse décrit supra, et des axes relatifs à la nature du changement identifiés par Marcel (2014), nous proposons infra une grille d'analyse du processus de changement à l'œuvre dans la thèse (tableau 2). Il s'agit d'une démarche inductive, aboutissant à l'élaboration théorique de cette grille, afin de produire un modèle de compréhension du changement dans une thèse confrontée à l'épreuve d'une crise sanitaire majeure.

Tableau 2

Grille d'analyse du changement dans une thèse

Axes du changement/ Dimensions de la thèse	Contexte institutionnel	Contexte scientifique et socialisation universitaire	Épistémologie de la thèse	Projet de recherche	Temporalité
Axe ontologique (sujets, individuels et collectifs, à travers leur posture face au change- ment)					
Axe arte-factuel les produits de l'organi- sation, à la fois matériels (dispositifs, fonctionne- ments) et immatériels (normes, règles de travail)					
Axe praxique (actions et manières d'agir à la fois individuel- les et collectives)					
Axe épistémologique savoirs, connaissances et culture de l'organisation					

Mettre à l'épreuve la grille d'analyse du changement

Nous éprouvons empiriquement la grille présentée supra en l'appliquant à notre projet de thèse, pour mettre au jour les caractéristiques et la nature du changement provoqué par la crise sanitaire sur le processus de la thèse (annexe 1). Cette démarche d'auto-analyse s'appuie sur trois sources d'éléments empiriques de nature différente : les notes prises dans notre journal de bord de la thèse³ ; les entretiens de recherche conduits avec les conseillers principaux d'éducation stagiaires (désormais CPES) à l'issue des séances du dispositif de formation en situation de travail ; les écrits produits décrivant le projet de notre thèse (en particulier dans sa dimension méthodologique).

Contexte et projet de la thèse analysée

La thèse dont il est question ici étudie les apprentissages professionnels des CPES en situation de travail, dans le cadre d'une formation en alternance entre un établissement scolaire et l'institut de formation. Acteurs éducatifs en mutation (Barthélémy, 2014), les CPE assument au sein des établissements scolaires français du second degré, des missions d'encadrement éducatif ; ils contribuent à la définition et à l'animation de la politique éducative de l'établissement et sont responsables du service de vie scolaire. Les CPES sont accompagnés dans leur entrée dans le métier par des CPE expérimentés, exerçant la fonction de tuteur (désormais CPET). La visée praxéologique de la recherche-intervention, sur laquelle la thèse s'appuie, est portée par le volet intervention, dans le cadre du dispositif de formation continue des CPET. L'enjeu est d'accompagner les CPET dans l'évolution de leurs pratiques tutorales, en prenant en compte la complexité actuelle de leur mission, qui est de former en situation de travail, à un métier en changement (Barthélémy, 2014) et en tensions (Favreau, 2016). Dans ce cadre, un référentiel des situations professionnelles significatives du métier de CPE a été mis au jour et un dispositif expérimental de formation en situation de travail (désormais FEST) a été co-élaboré avec les CPET. Ce dispositif de FEST, contextualisé à l'étude de la régulation de l'équipe vie scolaire, constitue le support du recueil des éléments empiriques pour étudier les apprentissages professionnels des CPES. Il a été mis en œuvre au cours de l'année 2019/2020 auprès de six dyades CPES/CPET volontaires, exerçant dans des contextes professionnels et des configurations de tutorat différents. En se référant à la théorie sociocognitive de l'apprentissage professionnel (Bandura, 1986 ; Vygotski, 1997 ; Marcel, 2005), la visée heuristique de la RI documente la construction des apprentissages professionnels des CPES, à travers les processus d'apprentissage mobilisés et les savoirs construits.

La méthodologie du recueil des éléments empiriques s'inscrit dans une démarche qualitative, avec trois temps de recueil. Nous avons procédé à une observation des pratiques professionnelles des CPES et des CPET dans le cadre du dispositif de FEST. À l'issue des séquences de FEST, nous avons conduit un entretien de recherche avec chacune des CPES et une évaluation du sentiment d'efficacité professionnelle des CPES a été réalisée, sur la base d'une grille adaptée à la situation professionnelle étudiée.

Caractéristiques du changement

La temporalité constitue la première caractéristique par laquelle le changement a été éprouvé : le changement s'est manifesté de manière brutale, car, du jour au lendemain, l'accès aux terrains de recherche est devenu impossible, sans ligne d'horizon claire, avec l'annonce de la fermeture des établissements scolaires en mars 2020. Ainsi, la décision politique de confinement de la population apparaît comme l'élément déclencheur du changement à l'œuvre dans la recherche en cours, produisant un impact immédiat sur le processus de recherche. Si le politique peut avoir un effet indirect sur la recherche, notamment à travers les lois de programmation pour la recherche, la nouveauté ici réside dans le caractère immédiat et brutal de cet effet. Cette impossibilité durable d'accéder aux terrains de recherche a fait également éprouver le caractère éphémère de la disponibilité de la population d'enquête : un décalage temporel au-delà de la fin de l'année scolaire n'était pas envisageable, car les CPES participants à la recherche quittaient leur établissement à l'issue de l'année scolaire pour une affectation en tant que titulaire dans une autre académie.

Devant les conséquences de la décision politique, accompagnées d'une forte incertitude liée à la temporalité et aux conditions d'une possible réouverture des établissements scolaires, il nous a fallu penser à un aménagement du protocole de recherche afin qu'il soit tout à la fois valide sur le plan scientifique, soutenable pour les professionnels engagés dans la RI et réaliste au regard des contraintes des mesures sanitaires. Si les deux premières dimensions (validité scientifique, soutenabilité pour les participants) sont des éléments constitutifs d'une recherche en temps ordinaire, la dépendance à des contraintes sanitaires sur lesquelles le chercheur n'a aucune prise constitue en revanche un élément inédit. En première lecture, la source du changement peut être définie comme « extérieure », étant donné que cette décision s'est imposée à tous. Pour autant, nous rejoignons Marcel (2014) quand il soutient qu'au-delà de la différence de source, les deux processus (qu'il s'agisse d'un changement imposé par des forces externes ou d'un changement planifié, voulu et porté par les acteurs) partagent une phase commune d'appropriation du changement par les acteurs. Effectivement, passé la phase de sidération à l'annonce des mesures de confinement, nous nous sommes engagée dans une conduite du changement de la recherche en cours, afin de tenter de la mener à son terme.

Les évolutions ont porté sur les quatre axes du changement identifiés par Marcel (2014), constitutifs de notre grille d'analyse. L'analyse des éléments empiriques liés à l'enjeu heuristique de la thèse étant encore en cours au moment où nous écrivons cet article, le propos se limitera ici aux axes artefactuel, ontologique et praxique.

Axes artefactuel et ontologique

Sur un axe artefactuel, le changement généré par la crise sanitaire correspond à l'apparition de nouveaux dispositifs et de nouveaux modes de fonctionnement concernant les différentes dimensions du projet de recherche. Examinons tout d'abord les nouveaux modes de fonctionnement impulsés par les acteurs et modifiant la situation de recueil des éléments empiriques. La régulation de l'équipe de vie scolaire, à travers les entretiens professionnels CPE/assistants d'éducation (désormais AED), constituait la situation de travail objet du dispositif de FEST. Du fait du confinement imposant un travail à distance, la CPES⁴ a fait le choix inédit de conduire les entretiens professionnels avec les AED à distance, par un dispositif de visioconférence ; la CPET a ensuite réalisé l'entretien de débriefing également en visioconférence. Dans un contexte d'incertitude, cette réinvention de la situation de travail est proposée par la CPES⁴, avec une double logique d'action : d'une part, une logique pragmatique d'anticipation des situations, afin de se rendre disponible à l'imprévisible ; d'autre part, une logique managériale pour soutenir l'équipe des AED et redonner du sens à un travail largement transformé par le contexte :

Il y avait deux objectifs. Donc celui-ci, d'anticiper autant qu'on pouvait, tant qu'on avait le temps, la possibilité, ensuite [...] c'était un peu leur dire « allez, on reprend ! » et on va reprendre justement par des entretiens pour remobiliser l'équipe et avancer un peu, donner sens malgré ce confinement. (extrait entretien CPES⁴, deuxième séquence de FEST)

Parallèlement à l'évolution des modalités de la recherche, les conditions de travail au sein du laboratoire et du séminaire doctoral ont également été profondément modifiées : chacun étant confiné chez soi, les séminaires, le comité de suivi doctoral ainsi que le comité de suivi de thèse avec les directeurs de thèse ont opéré une mue digitale et se sont déroulés à distance, par visioconférence. Dans une visioconférence, les échanges sont médiatisés par un dispositif technologique, qui permet d'introduire une proximité

à distance (Jézégou, 2008). Néanmoins, le dialogue peut s'avérer plus laborieux qu'en présentiel : les possibilités d'interagir se révèlent parfois difficiles du fait de problèmes techniques (Vrillon, 2021) ; la parole doit être davantage cadrée, car les conditions techniques requièrent que chacun parle à tour de rôle, pour une intelligibilité des propos des participants (Iugulescu-Lestrade, 2016). Ainsi, il faut adopter de nouveaux codes de communication, négocier de nouvelles règles de communication et redéfinir le rôle de chacun dans cet espace médiatisé (Macedo-Rouet, 2009).

Si l'activité scientifique au sein des séminaires et comités de suivi doctoral a pu se poursuivre par le recours à la visioconférence, cette nouvelle configuration des échanges, médiés par des technologies numériques, a bousculé les rites d'interaction (Goffman, 1974) établis au sein de ces espaces de travail et a nécessité une reconfiguration implicite des cadres de participation (Goffman, 1991). En effet, la visioconférence peut être l'occasion de multiples ruptures de cadre et d'engagement (l'irruption soudaine d'un enfant ou d'un conjoint par exemple). Ce dispositif expose également davantage aux yeux d'autrui, en tant qu'il donne à voir l'espace intime du domicile et, de ce fait, rend visible à tous un capital culturel ou économique. Certains auteurs soutiennent qu'au contraire le recours à la visioconférence offre un meilleur contrôle de la présentation de soi, dans la mesure où l'on peut choisir ce que l'on donne à voir de soi, voire ce que l'on va mettre en scène (Milon, 2022).

Par ailleurs, en présentiel, de multiples signaux non verbaux permettent d'évaluer l'intelligibilité et la réception de son propos auprès des interlocuteurs ; par écrans interposés, cela s'avère plus difficile et occasionne une surcharge cognitive liée au décodage des signaux non verbaux brouillés par la transmission audiovisuelle (Hiers, 2021). L'usage fréquent de visioconférences génère alors un phénomène de fatigue numérique (Bennett et al., 2021), que nous avons éprouvé dans cette période.

Dès le début de la période de confinement, nous avons conduit l'intégralité des entretiens de recherche à distance, en utilisant un dispositif de visioconférence (11 entretiens de recherche sur la période de mars à juin 2020) et cette modalité de travail a été conservée à la réouverture des établissements scolaires, ce qui n'est pas la pratique habituelle en matière de recherche.

Le recueil des éléments empiriques, une autre dimension, renvoyant à un plan arte-épistémologique, s'ajoute aux éléments précédemment évoqués concernant ce dispositif numérique : des doutes, voire des inquiétudes, ont émergé sur la qualité du matériau ainsi recueilli. Les modalités des entretiens de recherche en visioconférence ont introduit une forme de mise à distance des acteurs, dans une démarche de recherche reposant sur le principe fondateur de la participation. Ce dispositif numérique induit-il un biais dans la communication ? A-t-il été source de gêne chez nos interlocuteurs ? La qualité des verbatim recueillis nous paraît rassurante de ce point de vue, mais cette question ne peut être éludée. L'interconnaissance entre acteurs et chercheure déjà créée par le travail préalable a sans nul doute contribué à une fluidité de la communication, y compris à distance. Par ailleurs, les CPES ayant déjà participé à un entretien de recherche en présentiel, elles étaient familiarisées avec les enjeux de cette situation et la démarche méthodologique.

Sur le plan onto-artefactuel, l'introduction du port du masque dans toutes les situations sociales en présentiel, imposé par le protocole sanitaire national, a également constitué un élément de changement qui n'est pas anodin dans le cadre d'une situation d'interaction. Quand le recueil des éléments empiriques a pu reprendre au sein des établissements scolaires, nous étions tous en phase d'appropriation de cet objet étrange, le masque, qui s'est alors interposé dans nos relations sociales en

présentiel. La situation de travail étudiée étant une situation de communication, la question de l'effet du port du masque dans les interactions au cours de l'entretien doit être soulevée : comment repérer tous les signes non verbaux, les expressions faciales qui participent de la compréhension d'une situation d'interaction, quand la moitié du visage de l'autre se cache ? En privant les individus des indices perceptifs habituellement mobilisés pour comprendre ce qui se joue au cours d'une interaction sociale et y agir de manière adaptée, ce nouvel objet dérange la grammaire de l'interaction sociale (Goffman, 1974). Les récentes recherches montrent que le port du masque diminue effectivement les capacités de reconnaissance des visages et entrave la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles, mais les auteurs précisent que cet effet demeure limité chez les adultes (Cavadini et al., 2022). Au cours d'un entretien de recherche, l'une des CPES témoigne de cette étrangeté dans les échanges : *« d'une manière générale ne pas voir une bouche, un sourire, ça manque quand même »* (CPES1, séance finale). Pour autant, du point de vue des CPES, le port du masque ne semble pas avoir représenté un frein dans les échanges avec les AED : les CPES ont compensé cette source d'information par une attention soutenue aux postures corporelles, à l'intonation de la voix : *« le corps parle aussi mais je ne pense pas... ça m'a manqué mais ça ne m'a pas gênée »* (CPES1, séance finale). Finalement, pour certaines CPES, le masque semble être devenu un objet ordinaire du quotidien : *« maintenant ça fait partie de nos objets du quotidien, non ce n'est pas du tout quelque chose qui m'est venu à l'esprit en me disant « mince comment on va faire ? » »* (CPES6, séance finale).

En ce qui concerne l'axe ontologique, l'épistémologie de la thèse a été affectée sur différents plans par ces changements. En effet, notre posture de chercheure-intervenante s'est trouvée malmenée à plusieurs endroits. Il nous faut reconnaître que, dans un premier temps, un état de sidération nous a saisie, devant la situation inédite qui s'imposait à nous. Il a fallu franchir ce cap, pour passer de la sidération à la mise en mouvement, en acceptant de faire le deuil de la recherche initialement pensée. Ce temps de l'appropriation du changement, pour sortir des cadres de pensée habituels, se révèle nécessaire pour s'engager dans la dimension créatrice de toute crise évoquée par Morin (1976).

Par ailleurs, la participation, principe au fondement de la RI, a été mise à mal par l'empêchement prolongé d'accéder aux terrains : comment « faire avec » les acteurs, alors que l'espace physique du tiers espace socio-scientifique⁵ (Marcel, 2020) précédemment élaboré se dérobe, alors que les acteurs sont eux-mêmes submergés de préoccupations professionnelles nouvelles (assurer la continuité pédagogique, dans un délai extrêmement court (Bonnéry & Douat, 2020), risquant de reléguer au second plan le projet de la RI ? Est-ce que cet épisode ne risquait pas de fragiliser le lien tissé avec les acteurs devenus des « urgentistes invisibles de la continuité pédagogique » (Douat & Michoux, 2020) et d'affecter leur engagement dans la RI ? Cela s'est produit pour l'une des dyades, pour laquelle le projet était à peine engagé : l'augmentation des contraintes professionnelles couplée à l'incertitude de pouvoir conduire le projet à son terme a mené au désengagement de cette dyade. En revanche, la crise n'a pas eu d'effet sur l'engagement des autres acteurs, avec lesquels la phase de recueil des éléments empiriques était largement entamée. Le moment de la crise, au regard de l'avancement du projet, apparaît ainsi comme un élément déterminant dans le maintien du lien tissé avec les acteurs.

Axe praxique

Sur le plan onto-praxique, la crise a induit une évolution des enjeux de la situation de travail étudiée pour les acteurs. Durant la période de confinement, les CPE et les équipes de vie scolaire ont activement contribué à la continuité pédagogique réclamée par l'institution, en dépit de débuts laborieux dans la coordination du travail à distance avec les autres acteurs de l'établissement (Bonnéry & Douat, 2020). Lors du retour en établissement, les enjeux de l'entretien professionnel avec les AED apparaissent renouvelés par cette transformation du travail. L'analyse des buts poursuivis par les CPES au cours de l'EP révèle ainsi que de nouveaux buts sont présents dans les entretiens : pour la CPES1, il s'agissait de redonner du sens à un travail qui en avait peut-être perdu dans cette phase de travail à distance, et contribuer à remotiver une équipe « *parce qu'il y a eu beaucoup de changements, comment ils ont vécu cette période de travail en distanciel* » (CPES1, séance finale). La préoccupation de la qualité de vie au travail apparaît de manière plus prégnante dans le discours des CPES, à l'issue de la période de confinement, notamment la CPES1, qui explique :

On a passé deux mois en confinement, en distanciel, cette période a été vécue de manière très différente par l'ensemble des assistants d'éducation [...] j'avais à cœur de revenir sur cette période de confinement et de savoir comment lui, aujourd'hui dans quel état d'esprit il revenait au lycée, pour l'accompagner au mieux dans cette période, si d'aventure cette période avait été compliquée. (CPES1, séance finale)

Discussion conclusive

L'objectif de cette contribution était de proposer, dans une démarche inductive, une grille d'analyse du changement dans un processus de recherche confronté à une crise. À partir du cas d'un projet de thèse en cours, cette grille a été éprouvée empiriquement afin de tester son potentiel d'analyse. Au terme de ce travail, cet outil méthodologique semble plutôt approprié pour tenter d'objectiver les effets de la crise sur la conduite de la thèse. Le récit du changement élaboré à partir de la grille offre ainsi une vision synthétique et structurée d'un événement vécu en première instance sous l'angle du désordre provoqué par la pandémie. Ce faisant, cette tentative d'objectivation et d'intelligibilité de l'évolution des conditions de la recherche contribue à redonner du pouvoir d'agir, dans une situation qui semble hors de contrôle.

Cette grille reste toutefois à affiner : d'une part en élargissant l'étude à d'autres recherches, pour dépasser notamment le biais d'une subjectivité liée à une démarche d'auto-analyse ; d'autre part en la complétant avec des dimensions qui semblent peu explorées par l'outil. En effet, les éléments retenus dans cette grille pour caractériser un projet de thèse prennent essentiellement en compte des dimensions objectivables de la thèse et dévoilent finalement assez peu de choses de dimensions plus subjectives, liées au doctorant. Ces éléments sont uniquement abordés sous l'angle de l'épistémologie de la thèse (posture du chercheur, rapport à la thèse). Dans la perspective d'étudier les effets d'une crise majeure sur le processus de thèse, interroger plus explicitement l'engagement des doctorants (Chachkine et al., 2021) compléterait, sur le plan subjectif, cet outil d'analyse. Enfin, cette démarche repose en partie sur la tenue d'un journal de bord de la recherche, pour avoir accès à certains matériaux nécessaires à l'analyse, ce qui peut constituer un obstacle pour des chercheurs peu coutumiers de cette pratique d'écriture.

Concernant les effets de la crise sur la conduite de la thèse mobilisée ici comme étude de cas, nous pouvons conclure à un effet certes réel, mais mesuré, au regard des difficultés auxquelles nombre de recherches ont été confrontées dans le même temps. Plusieurs raisons peuvent être avancées pour objectiver cette résilience face au déferlement du désordre provoqué par la crise sanitaire. En premier lieu, le moment de la survenue de la crise, au regard de l'avancée du travail de thèse, apparaît déterminant : quand le confinement a été instauré, nous avions déjà acquis une connaissance des terrains de recherche, par nos déplacements antérieurs au sein des établissements scolaires, pour rencontrer les acteurs, présenter le projet, observer les premières séances du dispositif de FEST. Cette connaissance du contexte de travail des acteurs est essentielle dans des démarches de recherches qualitatives basées sur un recueil par entretien. D'une part, la connaissance du contexte offre des clés de compréhension pour lire et interpréter les éléments empiriques recueillis ; d'autre part, la présence sur le terrain peut représenter l'occasion de recueillir des méta-données précieuses pour le projet de recherche (Galimberti, 2021). En outre, la rencontre avec les professionnels, sur leur territoire, contribue à construire une relation de confiance entre chercheurs et acteurs.

Par ailleurs, l'épistémologie du projet de recherche basée sur une démarche de recherche-intervention n'est sans doute pas étrangère à cette robustesse face aux turbulences. Si « le coronavirus est un laser qui teste avec une précision impitoyable l'efficacité des différentes visions du monde et leur capacité à se renouveler » (Testard & Chaponnière, 2021, p. 12), le principe de la participation au fondement de la RI a, de fait, consolidé l'assise du projet. En effet, le travail réalisé avec les professionnels, dans le cadre du volet intervention de la RI, avait débuté deux ans plus tôt, offrant le temps de tisser des liens basés sur la participation des acteurs à l'élaboration du dispositif de formation en situation de travail. Cette première phase de la RI a ainsi été l'occasion de créer avec les CPET un « en commun » (Marcel, 2020), véritable ciment du projet. Au-delà du projet de recherche, le dispositif élaboré apparaît comme sensé pour les acteurs, et s'intègre à leur pratique tutorale, incarnant la visée praxéologique de la RI. L'expérience de la crise révèle ainsi une dualité de la RI, entre vulnérabilité et force : le lien avec le terrain, du fait de l'articulation étroite entre intervention et recherche, peut constituer une vulnérabilité de la RI en tant qu'elle confronte la recherche aux aléas des terrains professionnels ; pour autant, la participation des acteurs au projet et la visée praxéologique soutiennent leur engagement dans le processus et constituent à ce titre une force essentielle.

Enfin, du point de vue de notre posture de chercheuse, le parti pris de considérer, à la suite de Morin (1976), la crise comme destruction, certes, mais aussi comme un moment de création et de réinvention, s'est révélé être un ancrage épistémologique facilitateur.

Loin de se réduire à un protocole figé, la recherche constitue un processus vivant, en mesure de s'adapter aux aléas des terrains. Pour autant, la crise sanitaire que nous avons traversée met à rude épreuve la nécessaire plasticité de la démarche. En mars 2020, Morin écrivait : « vivre, c'est naviguer dans une mer d'incertitudes, à travers des îlots et des archipels de certitudes sur lesquels on se ravitaille... ». À sa manière, le chercheur navigue également dans une « mer d'incertitudes », qu'il essaie de réduire en bâtissant des îlots et des archipels, non pas de certitudes, mais de repères et savoirs théoriques, épistémologiques et méthodologiques, éprouvés et partagés par la communauté scientifique. Chemin faisant, il s'agit alors de s'adapter, en expérimentant et en assumant un bricolage (Lévy-Strauss, 1962) qui permet, in fine, de sortir la recherche du risque d'isolement.

Notes

- ¹ Conduite par l'auteurice de l'article.
- ² Précisons néanmoins que dans le domaine des sciences humaines et sociales, des dérogations sont couramment accordées aux doctorants pour prolonger cette durée.
- ³ Ce journal, débuté dès l'entrée en thèse, nous a permis de consigner nos observations et réflexions concernant les différentes phases de notre travail de recherche.
- ⁴ Six CPES ont participé à cette recherche, elles sont désignées par le sigle CPES1...CPES6.
- ⁵ Adossé aux instances de base de la RI que sont le comité de pilotage et les groupes de travail de la RI, le TESS est le dispositif qui « assume, porte, garantit, opérationnalise, concrétise et fait vivre la démarche de recherche-intervention » (Marcel, 2020).

Références

- Aussel, L., et Marcel, J.-F. (2013). Le changement dans le changement. Dans V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 195-213). L'Harmattan.
- Baluteau, F. (2003). *École et changement. Une sociologie constructiviste du changement scolaire*. L'Harmattan.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barthélémy, V. (2014). Le Conseiller Principal d'Éducation au cœur de la vie scolaire : Électron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs ? *Recherches & éducations*, 11, 67-79. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2095>
- Beaud, J.-M. (2006). *L'art de la thèse*. La Découverte.
- Becker, H. S. (2004). *Écrire les sciences sociales*. Économica.
- Bedin, V. (2013a). Du changement à la recherche. Dans *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 331-348). L'Harmattan.
- Bedin, V. (2013b). La recherche-intervention en éducation et en formation : une nouvelle forme de conduite et d'accompagnement du changement. De la notion d'intervention au concept de « recherche-intervention » en sciences de l'éducation. Dans *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 87-105). L'Harmattan.
- Bennett, A. A., Campion, E. D., Keeler, K. R., et Keener, S. K. (2021). Videoconference fatigue ? Exploring changes in fatigue after videoconference meetings during COVID-19. *Journal of Applied Psychology*, 106, 330-344. <https://doi.org/10.1037/apl0000906>
- Berthelot, J. -M. (1996). *Les vertus de l'incertitude : le travail de l'analyse dans les sciences sociales*. Presses universitaires de France.
- Bonnéry, S., & Douat, É. (2020). *L'éducation aux temps du coronavirus*. La Dispute.
- Boutier, J. (2015). Qu'est-ce qu'une thèse en sciences humaines et sociales ? Dans M. Hunsmann et S. Kapp (dir.), *Devenir chercheur : Écrire une thèse en sciences sociales* (p. 37-46). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Broussal, D., Marcel, J.-F., et Aussel, L. (2018). La professionnalisation des moniteurs d'atelier en Établissement et Service d'Aide par le Travail (ESAT) : un éclairage par la recherche-intervention. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 50. <https://doi.org/10.4000/edso.5250>
- Cavadini, T., Fort, M., Pascalis, O., et Gentaz, É. (2022). Quels sont les effets du port du masque sur la reconnaissance des visages et des émotions chez les enfants et les adultes ? *Apports des recherches. A.N.A.E.*, 176.
- Chachkine, E., Frenay, M., Hanin, V., Huet, A., Labetoulle, A., et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Analyse comparative de l'engagement de doctorants en éducation en période de confinement: *Le sujet dans la cité*, 11(1), 83-100. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.011.0083>

- COVID-19 un an après : Mobilisation générale au CNRS (2021, 30 mars).
<https://www.cnrs.fr/fr/cnrsinfo/covid-19-un-apres-mobilisation-generale-au-cnrs>
- Douat, É., et Michoux, C. (2020). Urgentistes invisibles de la « continuité pédagogique » : les CPE. Dans S. Bonnéry & É. Douat (dir.), *L'éducation aux temps du coronavirus* (p. 55-69). La Dispute.
- Favreau, M. (2016). *CPE : un métier en tensions. Quelles représentations professionnelles du métier chez les Conseillers Principaux d'Éducation ?* (Thèse de doctorat de 3e cycle, Université Toulouse Jean Jaurès).
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01715231>
- Fourez, G., et Larochelle, M. (2002). *Apprivoiser l'épistémologie*. De Boeck Supérieur.
- Galimberti, D. (2021). *Les enquêtes par entretien à l'épreuve de la distanciation*. Presses universitaires de Grenoble.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Les Éditions de Minuit.
- Guy, D. (2013). Clarification terminologique, mise en contexte et fictions du changement. Dans V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 125-150). L'Harmattan.
- Guy, D., Bedin, V., et Franc, S. (2018). Logique d'action vs Logique de connaissance : dissociation-articulation-dépassement. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 40, 51-63. <https://doi.org/10.4000/dse.2730>
- Hiers, S. (2021). La place du corps du thérapeute dans les dispositifs numériques : Quelques réflexions sur la fatigue oculaire: In P. Laurent, *La sensorialité dans les groupes* (p. 149-165). Érés.
<https://doi.org/10.3917/eres.laure.2021.01.0149>
- Hunsmann, M., et Kapp, S. (2015). Regards sur la thèse en train de se faire. Dans M. Hunsmann & S. Kapp (dir.), *Devenir chercheur : Écrire une thèse en sciences sociales* (p. 17-33). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Iugulescu-Lestrade, R. (2016). Téléconférence et visioconférence ou les paradoxes des outils de simplification des réunions: *Revue française d'administration publique*, 157(1), 105-116. <https://doi.org/10.3917/rfap.157.0105>
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et auto direction de l'apprenant: *Savoirs*, 16(1), 97-115.
<https://doi.org/10.3917/savo.016.0097>
- Kapp, S. (2015). Un apprentissage sans normes explicites ? La socialisation à l'écriture des doctorants. *Socio-logos*, 10.
<https://doi.org/10.4000/socio-logos.3008>
- Lévy-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement. Ses usages et effets sur la distance de transaction. *Distances et savoirs*, 7(1), 65-91. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-65.htm>
- Marcel, J.-F. (2005). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche sociocognitive du développement professionnel de l'enseignant*. (Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches non publiée, Université Toulouse Jean Jaurès).
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27-28, 41-64.
- Marcel, J.-F. (2014). Analyser le changement dans les lycées agricoles. Dans *Lycées agricoles en changement* (p. 11-23). Éducagri éditions.
- Marcel, J.-F. (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*. Éducagri éditions.
- Marcel, J.-F. (2020). Fonctions de la recherche et participation : une épistémo-compatibilité dans le cas de la recherche-intervention. *Questions Vives*, 33. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4691>
- Marcel, J.-F., et Broussal, D. (2020). *Je pars en thèse Conseils épistolaires aux doctorants*. Cépadués.
- Milon, C. (2022). Ce(lles) que la visioconférence rend visible(s) : Une enquête par entretiens auprès de femmes en parcours bariatrique. *Socio-anthropologie*, 45, 179-195. <https://doi.org/10.4000/socio-anthropologie.11497>

- Marlat, D. et Perraud-Ussel C. (2020, décembre). *Note d'information n°19. Les étudiants inscrits dans les universités françaises en 2019-2020*. Ministère de l'Enseignement supérieur, Recherche et innovation, Systèmes d'information et Études statistiques. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid156061/les-etudiants-inscrits-dans-les-universites-francaises-en-2019-2020.html>
- Morin, E. (1976). Pour une crisologie. *Communications*, 25(1), 149-163. <https://doi.org/10.3406/comm.1976.1388>
- Morin, E. (2020, mars). Nous devons vivre avec l'incertitude. *CNRS Le journal*. https://lejournel.cnrs.fr/articles/edgar-morin-nous-devons-vivre-avec-lincertitude?utm_term=Autofeed&utm_medium=Social&utm_source=Twitter#Echobox=1586439062
- Rosa, H. (2020). *Rendre le monde indisponible*. La Découverte.
- Testard, H., et Chaponnière, J.-R. (2021). *Pandémie, le basculement du monde*. Éditions de l'Aube.
- Vrillon, É. (2021). Les classes virtuelles dans un dispositif de formation professionnelle à distance : une expertise pédagogique différenciante ? *Questions vives recherches en éducation*, 36. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5985>
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (4^e éd.). Éditions Sociales.

Pour citer cet article

- Javier, C. (2023). La thèse à l'épreuve d'une pandémie : entre vulnérabilité et plasticité. *Formation et profession*, 31(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.757>

Annexe 1

Tableau 3

Grille d'analyse des effets de la crise sur la thèse objet de l'étude de cas

Axes du changement/ Dimensions de la thèse	Contexte institutionnel	Contexte scientifique et socialisation universitaire	Épistémologie de la thèse	Projet de recherche	Temporalité
Axe ontologique (sujets, individuels et collectifs, au travers de leur posture face au changement)	Phase initiale de sidération	Une présence à distance	Effets sur la posture de la chercheuse Surcharge cogni- tive, difficulté à se concentrer Relation aux ac- teurs en distanciel	Évolution des enjeux de la situation de travail Engagement des acteurs dans la RI	Sentiment d'une perte de contrôle de la temporalité
Axe artefactuel (les produits de l'organisation, à la fois matériels - dispositifs, fonctionnements - et immatériels - normes et règles de travail)	Aménagement des conditions de thèse	Reconfiguration des modalités de travail		Accès aux ter- rains impossible	
	Comité de thèse en distanciel	Séminaires et collo- ques en distanciel	Fermeture des bibliothèques	Modification du dispositif de recueil des éléments empiriques	Décalage de deux mois
	Formations doctora- les en distanciel	Encadrement de thèse en distanciel		Port du masque	
Axe praxique (actions et manières d'agir à la fois individuelles et collectives)	Des modalités d'in- teraction modifiées	Des modalités d'inte- raction modifiées	Pratique du journal de bord renforcée	Réinvention, par les acteurs, de la situation de travail étudiée	Non relevé
Axe épistémologique savoirs, connaissances et culture de l'organisation	Non relevé	Non relevé	Analyse critique de l'effet de la crise sur la thèse	Effets sur les résultats : évolution des buts poursuivis dans l'entretien professionnel	Non relevé

Ibrahim Bouabdallah
Centre régional des métiers de l'éducation et
de la formation- Oujda (Maroc)

Mohamed Reda Tazi
Centre régional des métiers de l'éducation et
de la formation- Oujda (Maroc)

Abdesselem Ayoujil
Centre régional des métiers de l'éducation et
de la formation- Oujda (Maroc)

La formation d'une nouvelle génération d'enseignants du secondaire au Maroc

The training of new generation of secondary school teachers in Morocco

doi: 10.18162/fp.2022.639

Résumé

Le Maroc a déclenché en 2016 une nouvelle réforme de formation des enseignants dans un contexte caractérisé par une faiblesse des performances des apprenants et un départ massif des enseignants à la retraite. Son instauration a été accompagnée par de multiples substitutions et regroupements. Cet article basé sur la méta-analyse d'un corpus composé de documents officiels et de recherches dresse un bilan de différentes actions de formation. Les résultats révèlent une diversité des établissements impliqués ; l'avantage du modèle consécutif ; une évolution des contenus de la formation présente ; une formation pratique suivie par plusieurs acteurs ; et une formation à distance déficiente quand il s'agit de l'amélioration des compétences.

Mots-clés

Établissement, formation initiale, formation qualifiante, enseignant, cycle secondaire.

Abstract

Morocco has launched in 2016 a new teacher training reform in a context characterized by poor performance of learners and massive teacher retirements. Its implementation was accompanied by several substitutions and groupings. This article applied meta-analysis of a corpus composed of official documents and researches, draws an inventory of various training actions. Results reveal a diversity of involved establishments; the advantage of the consecutive model; an evolution of course contents in face-to-face training; a practical training followed by several actors; and poor distance training when it comes to skills upgrading.

Keywords

Establishment, initial training, qualifying training, teacher, secondary cycle.

Introduction et problématique

Au Maroc, la formation des enseignants durant les deux dernières décennies a fait l'objet de plusieurs réformes (COSEF, 1999; MENESFCRS, 2009; CSEFRS, 2015; MENFP et MEF, 2016). La plus récente était particulière en raison de l'adoption, pour la première fois, du recrutement par contrat. La nouvelle stratégie conduisait à des modifications profondes au sein du système de formation. Cependant, les résultats des élèves en mathématiques et en sciences (INE-CSEFRS, 2017; NCES, 2020; OCDE, 2018) remettent en question la qualité de celle-ci. Le modèle de formation des enseignants constitue une cible privilégiée susceptible d'améliorer les apprentissages dans un contexte caractérisé par des départs massifs à la retraite. Ces éléments s'érigent comme des leviers du changement radical des politiques, des structures, des curriculums, des méthodes et des contenus de la formation du corps d'enseignement. L'émergence de l'inedite génération d'enseignants a été précédée par une fusion des établissements de formation (MENESFCRS, 2012). Leur mise en place était à l'origine d'un regroupement statutaire et d'une unification des dispositifs de formation des enseignants de l'enseignement secondaire (MENFPESRS, 2019a). En conséquence, la formation des enseignants constitue un défi orienté vers l'amélioration des acquisitions des apprenants. Notre contribution vise à analyser les dispositifs instaurés pour former et qualifier les nouveaux cadres d'enseignement. L'investigation interroge le système de formation sous trois axes : la nature des établissements intervenant dans la formation, les modèles de la formation initiale (FI), et le dispositif de la formation qualifiante (FQ).

L'objet de formation des enseignants constitue un véritable champ d'exploration pour les chercheurs et les décideurs. Son analyse dans le contexte marocain permet de dresser un état des lieux pour enrichir la littérature scientifique. À notre connaissance, le phénomène de contractualisation des enseignants au Maroc n'a pas encore occupé une position avancée parmi les intérêts des chercheurs. L'examen des processus de formation permettrait de produire de nouveaux savoirs savants. En outre, l'élaboration d'un bilan objectif du système de formation contribuerait à identifier les éléments clés pour réussir le récent mode de recrutement. Par ailleurs, les résultats en découlant auraient des retombées significatives sur les pratiques éducatives et la formation des jeunes pour le métier d'enseignant. Enfin, le repérage effectué peut contribuer à maîtriser les variables d'ajustement de la réforme de la formation des enseignants du XXI^e siècle, et à améliorer l'adéquation entre la formation et le perfectionnement professionnels et les besoins des établissements scolaires (OCDE, 2005).

Cadre conceptuel

Pour élucider l'objet de la formation de la nouvelle génération d'enseignants au Maroc, la présentation du cadre conceptuel se fondera sur deux parties principales. La 1^{re} sera consacrée à la FI et ses modèles pour en rechercher les caractéristiques. La seconde présentera la FQ menant vers l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant. Les deux formations constituent des bases fondamentales de la préparation professionnelle avant la prise de fonction dans tous les établissements d'enseignement secondaire.

La formation initiale

En ce qui concerne la FI, ce concept recouvre une diversité de définitions. En fait, la formation est un ensemble d'actions, de moyens, de méthodes, et de supports planifiés permettant aux salariés d'acquérir des savoirs et savoir-faire pour atteindre les objectifs et accomplir leurs tâches (Peretti, 1998). Raynal et Rieunier (1998) la considèrent comme un dispositif pédagogique capable de mettre les individus en état d'atteindre des objectifs spécifiés. De son côté, Ranjard (1992) estime que la formation des enseignants comprend des savoirs sur l'apprentissage avec une visée qui porte sur la pratique de l'enseignement. Nous retenons que la formation constitue la base des professions, dans un champ caractérisé par une typologie très diverse. En ce qui concerne la FI à l'enseignement, elle renvoie à l'acte d'organisation sur le mode de l'alternance amenant les formés à partager leur temps entre le centre de formation et le terrain (Baudrit, 2011). D'ailleurs, elle permet de doter les enseignants des connaissances et compétences pour un enseignement de qualité et un apprentissage professionnel tout au long de la carrière (Kelchtermans, 2001). La même référence marque le développement de la FI chez le stagiaire, la capacité d'intégration de la théorie à la pratique. D'après Auduc (2012), la FI ne représente pas la fin de la formation, mais marque le démarrage d'un processus continu. Dans le même ordre d'idées, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2014) au Canada avance que la FI à l'enseignement sert à inculquer aux étudiants les acquis de base pour les préparer à l'exercice d'une profession, et les engager ensuite dans la voie du développement continu. Une autre proposition considère la FI comme une étape de certification à l'exercice de la profession et autorise l'enseignant débutant à entamer sa carrière professionnelle (Masselter, 2004). En somme, la FI occupe une position stratégique pour préparer le stagiaire à l'exercice des missions d'enseignement.

Nous soulignons que le contenu et la durée proposés au cours du cursus de formation des enseignants sont des facteurs limitants de la performance (OCDE, 2019). Ainsi, la formation intègre des savoirs hétérogènes pour les étudiants qui se destinent au métier d'enseignant. Elle couvre à la fois les domaines académiques, didactiques, pédagogiques et personnels (Perrenoud et al., 2008; Auduc, 2012). De plus, la formation par la recherche ouvre une autre perspective de développement professionnel des enseignants (Demougin, 2013). La répartition des contenus durant la FI adopte deux modèles différents : le modèle simultané et le modèle consécutif (Morales-Perlaza, 2012). Conformément au 1^{er} modèle, les apprenants suivent une formation qui combine un enseignement disciplinaire avec la théorie et la pratique professionnelles. Quant au 2^e modèle, il prévoit une autre phase consacrée aux études professionnelles, pédagogiques et pratiques, après l'obtention d'un diplôme disciplinaire. Dans les deux situations, la mission de FI se trouve partagée entre, au moins, deux établissements différents. À la lumière de ces fondements, la FI selon le modèle simultané ou consécutif, vise à faire acquérir des compétences professionnelles pour permettre à l'enseignant d'exercer la profession et de faire face à des situations réelles.

La formation qualifiante

La notion de qualification, très utilisée en sociologie du travail, fait l'objet d'approches très variées en fonction du champ d'utilisation. D'entrée de jeu, précisons ce que signifie le mot qualification qui ne peut être dissocié de la formation. En accord avec ce principe, la formation des enseignants stipule la production des enseignants qualifiés, possédant les titres scolaires et les habilitations à exercer la profession (Dubar, 1996). Un autre propos considère la qualification comme les qualités requises pour effectuer un travail donné, et fait référence à deux composantes, la formation et l'apprentissage (Naville, 1956). Selon Mateo (1992), la qualification représente un procédé de classification qui permet la réalisation des groupements d'individus en vue de les différencier. Naville (1956) cité par Bennaser (2015) utilise la qualification dans la sphère du travail et la structure des diplômés dans la sphère de la formation. La qualification constitue une barrière à l'entrée du métier et se distingue nettement de la formation. Elle joue un double rôle, en permettant à l'individu de se repérer sur le terrain et de reconnaître les limites de son champ d'action, et à l'employeur de gérer la masse des salariés (Bennaser, 2015). Finalement, la qualification permet aux individus de décrocher les titres pour accéder au marché du travail.

Le rattachement du terme de qualification à la formation induit la naissance de la formation qualifiante qui renvoie au processus par lequel l'individu développe ses compétences pour exercer une fonction, un métier, ou poursuivre des études (ME, 2005; Bouteiller, 2000). La FQ constitue une des clés permettant de résoudre les problèmes liés au travail (Rodas, 1993). D'où le fait que la FQ est caractérisée par une durée plus longue en milieu de travail par rapport au milieu scolaire (Verdier, 1993). Elle est dispensée par les demandeurs d'emplois et permet aux employés d'obtenir des qualifications formelles dont la reconnaissance est effectuée au moyen d'un système de certification (Echiejile, 1993). Lesemann (2004) dégage deux significations de l'usage de la FQ. La 1^{re} postule une habilitation de la formation. Le travailleur acquit les habiletés nécessaires pour agir sur sa réalité. La 2^e signification est en lien avec le système de reconnaissance des compétences acquises selon des formes différentes. Le certificat local est validé par l'établissement qui organise la formation, tandis que la certification nationale est obtenue par un processus bien structuré qui intègre les instances

d'évaluation compétentes. La reconnaissance des acquis dans une FQ peut aboutir à décrocher un diplôme national, ce qui permet aux travailleurs d'améliorer leurs conditions de travail. Bref, à travers la FQ, nous retenons le développement des savoir-faire et savoir-être utiles au métier par une acquisition de qualifications formelles. Au-delà de son rôle certificatif, la FQ joue un rôle considérable pour bâtir les compétences que l'employeur vise à construire chez les enseignants.

En guise de cette section, la FI et la FQ sont des vecteurs privilégiés au service du changement en éducation. Notre recherche s'est axée sur les deux formations pour caractériser la préparation de la nouvelle génération d'enseignants, et les amener à acquérir les compétences exigées pour exécuter leurs missions. [=](#)

Méthodologie

La méthodologie choisie s'inscrit dans le cadre d'une méta-analyse de type qualitative considérée comme étant une analyse secondaire, et dont l'origine est la méta-analyse quantitative (Beaucher et Jutras, 2007; Gueguena et al., 2007; Laroche, 2015; Paillé, 2007). Cette dernière vise la localisation et la synthèse de données issues des recherches à un moment donné, sur un problème particulier (St-Amand et Saint-Jacques, 2013). La démarche de recherche stipule l'examen et le regroupement d'une multitude de documents primaires ayant étudié le thème de formation des enseignants contractuels au Maroc, selon une procédure à quatre étapes (Laroche, 2015). La 1^{re} vise la planification et la préparation de la méta-analyse, comprenant une formulation de l'objet d'étude, suivie d'une recherche de documents existants, et se termine par une évaluation de leur qualité. Les documents consultés sont sélectionnés sur la base de leur importance vis-à-vis des objectifs escomptés. Le corpus formé totalise vingt-huit (28) documents répartis en trois classes : (i) les textes officiels instaurant la nouvelle génération d'enseignants sont au nombre de quatorze (14); (j) deux (2) rapports ont émané des instances nationales de l'éducation et de la formation; (k) les recherches de littérature ayant un lien avec le sujet de recherche regroupent douze (12) publications. Les sources sélectionnées pour collecter les données couvrent une période de quatre ans après le déclenchement du recrutement régional. La 2^e étape envisage le codage des études choisies en rassemblant sur des grilles les informations pertinentes en lien avec l'objet d'investigation et le cadre conceptuel. De multiples dimensions ont été retenues, par exemple les organismes contribuant à la formation, les missions qui leur sont assignées, les types de modèles et dispositifs de formation, la durée et les thèmes de la formation. La compilation des données a été basée sur une présentation textuelle, intégrant une exploitation globale des sens, un repérage d'extraits, et une reconstruction synthétique (Van der Maren, 2004). L'étape suivante porte sur l'analyse et l'intégration des résultats empiriques des études. La découverte d'existence de relations entre les phénomènes au détriment de leurs intensités ou de leurs forces a été privilégiée. La dernière étape était focalisée sur la présentation des résultats à l'aide d'interprétations et de synthèses.

Le choix et le repérage des matériaux étudiés sont justifiés par leurs intérêts et leur importance dans la mise en place des nouveaux enseignants au sein du système éducatif marocain. La diversité des sources permet de collecter des points de vue différents sur le sujet investi. Pour les documents du 1^{er} groupe, ils offrent une meilleure lisibilité sur la concrétisation des dispositifs de formation exploités. Les écrits appartenant au 2^e groupe illustrent les attentes des instances en matière de contractualisation. Enfin, les regards externes induits par les études relevant du 3^e groupe apportent des idées, des impulsions et des prises de recul à cet égard.

Les mesures de validation interne ont été basées sur quatre critères (Proulx, 2019). D'abord, la transférabilité qui implique une intention de faire fi du contexte de l'étude. Ensuite, la fiabilité traduisant une reproductibilité des résultats entre les chercheurs impliqués dans la recherche. Le critère de confirmabilité a été axé sur la transparence des auteurs à propos de leur positionnement et leur contexte vis-à-vis des données. À travers la crédibilité, nous avons relevé l'accord entre les données présentées et la réalité explicitée dans le corpus. La validation externe des résultats a été menée par deux chercheurs connus pour leur expertise dans les domaines méthodologiques et scientifiques.

Résultats et discussion

La section se focalise sur les résultats les plus probants de la méta-analyse du corpus d'étude. Trois questions ont été à l'origine de notre enquête visant à rapporter un bilan de la formation des nouveaux enseignants qui arrivent dans les classes. La 1^{re} question a pour but de rendre plus visible les établissements contribuant aux actions de formation, de montrer leur déconnexion les uns des autres. La 2^e question se concentre sur l'analyse des modèles parallèle et consécutif de la FI. Les résultats révèlent leurs insuffisances pour exercer le métier d'enseignant. La dernière question concerne l'examen du dispositif de FQ qui mobilise le centre de formation, le milieu de travail et les technologies de l'internet.

Établissements intervenant dans la formation

Deux dimensions ont été retenues pour caractériser les établissements de formation des nouveaux enseignants : l'organisme auquel ils sont affiliés et les missions qui leur sont assignées. Un survol des résultats montre que les FI et FQ des cadres éducatifs s'effectuent selon des contextes distincts dans trois lieux différents et organisés séparément (tableau 1). Le 1^{er} lieu assumant la FI et la qualification professionnelle des enseignants relève du secteur universitaire. Pour les spécialités dérivant des sciences et mathématiques, ces institutions regroupent les Facultés des sciences et les Facultés pluridisciplinaires qui enseignent dans une série de disciplines, entre autres les mathématiques, l'informatique, la physique, la chimie, les sciences de la vie, de la terre et de l'univers, ainsi que dans les domaines connexes (RM, 2004). Cependant, la FI dans le domaine des sciences de l'éducation ne leur a été attribuée que récemment (RM, 2018). Quant aux Écoles normales supérieures, elles se chargeaient de la FI dans le champ des sciences pédagogiques et techniques en relation avec les disciplines. Le 2^e lieu est un établissement de formation des cadres supérieurs sous la tutelle de l'autorité chargée de l'enseignement scolaire. Le Centre régional des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) ayant pour vocation la qualification des enseignants stagiaires (MENESFCRS, 2012) a été chargé de contribuer à la FQ sanctionnée par une Attestation de reconnaissance de validation des modules (MENFPESRS, 2019b). Le dernier lieu affilié aux Académies régionales de l'éducation et de la formation (AREF) regroupe les établissements scolaires. Les structures de terrain dispensent les services d'éducation et d'enseignement (MEN, 2002) et en assurent la formation pratique, dans le cadre des stages ou des stages en responsabilité totale. Signalons enfin que l'AREF est la seule institution possédant les compétences d'évaluer la capacité des stagiaires à exercer le métier d'enseignant, et leur délivre une Attestation de réussite à l'examen de qualification professionnelle (MENFPESRS, 2019b).

Tableau 1*Établissements de formation et de qualification*

Établissements	Organismes	Missions
Université	Enseignement supérieur	FI ; qualification professionnelle
CRMEF	Enseignement scolaire	Qualification des enseignants fonctionnaires ; FQ des cadres des AREF
AREF	Enseignement scolaire	Formation pratique : stage et stage en responsabilité totale

Il ressort des résultats que les missions de FI et FQ des nouveaux enseignants se trouvent partagées entre trois établissements affiliés à deux prestataires de formation. La diversité des institutions reflétant une pluralité des instances peut nuire à l'homogénéité de la formation dans le cadre d'un projet global et cohérent. De plus, la mise en œuvre des deux types de formation est confrontée à des ruptures organisationnelles et pédagogiques (RM, 2004; MENESFCRS, 2012; MENFPESRS, 2019b; Demeuse, 2013). À ce propos, les universités ne présentent pas de lien administratif direct avec les CRMEF, constituant ainsi un obstacle pour la coordination des moyens humains. De même, les deux phases de formations (FI et FQ) ne sont pas conduites dans le cadre d'un curriculum unique qui dresse un parcours de formation des futurs enseignants selon une vision d'ensemble. En outre, la complémentarité au sein des deux structures affiliées au secteur scolaire suscite des réflexions profondes pour assurer la qualité des tâches attribuées aux CRMEF et l'AREF. Enfin, le niveau de partenariat et de communication entre les trois institutions de formation peut contribuer à comprendre les finalités et les objectifs, unifier les visions, améliorer l'articulation des actions et minimiser les effets de la fragmentation.

Formation initiale

Nous avons repéré, pour chaque année, les conditions de diplôme (MENFP et MEF, 2016; MENFPESRS et MEF, 2017; MENFPESRS, 2017a, 2019a) permettant d'accéder à la FQ et au modèle de formation correspondant (tableau 2). Ainsi, les nouveaux enseignants ont été soumis à deux modèles de FI assurés par les universités. La *1^{re} cohorte d'enseignants* renferme trois catégories de candidats. La 1^{re} catégorie regroupe les lauréats des formations parallèle et consécutif. Le modèle parallèle dans les filières universitaires d'éducation (FUE) propose aux étudiants des savoirs disciplinaires et professionnels exigés pour accéder au métier d'enseignant, mais insuffisants pour occuper un poste en enseignement secondaire. Toutefois, les formations équivalentes permettent l'acquisition des savoirs pédagogiques et scolaires après les études et disciplines spécialisées. Les candidats appartenant à la 2^e catégorie proviennent du mode d'organisation successif : des licenciés ont reçu une qualification en éducation selon des programmes particuliers, et après la validation de leurs connaissances professionnelles, des diplômes équivalents à la licence en FUE leur ont été délivrés (RM, 2014). La dernière catégorie regroupe les étudiants issus du modèle consécutif basé sur une formation disciplinaire académique dans les universités.

Pour les *cohortes suivantes d'enseignants*, trois remarques s'imposent : i) les candidats issus des formations parallèles ou ayant bénéficié des programmes pour la formation des cadres éducatifs pour les métiers d'enseignement ont été exonérés de la présélection ; ii) la procédure de présélection n'a pas été pérenne pour tous les nouveaux enseignants, tantôt obligatoire, tantôt annulée ; iii) les formations parallèle et consécutive convergent à devenir similaires pour accéder au métier d'enseignant.

Tableau 2

Modèles de la FI dans les Universités

Années	Conditions de diplôme imposées aux candidats	Modèles
2016	Titulaires au moins d'une licence des FUE	Parallèle
	ou d'un diplôme équivalent et ayant les compétences théoriques et académiques similaires à celles de la formation dans les FUE	Consécutif
	Titulaires d'une licence des FUE, ayant bénéficié du programme gouvernemental pour la formation des cadres éducatifs pour les métiers d'enseignement	Consécutif
2017	Titulaires au moins d'une licence ou d'une licence d'études fondamentales ou d'une licence professionnelle ou d'un diplôme équivalent	Consécutif
	Titulaires au moins d'une licence des FUE	Parallèle
	Titulaires d'une licence des FUE, ayant bénéficié du programme gouvernemental pour la formation des cadres éducatifs pour les métiers d'enseignement	Consécutif
2018	Titulaires au moins d'une licence ou d'une licence d'études fondamentales ou d'une licence professionnelle ou d'un diplôme équivalent à la suite d'une présélection	Consécutif
	Titulaires d'une licence en éducation, ou d'un diplôme équivalent et possédant des compétences théoriques et académiques similaires à celles des FUE	Parallèle
	Titulaires d'une licence des FUE, spécialité « métiers d'enseignement » ayant bénéficié du programme gouvernemental pour la formation des cadres éducatifs pour les métiers d'enseignement	Consécutif
2019	Titulaires d'une licence ou d'un diplôme équivalent, à condition de justifier des compétences théoriques et académiques similaires à celles des licenciés en éducation, à la suite d'une présélection	Consécutif
	Titulaires d'une licence en éducation ou d'un diplôme équivalent	Parallèle
	Titulaires d'une licence ou d'un diplôme équivalent, à condition de justifier des compétences théoriques et académiques similaires à celles des licenciés en éducation	Consécutif

Sur la base de ces résultats, les deux modèles de FI ne permettent pas un accès direct à la prise de fonction dans les établissements scolaires. Ainsi, les parcours de FI des nouvelles vagues d'enseignants se sont succédé en aval par un autre volet de FQ. Cela dit, les modèles consécutifs ou simultanés, s'appuyant essentiellement sur la formation universitaire, ne garantissent pas une professionnalisation suffisante des enseignants. À cet effet, la FI de la nouvelle génération d'enseignants est insuffisante pour exercer le métier dont l'accès nécessite, après le recrutement, la validation de tous les modules de la FQ et la réussite à l'examen de qualification professionnelle (MENFP et MEF, 2016; MENFPESRS, 2019b). En conséquence, la multiplication des cursus de formation, générant une discontinuité des processus formatifs, met en évidence le problème d'adaptation de la FI dans les universités à la demande du secteur de l'éducation. Quant à la présélection qui constitue une base fondamentale du recrutement par contrat dans le secteur public (RM, 2016) et permet de recevoir le minimum de candidats en parfaite adéquation avec le poste (Zinah et al., 2009), elle a été prise à la légère pour deux cohortes d'enseignants (les années 2016 et 2019). La situation peut amener à long terme à une dévalorisation de la profession d'enseignant. Enfin, malgré les coûts additionnels engendrés par les formations professionnelles après l'obtention d'un diplôme académique, les tentatives de redressement du dispositif de formation ont écarté la proposition stipulant instaurer une FI des enseignants dans les CRMEF (CSEFRS, 2015).

Formation qualifiante

La réussite au concours de recrutement organisé par l'AREF permet aux stagiaires de suivre un autre cycle de FQ qui intègre lesdites formation présentielle (FP) dans les CRMEF, formation sur le terrain (FT) et formation à distance (FAD) via une plateforme. Les différentes formations font partie des services que l'autorité éducative prévoit d'offrir aux formés dans le but de faciliter leur réussite dans leurs projets de formation.

Formation présentielle

Le type de dispositifs, la durée et les thèmes de la formation, trois domaines décrits par Noyé et Piveteau (2017), ont été retenus pour regrouper les résultats obtenus. Les détails sont présentés au tableau 3 (Bouabdallah et al., 2019; MENFP, 2017; MENFPESRS, 2017b; MENFPESRS, 2018). Dès le début, nous constatons que la FQ des enseignants a envisagé deux dispositifs opposés pour préparer les actions de formation. La forme de session a été adoptée pour les deux premières promotions, et la formation en alternance intégrative entre le CRMEF et l'établissement scolaire a été privilégiée pour les autres cohortes. Quant à la durée prévue pour la formation, elle a grimpé de cinq semaines pour se stabiliser en sept mois répartis sur deux périodes à partir de 2018. Les modules de formation ont également changé de façon très remarquable. La FP a consacré uniquement trois modules pour les stagiaires recrutés en 2016, pour passer ensuite à six modules une année plus tard. À partir de 2018, les contenus de FP ont été renouvelés une autre fois. Désormais, elle adoptait seize modules en plus des activités pratiques.

Tableau 3*Formation présentielle selon les années de recrutement*

Années	Dispositif	Durée	Thèmes de formation
2016	Session	Cinq semaines	Organisation de la formation, détermination des besoins, la découverte du milieu scolaire (3 jours) ; planification (1 semaine) ; gestion (1 semaine) ; évaluation (1 semaine) ; évaluation des modules (1 semaine)
2017	Session	Cinq semaines	Sciences de l'éducation (30 h) ; didactique disciplinaire (30 h) ; ateliers pratiques de production et d'exercice (30 h) ; planification (18 h) ; gestion (18 h) ; évaluation (18 h)
2018	Alternance entre CRMEF et terrain	Sept mois répartis en deux périodes	Période 1 (11 semaines) Planification (30 h) ; gestion 1 (30 h) ; recherche pédagogique (30 h) ; technologie de l'information et la communication en enseignement (TICE) (30 h) ; renforcement de la FI (60 h) ; sciences de l'éducation (30 h) ; didactique (30 h) ; activités pratiques (60 h)
			Période 2 (11 semaines) Gestion 2 (30 h) ; évaluation (30 h) ; législation et éthique du métier (30 h) ; vie scolaire (30 h) ; renforcement de la FI (60 h) ; atelier d'analyse de pratiques (30 h) ; atelier de production didactique (30 h) ; activités pratiques (60 h)

Les conceptions de la FP ont évolué depuis leur mise en œuvre selon trois schémas différents, sur le plan tant des contenus que des périodes d'organisation. En effet, la 1^{re} promotion de stagiaires a été qualifiée en milieu d'année scolaire après la prise de fonction sur le terrain (MENFP, 2017). La qualification s'est axée sur la découverte du milieu éducatif, l'identification des besoins et la didactique disciplinaire. Les thèmes de planification, de gestion et d'évaluation ont été retenus pour améliorer les compétences des recrutés. À la fin des trois sessions principales, les stagiaires ont été soumis aux examens de validation. Les insuffisances des contenus ont suscité, pour la cohorte 2017, l'adjonction des modules des sciences de l'éducation, la didactique disciplinaire et les ateliers pratiques de production et d'exercice. La stratégie adoptée pour la dernière promotion et les suivantes a suivi un modèle différent. La FQ en alternance a été privilégiée. Elle fait suite, dans le centre de formation, à des éléments théoriques qui soutiennent le formé pour expliquer le fonctionnement de ces pratiques sur le terrain. La FP, durant sept mois, a été répartie en deux périodes. Les contenus ont été organisés autour des compétences professionnelles, de l'éthique du métier et des savoirs académiques en lien avec les matières de spécialités. Le taux horaire attribué aux modules académiques domine celui des autres, prouvant ainsi une insuffisance des acquis scientifiques des formés. En outre, les activités consacrées aux stages de terrains occupent un quart (25 %) de la durée totale de formation. Signalons enfin qu'à partir de 2019, les volumes horaires attribués aux modules ont subi une augmentation de 13 % (MENFPESRS, 2019a).

L'analyse globale de ces résultats montre l'absence d'une vision claire quant à la FP des nouveaux enseignants. En effet, la qualification des deux premières promotions a été inspirée d'une formation continue (Bouabdallah, 2018). Elles se sont déroulées de façon morcelée et en parallèle avec l'exercice des formés de leurs missions en classe et hors des horaires de travail. Par ailleurs, les contenus de cette FP n'ont pas tenu compte de certains axes importants pour le métier d'enseignant, notamment les aspects institutionnels, administratifs, relationnels et technologiques de l'information et de la communication (Tixeront et Leselbaum, 1987). Une évaluation de ces formations a révélé plusieurs lacunes (CSEFRS, 2018). La gestion de la qualification selon ce modèle avait insisté sur des séances d'encadrements saisonnières. En outre, elle n'assure pas la continuité des actions de formation selon une stratégie cohérente. Certaines actions ont été jugées très faibles. Les formations et leurs durées ne permettent pas d'acquérir les compétences professionnelles exigées. Les limites mises en relief ont conduit à abandonner le modèle pour se recentrer sur une autre formation à temps plein. Le nouveau dispositif implanté a dérivé de celui existant dans les CRMEF (MENESFCRS, 2012), selon une typologie caractérisée par un rétrécissement de l'année de formation et un allongement significatif des contenus (MENFPESRS, 2019b).

Formation sur le terrain

La FT en responsabilité totale est peu documentée dans le corpus. Nous avons retenu trois variables pour présenter les résultats obtenus (tableau 4) : les tâches attribuées aux stagiaires, les droits des formés, et la nature des intervenants qui assurent l'encadrement. Au cours de la FT, les futurs professeurs exercent de multiples fonctions, telles que la mission d'enseignement, les tâches liées à la vie scolaire, l'évaluation des élèves, la gestion et la communication pédagogiques. L'analyse des modèles de formation fait apparaître diverses caractéristiques. En accord avec l'expérience de démarrage de la contractualisation, la FT suppose que le stagiaire profite de visites de terrain et de séances de suivi, d'accompagnement et d'encadrement d'un tuteur dont l'expertise est reconnue. Les activités de terrains sont animées par des intervenants ayant des statuts différents vis-à-vis des contraintes d'accès aux classes scolaires. Sous la direction de l'AREF où les stages sont accomplis, des commissions régionales, provinciales et locales assurent la coordination, le suivi de la FQ et l'encadrement des futurs enseignants. À partir de l'année 2018, les stagiaires ont été chargés d'effectuer d'autres tâches centrées sur le développement de la réflexivité : la réalisation d'une recherche pédagogique, la préparation d'un portfolio, et le suivi de stages encadrés. L'année suivante a marqué l'officialisation, durant la 2^e année de formation, de sessions de formation pour affiner les compétences professionnelles. À cet effet, les stagiaires retournent une autre fois vers le CRMEF pour assister aux activités de FP dont le volume horaire s'étale sur une durée de 40 à 60 h (MENFPESRS, 2019b).

Tableau 4*Évolution des formations pratiques*

Années	Missions	Droits	Intervenants
2016-2017	Pratique sur le terrain ; enseignement dans les classes	Suivi et encadrement sur le terrain	Directeurs ; inspecteurs ; experts ; accompagnateurs
2018	Stage encadré ; stage en responsabilité totale ; préparer une recherche pédagogique et un portfolio	Suivi et encadrement sur le terrain ; suivi à distance	Directeurs ; inspecteurs ; accompagnateurs ; enseignants du CRMEF ; experts
2019-2020	Stage encadré ; stage en responsabilité totale ; préparer une recherche-action et un portfolio ; FP dans le CRMEF	Encadrement ; accompagnement ; formation par la pratique ; suivi ; soutien	Directeurs ; inspecteurs ; accompagnateurs ; enseignants du CRMEF ; enseignants experts

Depuis son institutionnalisation, la FT a conservé une même architecture actualisée avec des modifications spécifiques. Selon notre point de vue, plusieurs critiques s'imposent et peuvent constituer des éléments retardateurs d'évolution. En effet, le temps effectif assigné à la FT est partagé entre les missions d'enseignement et les activités de formation au CRMEF. L'association induite engendre une saturation cognitive qui mène à une diminution des performances et de qualité, et génère l'octroi d'une importance plus marquée en faveur des activités liées au métier au détriment de celles rattachées à la formation (Bouabdallah et al., 2019). Ensuite, l'insuffisance des effectifs de cadres chargés de l'accompagnement et de l'encadrement sur le terrain pour assumer leurs responsabilités ralentit la réalisation des objectifs de la FT (CSEFRS, 2018). Dans le même sens, un taux de stagiaires très élevé n'a pas bénéficié des activités d'encadrement et/ou d'accompagnement [65 % (Bouabdallah et al., 2019 ; 60 % (Elmakkawi et Hiani, 2020)]. Pour le même élément, le dispositif de FT ne permet pas d'affirmer l'existence d'une distinction nette entre les activités d'encadrement obligatoires et facultatives (Deschênes et al., 2003). De plus, l'efficacité des acteurs impliqués (MENFPESRS, 2019b) dépend du régime du fonctionnement de leurs équipes (Djeumeni, 2015) et des moyens mis à leurs dispositions. Ces activités en faveur des stagiaires nécessitent d'être accompagnées par un système de tutorat, selon un cahier de charges explicitant les droits et devoirs des différents intervenants. En outre, l'absence de coordination et de complémentarité des rôles entre les universités et les CRMEF ne permet pas une optimisation des ressources et des missions. Enfin, la faible contribution des établissements scolaires accueillant les stages en tant qu'un espace de base pour développer et affiner les compétences professionnelles représente une autre lacune à surmonter.

Formation à distance

La FAD est un phénomène récent sur le plan du système de formation des cadres du corps enseignant. Elle a fait une première apparition officielle dans les textes instaurant les dispositifs de qualification des enseignants fonctionnaires (MENFP, 2016a et 2016b). La FAD organisée sous forme de MOOC (Massive open online course) accessibles via le portail « www.e-takwine.men.gov.ma » a pris une

grande ampleur avec la FQ des nouveaux enseignants (MENFP, 2017 ; MENFPESRS, 2019b). Les contenus de la plateforme aideront les stagiaires à améliorer leurs compétences professionnelles pour exercer le métier d'enseignant. Ils couvrent les domaines de planification, de gestion, d'évaluation-soutien et de législation-éthique du métier. Le corpus étudié révèle une programmation de diffusion ultérieure des modules de vie scolaire, de méthodologie de recherche-action et de TICE. Depuis le début de la propagation du coronavirus au Maroc, de nouveaux thèmes ont dominé la plateforme (Bouabdallah, 2020). En effet, leur comptage révèle l'existence de sept cours en lien avec la FAD, représentant un taux de 50 % par rapport au nombre total de modules en ligne. De plus, les nouveaux contenus couvraient les outils relatifs à la FAD, en particulier l'utilisation des applications WhatsApp, Facebook, Teams, Classroom, Zoom et YouTube. Durant la crise sanitaire, la FAD a occupé une place prépondérante pour assurer la poursuite des activités de formation. Enfin, nous signalons que le portail de la FAD comporte une autre fonction, en jouant le rôle d'une bibliothèque numérique accessible pour les stagiaires. La plateforme leur permet le téléchargement des guides de référence, des outils opérationnels, des cours, des exposés en didactique disciplinaire et en sciences de l'éducation.

À partir des résultats précédents, de multiples constats s'imposent. D'abord, la plateforme affiliée au Centre national des innovations pédagogiques et de l'expérimentation dont les missions ne révèlent aucune tâche de formation, alors que la qualification exige un lien avec une institution de formation (Fournier-Fall, 2006). Ensuite, les contenus de la FAD présentent un taux de similarité très élevé avec ceux de la FP. En conséquence, les instances chargées des deux formations à distance et en présentiel co-encadrent les formés pour acquérir les mêmes savoirs et compétences. Cependant, l'articulation et la complémentarité entre la FP et la FAD ne sont pas lisibles dans les dispositifs de formation. En outre, le système d'encadrement, la démarche de suivi régulier des stagiaires et le processus d'évaluation, autant d'aspects que la FAD pourrait développer dans la perspective d'améliorer la qualité de la formation en situation professionnelle. Enfin, le recours à la FAD constitue un choix et non une obligation aussi bien pour les formés que pour les responsables des modules. En absence d'une officialisation d'accès quotidien et régulier à la plateforme, la FAD demeure insuffisante pour contribuer à la FQ de la nouvelle génération d'enseignants et par la suite satisfaire leurs besoins.

Conclusion

Le Maroc a suspendu, en 2016, le recrutement des enseignants fonctionnaires dans un contexte où les apprenants ont réalisé de faibles performances scolaires. Il a convergé vers la mise en place d'une nouvelle génération d'enseignants en cycle secondaire. La mise en service des cadres chargés de l'enseignement a été précédée par une fusion des établissements de formation, et accompagnée par un regroupement statutaire et une unification des dispositifs de formations.

L'investigation montre une absence des indices de pérennisation du système de formation et de qualification des nouveaux enseignants. En effet, la mission de formation se trouve partagée entre plusieurs institutions, reflétant une pluralité des instances, ce qui peut nuire à l'homogénéité de la formation dans le cadre d'un projet global et cohérent. Par ailleurs, le recours à une formation qualifiante intégrant une formation présentielle dans les CRMEF, une formation pratique dans les établissements scolaires et une formation à distance met en relief un problème de reconnaissance des compétences acquises durant la FI. Les contenus et l'organisation de la FP ont évolué de façon permanente. Malgré

les ajustements apportés à la FT, l'insuffisance des effectifs des encadreurs, l'absence de la coordination entre les institutions, la faible contribution des établissements scolaires sont autant d'indices qui influencent les pratiques effectives des stagiaires. En plus, l'exercice des missions d'enseignement et le suivi en parallèle des activités de formation peuvent entraîner une saturation des stagiaires, ce qui peut avoir des retombées négatives sur l'état d'acquisition des élèves. Quant à la FAD, elle est appelée à établir un lien avec une instance de formation, une amélioration des contenus selon un principe de complémentarité avec la FP et un cahier de charges définissant les droits et devoirs, des formés et des formateurs.

Références

- Auduc, J. (2012). 16. Refonder la formation des enseignants : un défi indispensable. *Regards Croisés sur l'Économie*, 12, 248-258. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0248>
- Baudrit, A. (2011). La formation initiale des enseignants. Dans A. Baudrit, *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants* (p. 27-72). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Beaucher, V. et Jutras, F. (2007). Étude comparative de la méta-synthèse et de la méta-analyse qualitative. *Recherches Qualitatives*, 27(2), 58-77.
- Bennaser, M. (2015). Le concept de qualification en sociologie du travail. *Revue Sciences, Langage et Communication*, 1(1), 1-12.
- Bouabdallah, I. (2018). *La similitude des formations dans les filières universitaires de l'éducation pour accéder aux métiers d'enseignement*. Oujda : Kortoba.
- Bouabdallah, I. (2020). La formation à distance dans le système de qualification des enseignants au Maroc. *The Journal of Quality in Education*, 10(16), 48-70.
- Bouabdallah, I., Ayoujil, A. et Reda Tazi, M. (2019). *Bilan du recrutement des enseignants contractuels des matières scientifiques en cycle secondaire dans la région de l'Orient. Rapport final*. MENFPESRS. CRMEF, Oujda.
- Bouteiller, D. (2000). Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu. Dans D. Bouteiller (dir.), *Former pour performer : Les enjeux du développement des compétences en entreprise* (p. 34-42). Coll. Racines du savoir. Montréal : Éditions Gestion.
- COSEF (Commission spéciale éducation-formation). (1999). *Charte nationale d'éducation et de formation*. Rabat : Maroc.
- CSE (Conseil supérieur de l'éducation). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Canada.
- CSEFRS (Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique). (2015). *La vision stratégique de la réforme 2015-2030. Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*. Rabat : Maroc.
- CSEFRS. (2018). *La promotion des métiers de l'éducation, de la formation, de la recherche et de la gestion. Rapport 3*. Rabat : Maroc.
- Demeuse, M. (2013). Élaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité. Dans F. Parent et J. Jouquan (dir.), *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative*, Pédagogies en développement (p. 315-330). De Boeck.
- Demougin, P. (2013). Recherche en éducation et formation des enseignants : quel état des lieux ou quel parcours du combattant ? *Tréma*, 39, 1-8.
- Deschênes, A.-J., Bégin-Langlois, L., Charlebois-Refae, N., Côté, R. et Rodet, J. (2003). Description d'un système d'encadrement par les pairs et de la formation des pairs-anciens. *Revue de l'Éducation à Distance*, 2003, 18 (1), 19-41.
- Djeumeni, T. M. (2015). La formation pratique des enseignants au Cameroun. *Formation et Profession*, 23(3), 169-180.

- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*, 38(2), 179-193.
- Echiejile, I. A. (1993). Qualifications training: devising a strategic corporate policy. *Industrial and Commercial Training*, 25(4), 10-14.
- Elmakawi, H. et Hiani, A. E. (2020). Le rôle de la formation qualifiante dans le développement des compétences des enseignants, cadres des Académies : les cas de la première et la deuxième cohortes. Dans I. Elanssari (dir.), *Améliorer l'ingénierie de formation dans CRMEF, une entrée fondamentale à la nouvelle gouvernance* (p. 34-42). Democratic Arabic Center, Berlin : Germany.
- Fournier-Fall, A. (2006). *Enseignement à distance supporté par les NTIC au Sénégal : vers l'accession d'un public nouveau à l'enseignement supérieur, Étude empirique sur le profil des étudiants de l'enseignement à distance supporté par les NTIC au Sénégal* [Thèse]. Faculté des lettres de l'Université de Fribourg : Suisse.
- INE-CSEFRS (Instance nationale d'évaluation auprès du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique). (2017). *Rapport analytique. Résumé. Programme national d'évaluation des acquis des élèves du tronc commun PNEA 2016*. Rabat : Maroc.
- Gueguena, N., Lourel, M. et Pascual, A. (2007). La méta-analyse en psychologie sociale : principe, méthode et illustration. *Pratiques Psychologiques*, 13, 197-212.
- Kelchtermans, C. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*, 36, 43-67.
- Laroche, P. (2015). Introduction à la méthodologie méta-analytique. Dans P. Laroche (dir.), *La méta-analyse : Méthodes et applications en sciences sociales* (p. 17-50). De Boeck. Bruxelles.
- Lesemann F. (dir). (2004). *La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : un regard sociologique*. INRS-urbanisation, culture et société, Canada.
- Masselter, G. (2004). La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire, *ministère de l'Éducation nationale, de la formation professionnelle et des sports*. Luxembourg.
- Mateo, A. (1992). Peut-on distinguer les classements techniques des classements sociaux de la qualification ? *Formation Emploi*, 38, 3-7.
- ME (ministère de l'Éducation). (2005). *Analyse comparative de modèles de qualification professionnelle*. Québec,
- MEN (Ministère de l'éducation nationale). (2002). Décret n° 2-02-376 du 17 juillet 2002 portant statut particulier des établissements publics de l'éducation et de la formation. *Bulletin Officiel*, 5024, 2126-2131. Rabat : Maroc.
- MENFP (ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle). (2016a). Arrêté n° 1875-16 du 12 mai 2016 portant les modalités d'organisation de la formation et le système d'étude et d'évaluation dans la filière de qualification des enseignants du cycle secondaire qualifiant dans les CRMEF. *Bulletin Officiel*, 6520, 7872-7874. Rabat : Maroc.
- MENFP. (2016b). Arrêté n° 1874-16 du 12 mai 2016 portant les modalités d'organisation de la formation et le système d'étude et d'évaluation dans la filière de qualification des enseignants du cycle secondaire collégial dans les CRMEF. *Bulletin Officiel*, 6520, 7869-7871. Rabat : Maroc.
- MENFP. (2017). *Note n° 08-17 relative à l'organisation de la formation des enseignants recrutés par contrat durant l'année scolaire 2016/2017. Session 2016*. Rabat : Maroc.
- MENFP et MEF (Ministère de l'économie et des finances). (2016). *Décision conjointe n°7259 relative à la situation des enseignants contractuels relevant des AREF*. Rabat : Maroc.
- MENESFCRS (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique). (2009). *Plan d'Urgence. Réussir l'école pour tous*. Rabat : Maroc.
- MENESFCRS. (2012). Décret n° 2-11-672 du 23 décembre 2011 relatif à la création et l'organisation des centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF). *Bulletin Officiel*, 6018, 496-500. Rabat : Maroc.

- MENFPESRS. (2017a). *Note n° 147-17 relative au recrutement par contrat au profit des AREF. Session 2018*. Rabat : Maroc.
- MENFPESRS. (2017b). *Note n° 091-17 relative à l'organisation de la formation des enseignants recrutés par contrat. Session 2017*. Rabat : Maroc.
- MENFPESRS. (2018). *Guide relatif aux procédures de gestion de l'année de formation 2018 aux CRMEF. Session 2018*. Rabat : Maroc.
- MENFPESRS. (2019a). *Statut des cadres de l'AREF de l'Oriental du 15/03/2019*. Rabat: Maroc.
- MENFPESRS. (2019b). *Arrêté n°007-19 du 19 février 2019 relatif à l'organisation de la formation qualifiante et de l'examen de qualification professionnelle des cadres d'enseignement stagiaires dans les AREF*. Rabat : Maroc.
- MENFPESRS et MEF. (2017). *Avenant n°1 à la décision conjointe n°7259 en date du 7 octobre 2016 entre le MENFP et MEF relative à la situation des enseignants contractuels relevant des AREF*. Rabat : Maroc.
- Morales-perlaza, A. (2012). *Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande* [Mémoire]. Montréal : Université de Montréal.
- Naville, P. (1956). Essai sur la qualification du travail. *Population*, 3(11), 570.
- NCES (National center for education statistics). (2020). *Résultats TIMSS*. Repéré le 14 mai 2019 à <https://nces.ed.gov/timss/>
- Noyé, D. et Piveteau, J. (2017). *Le guide pratique du formateur. Concevoir, animer, évaluer une formation*. Paris : Eyrolles.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. France : Publications de l'OCDE.
- OCDE. (2018). *Résultats du PISA 2018. Résumés. Volumes I, II et III*. Repéré le 13 avril 2019 à https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20_Resumés_I-II-III.pdf.
- OCDE (2019). *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Éditions OCDE.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches Qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Peretti, J.-M. (1998). *Ressources humaines et gestion du personnel*, 2^{ème} édition. Paris : Vuibert.
- Perrenoud, P., Altet M., Lessard, C. et Paquay, L. (dir.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: De Boeck.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches Qualitatives*, 38(1), 53-70.
- Ranjard, P. (1992). Enseignement et formation. *Recherche & Formation*, 11, 107-127.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1998). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Revue Française de Pédagogie.
- RM (Royaume du Maroc). (2004). Décret n°2-04-89 du 7 juin 2004 fixant la vocation des établissements universitaires, les cycles des études supérieures ainsi que les diplômes nationaux correspondants. *Bulletin Officiel*, 5222, 2644-2649. Rabat : Maroc.
- RM. (2014). Décret n° 2-14-57 du 14 février 2014 portant création d'une subvention pour les bénéficiaires du programme gouvernemental pour la formation des cadres éducatifs pour les métiers d'enseignement. *Bulletin Officiel*, 6237, 3119. Rabat : Maroc.
- RM. (2016). Décret n° 2-15-770 du 9 août 2016 fixant les conditions et modalités de recrutement par contrats dans les administrations publiques. *Bulletin Officiel*, 6491, 6052-6054. Rabat: Maroc.
- RM. (2018). Décret n°2-18-504 du 17 juin 2018 modifiant et complétant le décret n°2-04-89 du 7 juin 2004 fixant la vocation des établissements universitaires, les cycles des études supérieures ainsi que les diplômes nationaux correspondants. *Bulletin Officiel*, 6695, 5388-5389. Rabat : Maroc.
- Rodas, M.-D. (1993). Travail, compétences et alternance qualifiante. *Éducation Permanente*, 115, 153-156.

- St-Amand, A. et Saint-Jacques, M-C. (2013). Comment faire ? Une méta-analyse, méthode agrégative de synthèse des connaissances, *Collection Devenir chercheurE*, Université Laval, Canada.
- Tixeront, M. et Leselbaum, N. (1987). La formation des enseignants du secondaire. Quels enjeux ? Dans : *Recherche et Formation, 1, Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation* (p. 37-49).
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation : éducation et formation Fondements*, 2^{ème} édition. Les Presses de l'Université de Montréal. De Boeck Université.
- Verdier, E. (1993). Les leçons de formations qualifiantes en entreprise. Dans J.-L. Lévesque, J. Fernandez, et M. Chaput, (dir.), *Formation-travail--Travail-formation* (p. 137-153). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Zinah, S., Chayeb, A., Loulanti, N. et El Mechtani, A. (2009). Politiques et techniques de recrutement. Mémoire. Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales, Tanger : Maroc.

Pour citer cet article

Bouabdallah, I., Reda Tazi, M. et Ayoujil, A. (2023). La formation d'une nouvelle génération d'enseignants du secondaire au Maroc. *Formation et profession*, 31(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.639>

Quelles stratégies pédagogiques participent au développement de la compétence scripturale ? Atelier délibératif mené avec des enseignantes de français d'expérience

Sylvie **Marcotte**
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Pascale **Lefrançois**
Université de Montréal (Canada)

What instructional strategies participate in the
development of writing skills ? A deliberative workshop conducted
with experienced French teachers

doi: 10.18162/fp.2023.672

Résumé

Les savoirs issus de la recherche sur les stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves sont lacunaires et difficilement comparables. Pour éclairer ces savoirs, nous puisons dans le savoir d'expérience des enseignantes et enseignants (Tardif et Lessard, 1999) en menant un atelier délibératif (Dogba, Dossa et Dagenais, 2017) avec six enseignantes d'expérience, à l'issue duquel trois ensembles de stratégies pédagogiques sont retenus : *montrer des exemples de textes ou de stratégies d'écriture; faire écrire (plus); offrir des rétroactions variées.*

Mots-clés

Stratégies pédagogiques, écriture, enseignement du français à l'école secondaire québécoise, savoir d'expérience, atelier délibératif.

Abstract

Research evidence on the instructional strategies used in French classes in Quebec secondary schools which particularly participate in the development of students' writing skills is incomplete and difficult to compare. To complete and interpret this knowledge, we draw on the experience-based knowledge of teachers (Tardif, & Lessard, 1999) by leading a deliberative workshop (Dogba, Dossa, & Dagenais, 2017) with six experienced teachers. At the end, three sets of instructional strategies are chosen: *showing students examples of texts or writing strategies; making students write (more); offering students a variety of feedbacks.*

Keywords

Instructional strategies, writing, French teaching in Quebec secondary schools, experience-based knowledge, deliberative workshop.

Des stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves du secondaire

D'abord prescriptives, les recherches sur l'enseignement sont devenues davantage descriptives (Tardif et Lessard, 1999). De plus en plus de recherches en didactique du français se centrent maintenant sur le travail de l'enseignante¹ et sur la connaissance des pratiques effectives en classe de français (Wirthner, 2011), au Québec (p. ex. : Chartrand et Lord, 2013) et ailleurs (p. ex. : Schneuwly et Dolz, 2009). Pour soutenir le développement de la compétence scripturale des élèves du secondaire québécois, compétence composée des connaissances, des processus et des représentations que les élèves mettent en œuvre et développent par et pour l'écriture de textes (Dabène, 1991; DIEPE, 1995; Reuter, 1996), nous souhaitons identifier des stratégies pédagogiques qui sont déjà utilisées par des enseignantes en classe de français au secondaire québécois et qui participent particulièrement au développement de cette compétence.

Une stratégie pédagogique, d'après Messier (2014), est élaborée ou choisie puis utilisée dans le cadre de la démarche didactique d'une enseignante, après qu'elle a analysé la situation pédagogique et défini l'objectif pédagogique à atteindre (dans notre cas, développer la compétence scripturale des élèves). Il s'agit d'un « ensemble d'opérations qui, tenant compte des caractéristiques inhérentes aux composantes d'une situation pédagogique, vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques » (p. 211). Ce concept, « à l'intersection de la didactique et de la pédagogie » (p. 230), permet de rassembler sous un même terme générique tout moyen que met en place l'enseignante pour que ses élèves apprennent (Messier et Lafontaine, 2016) : une stratégie pédagogique peut être utilisée en recourant à des démarches pédagogiques, à des techniques pédagogiques et à des procédés pédagogiques divers (Messier, 2014). Le concept de stratégie

pédagogique est analogue à celui de méthode pédagogique, qui est plus spécifique : la méthode pédagogique a été « validée empiriquement ou scientifiquement » et elle est « connue et partagée sous une appellation distincte dans le cadre de la profession enseignante » (Messier, 2014, p. 215). Une méthode pédagogique peut aussi être utilisée en recourant à des démarches, à des techniques et à des procédés pédagogiques divers. L'enseignement explicite est un exemple de méthode pédagogique, qui inclut des techniques pédagogiques comme le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (Messier, 2014).

Les stratégies pédagogiques dont l'objectif pédagogique est de développer la compétence scripturale des élèves du secondaire québécois sont nombreuses : il y aurait plus de 120 stratégies, méthodes, démarches, techniques ou procédés pédagogiques qui peuvent être utilisés en classe et qui vont de l'enseignement magistral à l'écriture collaborative (Marcotte, 2020).

Les savoirs issus de la recherche

Quelles stratégies pédagogiques participent particulièrement au développement de la compétence scripturale ? Nous présentons d'abord les recherches menées en classe de français au secondaire québécois : les recherches corrélationnelles, qui portent sur des stratégies pédagogiques qui sont déjà utilisées par des enseignantes, et les recherches quasi expérimentales, qui portent sur des stratégies pédagogiques qui ont été implantées en classe. Nous présentons ensuite des recherches menées au secondaire en classe de langues autres que le français.

À notre connaissance, seulement deux recherches corrélationnelles (non quasi expérimentales) mettent en relation des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français au secondaire québécois et les performances des élèves en écriture pour rendre compte de leur compétence scripturale. Marcotte et Lefrançois (2021) font une analyse secondaire de données collectées à grande échelle auprès de 1815 élèves québécois de troisième secondaire et de leur enseignante de français (n = 300) en 1993, tandis que Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2008) décrivent les liens entre les pratiques déclarées par questionnaire de quatre enseignantes de français du secondaire québécois en 2003-2004 et la diminution du nombre d'erreurs faites par les élèves dans leurs textes. Ces deux recherches, dont les échantillons diffèrent par leur nombre et leur récence, ont porté sur des stratégies pédagogiques différentes et mènent à des résultats différents. Les stratégies pédagogiques qui pourraient être liées à de meilleures performances sont *faire écrire beaucoup* les élèves et, de façon moins certaine, *aider individuellement pendant la rédaction de leur texte* et *faire de la grammaire* (Marcotte et Lefrançois, 2021). De plus, utilisées en grand nombre, les pratiques d'enseignement explicite et les situations d'apprentissage ludiques seraient liées à une diminution du nombre d'erreurs des élèves (Lefrançois et al., 2008). Enfin, la stratégie pédagogique *faire réécrire leur texte* serait liée à de moindres performances en écriture (Marcotte et Lefrançois, 2021).

Du côté des recherches quasi expérimentales qui mettent en relation les performances des élèves en écriture et des stratégies pédagogiques qui ont été implantées en classe de français au secondaire, une recherche dans les bases de données informatiques nous a permis d'en recenser six entre 1995 et 2015 (Bélanger, 2007; Blain, 2010; Désilets, 2000; Gauthier, 2002; Grégoire, 2012; Marcoux, 1999), auxquelles nous ajoutons deux recherches quasi expérimentales (Boivin et Pinsonneault, 2014; Nadeau

et Fisher, 2014) incluses dans les synthèses de connaissances disponibles sur l'enseignement de la grammaire (Boivin, 2018; Vincent, Émery-Bruneau, Dezutter, Lefrançois et Larose, 2016). Ces huit recherches ont été menées à différentes échelles et elles agglomèrent souvent au sein d'un même traitement quasi expérimental plusieurs stratégies pédagogiques, ce qui ne permet pas d'isoler les effets respectifs de chaque stratégie pédagogique. Elles portent toutes sur des stratégies pédagogiques différentes, ce qui rend leur comparaison difficile. Selon leurs résultats, trois stratégies pédagogiques seraient liées à de meilleures performances des élèves en écriture : 1) utiliser le traitement de texte dans le cadre du cours de français (faire écrire au traitement de texte et faire réviser en utilisant des outils informatiques), qui serait lié à une diminution des erreurs d'orthographe lexicale (Grégoire, 2012); 2) conduire des dictées innovantes (Dictée 0 faute et Phrase dictée du jour), qui participerait à ce que les élèves produisent moins d'erreurs d'accord du verbe et d'homophones grammaticaux dans leurs textes (Nadeau et Fisher, 2014); 3) mener des séquences didactiques qui articulent grammaire et écriture (faire découvrir une règle de grammaire, puis faire écrire un court texte pour que les élèves utilisent cette nouvelle connaissance), qui participerait à ce que le nombre d'erreurs d'homophones grammaticaux et de coordination diminue dans les textes des élèves (Boivin et Pinsonneault, 2014).

Enfin, du côté des recherches quasi expérimentales menées au secondaire en classe de langues autres que le français, elles sont très nombreuses. La méta-analyse de Graham et Perin (2007) sur les stratégies pédagogiques qui améliorent la qualité de l'écriture des élèves adolescents (123 recherches quasi expérimentales, devis quasi expérimentaux, élèves de la 4^e à la 12^e année) montre que les stratégies pédagogiques suivantes sont celles dont la taille d'effet moyenne est la plus grande (nous retenons $d \geq 0,50$) : *ex aequo*, *l'enseignement explicite de stratégies d'écriture* (0,82) et *l'enseignement explicite de la production d'un résumé* (0,82); *l'aide des pairs lors de l'écriture* (0,75); *l'assignation d'objectifs pour le texte à produire* (0,70); *l'utilisation du traitement de texte* (0,55); *l'enseignement explicite de la combinaison de phrases* (0,50). Transposer les résultats de cette analyse à la classe de français du secondaire québécois poserait toutefois problème, notamment parce que les erreurs linguistiques sont peu ou pas considérées dans l'évaluation, contrairement au secondaire québécois.

En somme, il est difficile de nous prononcer sur les stratégies pédagogiques déjà utilisées en classe de français au secondaire québécois qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves : les savoirs issus de la recherche sont soit lacunaires, soit difficilement comparables, soit difficilement transposables. Nous proposons d'apporter des éléments de réponse à notre question en puisant dans les savoirs d'expérience des enseignantes.

Les savoirs issus de l'expérience des enseignantes

Le rôle de l'enseignante est de plus en plus conçu comme celui d'une professionnelle de l'intervention pédagogique (Gauthier et Tardif, 2005). Pour fonder son action au quotidien, elle exerce son jugement en puisant à plusieurs sources de savoir réunies : les disciplines, le curriculum, l'expérience, la tradition pédagogique, l'action pédagogique, les sciences de l'éducation (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997). Parce que ces savoirs sont multiples se pose « le problème de leur unification et de leur recomposition par et dans le travail » (Tardif et Lessard, 1999, p. 370), d'autant plus qu'il peut y avoir des contradictions et des tensions entre ceux-ci. D'après Tardif et Lessard (1999), l'expérience du travail joue un rôle fondamental dans l'« édification de la connaissance » des enseignantes : leur

travail leur fournit des principes pour hiérarchiser des savoirs utilisables pour affronter les situations du quotidien et y trouver des solutions. Les enseignantes ne font pas qu'utiliser ou appliquer des savoirs dans leur travail; elles les transforment et les adaptent par et pour le travail et elles en produisent alors de nouveaux. Le savoir d'expérience sert d'assise aux autres savoirs parce que « c'est à partir de l'expérience que ces [savoirs] sont évalué[s] et utilisé[s] dans le travail » (p. 372).

Puisque le savoir d'expérience des enseignantes repose sur une hiérarchisation des savoirs issus de plusieurs sources, et puisque nous ne pouvons hiérarchiser les savoirs issus de la recherche quant aux stratégies pédagogiques qui participent au développement de la compétence scripturale en classe de français au secondaire québécois, cet article² vise à identifier des stratégies pédagogiques que des enseignantes déclarent utiliser en classe de français au secondaire québécois et qui participent particulièrement, selon leur savoir d'expérience, au développement de la compétence scripturale de leurs élèves.

Méthodologie

L'atelier délibératif

L'atelier délibératif est un outil de transfert des connaissances utilisé principalement en santé publique qui s'inscrit dans le cadre plus large des processus délibératifs. D'après Lomas, Culyer, McCutcheon, McAuley et Law (2005), les processus délibératifs offrent un moyen de combiner différents types de données, ce qui est pertinent et nécessaire parce que les données probantes (lorsqu'elles existent) sont essentiellement incertaines, dynamiques, complexes, contestables et rarement complètes. Il est alors pertinent qu'elles soient interprétées et complétées par des données issues de l'expérience locale, qui est contextualisée. Lors d'un atelier délibératif, les participantes et participants discutent des résultats de la recherche disponibles et les contextualisent pour déterminer ce qu'ils signifient à la lumière de leurs connaissances tacites et de leur expérience du terrain (Boyko, Lavis, Abelson, Dobbins et Carter, 2012). Ainsi, il y a délibération (et non débat), c'est-à-dire qu'elles et ils discutent, collaborent, apprennent des autres et font des choix ensemble, ce qui peut notamment être fait pour « définir des priorités de recherche » (Dogba et al., 2017).

Les participantes

Pour mener un atelier délibératif avec des enseignantes, nous avons obtenu un certificat d'approbation éthique de l'Université de Montréal (numéro CPER-17-064-D). Pour constituer notre échantillon (de convenance), nous avons demandé aux conseillères pédagogiques de 4 commissions scolaires francophones d'une région urbaine du Québec et aux directions pédagogiques de 18 écoles privées francophones de la même région de nous recommander des enseignantes et enseignants de cinq années d'expérience ou plus (Martineau, 2006). Elles et ils devaient être reconnus (par leurs pairs, par leur direction ou par leur conseillère pédagogique) comme ayant un intérêt marqué pour l'écriture ou développant particulièrement la compétence scripturale de leurs élèves. Pour faciliter les échanges, elles et ils devaient aussi avoir de l'expérience au deuxième cycle du secondaire. Se sont montrés intéressés 12 enseignants et enseignantes; ont participé 6 enseignantes de 5 ans et demi à 22 ans d'expérience

(moy = 11,08). Elles sont toutes enseignantes de français langue première au secondaire québécois, 2 dans une école publique, 4 dans une école privée.

Avant l'atelier délibératif

Pour préparer l'atelier délibératif, nous avons suivi les étapes de Dogba et collaborateurs (2017) : rédiger un résumé des recherches; développer un questionnaire préparatoire; préparer un aperçu des objectifs de la rencontre et les questions de discussion; envoyer, une semaine à l'avance, le formulaire d'informations et de consentement, le questionnaire, le résumé des recherches et l'objectif de l'atelier.

Le résumé des recherches possède les caractéristiques du genre de discours « note scientifique » (*evidence brief*) ou « note politique » (*policy brief*) (Dogba et al., 2017; Ridde, Dagenais et DesRosiers, 2017). Il synthétise et vulgarise les savoirs issus de la recherche, spécifiquement ceux dont les effets étaient les plus significatifs et grands dans chaque catégorie de recherches (voir section 2). Le résumé a fait l'objet d'entretiens de validation auprès de deux enseignantes de français au secondaire et de deux didacticiennes du français, ce qui a permis de clarifier les consignes et le vocabulaire lié aux stratégies pédagogiques.

Le questionnaire préparatoire n'a pas comme objectif principal la collecte de données; il vise plutôt à ce que les participantes lisent le résumé des recherches et commencent leur réflexion avant l'atelier délibératif. Les enseignantes y déclarent toutes les stratégies pédagogiques qu'elles utilisent, toutes les stratégies pédagogiques qui développent la compétence scripturale de leurs élèves et trois stratégies pédagogiques qui le font particulièrement selon leur savoir d'expérience. Au début du questionnaire, il est écrit qu'il contient un grand nombre de stratégies pédagogiques qu'une enseignante de français peut utiliser en classe pour rendre ses élèves compétents en écriture et que certaines de ces stratégies pédagogiques sont présentes dans le résumé des recherches, alors que d'autres ne le sont pas. Ainsi, les répondantes peuvent identifier des stratégies pédagogiques qui, selon leur expérience, développent la compétence scripturale de leurs élèves, que ces stratégies pédagogiques aient fait l'objet de recherches ou non. Le questionnaire a lui aussi fait l'objet d'entretiens de validation auprès de deux enseignantes de français au secondaire et de deux didacticiennes du français. Ces entretiens ont permis de clarifier les consignes et le vocabulaire ainsi que de revoir l'organisation des stratégies pédagogiques : le questionnaire original comprenait 120 stratégies, méthodes, démarches, techniques et procédés pédagogiques, qui ont été réorganisés pour former 28 ensembles de stratégies pédagogiques listés dans un ordre aléatoire, et ce, afin de faciliter la passation dudit questionnaire.

Pendant l'atelier délibératif

L'atelier délibératif, d'une durée de 2 heures 5 minutes, a été animé en février 2017, après les heures d'école, par la chercheuse principale. Une caméra fixe a capté tous les échanges, transcrits et analysés ensuite. Son déroulement est adapté de Dagenais et Mc Sween-Cadieux (2017). Il est divisé en sept temps, tributaires des consignes de l'animatrice.

Premier temps (9 minutes) : L'animatrice présente la problématique, l'objectif de l'atelier délibératif et ses règles de bon déroulement. Elle annonce que les participantes doivent choisir *ensemble* deux stratégies pédagogiques qui peuvent particulièrement rendre les élèves du secondaire compétents en écriture.

Deuxième temps (24 minutes) : Lors d'un premier tour de table, chaque enseignante se présente en mentionnant ses années d'expérience, les particularités de son contexte d'enseignement et de ses élèves, puis en présentant une stratégie pédagogique qui lui semble particulièrement intéressante pour développer la compétence scripturale de ses élèves parmi les trois qu'elle avait choisies dans le questionnaire préparatoire. Il est demandé qu'elle s'appuie sur son expérience pour raconter de façon concrète et détaillée comment elle utilise cette stratégie pédagogique et qu'elle dise comment et pourquoi elle rend ses élèves compétents en écriture.

Troisième temps (57 minutes) : Les participantes écrivent sur un carton le nom de la stratégie pédagogique qu'elles ont présentée et le déposent sur la table; les cartons seront utilisés pour faciliter les échanges portant sur un nombre certain de stratégies pédagogiques et pour aider les délibérations. L'animatrice lit chaque carton en demandant si cette stratégie pédagogique est jugée gagnante par d'autres enseignantes et si d'autres l'ont choisie dans leur questionnaire préparatoire parmi les trois stratégies pédagogiques qui développent particulièrement la compétence scripturale. Les participantes discutent de la façon dont elles utilisent chacune des stratégies pédagogiques sur la table et des raisons pour lesquelles elles jugent ou non qu'elle développe particulièrement la compétence scripturale de leurs élèves.

Quatrième temps (6 minutes) : Devant les variations constatées au troisième temps dans la compréhension et l'utilisation des stratégies pédagogiques déjà mentionnées, les participantes écrivent ensemble, sur des cartons d'une autre couleur, ces différentes compréhensions et utilisations, pour faciliter les délibérations qui suivent.

Cinquième temps (13 minutes) : Pour inclure aux échanges d'autres stratégies pédagogiques que celles déjà mentionnées, des participantes ajoutent des stratégies pédagogiques qu'elles avaient choisies comme deuxième et troisième choix dans le questionnaire préparatoire. Soit elles marquent d'un signe graphique le carton sur la table qui indiquait déjà cette stratégie pédagogique, soit elles ajoutent un nouveau carton à ceux déjà présents sur la table.

Sixième temps (9 minutes) : Pour atteindre l'objectif de l'atelier délibératif, l'animatrice demande aux participantes de sélectionner consensuellement un nombre plus petit de stratégies pédagogiques qui participent *particulièrement* au développement de la compétence scripturale, à la lumière de leur expérience et des savoirs issus de la recherche disponibles, en s'aidant des cartons déposés sur la table. Les participantes délibèrent à propos de chacune des stratégies pédagogiques se trouvant sur la table jusqu'à l'atteinte d'un consensus. Les participantes déplacent au centre de la table des cartons pour conserver les stratégies pédagogiques qui développent *particulièrement* la compétence scripturale selon leur savoir d'expérience, en mettent certains de côté et en superposent d'autres pour rassembler celles jugées similaires. L'animatrice s'assure que toutes participent à la discussion.

Septième temps (7 minutes) : L'animatrice résume les conclusions du groupe et s'assure que toutes comprennent de la même façon comment ont été rassemblées certaines stratégies pédagogiques. Elle s'assure que les stratégies pédagogiques retenues sont utilisées par toutes pendant l'année scolaire en cours et qu'elles sont toutes jugées comme participant *particulièrement* au développement de la compétence scripturale de leurs élèves.

Après l'atelier délibératif

Nous avons transcrit les discussions, le texte des cartons, leurs mouvements et les gestes des participantes. Nous avons découpé le verbatim en unités d'analyse : elles sont délimitées par un changement d'interlocutrice ou par un changement dans la stratégie pédagogique dont il est question. Nous avons effectué une analyse de contenu du verbatim en tenant compte du fait qu'au cours des échanges, chaque stratégie pédagogique suivait une trajectoire : 1) elle est désignée par une enseignante comme participant au développement de la compétence scripturale des élèves et l'enseignante peut alors expliquer pourquoi elle le fait; 2) la stratégie pédagogique fait l'objet de discussions durant lesquelles des savoirs d'expérience peuvent être convoqués soit pour la retenir, soit pour l'écarter ou l'agglomérer à d'autres stratégies pédagogiques, formant ainsi un ensemble; 3) elle est soit retenue, soit écartée ou agglomérée à d'autres, dans un ensemble de stratégies pédagogiques, pour atteindre un consensus (produit du processus délibératif). La grille utilisée pour coder chaque unité d'analyse comprend des catégories fermées et ouvertes pour décrire le produit de l'atelier délibératif, le processus délibératif (la trajectoire de chaque stratégie pédagogique nommée jusqu'à l'atteinte du consensus) et les différentes utilisations et définitions de chaque stratégie pédagogique (pour consulter la grille, voir Marcotte, 2020, p. 306-307).

Résultats et discussion

Dans cet article, nous choisissons de présenter et d'interpréter le produit de l'atelier délibératif; nous convoquons des éléments liés au processus délibératif pour mettre en perspective ce produit. Nous présentons d'abord le produit de l'atelier délibératif, ensuite les liens entre ce produit, qui témoigne entre autres du savoir d'expérience des participantes, et les savoirs issus de la recherche, enfin le caractère pluriel des stratégies pédagogiques qui ont été nommées au cours du processus délibératif et dans son produit.

Le consensus atteint à la fin de l'atelier délibératif

Notre objectif de départ était d'identifier des stratégies pédagogiques que des enseignantes déclarent utiliser en classe de français au secondaire québécois et qui participent particulièrement, selon leur savoir d'expérience, au développement de la compétence scripturale de leurs élèves. À la fin de l'atelier délibératif, au lieu de retenir quelques stratégies pédagogiques, les participantes en ont aggloméré plusieurs de manière à former trois ensembles de stratégies pédagogiques, puis elles s'entendent pour désigner ces ensembles comme les stratégies pédagogiques qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale de leurs élèves, ce qui était imprévu.

Au fil des discussions, les enseignantes classent dans un premier ensemble *enseigner explicitement des stratégies d'écriture*, ce dans quoi elles incluent le modelage de la planification (par un plan du texte) ou de la révision. Des stratégies d'écriture enseignées peuvent aussi consister à donner un objectif au texte à produire (p. ex. : convaincre quelqu'un) et à se faire relire par un pair pour recevoir une rétroaction. Les enseignantes classent aussi dans cet ensemble la stratégie pédagogique présente dans le résumé des recherches *montrer et analyser des textes modèles*, qu'elles désignent par *montrer des plans de textes* et *montrer des exemples de textes*, que ce soit seulement de bons exemples ou à la fois de bons et de mauvais exemples. En somme, les exemples montrés aux élèves peuvent être des stratégies d'écriture, des processus ou des textes et ils peuvent être des exemples ou des contrexemples. Les participantes n'ayant pas donné de nom au premier ensemble, nous le nommons *montrer des exemples de textes ou de stratégies d'écriture* pour que son nom rende compte de toutes les stratégies pédagogiques qui y sont incluses.

À la fin de l'atelier, les enseignantes retiennent aussi consensuellement *faire écrire plus les élèves* (les faire écrire plus souvent, en plus grande quantité, des textes ou des parties de textes). Elles soulignent que la stratégie pédagogique *faire écrire* constitue un incontournable pour enseigner l'écriture, puisqu'elle s'avère nécessaire pour utiliser les autres stratégies pédagogiques pour développer la compétence scripturale des élèves. Au cours de l'atelier délibératif, les *ateliers d'écriture* et les *routines d'écriture* sont nommés comme des façons de faire écrire *plus* les élèves, individuellement ou en collaboration. Plusieurs participantes soulèvent au septième temps de l'atelier que *faire écrire plus* représente davantage un souhait de leur part que leur pratique réelle, notamment en raison du temps requis pour la correction des textes écrits par les élèves. La stratégie pédagogique *faire écrire (plus)* est seule dans le deuxième ensemble de stratégies pédagogiques qui développent particulièrement la compétence scripturale des élèves selon le savoir d'expérience des enseignantes participantes.

Les enseignantes créent enfin un troisième ensemble de stratégies pédagogiques qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves selon leur savoir d'expérience et cet ensemble inclut d'abord la *rétroaction*. L'enseignante ou des pairs peuvent donner une rétroaction à l'élève sur le texte (ou la partie de texte) écrit, que ce soit pendant ou après l'écriture, à l'écrit ou à l'oral, individuellement ou en groupe. Les participantes s'entendent sur le fait que c'est la variété des rétroactions fournies aux élèves qui leur permet de développer leur compétence scripturale. Plusieurs acquiescent au fait que la rétroaction fournie par les pairs est moins bénéfique que celle fournie par l'enseignante. Certaines ajoutent qu'elles se sentent dans l'obligation d'offrir une rétroaction complète sur les versions définitives de tous les textes de leurs élèves : « Si l'élève s'investit, on dirait que je veux automatiquement le corriger » (ENS 4); « C'est une pression qu'on se met pis qu'on peut pas soutenir. » (ENS 5) D'autres ajoutent que la rétroaction est *incontournable* : « Je la trouve vraiment importante » (ENS 6), « On n'a pas le choix, me semble. Il faut qu'on fasse un retour sur leurs apprentissages. » (ENS 2), « Ou une fois de temps en temps. En tout cas, pas toujours. » (ENS 6), « Pas systématiquement, mais... de toute façon, notre correction en soi, c'est une rétroaction. » (ENS 2) D'autres précisent qu'elles ne donnent pas toujours des rétroactions écrites sur tous les aspects des versions définitives des textes, ce qui leur permet de faire écrire les élèves plus souvent. Une participante explique qu'elle cible un objet de savoir (par exemple les marques de modalité), qu'elle demande aux élèves de surligner ses occurrences dans leur texte, que cela les amène à augmenter le nombre d'occurrences de cet objet et qu'elle donne enfin une rétroaction spécifique à cet objet (rétroaction précise). Cela lui permet de

diminuer sa charge de travail et celle de l'élève, de fournir une rétroaction précise et de donner un objectif au texte à produire. Enfin, les participantes classent dans le troisième ensemble la stratégie pédagogique *aider individuellement les élèves pendant qu'ils écrivent* : il s'agit, selon elles, de fournir une rétroaction rapide et directe aux élèves, à l'oral, ce qui permet aux élèves de contourner les obstacles pendant l'écriture. Les participantes n'ayant pas donné de nom au troisième ensemble, nous le nommons *offrir des rétroactions variées*, en considérant que ces rétroactions peuvent être fournies par l'enseignante ou par les pairs et que ses modalités peuvent être variées : pendant ou après l'écriture, à l'écrit ou à l'oral, individuellement ou en groupe, sur un ou plusieurs aspects du texte.

Ces trois ensembles de stratégies pédagogiques retenus consensuellement à l'issue de l'atelier délibératif participeraient particulièrement, selon le savoir d'expérience des enseignantes participantes, au développement de la compétence scripturale de leurs élèves. Chacune de ces stratégies pédagogiques est déclarée être utilisée en classe par toutes les enseignantes participantes, comme le montrent leurs réponses au questionnaire préparatoire. Soulignons que le processus délibératif même qui a mené à ce consensus a pu être influencé par différentes dynamiques; pensons à l'influence de la désirabilité sociale dans les interventions des enseignantes, à la difficulté de hiérarchiser des savoirs qui sont issus des expériences de différentes participantes, à la recherche d'un consensus temporaire pour « protéger les faces » (Goffman, 1974).

Savoirs issus de l'expérience et savoirs issus de la recherche

Pendant l'atelier délibératif, les participantes discutent des résultats de la recherche disponibles et les contextualisent pour déterminer ce qu'ils signifient à la lumière de leurs connaissances tacites et de leur expérience du terrain (Boyko et al., 2012) et pour choisir ensemble des stratégies pédagogiques qui participent particulièrement au développement de la compétence scripturale des élèves. Si nous comparons le consensus atteint à la fin de l'atelier délibératif aux savoirs issus de la recherche (voir section 2), qui étaient présentés dans le résumé des recherches envoyé aux participantes avant l'atelier délibératif, des convergences et des divergences apparaissent.

Certaines stratégies pédagogiques sont communes : *faire écrire plus; aider individuellement les élèves à différentes étapes du processus d'écriture; enseigner explicitement des stratégies d'écriture*. Nous formulons deux hypothèses pour interpréter cette convergence entre savoirs d'expérience et savoirs issus de la recherche : a) les observations faites par des chercheuses et chercheurs sont cohérentes avec celles faites par les enseignantes participantes, dans des contextes différents et au moyen d'outils d'observation différents; b) le savoir d'expérience hiérarchisant plusieurs savoirs, dont ceux issus de la recherche, les participantes sont peut-être des enseignantes qui y adhèrent particulièrement. Ces deux hypothèses s'ajoutent bien entendu au fait que le processus délibératif et ses dynamiques ont pu favoriser une telle convergence, notamment la désirabilité sociale et la remise d'un résumé des recherches aux participantes. Dans le cas spécifique de la stratégie pédagogique *enseigner explicitement des stratégies d'écriture*, les participantes s'entendent sur le fait que ce sont surtout les élèves en difficulté qui en bénéficient. Or, cette stratégie pédagogique, désignée comme participant au développement de la compétence scripturale des élèves dans le résumé des recherches, serait effectivement bénéfique pour les élèves en difficulté selon les résultats de Graham et Perin (2007), malgré le fait que cela n'était pas écrit dans le résumé remis aux participantes. Dans ce cas, le résumé des recherches n'a pas pu exercer

une influence directe dans les résultats de l'atelier délibératif, ce qui pourrait être expliqué par une convergence entre savoirs issus de l'expérience et savoirs issus de la recherche (hypothèse a) ou par le fait que les participantes adhéraient à ce savoir (hypothèse b), qu'elles auraient développé avant l'atelier délibératif, dans leur milieu de travail ou ailleurs.

Certaines stratégies pédagogiques retenues par les participantes ne se trouvent pas dans le résumé des recherches qu'elles ont reçu : *faire des rétroactions sur la version définitive des textes* (orales et écrites, individuelles et collectives); *faire des rétroactions sur les versions préliminaires des textes* (orales et écrites, individuelles et collectives); *montrer et analyser des textes modèles* (versions préliminaires ou définitives; textes d'élèves, de l'enseignante ou d'un professionnel; textes avec ou sans problèmes). Ces stratégies pédagogiques étaient absentes du résumé remis aux participantes soit parce que les recherches que nous avons recensées (voir section 2) ne portaient pas sur ces stratégies pédagogiques, soit parce qu'elles portaient sur ces stratégies pédagogiques, mais que les résultats obtenus ne suggéraient pas qu'elles participaient particulièrement à l'écriture de meilleurs textes. Dans le premier cas, les savoirs d'expérience apportent de nouveaux éléments d'informations sur ces stratégies pédagogiques et fournissent de nouvelles pistes de recherche; dans le deuxième, les savoirs d'expérience et les savoirs issus de la recherche ne convergent pas. Dans un cas comme dans l'autre, les résultats de l'atelier délibératif montrent la pertinence de ces stratégies pédagogiques dans la pratique des enseignantes d'expérience participantes, peu importe les résultats des recherches qui leur avaient été résumés.

Certaines stratégies pédagogiques du résumé des recherches n'ont pas été retenues par les participantes. Ces dernières reconnaissent que les stratégies pédagogiques *donner des objectifs spécifiques au texte que les élèves sont sur le point d'écrire et conduire des activités ludiques sur la langue* participent au développement de la compétence scripturale des élèves, mais qu'elles ne le font pas *particulièrement*. La stratégie pédagogique *faire écrire les élèves à plusieurs* n'a pas été retenue telle quelle, mais agglomérée à une autre, les participantes considérant qu'il s'agit d'une façon de *faire écrire* qui ne participerait pas davantage au développement de la compétence scripturale que faire écrire individuellement. La stratégie pédagogique *faire de la grammaire* n'est pas retenue et ne fait pas l'objet de discussions. Plusieurs hypothèses sont possibles : simple oubli pendant l'atelier délibératif (l'ordre des stratégies pédagogiques est aléatoire dans le questionnaire préparatoire et le résumé des recherches, et cette stratégie pédagogique se trouve en dernier); stratégie pédagogique participant peu ou pas au développement de la compétence scripturale des élèves selon les participantes; conception de la compétence scripturale des enseignantes participantes qui pourrait ne pas être centrée sur la grammaire; conception de l'enseignement grammatical des enseignantes participantes selon laquelle la grammaire s'enseigne de façon cloisonnée, sans être articulée à l'écriture; désirabilité sociale; etc.

Enfin, le savoir d'expérience convoqué pendant l'atelier délibératif permet parfois d'éclairer les savoirs issus de la recherche. La stratégie pédagogique *faire réécrire des textes* est la seule qui fait l'objet d'échanges lors desquels les participantes expriment clairement leur désaccord avec le résumé des recherches, dans lequel il était indiqué que cette stratégie pédagogique serait liée à des textes d'élèves de moindre qualité (Marcotte et Lefrançois, 2021). Au cinquième temps, après que l'enseignante 2 souligne son étonnement par rapport à ce qui est écrit dans le résumé des recherches pour cette stratégie pédagogique, les participantes formulent des hypothèses pouvant l'expliquer, d'abord relatives au fait que la consigne de réécriture doit être assez spécifique pour que cette stratégie pédagogique développe la compétence scripturale, ensuite relatives à la démotivation que peut entraîner cette stratégie pédagogique.

Des stratégies pédagogiques plurielles

Les échanges au cours de l'atelier délibératif suggèrent que les enseignantes participantes conçoivent et déclarent utiliser les stratégies pédagogiques nommées de différentes manières. Un premier exemple de cela est le consensus atteint à la fin de l'atelier délibératif. Au fil des discussions et lors des délibérations finales (sixième temps), les participantes décident de regrouper différentes stratégies pédagogiques en trois ensembles (voir section 5.1.). Chaque ensemble désignerait alors une stratégie pédagogique plus générale qui pourrait être définie de plusieurs façons ou bien utilisée en classe de plusieurs façons, ces façons correspondant aux stratégies pédagogiques incluses dans chaque ensemble. Un deuxième exemple se trouve au quatrième temps de l'atelier délibératif. À ce moment, les participantes et l'animatrice décident, à la suite des discussions relatives aux stratégies pédagogiques nommées au deuxième temps, d'écrire sur des cartons les deux, trois ou quatre différentes compréhensions et utilisations possibles de chacune des quatre stratégies pédagogiques nommées jusque-là. Elles sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1

Les différentes compréhensions et utilisations possibles des quatre stratégies pédagogiques mentionnées au deuxième temps de l'atelier délibératif

Cartons générés au deuxième temps	Cartons générés au quatrième temps
A. Enseigner explicitement des stratégies d'écriture	1. Faire le modelage du processus d'écriture (par l'enseignante ou par une ou un élève) 2. Montrer des textes « bons ou pas bons », « finis » ou non
B. Aider individuellement pendant l'écriture	3. Écarter les obstacles rencontrés par l'élève pendant l'écriture 4. Fournir une rétroaction orale individuelle après l'écriture (après la correction écrite) 5. Fournir une rétroaction orale individuelle immédiate, pendant l'écriture 6. Fournir une rétroaction orale devant la classe (projeter un plan ou un extrait de texte écrit par un élève et montrer en quoi il est réussi ou comment il peut être amélioré)
C. Faire écrire plus	7. Donner des consignes d'écriture variées 8. Organiser et animer des ateliers d'écriture 9. Faire écrire un blogue 10. Faire écrire que le texte soit évalué ou non
D. Écriture collaborative	11. Faire écrire un texte (mise en texte) en équipes de deux 12. Faire faire un plan en équipes de deux et faire réviser un texte à deux (écriture morcelée) 13. Demander aux élèves d'aider un autre élève avec son plan 14. Demander aux élèves de réviser le texte d'un autre élève (faire évaluer le texte d'un pair, c'est-à-dire que l'élève évalue un pair et est évalué par un pair)

Nous formulons trois hypothèses pour expliquer le caractère pluriel des stratégies pédagogiques nommées et retenues par les participantes.

Notre première hypothèse est que cette pluralité pourrait être liée au concept même de stratégie pédagogique. Comme Messier (2014) le synthétise dans son réseau conceptuel, l'enseignante peut utiliser une stratégie pédagogique ou une méthode pédagogique en recourant à des démarches

pédagogiques, à des techniques pédagogiques et à des procédés pédagogiques divers, ces concepts étant en relation partitive avec celui de stratégie pédagogique ou de méthode pédagogique. Ainsi, certains cartons présentés dans le tableau 1 pourraient davantage relever de techniques pédagogiques, puisque l'enseignante qui met en œuvre une technique pédagogique inscrit ce moyen pédagogique dans un ensemble plus global, qui peut être une stratégie pédagogique ou une méthode pédagogique (Messier, 2014). Par exemple, une enseignante qui enseigne explicitement une stratégie d'écriture (carton A) utilise une *méthode pédagogique* dans le cadre de laquelle elle peut faire le modelage de cette stratégie d'écriture (carton 1), ce qui est une *technique pédagogique*. Elle pourrait aussi choisir de faire suivre le modelage d'autres techniques pédagogiques comme la pratique guidée, en offrant de l'aide individuelle aux élèves pendant qu'ils écrivent (carton B), et la pratique coopérative, en faisant écrire les élèves en collaboration (carton D). Une enseignante pourrait plutôt choisir de faire écrire ses élèves (carton C) hors du cadre de l'enseignement explicite de stratégies d'écriture; faire écrire ses élèves serait alors une *stratégie pédagogique* dans le cadre de laquelle elle pourrait choisir de faire écrire ses élèves à plusieurs (carton D), ce qui en ferait une *technique pédagogique* qui, à son tour, pourrait être utilisée en classe au moyen de différents *procédés pédagogiques*, comme réviser un texte d'un pair (carton 14) ou réviser un texte avec un pair (carton 12). Bref, les cartons générés au quatrième temps de l'atelier délibératif (1 à 14) ne correspondraient pas à des stratégies pédagogiques, mais à des techniques pédagogiques ou à des procédés pédagogiques, et les cartons générés au deuxième temps (A à D) ne correspondraient pas tous à des stratégies pédagogiques. D'ailleurs, les enseignantes participantes décident de ne pas retenir l'écriture collaborative (carton D) parce qu'il s'agit d'une façon de faire écrire les élèves (carton C), ce qui suggère ici qu'elles peuvent utiliser l'écriture collaborative comme *technique pédagogique* dans le cadre d'une *stratégie pédagogique* consistant à faire écrire les élèves pour développer leur compétence scripturale. Bref, l'utilisation d'un terme unique pendant l'atelier délibératif pour désigner tout ce qui relève d'une stratégie, d'une méthode, d'une démarche, d'une technique ou d'un procédé pédagogique pourrait donc expliquer le caractère pluriel des stratégies pédagogiques nommées par les participantes pendant l'atelier délibératif.

Notre deuxième hypothèse pour expliquer cette pluralité est que chaque stratégie, méthode, démarche, technique et procédé pédagogique peut être utilisé en classe de plusieurs façons. En effet, de telles variations sont observables en classe, que ce soit chez des enseignantes différentes ou chez une seule et même enseignante (Bru, 2019).

Notre troisième hypothèse est qu'il y aurait eu une tension entre l'objectif de l'atelier délibératif (*choisir* des stratégies pédagogiques qui développent particulièrement la compétence scripturale des élèves) et la manière dont les enseignantes participantes conçoivent leur pratique. Deux justifications données par l'enseignante 2 pendant l'atelier en témoignent. Au troisième temps, pour justifier son opinion selon laquelle montrer des plans de textes participe au développement de la compétence scripturale des élèves, elle affirme : « C'est comme un incontournable, j'ai envie de dire. Quand tu es prof de français, on ne peut passer à côté, de ne pas expliquer la structure ». Au sixième temps, après que l'animatrice demande aux participantes de sélectionner un nombre plus petit de stratégies pédagogiques, elle explique pourquoi elle souhaite garder les trois ensembles de stratégies pédagogiques retenus jusque-là : « Parce qu'on s'est rendu compte dans cette conversation que tout est imbriqué. Donc dans mon enseignement je n'en enlèverais pas aucun[e], jamais. » Ces deux arguments convoquent le caractère incontournable et indissociable des stratégies pédagogiques retenues. Ils suggèrent que les stratégies

pédagogiques nommées auraient des frontières poreuses, les rendant indissociables dans la pratique, et que hiérarchiser des stratégies pédagogiques n'est pas particulièrement pertinent dans la pratique. Les trois ensembles de stratégies pédagogiques retenus à la fin de l'atelier délibératif suggèrent aussi qu'au cours de l'atelier délibératif, les participantes n'ont pas privilégié l'identification de stratégies pédagogiques qui développent *particulièrement* la compétence scripturale des élèves, mais l'identification de stratégies pédagogiques qui sont *incontournables* pour le faire, réinterprétant ainsi l'objectif de départ. Au sixième temps, une fois les trois ensembles de stratégies pédagogiques retenus consensuellement, l'enseignante 5 conclut d'ailleurs : « Dans le fond, avec ces trois-là [elle pointe les trois ensembles de cartons sur la table], on aurait comme un beau panorama. » Ce constat invite à remettre en question la pertinence d'identifier une ou des stratégies pédagogiques qui développent *particulièrement* la compétence scripturale des élèves, ce qui rejoint les résultats de Marcotte et Lefrançois (2021), et invite plutôt à décrire les stratégies, méthodes, démarches, techniques et procédés pédagogiques incontournables pour développer la compétence scripturale des élèves.

Conclusions

L'atelier délibératif est un outil utilisé en santé publique qui nous a permis d'ouvrir une fenêtre sur les savoirs d'expérience d'enseignantes de français du secondaire québécois et, par le fait même, de leur accorder une place, une légitimité. Utiliser cet outil nous a permis d'explorer les liens entre ces savoirs d'expérience, riches et contextualisés, et les savoirs issus de la recherche, et ils se sont montrés parfois convergents, parfois divergents. Les résultats qu'il a produits sont cohérents avec les pratiques que les enseignantes déclarent utiliser, qu'elles jugent pertinentes et auxquelles elles adhèrent. Surtout, l'atelier délibératif que nous avons mené avec six enseignantes de français d'expérience nous a conduites à revisiter notre objectif de départ et nos assises conceptuelles. En effet, notre objectif de départ était d'identifier des stratégies pédagogiques que des enseignantes déclarent utiliser en classe de français au secondaire québécois et qui participent particulièrement, selon leur savoir d'expérience, au développement de la compétence scripturale de leurs élèves. Notre analyse et notre interprétation des échanges tenus lors de l'atelier délibératif révèlent que les enseignantes participantes ont plutôt choisi consensuellement trois ensembles formés de stratégies, méthodes, démarches, techniques et procédés pédagogiques qui sont incontournables pour développer la compétence scripturale de leurs élèves. Notre recherche suggère ainsi qu'il serait intéressant de mener d'autres ateliers délibératifs pour faire émerger les savoirs d'expérience d'enseignantes de différentes disciplines scolaires et de différents ordres d'enseignement, pour éclairer les savoirs issus de la recherche et pour revisiter les avenues de recherche à emprunter (Dogba et al., 2017).

Quant au caractère pluriel des stratégies pédagogiques que les enseignantes ayant pris part à l'atelier délibératif ont jugées incontournables pour développer la compétence scripturale des élèves, il souligne la pertinence d'observer *comment* des enseignantes les utilisent en classe, travail que nous avons amorcé (Marcotte et Lefrançois, soumis). Cela rappelle une fois de plus la pertinence de décrire le travail enseignant et les pratiques effectives en classe de français.

Notes

- ¹ Nous privilégions le féminin pour faire référence aux enseignantes et aux enseignants : selon Chartrand et Lord (2009), 80 % des enseignantes et enseignants de français au secondaire québécois sont des femmes.
- ² Nous souhaitons remercier Catherine Maynard (Université Laval), Marie-Andrée Lord (Université Laval), Geneviève Messier (Université du Québec à Montréal) et les deux évaluateur.rice.s pour leurs commentaires et suggestions relatifs à cet article. Nous remercions pour leur soutien financier le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, le Fonds de recherche du Québec – Société et culture et la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal.

Références

- Bélanger, N. (2007). *Élaboration d'une approche pédagogique au regard de l'écriture de textes argumentatifs à visée littéraire en cinquième secondaire et évolution des élèves* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi].
- Blain, S. (2010). L'apprentissage de l'écriture avec l'accès direct à l'ordinateur portable. *Québec français*, 159, 51-53.
- Boivin, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-47. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.03>
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2014). *Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- Boyko, J. A., Lavis, J. N., Abelson, J., Dobbins, M. et Carter, N. (2012). Deliberative dialogues as a mechanism for knowledge translation and exchange in health systems decision-making. *Social Science & Medicine*, 75(11), 1938-1945.
- Bru, M. (2019). Préface. Dans R. Étienne, S. Ragano et L. Talbot (dir.), *Peut-on encore parler de méthode pédagogique ?* (p. 9-16). L'Harmattan.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2009). Les enseignants de français du secondaire au Québec. Données sociodémographiques et conditions de travail. *Québec français*, 155, 23-24.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois. Principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 515-539. <https://doi.org/10.25656/01:10306>
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 9-22.
- Dagenais, C. et Mc-Sween-Cadieux, E. (2017, 30 mai). *Le transfert des connaissances : une introduction* [communication orale]. Journée de formation de l'équipe RENARD, Montréal, Canada.
- Désilets, M. (2000). *L'utilisation pédagogique d'un logiciel correcteur au primaire et au secondaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal].
- DIEPE, G. (1995). *Savoir écrire au secondaire: étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. De Boeck Supérieur.
- Dogba, J., Dossa, R. et Dagenais, C. (2017). *Ateliers délibératifs pour l'application des connaissances (ADAC)* [communication orale]. Journée de formation de l'équipe RENARD, Montréal, Canada.
- Gauthier, M. (2002). *Mise à l'essai d'une séquence didactique portant sur le débat oral et effet de cette séquence sur le développement de la compétence argumentative écrite d'élèves de 4^e secondaire* [mémoire de maîtrise, Université Laval].
- Gauthier, C., Desbiens, J.-E., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. PUL.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2005). Conclusion : La pédagogie de demain. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd., p. 375-384). Gaëtan Morin.

- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Minuit.
- Graham, S. et Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Grégoire, P. (2012). *L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université. Suivi de la situation linguistique*. Gouvernement du Québec.
- Lomas, J., Culyer, T., McCutcheon, C., McAuley, L. et Law, S. (2005). *Conceptualiser et combiner les données probantes pour guider le système de santé*. Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé.
- Marcotte, S. (2020). *Des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français pour développer la compétence scripturale des élèves* [thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Marcotte, S. et Lefrançois, P. (soumis). Quelles stratégies pédagogiques participent au développement de la compétence scripturale ? Observation d'une enseignante en classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.
- Marcotte, S. et Lefrançois, P. (2021). Quelles stratégies pédagogiques participent au développement de la compétence scripturale ? Analyse secondaire d'une enquête à grande échelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 27-59. <https://doi.org/10.7202/1082075ar>
- Marcoux, C. (1999). *Répercussions dans des rédactions d'élèves du secondaire de l'utilisation d'un environnement informatique pour l'enseignement-apprentissage des accords en nombre et en personne* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke].
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12(2), 48-54.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Messier, G. et Lafontaine, L. (2016). Un portrait des stratégies pédagogiques employées par des formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits produits par des étudiants en formation à l'enseignement au Québec. *Mélanges CRAPEL*, 37(1), 35-57.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2014). *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée O faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. Rapport de recherche*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. ESF.
- Ridde, V., Dagenais, C. et DesRosiers, B. (2017). *Note de politique (policy brief). Guide de préparation* [communication orale]. Journée de formation de l'équipe RENARD, Montréal, Canada.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. PUR.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines*. PUL.
- Vincent, F., Émery-Bruneau, J., Dezutter, O., Lefrançois, P. et Larose, F. (2016). *L'enseignement de la grammaire au service du développement de compétences en lecture et en écriture : une synthèse des connaissances. Rapport de recherche*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- Wirthner, M. (2011). Travail de l'enseignant et méthodes de recherche en didactique du français. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 117-148). Presses universitaires de Namur.

Pour citer cet article

Marcotte, S. et Lefrançois, P. (2023). Quelles stratégies pédagogiques participent au développement de la compétence scripturale ? Atelier délibératif mené avec des enseignantes de français d'expérience. *Formation et profession*, 31(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.672>

L'impact des représentations enseignantes sur le vécu scolaire des enfants tunisiens à haut potentiel intellectuel

Wiem **Kadri**
Université virtuelle de Tunis (Tunisie)

Ghazi **Chakroun**
Université de Sfax (Tunisie)

The impact of teacher's representations on the school experience
of Tunisian children with High Intellectual Potential

doi: 10.18162/fp.2023.780

Résumé

La recherche actuelle vise à étudier l'impact des représentations enseignantes sur le vécu scolaire des enfants tunisiens à haut potentiel intellectuel (HPI). À cette fin, nous interrogeons 176 enseignants des écoles primaires sur leurs représentations à l'égard des problèmes de ces enfants. De plus, nous interrogeons 222 élèves des lycées pilotes pour révéler comment leur parcours en primaire a été perçu par eux-mêmes. Les résultats montrent que la plupart des enseignants se sont avérés incapables d'identifier les problèmes de ces enfants, ce qui a eu un impact sur leur vécu scolaire qu'ils considèrent comme négatif.

Mots-clés

Haut Potentiel Intellectuel, vécu scolaire, représentations enseignantes.

Abstract

The current research aims to study the impact of teacher's representations on the school experience of Tunisian children with High Intellectual Potential (HPI). To this end, we questioned 176 primary school teachers on their representations of the problems of these children. In addition, we interviewed 222 pupils from the pilot high schools to reveal how they perceived their primary school experience. The results show that most of the teachers were unable to identify the problems of these children. This has an impact on their reported negative school experience.

Keywords

High Intellectual Potential, school experience, teacher representations.

Introduction

Dans la communauté scolaire, le HPI semble constituer un sujet incontournable dont les enseignants sont les premiers intervenants. Ce HPI est invoqué majoritairement dans leurs débats pour expliquer les bons résultats des enfants. Or, ce n'est pas toujours le cas puisque de nombreux jeunes à HPI se trouvent fréquemment en difficulté, voire en échec scolaire (Fontaine, 2019). Les stéréotypes que les enseignants entretiennent sur ces enfants pourraient influencer les comportements à leur égard, ce qui a un impact sur leur réussite scolaire (Lugeon, 2019). En d'autres termes, ces enfants à HPI interrogent le système éducatif quant à sa capacité à les intégrer adéquatement parce qu'ils ont un fonctionnement cérébral spécifique avec de hautes capacités de traitement d'information à son service (Vaivre-Douret, 2004). Les enseignants en tant que responsables de l'accompagnement scolaire de ces enfants sont impliqués à travers toute une série de stéréotypes par rapport à l'école inclusive qui « se dote de ressources et de services (dotation) et les rend accessibles (accessibilité) en fonction des besoins des apprenants ; elle adapte ses services, ses pratiques et son curriculum (adaptabilité), notamment à partir de contenus significatifs et pertinents culturellement et socialement aujourd'hui (acceptabilité) » (Potvin, 2014, p.197). Le défi est donc de permettre aux enfants à HPI de réussir leur scolarité et leur vie sociale (Rouaud, 2020).

Problématique

Devant un intérêt universel envers l'épanouissement et la réussite scolaire des enfants à HPI, de nombreux pays mettent en place des programmes d'accompagnement de ces enfants en adoptant essentiellement la différenciation pédagogique dans des écoles inclusives (Caraglio, 2017). Néanmoins, en Tunisie, la question de prise en charge de ces enfants est traitée différemment. D'ailleurs, l'identification de leurs profils se fait à travers une évaluation sommative servant à certifier le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cycle d'enseignement particulier. D'après la loi d'orientation n°2002-80 du 23 juillet 2002 relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire, les collèges et les lycées pilotes sont les seuls établissements créés pour accueillir cette catégorie d'enfants âgés entre 12 ans et 18 ans. La sélection de ces derniers se fait selon un quota invariable après avoir réussi un concours national. À l'égard de cette expérience qui s'intéresse seulement à l'enseignement collégial et secondaire, notre recherche propose d'étudier le vécu scolaire de ces enfants à l'école primaire en cherchant l'impact des représentations enseignantes sur ce vécu scolaire. En nous appuyant sur deux perspectives : l'une qui vise à déplier les représentations enseignantes à l'égard des enfants à HPI et l'autre qui envisage les spécificités du vécu scolaire des élèves des lycées pilotes par eux-mêmes, nous tâcherons de répondre à la question principale suivante : quel est l'impact des représentations enseignantes sur le vécu scolaire des enfants tunisiens à HPI ?

Cadre théorique

Cette partie présente un aperçu de littérature scientifique traitant des concepts de notre recherche et des modèles de référence qui définissent chacun de ces concepts : les représentations enseignantes, le HPI et le vécu scolaire.

Représentations enseignantes

C'est grâce à Moscovici (1984) que le concept de « représentation sociale » évolue en sciences sociales et humaines. Il le définit comme « l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leurs positions par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent » (Moscovici, 1984, p. 132). Jodelet (1989) partage la même idée qui décrit la représentation sociale comme « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p.57). Dès l'énorme diffusion de ce concept, les recherches ne cessent d'évoluer autour de son impact sur les conduites (Abric, 2003) ainsi que leurs dynamiques (Flament, 1989). Concernant les représentations enseignantes, elles désignent l'ensemble des attitudes élaborées collectivement par les enseignants face à un tel sujet, exerçant une influence sur leur identité professionnelle (Moerman, 2011).

Parmi les modèles d'étude des représentations, nous citons le modèle structural d'Abric (1987) qui constitue l'ensemble des méthodes permettant de formuler des hypothèses de centralité de celles qui autorisent le repérage systématique de la structure représentationnelle. Nous distinguons ainsi les méthodes qui permettent d'accéder au contenu de la représentation étudiée de celles qui ne le permettent pas (Rateau et Lo Monaco, 2013). Selon cette théorie, la représentation est composée d'un

noyau central et d'éléments périphériques. Le deuxième modèle est appelé le modèle sociodynamique. Il définit les représentations sociales par « les principes générateurs de prise de position qui sont liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (Doise, 1985, p. 245). Les prises de position des personnes sont le plus souvent orientées par des principes relatifs à leurs expériences et à leurs appartenances aux groupes (*Ibid.*). Le troisième modèle est le modèle sociogénétique. Ses jalons ont été esquissés par Jodelet en 1982, sans pour autant le nommer (Jodelet, 2015). Cette approche retrace les principes de la théorie de représentation sociale à travers les processus d'objectivation et d'ancrage (*Ibid.*). En effet, l'intérêt est systématiquement dirigé à l'information (le contenu des représentations), au champ (l'organisation de l'information) et aux attitudes (les positionnements des individus). Dans la présente étude, nous nous appuyons sur cette perspective qui nous permet d'étudier les représentations sous l'angle sociogénétique.

Par rapport aux études qui traitent de l'influence des représentations enseignantes sur le vécu scolaire des enfants à HPI, nous citons celle de Déjardin-Bonnet (2017) qui se base sur quatre hypothèses. La première prévoit que les enseignants n'arrivent pas à identifier les enfants à HPI. Ainsi, elle suppose que ceux qui sont les plus expérimentés sont les plus éloignés de cette réalité. Quant à la deuxième hypothèse, elle indique que les enseignants identifient les enfants à HPI dans leurs classes, mais les éléments de réponse sont centrés sur le côté fonctionnel, qui s'intéresse aux pratiques. La troisième hypothèse prévoit que les enseignants identifient les enfants à HPI, mais l'inclusion de ces jeunes dans les classes ordinaires pose chez leurs enseignants des problèmes de gestion d'apprentissage. La dernière hypothèse postule que les éléments évoqués sont consensuels et concordants. Ils comportent des dimensions (descriptive et évaluative) plus axées sur le type de pratique professionnelle mise en œuvre (différenciation, adaptation, etc.). Les résultats de cette étude indiquent que les enseignants les plus expérimentés identifient moins les enfants à HPI que les autres les plus novices. Ainsi, cette recherche montre que lorsque les personnes interrogées sont proches de la problématique de HPI, leurs représentations accueillent des éléments plus contrastés et plus fonctionnels.

À cette étape du raisonnement, nous définissons le deuxième concept de base qui est « Le HPI ».

HPI

Quoique les approches aient une vision hétérogène sur ce sujet, la majorité d'entre elles affirment que les enfants à HPI font partie des populations à besoins éducatifs particuliers, mais sans être pour autant en situation de handicap. Cette terminologie exprime les grandes compétences intellectuelles du fait que ce potentiel pourrait émerger ou au contraire pourrait être inhibé.

Définir l'enfant à HPI demeure une tâche complexe. Derrière ce terme, les auteurs y voient des caractéristiques parfois différentes puisque ces enfants ne possèdent pas nécessairement les mêmes singularités. Nous citons quelques ressources, à savoir Doucet (2018) qui nous permet de récolter les caractéristiques les plus connues chez ces enfants à HPI telles que la précocité développementale et l'attrait pour la complexité. Selon Bégin-Auclair (2021), le mode de pensée de ces enfants est différent puisqu'il leur permet de faire des liens sur des perceptions plus sensibles.

D'ailleurs, il existe de nombreux modèles théoriques de référence qui expliquent le HPI différemment. La théorie des intelligences multiples de Gardner (1999) à titre d'exemple détaille huit formes d'intelligence relativement indépendantes les unes des autres : l'intelligence verbolinguistique, l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence visuospatiale, l'intelligence musicale rythmique, l'intelligence corporelle kinesthésique, l'intelligence interpersonnelle, l'intelligence intrapersonnelle et l'intelligence naturaliste. D'ailleurs, jusqu'à l'invention de cette théorie, de nombreux praticiens insistent sur son adoption en ce qui concerne l'identification des profils d'enfants à HPI (Szedleski, 2019). Ils adhèrent à l'idée que les méthodes d'identification classiques font la part belle à l'intelligence verbolinguistique et à l'intelligence logico-mathématique sans souligner les autres formes d'intelligence, ce qui fait disparaître le HPI (*Ibid.*).

Dans le même ordre d'idées, nous distinguons le modèle de référence de théorie des trois anneaux de Renzulli (1984). Ce modèle conçoit le HPI comme la résultante de l'interaction de trois caractéristiques psychologiques : les aptitudes d'intelligence hors norme, l'investissement dans l'activité liée à la concentration sur la tâche et la créativité. Le HPI est ainsi dû à l'interaction entre ces composantes. Il existe aussi le modèle différenciateur de la douance et du talent de Gagné (2009) qui explique la différence entre les notions « don » et « talent ». Ce don correspond à des aptitudes développées dites naturelles qui s'expriment spontanément dans les domaines intellectuels, créatifs, socioaffectifs ou sensori-moteurs. Néanmoins, le talent désigne l'ensemble des potentialités acquises et développées tout au long de la vie dans différents champs d'activité tels que l'art. Par rapport au HPI, Gagné (2009) identifie les catalyseurs intrapersonnels qui correspondent à des traits de personnalité, des caractéristiques physiques, des intérêts et des désirs de personne. D'ailleurs, ils renvoient aux concepts d'intelligence sociale et intelligence émotionnelle (Guignard et Zenasni, 2004). Cependant, les catalyseurs environnementaux sont les dispositifs liés au milieu (familial, culturel, etc.), les personnes qui entourent l'enfant (les enseignants, les pairs, etc.), les ressources auxquelles l'enfant aura accès (les activités, les programmes scolaires, etc.) ou encore les événements de sa vie (rencontres, accidents, etc.). Selon Gagné (2009), ces catalyseurs personnels et environnementaux pourront avoir des effets positifs ou négatifs sur le vécu scolaire de l'enfant à HPI. Nous nous basons alors sur ce modèle de référence de douance de Gagné (2009) en supposant que les représentations enseignantes (catalyseurs environnementaux) influencent le vécu scolaire des enfants à HPI.

Au vu de ce que nous avons cité, nous nous intéresserons au troisième concept « Vécu scolaire ».

Vécu scolaire

Selon Dubet (2012), la notion de vécu est « Ce qui m'arrive et ce que j'en fais. C'est la capacité, pour les acteurs, à mobiliser des matériaux qui sont distribués socialement et ne leur sont pas propres, mais de faire quelque chose de singulier et de propre avec ce matériau » (Dubet, 2012 p.5). Rochex (2009) considère que le vécu scolaire a une incidence sur la scolarisation des élèves. Si l'expérience scolaire de l'élève est positive, alors il aura un sentiment de satisfaction. En revanche, si son expérience scolaire est négative, il aura un sentiment de malaise. À cet égard, il est nécessaire d'énumérer quelques profils scolaires de ces élèves qui découlent de la recherche de Betts et Neihart (1988). Nous distinguons l'élève qui réussit scolairement : c'est le genre de l'élève qui est perfectionniste, qui cherche à satisfaire les attentes de ses enseignants grâce aux défis, l'élève provocateur (perturbateur) qui s'ennuie souvent en

classe, l'élève effacé (discret et timide) qui a des aptitudes intellectuelles élevées, mais qui veut les cacher pour s'intégrer socialement (caméléon social), et l'élève à risque (décrocheur) qui est majoritairement « rejeté ».

De nombreuses études s'intéressent à traiter ces profils d'enfants par rapport à leur scolarité. Or, ce n'est pas évident d'accorder à ces enfants toutes les difficultés psychologiques menaçant leur scolarisation puisqu'ils pourraient présenter une estime de soi légèrement meilleure que les autres enfants avec une intelligence normale (Guénolé et Baleyte, 2017). De manière similaire pour les adultes à HPI, certaines études ont révélé des niveaux de bien-être supérieurs à la moyenne et des carrières réussies dans les domaines social et professionnel (Casteren *et al.*, 2021). La littérature internationale ne met pas en évidence une vulnérabilité psychopathologique particulière des enfants à HPI, mais pour creuser plus profondément, il faudrait chercher quels facteurs sont associés à cette vulnérabilité. C'est notamment notre propos dans cette étude qui suppose que la représentation enseignante est un facteur menaçant la scolarisation de ces enfants.

L'étude de Rouaud menée en 2020 vise à ressortir les attitudes des enfants à HPI sur leurs expériences scolaires. Rouaud (2020) utilise le récit de vie suivi par des entretiens semi-dirigés, puis une discussion de groupe. En somme, les résultats ont montré qu'il semble exister un manque de communication et de guidance des enseignants quant au sujet de HPI. Toutefois, les participants voient un net avantage, du point de vue social, à être ensemble. L'expérience scolaire de ces enfants est globalement positive, mais laisse place à plusieurs améliorations de contenus et de méthodes pédagogiques. Dans le même ordre d'idées, Tordjman *et al.* (2018) décrivent les difficultés scolaires qui entravent les enfants à HPI dans leur étude. L'échec scolaire a constitué le problème le plus fréquent manifesté en matière de redoublement avéré et/ou envisagé. Sur le plan socioémotionnel, ces enfants peuvent avoir des troubles anxieux fréquents qui s'expliquent par leur HPI (*Ibid.*). Néanmoins, la méta-analyse d'Ogurlu (2021) remet fortement en question l'idée de difficultés de ces enfants à HPI en comparaison avec leurs homologues non HPI, mais d'une façon différente. En effet, les analyses statistiques effectuées sur différentes études (élaborées entre les années 2005 et 2019) révèlent que les personnes à HPI ont un niveau d'intelligence émotionnelle supérieur à celui de leurs homologues non HPI. La majorité de ces études analysées corroborent l'hypothèse selon laquelle les enfants à HPI n'ont pas de problèmes émotionnels (Ogurlu, 2021).

Pour conclure cette partie théorique, il fallait noter que les difficultés et les défis rencontrés par les jeunes à HPI représentent un sujet d'interrogation chez de nombreux professionnels en psychologie et aussi pour les enfants eux-mêmes (Guénolé et Baleyte, 2017). À la lumière de cette idée, nous formulons alors une hypothèse générale et cinq hypothèses spécifiques à vérifier.

Hypothèse générale : les représentations enseignantes ont un impact négatif sur le vécu scolaire des enfants à HPI scolarisés dans les lycées pilotes tunisiens.

Hypothèse spécifique 1 : les enseignants tunisiens n'arrivent pas à identifier les problèmes scolaires et relationnels des enfants à HPI scolarisés dans les lycées pilotes.

Hypothèse spécifique 2 : l'expérience des enseignants tunisiens influence leurs représentations.

Hypothèse spécifique 3 : la proximité avec les enfants tunisiens à HPI affecte les représentations enseignantes.

Hypothèse spécifique 4 : les enfants tunisiens à HPI ont vécu une expérience négative sur les plans scolaire, émotionnel ainsi que social dans leur parcours à l'école primaire.

Hypothèse spécifique 5 : la région de scolarisation agit sur le vécu scolaire des enfants tunisiens à HPI.

Méthode

Notre méthode est de type descriptif. Elle décrit des données expérimentées à l'aide de questionnaires. La présente recherche est de terrain puisqu'elle se déroule dans un milieu social normal servant à récolter des données empiriques. Elle suit une approche quantitative qui vise à établir un état de lieux sur les représentations ainsi que le vécu des enfants à HPI en matière de statistiques. Nous présentons dans cette rubrique l'échantillon, les instruments d'enquête et les outils statistiques utilisés pour mener cette étude.

Échantillon

Les enseignants des écoles primaires et les élèves des lycées pilotes ont participé à notre étude. Concernant les enseignants, nous avons interrogé 176 sujets travaillant dans les écoles primaires tunisiennes ordinaires. Il s'agit d'un échantillon représentatif qui regroupe une variété d'enseignants ayant différentes années d'expérience. Ils peuvent être proches des enfants à HPI ou non. Le tableau 1 explique davantage cette répartition selon ces deux caractéristiques : ancienneté dans le travail et proximité avec les enfants à HPI. D'ailleurs, nous prendrons en considération ces deux variables pour étudier les différences significatives entre les différents groupes de participants.

Tableau 1

Répartition d'échantillon des enseignants selon l'ancienneté dans le travail et la proximité avec les enfants à HPI.

Intervalle d'ancienneté	Pourcentage
] 0 à 5 ans]	20 %
] 5 ans à 10 ans]	21 %
] 10 ans à 15 ans]	28 %
] 15 ans et plus	31 %
Total	100 %
Proximité avec les enfants à HPI	Pourcentage
Proche des enfants à HPI	89 %
Non proche des enfants à HPI	11 %
Total	100 %

Quant aux élèves, ils sont constitués de 222 sujets scolarisés dans les lycées pilotes de deux régions tunisiennes Manouba¹ et Sidi Bouzid². Les participants se situent dans des tranches d'âge entre 14 ans et 18 ans. Ils sont un groupe hétérogène de filles et de garçons issus de différentes catégories socioprofessionnelles. Le tableau 2 présente la répartition de notre échantillon selon le facteur de région de scolarisation qui nous sert à étudier la différence significative entre les groupes d'enfants interrogés.

Tableau 2

Répartition d'échantillon des élèves entre les deux régions de scolarisation de la Tunisie.

Région de scolarisation	Pourcentage
Manouba	54%
Sidi Bouzid	46 %
Total	100 %

Instruments d'investigation

Les propos des élèves et des enseignants ont été recueillis au moyen de deux questionnaires fermés. L'un est destiné aux enseignants des écoles primaires cf. (voir annexe 1) et l'autre est destiné aux élèves des lycées pilotes cf. (voir annexe 2). Nous avons choisi de procéder avec ces outils élaborés par nous-mêmes vu le manque de tests validés et adaptés selon les spécificités de la société tunisienne.

Les thématiques développées dans le questionnaire destiné aux enseignants traitent de l'identification des problèmes scolaires et relationnels des enfants à HPI. Quant aux thématiques évoquées dans le questionnaire des élèves des lycées pilotes, elles se rapportent au vécu éducatif, émotionnel et social des enfants à HPI. Pour ce faire, nous avons recours à la littérature scientifique de HPI et aux théories de Betts et Neihart (1988) qui décrivent les différents profils des enfants à HPI. La diffusion du questionnaire destiné aux enseignants a duré un mois. Les participants ont répondu à ce questionnaire d'une manière individuelle tandis que la passation de l'autre questionnaire destiné aux enfants à HPI a duré deux semaines. Les interrogés sont regroupés dans des salles de classe en vue de répondre individuellement au questionnaire.

Outils statistiques

En fonction de la nature de la recherche, nous lisons toutes les réponses et nous les classons dans des catégories à l'aide de logiciel Microsoft Excel. Au vu de cette étape, le logiciel des analyses statistiques appelé Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) nous a servi à analyser la fréquence des données récoltées. Pour comparer ces fréquences avec les variables préétablies (ex. : région de scolarisation), le test de khi carré nous a permis d'étudier cette significativité. Avec un seuil de $p = .05$, nous pouvons conclure que l'association entre les variables est statistiquement significative ou au contraire non significative.

Résultats

Les résultats trouvés portent sur les représentations enseignantes, le vécu scolaire des enfants HPI et l'impact des représentations sur ce vécu. Les variables : expérience d'enseignement, proximité avec les enfants HPI et région de scolarisation permettent de tester les différences entre les groupes de participants.

Représentations sociales des enseignants par rapport à l'identification des problèmes des enfants à HPI.

Dans cette rubrique, nous revenons dans un premier temps à notre première hypothèse spécifique qui postule que les enseignants n'arrivent pas à identifier les problèmes des enfants à HPI scolarisés dans les lycées pilotes. Nous exposons les représentations des enseignants par rapport aux problèmes scolaires et relationnels des enfants à HPI. Dans un second temps, nous vérifions les hypothèses spécifiques suivantes : l'expérience des enseignants tunisiens influence leurs représentations et la proximité avec les enfants tunisiens à HPI affecte leurs représentations.

Représentations sociales des enseignants par rapport à l'identification des problèmes scolaires des enfants à HPI.

Les résultats obtenus révèlent une variété de représentations enseignantes. Nous remarquons que 55 % des enseignants n'ont pas été conscients des problèmes particuliers des enfants à HPI sur le plan scolaire. La question de synthèse par rapport à cette dimension est la suivante : « est-ce qu'un enfant à HPI est susceptible d'échouer sa scolarité ? ». Ainsi, 53 % des enseignants interrogés ont répondu par « oui » et 47 % ont répondu par « non ». Ceci dévoile encore une fois le nombre important d'enseignants qui n'identifient pas les problèmes scolaires de cette population.

Quant au rôle du facteur ancienneté dans l'identification des problèmes scolaires des enfants à HPI, nous récoltons les résultats dans le tableau 3 :

Tableau 3

Significativité du facteur ancienneté dans l'enseignement par rapport aux problèmes scolaires des enfants à HPI.

Questions	Valeur de khi carré	Signification
1-Est-ce qu'un enfant à HPI obtient les meilleurs résultats en classe ?	.01	S ³
2-Est-ce qu'un enfant à HPI refuse de se conformer aux règles et aux consignes en classe ?	.03	S
3-Est-ce qu'un enfant à HPI participe en classe pour répondre aux questions que vous posez oralement ?	.03	S
4-Est-ce qu'un enfant à HPI vous pose des questions inattendues ?	.81	N S ⁴
5-Est-ce qu'un enfant à HPI répond de manière inattendue à vos instructions en classe ?	.01	S
6-Est-ce qu'un enfant à HPI est attentif en classe ?	.73	N S
7-Est-ce qu'un enfant à HPI est susceptible d'échouer sa scolarité ?	.19	N S

Selon ce tableau, il existe quatre valeurs de khi carré pertinentes de point de vue significativité ($< \alpha = .05$). Nous remarquons ainsi la différence significative perçue entre les représentations sociales des enseignants selon les différents intervalles d'ancienneté (de 0 à 5 ans, de 5 ans à 10 ans, de 10 ans à 15 ans et de 15 ans et plus).

Les résultats du rôle du facteur proximité dans l'identification des problèmes scolaires des enfants à HPI sont présentés dans le tableau 4 :

Tableau 4

Significativité de proximité par rapport aux problèmes scolaires des enfants à HPI.

Questions	Valeurs de khi carré	Signification
1-Est-ce qu'un enfant à HPI obtient les meilleurs résultats en classe ?	.84	N S
2-Est-ce qu'un enfant à HPI refuse de se conformer aux règles et aux consignes en classe ?	.52	N S
3-Est-ce qu'un enfant à HPI participe en classe pour répondre aux questions que vous posez oralement ?	.28	N S
4-Est-ce qu'un enfant à HPI vous pose des questions inattendues ?	.94	N S
5-Est-ce qu'un enfant à HPI répond de manière inattendue à vos instructions en classe ?	.01	S
6-Est-ce qu'un enfant à HPI est attentif en classe ?	.68	N S
7-Est-ce qu'un enfant à HPI est susceptible d'échouer sa scolarité ?	.25	N S

La significativité est nettement visible à la cinquième valeur ($.01 < p = .05$). En conséquence, une différence significative est observée entre les représentations sociales des deux groupes d'enseignants : ceux qui sont proches des enfants à HPI et qui constituent 89 % des participants et les autres qui ne sont pas proches de ces enfants (11 %).

Représentations enseignantes par rapport à l'identification des problèmes relationnels des enfants à HPI.

Les données recueillies par rapport à cet axe montrent que le pourcentage des enseignants qui identifient les problèmes de ces élèves est seulement de 7 %.

Le rôle du facteur ancienneté dans l'enseignement dans l'identification des problèmes relationnels des enfants à HPI est étudié à partir du tableau 5 :

Tableau 5

Significativité de l'ancienneté par rapport aux problèmes relationnels des enfants à HPI.

Questions	Valeur de khi carré	Signification
1-Est-ce qu'un enfant à HPI entretient des relations d'amitié avec ses camarades de classe ?	.03	S
2-Est-ce qu'un enfant à HPI est aimé de ses camarades de classe pour jouer avec lui ?	.05	S
3-Est-ce qu'un enfant à HPI est aimé de ses camarades de classe lorsqu'il travaille avec eux ?	.61	N S
4-Est-ce qu'un enfant à HPI aide ses camarades ?	.23	N S

Le test Khi carré démontre que les deux premières valeurs $p = .05$. Ceci signifie qu'il y a une différence significative entre les représentations enseignantes par rapport aux problèmes relationnels des enfants à HPI dans les différents intervalles d'années d'expérience.

Le rôle de la proximité dans l'identification des problèmes relationnels des enfants à HPI est présenté à travers le tableau 6 :

Tableau 6

Significativité de la proximité par rapport aux problèmes relationnels des enfants à HPI.

Questions	Valeur de khi carré	Signification
1-Est-ce qu'un enfant à HPI entretient des relations d'amitié avec ses camarades de classe ?	.32	N S
2-Est-ce qu'un enfant à HPI est aimé de ses camarades de classe pour jouer avec lui ?	.33	N S
3-Est-ce qu'un enfant à HPI est aimé de ses camarades de classe lorsqu'il travaille avec eux ?	.04	S
4-Est-ce qu'un enfant à HPI aide ses camarades ?	.42	N S

D'après ce tableau, nous remarquons que la troisième valeur de khi carré $p = .05$. Une différence significative est observée entre les représentations des enseignants s'occupant des enfants à HPI et les autres qui n'ont pas la charge de ces enfants.

Vécu des enfants à HPI dans les écoles primaires

À ce stade, nous rappelons notre quatrième hypothèse spécifique qui stipule que les enfants tunisiens à HPI ont vécu une expérience négative sur les plans scolaire, émotionnel et social à l'école primaire. Les résultats sont regroupés en trois sections : le vécu éducatif des enfants à HPI, leur vécu relationnel et leur vécu émotionnel. Nous vérifions également notre cinquième hypothèse spécifique qui postule que la région de scolarisation agit sur le vécu scolaire des enfants tunisiens à HPI.

Vécu éducatif des enfants à HPI dans les écoles primaires

Les résultats trouvés mettent en évidence l'hétérogénéité de la population des élèves à HPI. La majorité des élèves des lycées pilotes (71 %) ont vécu une expérience scolaire inappréciée sur le plan éducatif. Elle est marquée par le rejet de routine, le désintérêt surtout pour l'acte graphique et la vulnérabilité.

Ainsi, afin d'étudier l'impact du facteur régional sur le vécu éducatif des enfants à HPI, nous présentons le tableau 7 :

Tableau 7

Significativité du facteur région de scolarisation par rapport au vécu éducatif des enfants à HPI.

Questions	Valeurs de khi carré	Signification
1-Quand vous étiez à l'école primaire, était-il nécessaire de réviser vos leçons à la maison pour bien réussir ?	.60	N S
2-Quand vous étiez à l'école primaire, était-il nécessaire de faire des cours particuliers pour bien réussir ?	.62	N S
3-Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que les leçons reçues en classe étaient instructives ?	.61	N S
4-Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que les leçons reçues en classe suscitaient votre intérêt ?	.45	N S
5-Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que vous avez aimé toutes les matières enseignées ?	.36	N S
6-Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que vous avez espéré augmenter le nombre de sujets abordés dans les leçons du programme afin d'enrichir vos connaissances ?	.75	N S
7-Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que vous avez espéré augmenter le nombre de leçons dans le programme afin d'approfondir vos connaissances ?	.70	N S
8-Est-ce que le système d'enseignement au lycée pilote est meilleur que celui au lycée ordinaire ?	.51	N S

À partir de ce tableau, toutes les valeurs khi carré $> P=0.05$, ce qui provoque une différence non significative entre le vécu éducatif des élèves à HPI dans la région de Sidi Bouzid et celui-ci dans la région de Manouba.

Vécu relationnel des enfants à HPI dans les écoles primaires

Les résultats montrent que 55 % des enfants à HPI ont vécu une expérience appréciée, 30 % ont légèrement apprécié leur vécu relationnel et 15 % ont subi des expériences relationnelles négatives dans leurs écoles primaires.

Concernant l'impact du facteur régional sur le vécu relationnel des enfants à HPI, nous présentons le tableau 8 :

Tableau 8

Significativité de facteur région de scolarisation par rapport au vécu relationnel des enfants à HPI.

Questions	Valeurs de khi carré	Signification
1-Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que vous avez aimé la compagnie de vos camarades de classe ?	.02	S
2-Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que vos camarades de classe voulaient jouer avec vous ?	.31	N S
3-Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que vous aimez jouer avec les enfants de votre quartier dans la rue ?	.02	S
4-Quand vous étiez à l'école primaire est-ce que les jeux exercés par les enfants de votre quartier dans la rue vous attiraient ?	.02	S
5-Est-ce que vous entreteniez des attitudes positives à l'égard de vos instituteurs à l'école primaire ?	.34	N S
6-Maintenant au lycée secondaire pilote, est-ce que vous aimez la compagnie de vos camarades de classe ?	.01	S

Pour ce qui est de ce tableau, toutes les valeurs de khi carré $< p = .05$. Nous confirmons donc la différence significative observée entre le vécu relationnel des élèves à HPI dans la région de Manouba et celui dans la région de Sidi Bouzid. Le facteur régional influence significativement le vécu relationnel.

Vécu émotionnel des enfants à HPI dans les écoles primaires

En ce qui concerne le facteur émotionnel, nous déduisons que 49 % des élèves interrogés ont un vécu émotionnel stressant, 38 % de cette population ont un vécu moins stressant et 13 % ont un vécu déstressant.

Pour étudier l'impact du facteur régional sur le vécu émotionnel des enfants à HPI, nous suggérons le tableau 9 :

Tableau 9

Significativité du facteur région de scolarisation par rapport au vécu émotionnel des enfants à HPI.

Questions	Valeur de khi carré	Signification
1-Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que vous avez trouvé que votre école est un lieu agréable ?	.02	S
2-Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que vous vous sentiez angoissé avant de passer un examen ?	.77	N S
3-Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que vous vous sentiez satisfait de votre travail après avoir terminé un examen ?	.65	N S
4-Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que vous aviez de la compassion envers vos camarades de classe qui se trouvaient en état difficile (par exemple en détresse) ?	.68	N S

Selon ces données, nous nous focalisons sur la première valeur de khi carré ($p = .05$). Une différence significative est alors observée entre le vécu des élèves à HPI à Manouba et celui à Sidi Bouzid.

Quant aux représentations sociales des enseignants par rapport au HPI, il existe alors une méconnaissance assez généralisable sur ce sujet. Notre hypothèse de départ est partiellement vérifiée en tenant compte du pourcentage des enseignants qui sont au courant du sujet de HPI. En ce qui concerne le vécu des enfants à HPI, il se heurte à différents obstacles : défis et différences, problèmes d'ordre éducatif, émotionnel, etc. L'hypothèse mise de l'avant est relativement vérifiée puisque les participants récitent des expériences variées.

Impact des représentations enseignantes sur le vécu scolaire des enfants à HPI

Notre objectif dans cette partie est de dégager l'impact des représentations enseignantes sur le vécu scolaire des enfants à HPI. À cet échelon, nous supposons que les représentations affectent négativement le vécu scolaire des enfants à HPI.

Les résultats récoltés sur ces deux axes : « représentations enseignantes » et « vécu des enfants à HPI » vérifient que ces deux concepts sont proportionnels. En effet, les enseignants du primaire ne conçoivent pas avec exactitude les différents problèmes des enfants à HPI. C'est ce qui a été déjà justifié sur le plan du vécu scolaire de ces enfants qui se heurte à différents obstacles rendant les expériences éducatives et émotionnelles de ces derniers négatives.

Discussion

Afin de donner sens aux résultats récoltés, nous repositionnerons par rapport à différentes études qui traitent notre objet d'étude : la représentation enseignante, le vécu scolaire des enfants à HPI et l'impact de l'un sur l'autre.

Représentations enseignantes par rapport le HPI

D'entrée de jeu, nous avons constaté qu'un grand pourcentage d'enseignants s'avère incapable d'identifier les problèmes des enfants à HPI avec exactitude. L'étude de Ligonière menée en 2016 dans le but d'étudier la place occupée par les enfants à HPI dans le système scolaire confirme l'hypothèse qui postule que les enseignants reconnaissent mieux le profil des enfants qui réussissent scolairement. Ce résultat coïncide avec celui de notre étude. D'ailleurs, dans la continuité des résultats observés par Morisano et Shore (2010), plusieurs membres du personnel de l'école ne semblent pas dépasser les clichés et les stéréotypes entourant les élèves à HPI, « un groupe homogène, possédant une intelligence supérieure à la moyenne et peu intégré socialement ». Pourtant, les résultats présentés précédemment dans notre étude rappellent à quel point les enfants à HPI peuvent camoufler leurs représentations sur eux-mêmes. Ils forment donc un groupe hétérogène, que ce soit en matière de rendement académique, de motivation scolaire ou d'habiletés sociales et comportementales.

Lors de notre recherche, nous avons mis l'accent sur l'ancienneté dans l'enseignement et la proximité avec les enfants à HPI. Le but était d'étudier la significativité de ces facteurs par rapport à l'identification des problèmes de ces enfants. Tout comme l'étude de Tavani, et ses collaborateurs (2009), nous avons pu déduire que lorsque les personnes interrogées sont proches du problème de HPI, les représentations seront beaucoup plus proches de la revue de littérature, c'est-à-dire qu'elles comporteront des éléments plus contrastés (Tavani *et al.*, 2009). Ces auteurs ont montré que l'intelligence est un élément crucial dans la représentation des personnes éloignées de la problématique alors que la sensibilité arrive en première place dans les représentations des personnes proches de cette thématique. Nous concluons que le fait d'être un professionnel de l'éducation ne crée pas de différence significative des représentations; c'est plutôt la proximité avec ces enfants à HPI liée aux années d'expérience qui crée cet écart. À son tour, Déjardin-Bonnet (2017) résume que plus les enseignants progressent au fil de leurs années d'expérience, plus ils n'arrivent pas à détecter les profils des enfants à HPI. Ceci converge fortement avec nos résultats.

Vécu scolaire des enfants à HPI

L'hétérogénéité observée dans les résultats explique notamment les différents profils des enfants à HPI. Ainsi, il y a ceux qui réussissent scolairement, d'autres qui sont provocateurs et d'autres qui sont effacés, etc.

Dans une vaste majorité, les résultats de notre recherche corroborent les études menées par Kim (2016) qui démontrent que la majorité des enfants perçoivent leurs relations sociales comme étant riches et profondes. Cependant, quelques participants demeurent isolés. Nous observons alors chez ces individus des caractéristiques décrites par Webb (2011) telles que le manque d'appartenance. En effet, l'école inclusive tunisienne, quoiqu'elle rencontre des difficultés pour satisfaire les besoins des enfants à HPI, joue tout de même un rôle primordial dans le maintien des relations de compagnie et d'amitié entre les pairs.

Quant à la question de région, contrairement aux mythes parfois évoqués, nos résultats montrent que les élèves à HPI scolarisés dans les écoles primaires ordinaires éprouvent un sentiment d'hypocompétition et de perte d'estime de soi personnelle du fait d'être confrontés à un groupe ayant une intelligence

moyenne ou à des pairs de même âge chronologique. Ceci est nettement manifeste dans la région de sidi Bouzid plus que dans celle de Manouba. L'étude de Déjardin-Bonnet (2017) vérifie la même idée en insistant sur le vécu déstressant relatif à la région rurale (défavorisée). Ces idées nous permettent de joindre les résultats des études de Vantassel-Baska (2006) et de Kim (2016) qui encouragent les milieux éducatifs à approfondir les méthodes de différenciation pédagogique et à maintenir un rythme d'apprentissage soutenu, basé sur la progression des élèves selon leurs potentiels plutôt que sur les programmes scolaires.

Impact des représentations enseignantes sur le vécu scolaire des enfants à HPI

À cet égard, une relation proportionnelle est établie entre ces deux axes par le fait que le vécu négatif des élèves à HPI pourrait être justifié par de nombreux facteurs de risques tels que les spécificités d'environnement et surtout les représentations sociales lorsqu'elles affectent négativement les pratiques. Dans ce cas, nous ajoutons que si nous voulons diminuer les problèmes des enfants à HPI, nous devons agir sur les représentations de leurs enseignants à ce propos. La question de formation des enseignants émerge donc de nouveau dans l'étude menée par Dunand et Feuilladieu en 2014 qui converge avec nos résultats par le fait qu'elle documente les piliers d'une école inclusive réussie mettant en œuvre une formation continue auprès des intervenants de l'institution. Ainsi, développer les pratiques réflexives et repenser l'action professionnelle pourraient, selon cette étude, « affiner » les représentations sur ce sujet et désormais, un épanouissement des enfants à HPI sera le résultat.

Conclusion

Notre démarche d'enquête nous permet toujours de contester notre problématique sur deux plans divergents : les représentations et le vécu. Que pouvons-nous conclure après ce va-et-vient entre la théorie et la pratique ?

À la lumière de tout ce qui précède, nous avons pu constater à quel point l'écart semble être grand entre les recommandations universelles et la mise en application de l'inclusion sur le terrain tunisien, du moins, selon le point de vue des élèves ainsi que leurs enseignants. La mise en œuvre de l'inclusion scolaire est toujours lacunaire. Les enseignants se trouvent confrontés à un défi éducatif au regard des enfants à HPI. Ils doivent alors prendre la mesure s'ils aspirent à leur réussite scolaire et sociale. Ce défi est préconisé par différents indicateurs pour lesquels il faudra avoir un intérêt tels que le climat scolaire, le développement des systèmes d'enseignement et les travaux sur la pédagogie universelle (Rouaud, 2020).

En matière de limites, les participants de notre recherche sont des élèves à HPI. Ainsi, leur point de vue reflète uniquement l'expérience scolaire des élèves à HPI jouissant de mêmes chances de reconnaissance dans les lycées pilotes. Nous aurions dû nous appuyer sur un groupe contrôle non HPI pour apporter plus amples détails sur cet aspect, mais également nous appuyer sur la variable « sexe » puisqu'elle pourrait agir sur la scolarisation et les représentations enseignantes. Nous avons opté pour des questionnaires conçus par nous-mêmes, ce qui relativise encore les résultats de la présente étude. Quant aux enseignants participants, ils sont issus de différentes régions tunisiennes. Nous avons interrogé un groupe hétérogène qui n'a pas confronté nécessairement les enfants participant à cette étude.

En matière de perspectives, nos propos s'articuleront de prime abord autour de vécu a posteriori de l'école primaire des lycéens interrogés dans cette étude. Sous un autre angle, le sentiment de réussite chez les élèves à HPI ainsi que le sentiment d'auto-efficacité de leurs enseignants (Bandura, 2003) sont des aspects utiles à analyser (Cuche, 2013). Dans ce contexte, les élèves pourront performer mieux lorsque leurs enseignants se percevront comme étant efficaces (Gaudrean *et al*, 2012). Force est de constater que ceci pourrait influencer l'apprentissage des enfants à HPI.

Pour ces questions en suspens, nous ne pouvons que souhaiter l'émergence de recherches relatives à l'expérience scolaire des enfants à HPI en Tunisie en rapport avec les croyances d'efficacité personnelle de leurs enseignants.

Notes

- ¹ Région bien favorisée du point de vue de l'éducation, située dans la banlieue nord-ouest de Tunis. Manouba à travers le Recensement Général de la Population et de l'Habitat 2014 (2014). Institut National de Statistiques, La Tunisie. Disponible : <http://ins.tn/sites/default/files/publication/pdf/RGPH%202014-MANNOUBA.pdf>.
- ² Région moins favorisée du point de vue de l'éducation, située dans le centre de la Tunisie. Sidi Bouzid à travers le Recensement Général de la Population et de l'Habitat 2014 (2014). Institut National de Statistiques, La Tunisie. Disponible : <http://ins.tn/sites/default/files/publication/pdf/RGPH%202014-SIDI%20BOUZID.pdf>.
- ³ Significativité aperçue.
- ⁴ Significativité non aperçue.

Références

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset-Fribourg, Del Val.
- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans *Méthodes d'étude des représentations sociales* (Abric J-C dir), p.59-80, Ramonville Saint-Agnet : Éres.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: Editions De Boeck.
- Bégin-Auclair, F. (2021). Évaluer la douance : pratiques actuelles et aspirations des psychologues et neuropsychologues au Québec, Université de Montréal. Disponible : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/26640>
- Betts, G-T et Neihart, M (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted child quarterly*, p.1-6.
- Caraglio, M. (2017). Chapitre 2 : L'éducation inclusive : une dynamique internationale. Dans *Les élèves en situation de handicap*, p.38-57
- Casteren, P A-J V. Meerman, J. Brouwers, E P-M. Van Dam, A. et Van der Klink, J J-L. (2021). How can wellbeing at work and sustainable employability of gifted workers be enhanced ? A qualitative study from a capability approach perspective. *BMC public health*, p.2-10.
- Cuche, C. (2013). *Étude des croyances motivationnelles chez les adolescents à haut potentiel intellectuel : des représentations à dénouer*. Université catholique de Louvain. Disponible : <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:136112>
- Déjardin-Bonnet, N. (2017). Les représentations des enseignants du 1^{er} degré sur le haut potentiel. Dumas 01563760.
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales : définitions d'un concept. *Connexions*, 45, p.243-253.
- Doucet, C. (2018). *Douance : dépister, comprendre et accompagner*. Association québécoise des neuropsychologues. Disponible : <https://aqnp.ca/documentation/developpemental/douance/>.
- Dubet, F (2012). Entretien La construction de l'expérience. Disponible : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR070-9.pdf>.

- Dunand, C., et Feuilladiou, S. (2014). Les aides pédagogiques aux élèves à besoins éducatifs particuliers : pratiques génériques ou spécifiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), p.113-126.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. Dans *Les représentations sociales* (Jodelet, D. Dir). Ed. PUF (7ème édition, 2003), p.224-238.
- Fontaine, M-B. (2019). Difficultés perçues et stratégies mises en œuvre par les enseignants pour des élèves qu'ils considèrent « HPI » : Entre caractéristiques des élèves dits HP et représentations des enseignants, *Haute école pédagogique-BÉJAUNE*. Disponible : https://sonar.ch/documents/310182/files/FPS_2019_MEM_BesombesFontaine_Mich_1e.pdf
- Gagné, F. (2009). *Construire les talents à partir de la douance : bref survol du MDDT 2.0*. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York, NY: Basic Books.
- Gaudrean, N. Frenette, E. Beaumont, C. et Royer, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), p.82-101.
- Guénolé, F. et J-M. Baleyte. (2017). Le paradoxe des enfants surdoués. *Revue de neuropsychologie*, 9(1), p.19-26.
- Guignard, J.H. et Zenasni, F. (2004). Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel. *Psychologie française*, 49, p.305-319. <https://patrinum.ch/record/268707>
<http://ins.tn/sites/default/files/publication/pdf/RGPH%202014-SIDI%20BOUZID.pdf>.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans *Les représentations sociales* (Jodelet, D. Dir). Ed. Puf (7ème édition, 2003), p.47-78.
- Jodelet, D. (2015). Les représentations socio-spatiales de la ville. Dans *Représentations sociales et mondes de vie* (Jodelet, D, Dir), p.92-106. Paris, Editions des Archives contemporaines. Parution originale : 1982. Les représentations socio-spatiales de la ville. Dans P.H. Derycke (Ed.), *Conceptions de l'espace* (pp. 145-177). Paris, Univ. de Paris X-Nanterre.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. Dans *Gifted Child Quarterly*, 60(2), p.102-116. 10.1177/0016986216630607.
- Ligoniere, V. (2016). Comment les EIP sont-ils perçus par les enseignants du 1 er degré et par eux-mêmes ?, Dumas-01369540.
- Lugeon, F. (2019). *Enfants et adolescents à haut potentiel intellectuel Entre stéréotypes et études scientifiques*, haut école pédagogique Lausanne.
- Manouba à travers le Recensement Général de la Population et de l'Habitat 2014. (2014). Institut National de Statistiques, La Tunisie. Disponible : <http://ins.tn/sites/default/files/publication/pdf/RGPH%202014-MANNOUBA.pdf>.
- Moerman, Ch. (2011). Les représentations professionnelles des enseignants de FLE de l'Institut français d'Amérique latine : entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles. *Synergies Mexique* n° 1, p.71-80
- Morisano, D. et Shore, B. M. (2010). Can personal goal setting tap the potential of the gifted underachiever? Dans *Roeper Review*, 32(4), 249-258. 10.1080/02783193.2010.508156.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Ogurlu, U. (2021). A meta-analytic review of emotional intelligence in gifted individuals: A multilevel analysis. *Personality and Individual Differences*, 171, p.2-11.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. Dans *Education et sociétés*, 1 (33), p.185-202.
- Rateau, P et Lo Monaco, G. (2013). The Theory of Social Representations: Conceptual approaches, fields of application and methods. *Revista CES Psicología*, 6(1), p.1-21.

- Renzulli, J.S. (1984). The Triad/Revolving Door System: A Research-Based Approach to Identification and Programming for the Gifted and Talented, *Gifted Child Quarterly*, 28(4), Fall.
- Rochex, J-Y (2009). Expérience scolaire et procès de subjectivation, n°166, p.21-32.
- Rouaud, É. (2020). Élèves doués et expérience scolaire : le point de vue d'élèves doués, en 2° cycle du secondaire, scolarisés en classe de douance.
- Sidi Bouzid à travers le Recensement Général de la Population et de l'Habitat 2014, (2014). Institut National de Statistiques, La Tunisie. Disponible :
- Szedleski, Ch. (2019). *La théorie des intelligences multiples dans l'identification du haut potentiel*. Université Catholique de Louvain. Disponible : <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:18247>.
- Tavani, J.L., Zenasni, F., et Pereira-Fradin, M. (2009). Social Representation of Gifted Children: A French Preliminary Study. *Gifted and Talented International*, *ResearchGate*, 24(2), p.61-70.
- Tordjman, S., Vaivre-Douret, L., Chokron, S., et Kermarrec, S. (2018). Les enfants à haut potentiel en difficulté : apports de la recherche clinique. *Encéphale*, 44(5), p.446-456. Doi : <https://doi.org/10.1016/j.encep.2018.07.006>
- Vaivre-Douret, L. (2004). Les caractéristiques développementales d'un échantillon d'enfants tout venant à hautes potentialités (surdoués) : Suivi prophylactique. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(3), p.129-141.
- Vantassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs : a clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), p.199-215. 10.1177/001698620605000302.
- Webb, J. T. (2011). Existential depression in gifted individuals. Seng. Disponible: <Http://sengifted.org/existential-depression-in-gifted-individual/>

Pour citer cet article

Kadri, W. et Chakroun, G. (2023). L'impact des représentations enseignantes sur le vécu des enfants tunisiens à haut potentiel intellectuel. *Formation et profession*, 31(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.780>

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux enseignants des écoles primaires

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche. Je vous prie de bien vouloir répondre aux questions. Le traitement des réponses est strictement anonyme et confidentiel. Je vous remercie d'avance pour votre aide.

Ancienneté dans l'enseignement :

1. Est-ce que vous avez remarqué durant votre carrière professionnelle des enfants à haut potentiel intellectuel ? Oui ☐ Non ☐
2. Est-ce qu'un enfant à haut potentiel intellectuel :
 - A. obtient les meilleurs résultats en classe ? Toujours ☐ Rarement ☐ Pas du tout ☐
 - B. refuse de se conformer aux règles et aux consignes en classe ?
Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
 - C. participe en classe pour répondre aux questions que vous posez oralement ?
Toujours ☐ Rarement ☐ Pas du tout ☐
 - D. entretient des relations d'amitié avec ses camarades de classe ?
Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
 - E. vous pose des questions inattendues ? Toujours ☐ Rarement ☐ Pas du tout ☐
 - F. est aimé de ses camarades de classe pour jouer avec lui ? Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
 - G. est aimé de ses camarades de classe lorsqu'il travaille avec eux ?
Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
 - H. répond de manière inattendue à vos instructions en classe ? Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
 - I. est attentif en classe ? Toujours ☐ Rarement ☐ Pas du tout ☐
 - J. aide ses camarades ? Toujours ☐ Rarement ☐ Pas du tout ☐
 - K. est susceptible d'échouer sa scolarité ? Oui ☐ Non ☐

Merci pour votre collaboration !

Annexe 2 : Questionnaire destiné aux élèves des lycées pilotes

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche. Je vous prie de bien vouloir répondre aux questions. Le traitement des réponses est strictement anonyme et confidentiel. Je vous remercie d'avance pour votre aide.

Région de lycée pilote :

1. Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que vous avez trouvé que votre école est un lieu agréable ? Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
2. Quand vous étiez à l'école primaire, était-il nécessaire de réviser vos leçons à la maison pour bien réussir ? Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
3. Quand vous étiez à l'école primaire, était-il nécessaire de faire des cours particuliers pour bien réussir ? Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
4. Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que les leçons reçues en classe étaient instructives ? Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
5. Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que les leçons reçues en classe suscitaient votre intérêt ? Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
6. Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que vous avez aimé toutes les matières enseignées ? Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
7. Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que vous avez espéré augmenter le nombre de sujets abordés dans les leçons du programme afin d'enrichir vos connaissances ? Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
8. Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que vous avez espéré augmenter le nombre des leçons dans le programme afin d'approfondir vos connaissances ? Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
9. Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que vous avez aimé la compagnie de vos camarades de classe ? Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
10. Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que vos camarades de classe voulaient jouer avec vous ? Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
11. Quand vous étiez à l'école primaire, est-ce que vous aimez jouer avec les enfants de votre quartier dans la rue ? Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
12. Quand vous étiez à l'école primaire est-ce que les jeux exercés par les enfants de votre quartier dans la rue vous attirent ? Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
13. Quand vous étiez à l'école primaire, est ce que vous vous sentiez angoissé avant de passer un examen ? Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
14. Quand vous étiez à l'école primaire, est ce que vous vous sentiez satisfait de votre travail après avoir terminé un examen ? Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐

15. Quand vous étiez à l'école primaire, est ce que vous avez de la compassion envers vos camarades de classe qui se trouvent en état difficile (par exemple en détresse) ?
Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
16. Est-ce que vous portez des attitudes positives à l'égard de vos instituteurs à l'école primaire ?
Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
17. Maintenant au lycée secondaire pilote, est ce que vous aimez la compagnie de vos camarades de classe ? Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐
18. Est-ce que le système d'enseignement au lycée pilote est meilleur que celui au lycée ordinaire ?
Beaucoup ☐ Peu ☐ Pas du tout ☐

Merci !

L'utilisation de l'approche par enquête appréciative pour contribuer aux changements positifs de la profession enseignante : connaître et considérer les besoins des enseignants en éducation physique et à la santé

Using the Appreciative Inquiry Approach to Contribute
to Positive Changes in the Teaching Profession: Knowing and
Considering Physical Education Teachers' Needs

doi: 10.18162/fp.2023.782

Sacha **Stoloff**
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)



Émilie **Auclair**
Université Laval (Canada)



ésumé

La pénurie en enseignement représente un problème public de taille au Québec (Sirois et al., 2020). Un virage idéologique doit être amorcé pour analyser sous une perspective appréciative les besoins des enseignants en vue d'un fonctionnement optimal au travail afin d'inspirer les mesures gouvernementales du moment. Cet article cible tout particulièrement des enseignants en éducation physique et à la santé (ÉPS). L'objectif de ce projet de recherche est de cerner les besoins de ces enseignants qui leur permettraient de fonctionner de manière optimale au travail. Pour ce faire, 174 enseignants du Québec ont participé à un sondage en ligne. Les résultats comptent un total de 230 énoncés répartis en neuf catégories de besoins..

Mots-clés

Fonctionnement optimal, enquête appréciative, bien-être professionnel, enseignants en ÉPS, besoins des enseignants.

Abstract

The teaching shortage is a major challenge in Quebec (Sirois et al., 2020). To face it, an ideological shift must be initiated to investigate from an appreciative perspective the needs of these teachers for optimal functioning at work, and in turn, inspire government's measures to retain teachers. This article specifically targets physical and health education (PHE) teachers. The research objective is to identify the needs of these teachers for optimal functioning. 174 teachers from Quebec participated. The results reveal nine categories of needs from a total of 230 statements.

Keywords

Optimal functioning, appreciative inquiry, professional well-being; physical education, teachers' needs.

Introduction

Pénurie en enseignement

La pénurie enseignante est reconnue depuis plus d'une vingtaine d'années. En effet, dans leur rapport préliminaire, Sirois et ses collaborateurs (2020) font ressortir, grâce aux données statistiques du ministère de l'Éducation, qu'au début des années 2000, le taux de départ des enseignants (vieillessement de la population, retraites, retraites anticipées, attrition) était supérieur à la diminution anticipée de l'effectif d'élèves d'âge scolaire. En parallèle, en 2001, Ingersoll présentait le décrochage des enseignants débutants comme une cause supplémentaire et irrévocable de la pénurie enseignante. À ce moment-là, toute mesure ayant pour objectif d'augmenter le bassin de nouveaux enseignants représentait une fausse solution, car même pour ces nouveaux enseignants, la rétention demeurerait problématique (Ingersoll et Smith, 2003). Cela a donné lieu à un ensemble de travaux sur l'insertion professionnelle, véhiculée comme étape charnière menant à la carrière enseignante (Mukamurera, 2018; Rivard et al., 2020).

À l'heure actuelle, le phénomène de pénurie s'est bel et bien perpétué puisque les départs « naturels » des enseignants sont en augmentation (vieillessement de la population et départ à la retraite), de même que la hausse de l'effectif d'élèves d'âge scolaire (naissances, immigration, implantation de la maternelle 4 ans), jumelés à la baisse de nombre de diplômés en enseignement du secondaire (Homsy et al., 2019). De surcroît, le décrochage des enseignants est en hausse tant chez les enseignants débutants, atteignant 25 % de cette population (Karsenti, 2015), ce qui confirme les prévisions d'Ingersoll (2001), que chez les enseignants de carrière. Il s'explique entre autres par des congés de maladie (usure professionnelle, épuisement professionnel)

(Houlfort et Sauvé, 2010; Lantheaume et Hérou, 2008; Otero-López et al., 2010), du désengagement professionnel (Kamanzi et al., 2017) et du décrochage enseignant (Alava, 2016; Bizet et al., 2010; Karsenti, T., 2013; Kirsch, 2006).

La pénurie enseignante au Québec est à comprendre comme un phénomène complexe dû à un amalgame de conditions causant un déséquilibre. Ces conditions se déclinent à quatre niveaux, à savoir 1) le scolaire, avec l'effectif d'élèves en âge scolaire en croissance, 2) la formation initiale, avec le nombre d'étudiants en formation des maîtres en baisse, 3) l'insertion professionnelle, avec le décrochage des enseignants débutants à la hausse, de même que 4) l'attrition en carrière, avec le départ des enseignants expérimentés. En outre, Sirois et ses collègues (2020) mettent en garde sur le fait que «le contexte actuel est marqué par une prise de conscience de plus en plus importante des difficultés vécues pour répondre aux besoins d'enseignants actuels, mais également des difficultés prévues dans les années à venir» (p. 6), ce qui laisse présager une problématique persistante, voire croissante. Pour répondre à ce problème de terrain, quatre avenues salvatrices sont identifiées, à savoir 1) la valorisation de la profession, 2) l'attraction, 3) le recrutement, et 4) la rétention (Karsenti, 2018; Sirois et al., 2020). Selon l'hypothèse de Ingersoll (2001), la première et la quatrième seraient à privilégier.

Pandémie liée à la COVID-19

Force est de constater que le contexte pandémique lié à la COVID-19 a eu un effet pervers sur la situation enseignante. Les conséquences se font ressentir sur plusieurs plans, notamment sur le bien-être des enseignants en péril, la tâche alourdie, les conditions de travail plus difficiles et les conditions d'apprentissage des élèves plus instables (Goyette et Sirois, 2020). Concrètement, la situation avant la pandémie était déjà critique pour les enseignants, car, depuis plusieurs années, les études dénonçaient entre autres le manque de temps pour assumer la charge de travail (Chopin, 2010; St-Jarre, 2001), et les besoins de ressources matérielles et humaines en enseignement (Huot, 2008; Maziade et al., 2018; Rolland et al., 2019). En 2020, la pandémie a ajouté un degré de complexité à la tâche des enseignants en les forçant à changer leur pratique usuelle du jour au lendemain, avec l'environnement numérique comme nouveau modèle d'enseignement, d'interaction et de gestion (Aye, 2020; Perret et Plantard, 2020). C'est donc un changement majeur, dans une dynamique réactive (Stoloff et al., 2022), que les enseignants ont eu à gérer et à mettre en œuvre (Coulombe et al., 2020; Lollia et Issaieva, 2020; Stordeur et Colognesi, 2020). De surcroît, les mesures sanitaires ont entraîné des retraits préventifs, des isolements, des congés maladie ou encore des confinements d'enseignants, ce qui a augmenté le besoin de suppléants (Fortin, 2021). À cet égard, Fortin (2021) fait état de la recherche désespérée de suppléants, du recours croissant aux remplacements d'urgence pesant sur la tâche déjà alourdie des enseignants, et de l'augmentation des embauches d'enseignants «non légalement qualifiés».

Situation d'urgence et fenêtre d'opportunités

À la lumière du portrait précédemment brossé, il est manifeste que la pénurie enseignante représente un problème d'ordre public. En effet, la gravité des enjeux liés à la pénurie enseignante au Québec, croissante à l'issue d'une pandémie, a fait l'objet de nombreux articles journalistiques. En concomitance aux médias, les pouvoirs publics tentent de plus en plus, par diverses initiatives, d'agir sur la situation. L'urgence semble donc reconnue et abordée par les deux parties concernées. Cela positionne les pouvoirs

publics face à une fenêtre d'opportunités (Kingdon, 2003; Ravinet, 2014), qui favorise le passage de la situation de crise à une politique publique, à l'image de ce qui se produit en ce moment dans l'espace public québécois (Dion-Viens, 2022). Concrètement, une fenêtre d'opportunités s'ouvre lorsque se crée un alignement entre un problème public (courant des problèmes), une solution (courant des solutions) et une initiative politique (political stream) (Ravinet, 2014).

Plus spécifiquement, le courant des problèmes, le « problem stream », est observé lorsque de nouveaux indicateurs se révèlent ou lorsqu'une situation de crise éclate. Le courant des solutions, le « policy stream », est constitué de l'ensemble des alternatives concurrentes promues par les différents groupes sociaux, « les entrepreneurs politiques », en réponse au problème public ciblé. À cet égard, Hassenteufel et ses collaborateurs (2020) suggèrent d'impliquer davantage les professionnels touchés par le problème retenu en vue de la formulation des politiques publiques afin qu'ils soient activement engagés à trouver des solutions et des moyens innovants, concrets et applicables aux problématiques soulevées. Cela mène au troisième courant, le politique, le « political stream », qui est déterminé par la vie politique au sens large et qui trouve ses ancrages dans l'opinion publique et ses revirements, les fenêtres électorales, les changements de gouvernement, etc. (Bernier et Lachapelle, 2010; Ravinet, 2014).

En somme, les données recueillies sur la pénurie enseignante, le caractère urgent inhérent à la pandémie, la présence de nombreuses solutions dans l'espace public et la prise de conscience de l'ampleur du problème soulevé par Sirois et ses collaborateurs (2020) concourent à la présence d'une fenêtre d'opportunités. Qui plus est, à l'égard d'Hassenteufel (2020), cette étude insiste sur l'importance d'inclure la voix des enseignants dans la définition du problème et la formulation d'une éventuelle solution au regard de leurs besoins immédiats. En effet, cela favoriserait la connaissance de leurs besoins en vue d'un fonctionnement optimal tout en participant à leur rétention dans le système (Stoloff et al., 2020). Ainsi, la question de recherche est la suivante : quels sont les besoins que les enseignants identifient, liés à des solutions innovantes, concrètes et applicables, qui favoriseraient leur fonctionnement optimal au travail ?

Cadre conceptuel

Une avenue intéressante s'offre en tant que solution constructive face à un problème d'organisation et de fonctionnement. Pour cela, un virage idéologique s'avère nécessaire pour porter un regard sur le fonctionnel, le désiré et le valorisé, et ainsi mieux comprendre les rouages du fonctionnement optimal au travail (Gable et Haidt, 2015).

Le fonctionnement optimal au travail

La psychologie positive est un champ de recherche qui étudie l'être humain dans son entièreté (Seligman, 2002), pour réduire ses faiblesses ainsi que pour accéder à son épanouissement et son potentiel (Gaucher, 2010). En ce sens, Dorn (2017) démontre que la psychologie classique soutient plus particulièrement les personnes en détresse afin qu'elles puissent « remonter » vers un équilibre, une normalité, une acceptabilité, alors que la psychologie positive, elle, vise à faire cheminer vers un bien-être, un bonheur, un fonctionnement optimal. Sur ce dernier point, Gable et Haidt (2015) définissent la psychologie positive comme étant « l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au

fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions » (p. 104). Cette double notion d'épanouissement et de fonctionnement optimal reflète les deux approches hédoniste et eudémonique du bien-être (Ryan et Deci, 2001). Dans le cadre de ce projet de recherche en milieu professionnel, aux prises avec la détresse psychologique des enseignants combinée à un contexte pandémique, la lumière est mise plus particulièrement sur l'approche eudémonique pour circonscrire les besoins des enseignants afin de les aider à fonctionner de manière optimale. Concrètement, le fonctionnement optimal réfère ici à l'actualisation de leur potentiel professionnel, l'atteinte de leurs objectifs, et l'optimisation des conditions pour les soutenir face aux écueils contextuels. Ainsi, aux dires de Martin-Krumm (2017), ces nouvelles connaissances permettent de les aider à surmonter mieux qu'à l'habitude les situations adverses, favorisent un développement centré sur les forces, et surtout, permettent de proposer et mettre en place des ressources spécifiques à leurs besoins.

L'enquête appréciative pour connaître les besoins

À ces fins, l'enquête appréciative, traduite de *l'appreciative inquiry* (Cooperrider et Whitney, 1998), a pour but de comprendre le fonctionnement optimal des individus, des organisations, prenant appui sur les forces, les opportunités, les possibles et les succès afin de provoquer un changement positif. Cette approche représente un changement de perspective (Stravos et al., 2015) qui s'appuie sur cinq principes fondateurs qui se déclinent comme suit : le constructionnisme, la simultanéité, la poésie, l'anticipation et le principe positif (Cooperrider et Whitney, 1998). En rapport au principe positif, Bossé et Mercier (2018) montrent clairement qu'employer cette approche permet de porter un regard appréciatif sur ce qui a été, ce qui est, et ce qui est souhaité, et que « ce qu'on apporte dans l'avenir doit correspondre à ce qu'il y a de meilleur » (p. 10). Ainsi, l'objet de cette recherche prend racine sur ce qui peut rendre les enseignants « meilleurs », et optimiser les conditions dans lesquelles ils opèrent.

Les cinq étapes de l'enquête appréciative

La démarche appréciative en vue d'un changement positif se présente en cinq étapes, illustrées à la figure 1.

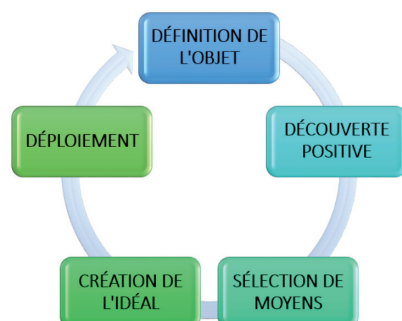


Figure 1
Modèle de l'enquête appréciative

Source : Adapté et traduit de Cooperrider et Whitney (1998).

Ce modèle offre une approche générale, et surtout pratique, pour générer le changement visé. La première étape est de définir l'objet d'enquête, le sujet abordé, afin de déterminer les vastes possibilités et l'orientation de la transformation. La deuxième étape est de découvrir tous les éléments fonctionnels, valorisés ou désirés des individus à l'aide d'une question positive, afin de bâtir sur les perspectives préférentielles des acteurs de l'organisation. La troisième étape est de sélectionner l'ensemble des possibilités, des souhaits et de les formaliser selon les propositions de l'étape 2, à travers des moyens concrets. La quatrième étape est la création de l'idéal, la mise sur pied du souhaité. Enfin, la cinquième étape est le déploiement de ce qui va être mis en place.

Dans le cadre de ce projet, l'objet d'enquête porte sur les besoins des enseignants en vue d'un fonctionnement optimal. L'objectif de recherche porte sur l'étape 2 et vise à cerner les besoins des enseignants pour découvrir ce qui les aiderait à fonctionner de manière optimale.

Méthodologie

L'approche de recherche privilégiée est qualitative interprétative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000) grâce à la question ouverte suivante : « Pour fonctionner de manière optimale, j'aurais besoin de... ». La collecte de données a été réalisée par sondage en ligne. Ce sondage était mené à l'aide d'un questionnaire composé de trois sections : les variables sociodémographiques, les indicateurs de bien-être (Stoloff et al., 2020), et les impacts de la COVID-19. Le temps de passation était de quinze minutes environ. Le présent article dévoile les résultats en lien avec la question ouverte de la section 2, dans laquelle les répondants ont pu verbaliser, s'exprimer et/ou lister les besoins qu'ils trouvent les plus significatifs.

Dans cette première étude, les enseignants en éducation physique et à la santé (ÉPS) ont été ciblés, car ils jouent les rôles de modèles de santé, de leaders et de promoteurs des saines habitudes de vie (Bordeleau et Morency, 2019; Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignant au Québec, 2022P). Il semblait donc intéressant de cibler les enseignants de cette discipline dans une étude qui porte sur le fonctionnement optimal au travail et le bien-être professionnel. Dans une étude subséquente, les enseignants des autres disciplines seront interrogés afin d'avoir une connaissance élargie des besoins, et ce, pour toutes les disciplines confondues. De là, le recrutement s'est fait par une variété d'activités, notamment par un accès aux réseaux sociaux avec capsules vidéo et annonces publiées sur Facebook, par courriel à une liste préétablie de participants à la recherche, ainsi que par la diffusion d'un article professionnel dans un journal spécialisé en ÉPS. Sur 1127 visites, 241 questionnaires ont été débutés, et 174 questionnaires ont été remplis et retenus dans le cadre de ce projet. Les caractéristiques sociodémographiques des participants montrent une répartition du genre telle que 54 % des répondants sont des hommes et 46 % des femmes. Selon les données sur l'ordre d'enseignement, 64 % œuvrent au primaire, 30 % au secondaire et 6 % au tertiaire. En ce qui concerne le statut d'emploi des répondants, 75 % sont permanents, 21 % à contrat, et 4 % en suppléance.

L'analyse des résultats s'est faite par analyse thématique de contenu (Paillé et Mucchielli, 2008), combinée à des statistiques descriptives telles que les fréquences et les moyennes pour identifier les proportions relatives des énoncés. Concrètement, chaque énoncé était découpé en unités de sens (certains énoncés pouvaient contenir plusieurs unités de sens) et placé successivement dans un document Excel. Chaque ligne représentait une unité de sens, ce qui a conduit au code « L1 » pour l'unité de sens qui se trouve à

la ligne 1, « L2 » pour l'unité de sens qui se trouve à la ligne 2, et ainsi de suite. Cette étape a permis à la fois d'extraire le contenu du questionnaire et d'anonymiser le processus d'analyse. De là, le décompte du nombre d'unités de sens a été effectué pour obtenir la proportion relative de chacun des thèmes. Lors de la phase d'analyse, un premier codage des unités de sens a été mené par la chercheuse, suivi d'un regroupement par thème. Par la suite, une confrontation de l'ensemble du corpus a été menée avec l'assistante de recherche pour assurer une fidélité des résultats interjuge supérieure à 90 %.

Résultats

Proportion relative des catégories

Les résultats présentent l'émergence de neuf (9) catégories sur un total de 230 énoncés propres aux besoins émis par les enseignants pour un fonctionnement optimal au travail. Les besoins exprimés par les enseignants auraient pu être perçus comme étant les plus importants, les plus imminents, ou encore ceux considérés comme garants d'un fonctionnement optimal. Étant donné que l'origine de cette identification (primauté, préférence, fonctionnalité...) n'est pas connue, il est donc nécessaire de considérer ces résultats comme étant une tendance relative des énoncés les plus évoqués, et donc les plus significatifs au moment de la passation du sondage.

Comme présenté dans le tableau 1, les besoins les plus évoqués par les enseignants sont respectivement un besoin de temps (18 %), des besoins spécifiques au cours d'ÉPS (16 %), et un besoin de ressources matérielles (15 %). Ensuite, des besoins spécifiques à la gestion de la pandémie sont nommés (14 %), suivis des besoins de collaboration (10 %), de ressources humaines (8 %), ou encore des besoins propres à la tâche enseignante (8 %). Enfin, des besoins portent sur des attentes envers la direction d'école (6 %) et un besoin de ressources financières (5 %). Afin de mieux cerner ces catégories, les prochaines sections vont examiner et décrire les besoins spécifiques à chacune d'entre elles.

Tableau 1

Répartition relative des neuf catégories propres aux besoins des enseignants en ÉPS en vue d'un fonctionnement optimal

RANG	CATÉGORIES	Fréquence	%
1	Temps	42	18
2	Cours d'ÉPS	36	16
3	Ressources matérielles	35	15
4	Gestion de la COVID-19	31	14
5	Collaboration	24	10
6	Ressources humaines	19	8
7	Tâche enseignante	18	8
8	Direction d'école	13	6
9	Ressources financières	12	5
TOTAL		230	100

Présentation de la catégorie spécifique au temps

En matière de répartition relative des catégories, le temps représente 18 % (n=42) des énoncés émis par les enseignants d'ÉPS interrogés. Les thèmes qui composent cette catégorie se distribuent tels que présentés dans le tableau 2.

Tableau 2

Répartition relative des thèmes composant la catégorie sur le temps

TEMPS	#	%
Planification	18	43
COVID-19	8	19
Sans précision	4	9
Projets	3	7
Développement professionnel	2	5
Équilibre global	2	5
Partage entre collègues	2	5
Préparation	2	5
Pédagogique	1	2
Sous-total	42	100

Les enseignants mentionnent clairement un besoin de temps pour la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation. Concrètement, ils disent vouloir développer des activités stimulantes, élaborer du nouveau matériel pédagogique, planifier et travailler davantage en équipe, intégrer les « nouveaux outils pédagognumériques » (L20) et réinvestir les apprentissages réalisés dans le cadre de formations.

Les enseignants veulent aussi plus de temps pour mettre sur pied « des gros projets pour l'ensemble des élèves de l'école » (L30). En parallèle, ils souhaitent accorder une plus grande part de leur temps à la formation continue tout en maintenant un équilibre dans les différentes sphères de leur vie. En somme, ils auraient besoin de plus de temps avant, entre et après leurs cours.

En période de COVID-19, ce manque de temps est intensifié par la nécessité d'adapter sa pratique à l'enseignement en ligne et par l'impératif d'être continuellement prêt à interchanger le mode virtuel avec le présentiel. De plus, la surcharge inhérente à la désinfection du matériel entre les activités des différents groupes constitue une contrainte supplémentaire sans toutefois éliminer celles présentes en temps normal. Ce contexte particulier occasionne aussi un besoin croissant d'échanger et de collaborer avec les collègues afin de maintenir une cohésion d'équipe. Sur cette question, un enseignant écrit :

J'arrive en poste dans une nouvelle école en pleine année COVID, et je suis en mode survie. La direction me dit de faire mes affaires sans trop me soucier du reste, mais j'aimerais en savoir plus sur le fonctionnement de l'école, pouvoir en discuter en réunion du personnel, mais tout va trop vite (réunions sur TEAMS bouclées en 10 minutes, micro fermé, direction non disponible et trop « dans le jus »...). Il manque de moment où on se rencontre où on collabore, où on discute, où on se soucie ensemble du bien-être des élèves, où on valide nos façons de faire. (L42)

Présentation de la catégorie spécifique au cours d'ÉPS

En matière de répartition relative des catégories, le cours d'ÉPS représente 16 % (n=36) des énoncés émis par les enseignants. Les thèmes qui composent cette catégorie se distribuent tels que présentés dans le tableau 3.

Tableau 3

Répartition relative des thèmes composant la catégorie sur le cours d'ÉPS

Cours d'ÉPS	Fréquence	%
Effectif élèves	15	41
Reconnaissance et valorisation	10	28
Répartition du temps alloué à l'ÉPS	6	17
COVID-19	5	14
Sous-total	36	100

Les enseignants souhaitent favoriser la création de liens plus étroits avec leurs élèves et proposent donc d'équilibrer davantage les groupes sur le plan tant scolaire que sportif, de réduire le ratio maître/élèves ou d'avoir la possibilité de créer des sous-groupes à même leur classe.

De plus, toujours selon les enseignants, il est impératif de valoriser la profession tout en démontrant la pertinence du travail de l'enseignant d'ÉPS. Reconnaître la valeur et la portée de ce cours autant à l'interne (école) qu'à l'externe (famille, communauté, grand public) participerait à leur bien-être, à leur autonomie professionnelle et à leur épanouissement. De plus, à la fois pour favoriser une progression des apprentissages et pour assurer la rétention des élèves dans les volets particuliers offerts par l'école (options sportives), les enseignants recommandent d'ajuster la répartition du temps alloué au cours d'ÉPS dans la grille horaire pour augmenter le nombre d'heures d'ÉPS par cycle. À cet effet, un enseignant témoigne que : « À mon école, les élèves ont trois cours de 60 minutes d'ÉPS par cycle de huit jours. Ce qui fait qu'on les voit généralement deux fois par semaine. Cela aide grandement à rendre notre enseignement optimal ! » (L154).

Enfin, en période de pandémie, les enseignants ont besoin de plus d'encadrement, et souhaitent obtenir plus de précisions et de lignes directrices en matière d'enseignement à distance ou en présentiel pour les soutenir dans leurs enseignements avec :

Des programmes préétablis en virtuel pour chaque discipline, avec des évaluations créées. Si un groupe tombe en confinement lors d'un cours de piscine par exemple, il pourrait y avoir des exercices adaptés à faire à la maison et des examens pour continuer la progression des apprentissages (L169).

A contrario, leurs besoins de liberté et d'autonomie ont été mentionnés, et se manifestent par « le choix d'aller à l'extérieur aux moments qui me conviennent. Présentement, il est difficile d'avoir une continuité dans ma planification » (L167) et de « ne pas être dans l'obligation d'évaluer les élèves tel qu'on me le demande. » (L168)

Présentation de la catégorie spécifique aux ressources matérielles

En matière de répartition relative des catégories, les ressources matérielles représentent 15 % (n=35) des énoncés émis par les enseignants. Les thèmes qui composent cette catégorie se distribuent tels que présentés dans le tableau 4.

Tableau 4

Répartition relative des thèmes composant la catégorie sur les ressources matérielles

Ressources matérielles	Fréquence	%
Matériel	19	54
Espace	10	29
COVID-19	6	17
Sous-total	35	100

Avoir du matériel propre aux types d'enseignement, adéquat, en bon état, en quantité suffisante, actuel et spécifique à l'évaluation des matières atypiques (ex.: plein air) constitue une préoccupation importante pour les enseignants. De plus, l'accès aux technologies de l'information et des communications (TIC) et aux matériels technologiques (TBI, TNI, projecteur interactif), en plus d'un accès à une connexion Internet représente un besoin partagé par plusieurs. Un enseignant inscrivait d'ailleurs : « j'aurais besoin de matériel informatique à jour. De plus, le TBI dans un *gym* est un must. Malheureusement, nous n'en avons pas » (L97). En somme, leur besoin est de disposer des mêmes dispositions technologiques que leurs collègues ont en classe. Enfin, bénéficier de contenus clés en main, qui permettent d'enseigner et d'évaluer sans devoir créer des SAÉ systématiquement, procurerait une valeur ajoutée facilitante pour ces derniers.

En parallèle, les enseignants ont besoin d'espace. Ils aspirent à une diversité de plateaux adaptés, aménagés adéquatement, multifonctionnels et en nombre suffisant, sans quoi il est difficile de terminer une SAÉ avec rigueur et satisfaction, puisque les plateaux sont occupés. Un enseignant s'exprime par ailleurs sur cette réalité en inscrivant que « les plateaux, deux gymnases, étant toujours occupés, je suis dans la cafétéria, à gérer le montage et démontage des tables à chaque cours... » (L83). D'un autre côté, les enseignants souhaitent disposer d'un bureau individuel pour optimiser leur travail et non plus devoir « partager le même bureau, gros comme un placard à balai avec un seul pupitre, avec deux autres enseignants » (L76).

En période de COVID-19, considérant les contraintes sanitaires liées à l'utilisation du matériel et la présence de bulles classes, l'équipement doit être doublement nombreux pour répondre aux besoins. Quant aux plateaux, ils doivent être en mesure d'évoluer au rythme des consignes sanitaires tout en s'arrimant avec les impératifs pédagogiques des enseignants. Un enseignant exprimait le fait que :

Nous avons perdu un plateau puisque nous ne pouvons plus enseigner en team alors nous enseignons dans la « chapelle », une salle de réunion pour faire les assemblées générales. Nous avons également perdu notre terrain de soccer/football pour y construire des maisons/classes... Ceci était notre seul terrain dans la cour. (L108).

Enfin, si l'accès à du matériel technologique constitue un enjeu en situation normale, il l'est davantage en contexte pandémique où tous ont dû s'adapter à l'enseignement en ligne dans un contexte d'inégalité des ressources informatiques.

Présentation de la catégorie spécifique à la gestion de la COVID-19

En matière de répartition relative des catégories, la gestion de la COVID-19 représente 13 % (n=31) des énoncés émis par les enseignants. Les thèmes qui composent cette catégorie se distribuent tels que présentés dans le tableau 5.

Tableau 5

Répartition relative des thèmes composant la catégorie sur la gestion de la COVID-19

Gestion de la COVID-19	Fréquence	%
Mesures sanitaires	22	71
Maladie COVID-19	5	16
Directives	3	10
Être sécurisé	1	3
Sous-total	31	100

Les enseignants souhaitent mettre fin le plus rapidement possible à la désinfection, au port du masque, aux bulles classes et à la distanciation sociale entre les groupes. Ces contraintes sanitaires constituent des mesures qu'ils ont acceptées, sans jamais toutefois s'y habituer. Un enseignant résumait en écrivant : « Diminuer les tâches de désinfections. Le vaccin pour diminuer le stress d'attraper le virus. De ne pas avoir à porter le masque pour enseigner afin que les élèves captent mes expressions de visage » (L13). Ainsi, ils aspirent à un retour aux conditions normales avec un enseignement en présentiel, des sports, des activités parascolaires, du coenseignement, des moyens d'action choisis dans le seul intérêt des élèves et une proximité avec ces derniers.

Dans un autre ordre d'idées, selon un enseignant, le leadership de la direction d'établissement est une condition *sine qua none* pour le respect des mesures sanitaires par tous les élèves. Selon lui, c'est à la direction que revient l'intervention finale auprès des élèves récalcitrants. En ajout, les nombreux changements dans les directives gouvernementales ont créé une confusion et un besoin d'obtenir des consignes claires et moins changeantes. À titre d'exemple, un enseignant espère que « le ministère de

l'Éducation et le gouvernement arrêtent de modifier sans cesse ce que l'on doit appliquer au gymnase » (L9). Enfin, un autre enseignant nomme le besoin de se sentir en sécurité à l'école dans ce contexte pandémique, sans précision supplémentaire.

Présentation de la catégorie spécifique à la collaboration

En matière de répartition relative des catégories, la collaboration représente 10 % (n=24) des énoncés émis par les enseignants. Les thèmes qui composent cette catégorie se distribuent tels que présentés dans le tableau 6.

Tableau 6

Répartition relative des thèmes composant la catégorie sur la collaboration

Collaboration	Fréquence	%
Collègues	12	50
Communauté	4	17
Parents	4	17
Équipe-école	4	16
Sous-total	24	100

Pour les enseignants, le travail d'équipe, la collaboration et l'entraide sont au cœur d'un fonctionnement optimal. Cette collaboration participe aussi à valoriser la profession. Le partage de pratiques et d'idées avec des enseignants d'autres établissements ouvre les horizons et permet le renouvellement de pratiques pédagogiques.

En outre, renforcer les relations et les liens entre les écoles et valoriser l'ÉPS peuvent, par exemple, mener à développer un système de prêts de matériel inter-écoles. D'ailleurs, un enseignant rêve d'un partenariat encore plus large avec la communauté où les équipements sont partagés et où l'ÉPS est mise en valeur.

De plus, l'importance d'établir une collaboration plus soutenue avec les parents pour favoriser une continuité pédagogique entre l'école et la maison est nommée. Un enseignant souhaite « sentir qu'il travaille main dans la main » (L131) avec ces derniers. Pour y arriver, un autre enseignant suggère de développer une plateforme qui encouragerait leur implication dans le processus de transfert de connaissances. En parallèle, un enseignant insiste sur le besoin de responsabiliser les élèves et relève le rôle du parent dans cet apprentissage.

Que les parents fassent leur job de parents... Lire un courriel et prendre le temps de le lire, rendre leurs enfants autonomes (ouvrir un agenda, apprendre à lire son horaire de la journée, apporter son matériel, savoir attacher ses espadrilles, etc.), la non-responsabilité des parents est épuisante. (L130)

Enfin, une équipe-école qui valorise l'ÉPS et où un leadership est assumé sur ces questions participe grandement au fonctionnement optimal des enseignants en ÉPS. « Pousser dans le même sens » (L127) et être accompagné dans les différents défis professionnels sont d'autres éléments importants qui favorisent un bien-être professionnel pour ces enseignants.

Présentation de la catégorie spécifique aux ressources humaines

En matière de répartition relative des catégories, les ressources humaines représentent 8 % (n=19) des énoncés émis par les enseignants. Les thèmes qui composent cette catégorie se distribuent tels que présentés dans le tableau 7.

Tableau 7

Répartition relative des thèmes composant la catégorie sur les ressources humaines

Ressources humaines	Fréquence	%
Effectif RH	12	63
Nature	5	26
COVID-19	2	11
Sous-total	19	100

Les enseignants d'ÉPS souhaitent bénéficier de plus de soutien pour intervenir auprès des élèves à besoins particuliers. Ils veulent pouvoir les aider et agir mieux quand ils se désorganisent. Un enseignant nommait le besoin d'avoir « davantage de ressources humaines pour accompagner mes élèves TSA, TC et à Mobilité réduite » (L173). En ajout, leur pratique professionnelle serait maximisée s'ils avaient accès à une variété de ressources humaines supplémentaires. Par exemple, davantage de techniciens informatiques, un accompagnateur formé pour les sorties en plein air, une secrétaire, des enseignants pour combler les tâches vacantes ou du soutien plus particulier aux débutants dans la profession. À cet effet, une enseignante débutante mentionne avoir besoin « d'aide au niveau de la planification des cours ». Elle voudrait « un mentor » pour la guider et l'accompagner dans ses premiers contrats (L186).

Enfin, en période pandémique, des besoins supplémentaires ont émergé en matière d'accompagnement psychologique pour les « petits qui sont victimes des mesures sanitaires en place » (L187). Particulièrement dans le contexte de l'enseignement à distance, certains enseignants mentionnent qu'une aide est requise pour les élèves en adaptation scolaire.

Présentation de la catégorie spécifique à la tâche enseignante

En matière de répartition relative des catégories, la tâche enseignante représente 8 % (n=18) des énoncés émis par les enseignants. Les thèmes qui composent cette catégorie se distribuent tels que présentés dans le tableau 8.

Tableau 8

Répartition relative des thèmes composant la catégorie sur la tâche enseignante

Tâche enseignante	Fréquence	%
Autonomie et liberté	5	28
Charge de travail	5	28
Formation	3	17
Stabilité	2	11
Vision politique	2	11
Bien-être	1	5
Sous-total	18	100

Les enseignants insistent sur la nécessité de jouir d'une autonomie et d'une liberté professionnelles accrues. De nouveaux projets et d'audacieuses idées en émergeraient. Toutefois, cela ne se concrétisera qu'en ajustant la charge de travail de façon à diminuer les tâches administratives et à augmenter celles en lien avec l'enseignement. Un enseignant souhaite par ailleurs que le « travail de collaboration » (L216) soit reconnu et un autre met l'accent sur la nécessité de dédier l'ensemble des journées pédagogiques à la planification (L218). Cela favoriserait notamment l'échange et le partage entre les membres de l'équipe-école. De plus, cela met de l'avant le besoin des enseignants de recevoir des formations en concordance avec leur développement professionnel et d'obtenir des « outils clé en main » facilitant leur pratique (L228). Qui plus est, deux enseignants ont soulevé l'enjeu de la stabilité professionnelle. Ils souhaitent « travailler à temps plein » dans le domaine dans lequel ils ont été formés et être respectés dans leur « choix de carrière alors que les besoins sont là » (L221).

Enfin, deux enseignants rêvent d'un ministère de l'Éducation plus avant-gardiste et plus visionnaire, et cela, sur le plan tant de la gestion des troubles de comportements et de la santé mentale à l'école que de la santé physique des élèves. En terminant, un besoin pour un fonctionnement optimal est résumé par un enseignant qui écrit : « d'être heureux au travail » et s'y épanouir tous les jours (L232).

Présentation de la catégorie spécifique à la direction d'école

En matière de répartition relative des catégories, la direction d'école représente 6 % (n=13) des énoncés émis par les enseignants. Les thèmes qui composent cette catégorie se distribuent tels que présentés dans le tableau 9.

Tableau 9

Répartition relative des thèmes composant la catégorie sur la direction d'école

Direction d'école	Fréquence	%
Relation	6	46
Leadership	4	30
Communication	1	8
Règles de fonctionnement	1	8
Supervision	1	8
Sous-total	13	100

L'impact de la direction d'école sur la pratique enseignante est important. Développer une relation saine, significative où cette dernière fait preuve de confiance, de considération, de soutien, d'ouverture d'esprit et d'écoute constitue une pierre d'assise au fonctionnement optimal des enseignants. De surcroît, les enseignants aspirent à un leadership rassembleur soutenu par une vision à long terme où « la pédagogie » et l'importance du « sentiment de bien-être à l'école » en sont les moteurs (L191). Un leadership se manifeste entre autres par des communications claires, des règles de fonctionnement logiques, un système d'émulation et une supervision active sur le terrain.

Présentation de la catégorie spécifique aux ressources financières

En matière de répartition relative des catégories, les ressources financières représentent 5 % (n=12) des énoncés émis par les enseignants. Les thèmes qui composent cette catégorie se distribuent tels que présentés dans le tableau 10.

Tableau 10

Répartition relative des thèmes composant la catégorie sur les ressources financières

Ressources financières	Fréquence	%
Budget matériel	8	67
Sans précision	2	17
Aménagements-écoles	1	8
Activités originales	1	8
Sous-total	12	100

« Diversifier le matériel et remplacer celui désuet » (L206) est un besoin. « L'achat de matériel » (L205) de « qualité et adapté aux moyens d'action » (L208) semble être un prérequis pour un enseignement optimal. À ce jour, le budget représenterait un frein à l'obtention du matériel nécessaire et en quantité suffisante (L207). Enfin, des ressources financières supplémentaires permettraient d'actualiser les aménagements intérieurs et extérieurs de l'école, mais favoriseraient aussi la mise en place d'activités originales « pour aller vivre des activités hors écoles, inviter des professionnels, implanter des activités parascolaires » (L213).

Discussion

La pénurie d'enseignants est un problème public qui affecte le bien-être professionnel des enseignants, la tâche enseignante, les conditions de travail et la qualité de l'apprentissage des élèves (Goyette et Sirois, 2020). Devant l'urgence de la situation, une fenêtre d'opportunités s'ouvre afin de comprendre l'origine de la problématique et les solutions envisageables. En concordance avec Hassenteufel et ses collaborateurs (2020) qui suggèrent d'impliquer les professionnels touchés de près par le problème à l'étude, notamment pour la formulation de solutions, ce projet propose d'examiner les besoins identifiés par les enseignants, qu'ils estiment porteurs et favorables à un fonctionnement optimal au travail. Ainsi, selon l'hypothèse qu'un enseignant qui fonctionne de manière optimale aura moins tendance à quitter la profession, la question de recherche portant sur les besoins des enseignants semble cruciale face à la fenêtre d'opportunités contextuelle (Ravinet, 2014). En effet, les enseignants deviennent les acteurs centraux, leur donnant ainsi une voix dans la proposition d'avenues à privilégier et de solutions innovantes, concrètes et applicables. À ces fins, 174 enseignants en ÉPS ont répondu à un sondage en ligne avec une question ouverte, leur permettant d'identifier leurs principaux besoins. Cette étape, inscrite dans la boucle de l'enquête appréciative (Cooperrider et Whitney, 1998), a permis de découvrir les éléments fonctionnels, valorisés ou désirés des enseignants à l'aide d'une question positive. La prochaine étape sera de bâtir sur les perspectives préférentielles pour un changement positif.

Les résultats montrent la prédominance du besoin de temps chez de nombreux enseignants. Ceux-ci éprouvent ce besoin pour planifier davantage, collaborer avec leurs pairs et utiliser pleinement leurs journées pédagogiques à des fins pédagogiques. En parallèle, ce manque de temps fait émerger un besoin de matériel clé en main pour faciliter le renouvellement de matériel didactique. Ces résultats n'étonnent point, puisqu'en 2001, St-Jarre publiait un chapitre consacré au manque de temps des enseignants du secondaire. Dix ans plus tard, Chopin (2010) écrivait déjà que « la thématique du temps surgit régulièrement dans les discours sur l'école, suscitant à chaque fois d'intenses espoirs de changement » (p. 87), notamment parce que le temps est perçu comme une variable clé du système d'éducation. Par conséquent, à la suite de cette étude, nous proposons diverses solutions concrètes, rationnelles et accessibles à la lumière des besoins des enseignants eux-mêmes, telles que l'ajout de journées pédagogiques au calendrier scolaire, la création de périodes annuelles d'échange, de partage et de ressourcements au sein de l'équipe-école, la création de journées administratives réservées aux réunions et aux tâches administratives, ou encore le développement de matériel clé en main pour permettre aux enseignants de s'en inspirer dans la pratique et de la renouveler.

De surcroît, il apparaît incontournable de considérer les besoins des enseignants depuis le projet de Loi 40 (2020), puisqu'ils deviennent responsables et autonomes de leur développement professionnel quant à l'organisation et la mise en œuvre de 30 heures de formation continue sur deux ans (Projet de loi n°40, 2020). L'accès autonome à la formation continue est vu d'un œil favorable, tant qu'en parallèle, il y a du temps prévu et accordé pour le réinvestissement des nouvelles connaissances dans la pratique. À l'instar de Solar (2001), il faut continuellement s'interroger sur la qualité des dispositifs de formation continue, l'engouement et l'engagement des enseignants dans de telles activités, et les retombées de celle-ci.

Les résultats font aussi ressortir un besoin de ressources matérielles de base, à la fois du matériel didactique pour l'enseignement des moyens d'action spécifiques à l'ÉPS, ainsi que du matériel informatique et l'accès à des connexions Internet dans le gymnase. D'autres mentionnent tout simplement le besoin d'avoir un espace d'enseignement (gymnase) réservé à l'enseignement de l'ÉPS plutôt que partagé selon les activités annuelles en vigueur (cafétéria, fêtes annuelles, photo de classe, etc.), ou un espace de travail personnel (bureau) plutôt qu'un bureau partagé à plusieurs enseignants. Somme toute, ces besoins semblent relativement accessibles si l'on considère que les enseignants d'une école devraient tous avoir un espace d'enseignement (salle de classe, gymnase, local spécifique aux options), ainsi qu'un accès facilitant à du matériel didactique et informatique. De manière générale, ces résultats sur le besoin de ressources matérielles complètent ceux des études qui abordent des sujets spécifiques tels que l'avènement du numérique en ÉPS (Rolland et al., 2019; Granger et al., 2022), l'enseignement du plein air (Maziade et al., 2018), l'intégration des élèves à besoins particuliers (Huot, 2008) ou encore sur les formations spécifiques (Tapin et al., 2018). En conséquence, les besoins exprimés par les enseignants d'ÉPS nous amènent à proposer les solutions suivantes : un accès identique et égalitaire entre tous les enseignants de l'école à du matériel didactique, du matériel informatique, une connexion Internet, un espace d'enseignement attribué et un espace de travail personnel propre à chacun. Dans cette perspective, un besoin parallèle serait comblé, à savoir celui de la valorisation de l'enseignant en ÉPS qui pourrait avoir le sentiment d'être diminué par rapport aux enseignants des autres disciplines, notamment en raison de cette inégalité des conditions de travail.

Finalement, il est intéressant de constater que les besoins des enseignants sont relativement semblables en contexte régulier et en contexte de crise sanitaire. En effet, chaque catégorie contient un thème propre au contexte pandémique. Cela renvoie à l'idée que les besoins exprimés par les enseignants d'ÉPS sont persistants et transférables aux différents contextes vécus. En effet, parmi ceux qui ont été nommés, le temps figure parmi les besoins essentiels des enseignants pour les aider à composer avec les changements constants et incertains (Stoloff et al., 2020). Ensuite, le souhait d'avoir du matériel clé en main propre à la discipline a été nommé par les enseignants de façon à les aider à réagir rapidement aux changements de plateaux, de groupes-élèves, de mesures sanitaires, etc. Cela étant dit, même en ayant un matériel clé en main, les enseignants s'inspirent des contenus et jouent de leur liberté pédagogique pour répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves (Huchette et al., 2017). Pour terminer, comme l'avaient identifié Stoloff et Goyette (2022), l'augmentation des ressources humaines apparaît comme un besoin pressant de façon à optimiser l'accompagnement des élèves ayant des besoins particuliers en matière d'apprentissage et d'adaptation, certes, mais aussi sur le plan d'un soutien psychologique, car les enseignants ne se sentent pas suffisamment outillés pour faire face aux difficultés actuelles.

Conclusion

Cette étude a permis d'identifier les besoins les plus significatifs des enseignants eux-mêmes, ici spécifique à l'ÉPS, et de constater qu'ils sont comparables aux autres disciplines. Les besoins de temps et de ressources matérielles ont été les plus cités. De plus, cet article a mis en lumière le fait que ces besoins se répètent au-delà du contexte régulier, puisqu'ils sont présents en situation de pandémie. Cela laisse présumer qu'ils sont persistants et au cœur d'un fonctionnement optimal en enseignement. Pour conclure, les résultats de l'étude ont permis de proposer des actions et des ressources spécifiques aux besoins des enseignants de façon à stimuler leur mise en place par les acteurs scolaires et politiques. En effet, dans une période considérée comme une fenêtre d'opportunité, Hassenteufel et ses collaborateurs (2020) considèrent la prise en compte des solutions proposées par les acteurs centraux comme une avenue incontournable et efficace. La prochaine étape sera de compléter ces connaissances par l'entremise d'études auprès des enseignants des autres disciplines.

Références

- Alava, S. (2016). L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant. *Questions Vives*, 25, 1-20. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1942>
- Aye, M. (2020). Avantages et contraintes de la formation à distance des acteurs de la gouvernance scolaire régionale en Côte d'Ivoire. *Formation et profession*, 28(4), 1-16. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.700>
- Bernier, L. et Lachapelle, G. (2010). L'étude des politiques gouvernementales. Dans S. Paquin, L. Bernier et G. Lachapelle (dir.), *L'analyse des politiques publiques* (p. 9-35). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bizet, I., Laurencelle, L., Lemoyne, J., Larouche, R. et Trudeau, F. (2010). Career changes among physical educators. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(2), 224-232.
- Bordeleau, C. et Morency, L. (2019). *Le manuel de l'éducateur physique*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Bossé, S. et Mercier, S. (2018). Vitaliser l'organisation avec l'approche de l'enquête appréciative. *Nutrition Science en évolution*, 16(2), 9-12. <https://doi.org/10.7202/1054341ar>
- Chopin, M.-P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 170, 87-110. <https://doi.org/10.4000/rfp.1614>
- Cooperrider, D. et Whitney, D. (1998). When Stories Have Wings : How Relational Responsibility Opens New Options for Action. Dans S. McNamee et K. J. Gergen (dir.), *Relational responsibility : Resources for sustainable dialogue*. SAGE Publications.
- 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), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.682>
- Dion-Viens, D. (2022, novembre 1). Pénurie de profs : Le ministre Drainville planche sur des solutions. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2022/11/01/penurie-de-profs--le-ministre-drainville-planche-sur-des-solutions>
- Dorn, F. (2017). *Le petit livre de la psychologie positive*. Paris : First Editions.
- Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignant au Québec (2022). *Enseignant.e en éducation physique et à la santé*. <https://www.feepeq.com/fr/programme-et-le-r-le-de-l-enseignant-en-eps>

- Fortin, M. (2021, 12 décembre). Taire les cas de COVID pour attirer des enseignants suppléants. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/598526/taire-les-cas-de-covid-pour-attirer-des-suppleants>
- Gaucher, R. (2010). *La psychologie positive ou l'étude scientifique du meilleur de nous-même*. L'Harmattan.
- Gable, S. L. et Haidt, J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Goyette, N. et Sirois, G. (2020). Pénurie d'enseignants d'un océan à l'autre : quels effets sur leur bien-être et sur celui de leurs élèves ? <https://www.edcan.ca/articles/penurie-denseignants-dun-ocean-a-lautre/?lang=fr#footnote-305-2>
- Granger, N., Morin, P., Stolf, S., Vandercleyen, F., Boulanger, A., et Robert, M. (Prépublication). Enseigner un mode de vie sain et actif en contexte de formation à distance, c'est possible ? *Revue hybride de l'éducation*.
- Hassenteufel, P., Schweyer, F., Gerlinger, T., Henkel, R., Lückenbach, C. et Reiter, R. (2020). The role of professional groups in policy change: Physician's organizations and the issue of local medical provision shortages in France and Germany. *European Policy Analysis*, 6(1), 38-57. <https://doi.org/10.1002/epa2.1073>
- Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : l'État doit miser sur l'essentiel*. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>
- Houlfort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement* [Rapport de recherche]. École nationale d'administration publique. <https://depot.erudit.org/dspace/bitstream/003212dd/1/30129826.pdf>
- Huchette, M., Zablôt, S. et Maitre, J.-P. (2017). *Rapport des enseignants de Sciences et Techniques Industrielles aux ressources scénarisées "clés en main"* [Rapport de recherche]. ENS de Cachan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03013940>
- Huot, M.-A. (2008). *Les attitudes des enseignants en éducation physique de niveau primaire face à la politique de l'adaptation scolaire et face à son application lorsqu'ils intègrent des ÉHDA dans leurs groupes* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/1766/1/M10504.pdf>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 37(3), 499-534.
- Ingersoll, R.M. et Smith, T.M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Keeping Good Teachers*, 60(8), 30-33. https://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/EL_TheWrongSolution_to_theTeacherShortage.pdf
- Kamanzi, P. C., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : De la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education*, 52(1), 115-134. <https://doi.org/10.7202/1040807ar>
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. [10.1007/s11159-013-9367-z](https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z)
- Karsenti, T. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* [Rapport de recherche]. Fonds de recherche Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_karsentit_resume_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf
- Karsenti, T. (2018). *Identification des mesures les plus efficaces pour contrer la pénurie et favoriser la rétention du personnel enseignant dans les écoles de milieux défavorisés* [Rapport de recherche]. Fonds de recherche Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/prs2013-2015_rapport_t.karsenti_retention-enseignants-milieu-defavorise.pdf
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.
- Kingdon, J. W. (2003). *Agendas, alternatives, and public policies*. Longman.
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17688/Kirsch_Robert_2006_memoire.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Martin-Krumm, C. (2017). Psychologie positive, quelle part d'innovation ? *Le Journal des psychologues*, 346(4), 14. <https://doi.org/10.3917/jdp.346.0014>
- Maziade, C. H., Thériault, G., Berryman, T. et Gadais, T. (2018). L'intégration du plein air en enseignement de l'éducation physique et à la santé : Trois études de cas. *Staps*, 122(4), 45-71. <https://doi.org/10.3917/sta.122.0045>
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : Conditions, modalités et perspectives*. (pp. 189-237). Les Éditions JFD.
- Lanthéaume, F. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses universitaires de France.
- Lollia, M. et Issaieva, E. (2020). Comment les enseignants assurent la continuité pédagogique et évaluent en contexte de pandémie ? Une étude en Guadeloupe. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(Hors-série), 181-192. <https://journal.admee.org/index.php/ejref/article/view/231/135>
- Otero-López, J. M., Bolaño, C. C., Mariño, M. J. S. et Pol, E. V. (2010). Exploring stress, burnout, and job dissatisfaction in secondary school teachers. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 10(1), 107-123.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Perret, D. et Plantard, P. (2020). Pratiques numériques des enseignants en Bretagne pendant le confinement. Analyse anthropologique des premières données qualitatives et quantitatives. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.686>
- Projet de loi n°40 (2020). *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*. Assemblée Nationale du Québec. <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2020C1F.PDF>
- Ravinet, P. (2014). Fenêtre d'opportunité. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 274-282). Presses de Sciences Po.
- Rivard, M.-C., Grenier, J., Leroux, M., Turcotte, S., Morency, L. et Bordeleau, C. (2020). Teacher induction pathway of physical and health education: A case study. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 1-12. 10.5539/jel.v9n3p1
- Rolland, C. et Roche, L. (2019). Enseigner avec le numérique ou orchestrer des activités matériellement situées. Dans L. Roche et C. Rolland (dir.), *Enseigner l'EPS avec le numérique : pour quels apprentissages ?* (p. 107-111). Éditions AEEPS.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Sirois, G., Bergeron, R. et Niyubahwe, A. (2020). *Rapport préliminaire : estimation des besoins d'enseignants et données du sondage*. [Rapport scientifique]. GRAVE. https://r-libre.telug.ca/2133/1/GRAVE_Rapport-preliminaire-sondage_Aut2020.pdf
- Solar, C. (2001). Variations sur la formation continue des personnels enseignants : Une analyse comparée. Dans L. Lafortune, C. Daudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue : De la réflexion à l'action* (p. 9-42). Presses de l'Université du Québec.
- St-Jarre, C. (2001). Le manqué de temps chez des enseignants du secondaire du Québec : Un grave malaise sous double influence. Dans C. St-Jarre et L. Dupuy-Walker (dir.), *Le temps en éducation : Regards multiples* (p. 219-248). Presses de l'Université du Québec.
- Stavros, J. M., Godwin, L. N. et Cooperrider, D. L. (2015). Appreciative Inquiry : Organization Development and the Strengths Revolution. Dans W. J. Rothwell, J. Stavros et R. L. Sullivan (dir.), *Practicing Organization Development: Leading Transformation and Change* (p. 96-116). John Wiley & Sons, Inc.

- Stoloff, S., Boulanger, M., Lavallée, É. et Glaude-Roy, J. (2020). Teacher's professional well-being: indicators and strategies. *Journal of education and learning*, 9(1), 16-29.
- Stoloff, S. et Goyette, N. (2022). Hybrid Teaching in Schools: Pedagogical Innovation and Professional Well-Being in a Time of Pandemic. *Journal of education and learning*, 11(3), 1-18.
- Stoloff, S., Goyette, N., De Guise, A-A., et Girard, S. (2022). Enseigner en temps de pandémie au Québec. *Revue Canadienne de l'éducation*, 45(3), 722-743.
- Stordeur, M-F. et Colognesi, S. (2020). Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves ? *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.683>
- Tapin, G., Verret, C., Caplette-Charette, A., Grenier, J. et Chaubet, P. (2018). Différenciation pédagogique en éducation physique et à la santé auprès d'élèves ayant des difficultés motrices. *Revue phénEPS / PHEnex Journal*, 9(2), Art. 2. <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1663>

Pour citer cet article

- Stoloff, S. et Auclair, É. (2023). L'utilisation de l'approche par enquête appréciative pour contribuer aux changements positifs de la profession enseignante : connaître et considérer les besoins des enseignants en éducation physique et à la santé. *Formation et profession*, 31(2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.782>



Les logiques de cohérence en planification de l'enseignement supérieur : esquisse d'un modèle d'analyse

Robert **Mbella Mbappé**
Université de Yaoundé I (Cameroun)

Coherence Rationales in Higher Education planning:
An Outline of an Analytical Framework

doi: 10.18162/fp.2023.783

Résumé

Les logiques de cohérence constituent un outil d'analyse capable de rendre compte du mode de construction de la cohérence par les acteurs. Construites à partir des théories explicatives de la stratégie, elles comportent néanmoins des éléments de différence et même de contradiction dans leur structure. Sachant que tout cadre analytique est fondé sur une philosophie particulière, la présente étude tente de comprendre ces différences à partir des paradigmes épistémologiques et fournit, par la suite, une grille d'analyse permettant de tester chaque logique de cohérence sur le plan empirique.

Mots-clés

Logiques de cohérence, planification,
enseignement supérieur, paradigme
épistémologique.

Abstract

Coherence rationales are an analytical tool able to account for the mode of construction of coherence by the actors. Built from the explanatory theories of strategy, they appear nevertheless with elements of difference and even contradiction in their structure. Knowing that every analytical framework is based on a particular philosophy, the present study tries to understand these discrepancies from the epistemological paradigms and provides, thereafter, an analytical grid allowing to test each coherence rationale empirically.

Keywords

Coherence rationales, planning, higher education,
epistemological paradigm.

Introduction

Dans la course à la recherche du capital symbolique (classement, prix, publications, citations) et économique (brevets d'invention), les établissements d'enseignement supérieur important, de nos jours, les pratiques de gestion du système privé (Gordon et Fischer, 2011), parmi lesquelles la planification. Par cette dernière, il faut entendre la définition de ce qu'on veut faire (intentions) et la manière de procéder pour y arriver (les moyens) (Robbins et al., 2014). Par cette démarche, l'organisation conçoit son futur (Mintzberg et al., 1998). Cette projection (à court et à long terme) se présente comme une stratégie et se formalise par un plan (Mintzberg, 1987). Dans ce sens, elle apparaît comme un ensemble de décisions qui orientent l'organisation vers une direction (Mintzberg et Quinn, 1996). Le plan qui en résulte, par les décisions qu'il exprime, détermine la réussite ou l'échec de l'organisation (Elbanna et al., 2020). Ainsi, cette pratique occupe une place centrale dans l'administration de l'enseignement supérieur parce qu'elle constitue non seulement une technique et un outil de gestion reconnus dans l'amélioration des résultats (Chance et Williams, 2009), mais aussi un moyen d'apprécier la planification en tant que stratégie, c'est-à-dire en tant que plan explicitant les moyens et les intentions mis sur pied par une organisation. Toutefois, la qualité de la planification dépend d'un ensemble de paramètres, dont la cohérence. Définie comme l'adéquation entre les moyens et les intentions (De Ketele et Gerard, 2007), la cohérence permet d'assurer la qualité de la conception d'une politique, notamment en garantissant son uniformité (Fullan et Quinn, 2018). De ce qui précède, il est possible de constater que les concepts de planification et de cohérence partagent les mêmes concepts opératoires (moyens et intentions). À la différence que dans la planification, ils expriment une structure alors que dans la cohérence, ils représentent une dynamique.

Dans cette foulée, il a été montré que dans l'action, la cohérence obéit à des logiques, car elle est une fabrique portée par les intentions des acteurs et permet, en même temps, de rendre compte du décalage observé dans la conception d'une stratégie ou d'un plan (Mbella Mbappé et al., 2021). Cependant, ces logiques de cohérence présentent, entre elles, des différences, voire des contradictions. Pour expliciter ces contradictions, cette étude part du postulat selon lequel toute théorie repose sur un fondement épistémologique. En tant que moyen d'étude des connaissances, l'épistémologie permet de comprendre la vision du monde qui les porte, de même que la façon de les appréhender et de les justifier. Elle permet d'évaluer la pertinence et la validité des connaissances, leur élaboration, en prenant en compte l'objectif visé (Avenier et Gavard-Perret, 2018).

S'il est possible de noter la présence de nombreux travaux de recherche sur la planification en éducation, il reste que très peu l'abordent selon une analyse purement épistémologique. En dehors de la recherche de Masengesho et al., (2009), il ne nous a pas été donné de trouver d'autres travaux allant dans ce sens, notamment sous le prisme de la cohérence. Se fondant sur cette lacune et sur l'argument selon lequel l'épistémologie a la capacité d'étudier les origines et les structures des concepts et des théories scientifiques (Van de Ven, 2007), cet article souhaite expliquer, à partir des théories de la connaissance, les divergences qui structurent ces différentes logiques de cohérence afin d'en proposer un modèle d'analyse. Il s'agira, à cet effet, de situer chaque logique de cohérence dans une théorie de la connaissance dans le but d'identifier les principes théoriques et pratiques qui les sous-tendent.

Cadre méthodologique et conceptuel

Cadre méthodologique

Pour expliquer les différences qui apparaissent entre les différentes logiques de cohérence, nous nous sommes appuyés sur trois catégories d'éléments : épistémologiques, théoriques et empiriques. Les premiers éléments reposent sur les hypothèses fondatrices des deux grands paradigmes scientifiques (positivisme et interprétativisme) qui ont été mobilisés dans le cadre de l'étude et situent chaque logique de cohérence par rapport à ce dernier. La seconde catégorie permet de déterminer la visée de chaque logique de cohérence et la troisième permet d'identifier les travaux de recherche porteurs de chaque logique de cohérence.

De manière pratique, il a été question d'analyser chaque logique de cohérence à partir des postulats de chaque paradigme épistémologique, en insistant essentiellement sur l'ontologie, l'*épistèmè* et le statut de la connaissance (Avenier et Gavard-Perret, 2018). Puis, à partir des théories qui sous-tendent chaque logique de cohérence, des travaux de recherche, choisis sur la base de leur actualité et de leur lien avec la question de la planification de l'enseignement supérieur, ont été utilisés pour illustrer les postulats épistémologiques et théoriques exposés. Toutefois, étant donné que nous n'avons pu trouver des travaux de recherche relatifs à la cohérence à logique post-rationaliste en lien avec la planification en enseignement supérieur, cette logique de cohérence a été analysée à partir des travaux fondateurs de la théorie post-rationaliste.

Pour construire la grille d'analyse sur laquelle s'appuie le modèle que propose l'étude, nous sommes partis des deux concepts opératoires de la planification : moyens et intentions ; la ressource, l'environnement, le changement et le mécanisme représentant les modalités du premier et le but étant la modalité du second. Puis, chaque théorie a été interrogée pour identifier les formes que prend chacune de ces variables. Une fois que les modalités de chacune de ces variables ont été déterminées, elles ont été soumises, par courriel, à deux spécialistes des théories des organisations pour une critique. Ces chercheurs ont été choisis sur la base de leur expertise et de leur expérience en matière de planification pour l'un et de théorie des organisations pour l'autre. Le premier a validé la grille à partir du critère de transférabilité alors que le second s'est appuyé sur le critère de fécondité. Seulement, le retour de ces deux experts présentait une forte divergence sur le plan des modalités de la variable « environnement », car le premier a privilégié une approche par le type d'incertitude (faible, modéré et fort) alors que le second a adopté une approche par l'objet de l'incertitude (substantif, stratégique et institutionnelle). Devant ce dilemme, nous avons recouru à un troisième spécialiste, plus expérimenté que les deux précédents. Ce dernier nous a proposé une grille qui combine les deux approches utilisées par les spécialistes précédents, tout en se prêtant parfaitement aux théories mobilisées. C'est sur la base de cet avis (intégratif) que le modèle présenté a été retenu.

Cadre conceptuel

Les logiques de cohérence et les théories de la connaissance

Il est généralement admis que toute théorie repose sur un fondement épistémologique. En tant que moyen d'étude des connaissances, l'épistémologie permet d'évaluer la pertinence et la validité des connaissances, leur élaboration, en prenant en compte l'objectif (Avenier et Gavard-Perret, 2018). Les théories de la connaissance ont plusieurs orientations (paradigmes). Pendant qu'Avenier et Gavard-Perret (2018) en présentent cinq (le réalisme scientifique, le réalisme critique, le constructivisme pragmatique, l'interprétativisme et le constructivisme), Girod et Séville (2003) en présentent deux (positivisme et interprétativisme).

Présentées comme des actions configurées autour d'un ensemble de moyens et orientées vers une intention (Mbella Mbappé et al., 2021), les logiques de cohérence constituent un concept permettant de comprendre comment les acteurs garantissent la conformité ou l'uniformité dans leurs actions (Mbella Mbappé et al., 2021). Ces auteurs en ont déduit sept en matière de planification, à savoir : les logiques de cohérence rationaliste, incrémentale, contingente, post-rationaliste, *sensemaking-sensegiving*, dépendance des ressources et discursive. Ces dernières ont révélé des différences, entre elles. Étant donné que l'épistémologie a la capacité d'élucider ce type de problème, les logiques de cohérence seront situées en fonction des épistémologies positiviste et interprétativiste (Girod et Séville, 2003) ; puis une grille d'analyse sera proposée afin de la tester empiriquement.

Logiques de cohérence reposant sur la philosophie positiviste

Animé par diverses tendances en son sein, le positivisme constitue, en matière d'étude des organisations, la théorie de la connaissance la plus convoquée (Girod-Séville et Perret, 2003). Sur le plan ontologique et épistémique, cette épistémologie postule que la réalité est unique et est soumise à des lois (Rasolofo-Distler et Zawadzki, 2013). Sur le plan méthodologique, le positivisme promeut une approche déductive (les lois s'obtiennent par des tests d'hypothèses) et l'objectivité (situation dans laquelle l'interaction entre le chercheur et l'objet ne modifie ni l'un ni l'autre) (Rasolofo-Distler et Zawadzki, 2013). La visée scientifique du paradigme positiviste est donc nomothétique, car elle consiste à établir des lois à partir des faits observables et mesurables rigoureusement. Toutefois, cette philosophie a connu, du fait de sa radicalité, des aménagements intégrés dans l'analyse des logiques de cohérence incrémentale et contingente.

En partant des postulats qui fondent le positivisme, il apparaît que la cohérence à logique rationaliste peut être classée comme relevant de cette épistémologie. Sur le plan théorique, la planification a une cohérence à logique rationaliste lorsque la stratégie des acteurs repose sur un processus à partir duquel ils vont s'atteler à atteindre leurs objectifs. C'est une démarche séquencée faite d'activités pour aboutir à un choix optimal (Mbengue et Ouakouak, 2012). Sur le plan pratique, la cohérence à logique rationaliste implique l'élaboration d'un plan (Boateng et al., 2015), la disponibilité d'informations complètes nécessaires à la prise de décision (Altameem et al., 2014) et une vérification entre les objectifs définis et ceux effectivement atteints (Ololube, 2013). Ces différentes implications montrent que la cohérence à logique rationaliste repose sur la formalisation, l'exhaustivité et le contrôle stratégique (Mbengue et Ouakouak, 2012).

Sur le plan heuristique, plusieurs travaux sur la planification de l'enseignement supérieur vont dans le sens de cette logique de cohérence. On peut citer les recherches de Fonkeng et Ntembe (2009), et celles de Ngu et Teneng (2020). La première étude montre l'existence d'une relation significative entre l'enseignement supérieur et le marché de l'emploi. La seconde étude montre que la formation que reçoivent ces étudiants n'influence pas leur insertion professionnelle. Ces études sur la planification de l'enseignement supérieur relèvent de l'épistémologie positiviste parce qu'elles présentent des lois (relations, influence) entre des phénomènes, à partir d'une mise en relation entre des variables. Toutefois, l'universalisme et le formalisme qui caractérisent cette logique de cohérence seront critiqués. C'est principalement sur la base de ces éléments que les logiques de cohérence incrémentale et contingente vont se positionner comme des alternatives à cette logique de cohérence.

Limites de la cohérence à logique rationaliste et ouverture sur d'autres logiques de cohérence

La cohérence à logique incrémentale est la première logique de cohérence critique vis-à-vis de la cohérence à logique rationaliste. À partir du concept de rationalité limitée (Simon, 1955), cette logique de cohérence réfute l'aptitude de l'homme à avoir une parfaite maîtrise de son contexte. C'est en raison de ces éléments qu'est apparue la notion de rationalité limitée (Simon, 1955).

Sur le plan pratique, on parle de cohérence à logique incrémentale lorsque l'objectif de l'agir du planificateur met l'accent sur des problèmes concrets plutôt que sur la poursuite d'idéaux parfaits (Atkinson, 2011). Vu les capacités limitées de l'homme, ils sont contraints d'effectuer des

aménagements du plan, en vue de son actualisation (Mbella Mbappé et al., 2021). Dans un tel type de planification, la cohérence s'établit par des actions qui sont réalisées par des « petits pas curatifs chemin faisant ». Sur le plan heuristique, les études qui s'inspirent de la cohérence incrémentale abordent généralement la question du changement organisationnel (l'ensemble des modifications apportées au sein de l'organisation). L'étude de Blichfeldt et Smed (2020) montre que les solutions que les étudiants trouvent à leurs difficultés proviennent des critiques constructives et des commentaires que font les enseignants ; celle d'Arnaboldi et Azzone (2005) expose comment l'université de Beta est passée d'un budget global à un budget par type d'une part, et comment les bureaux régionaux ont cessé d'être les centres opérationnels de cette université au profit des départements, d'autre part.

La deuxième logique de cohérence critique vis-à-vis de la cohérence à logique rationaliste est de type contingent. Aussi basée sur la rationalité limitée, cette logique de cohérence part du postulat selon lequel une planification est mise en œuvre non pas de manière uniforme et monolithique, mais en fonction des paramètres qui émergent de l'environnement (Mintzberg, 1990; Mintzberg, 1994). Cet environnement génère, le plus souvent, des contraintes qui conduisent les organisations à l'adoption de stratégies particulières, notamment en matière de structures organisationnelles (typologies d'organisation du travail). Dans ce cas, la quête de la cohérence se déploie par une stratégie d'adaptation des facteurs de contingences à la structure organisationnelle (Mintzberg, 1990 ; Donaldson, 2015). Selon cette logique de cohérence, la performance d'une organisation dépend donc de sa capacité à s'ajuster.

Sur le plan de la recherche, les études qui sont portées par la cohérence à logique contingente étudient généralement l'évolution des structures organisationnelles. Dans ce sens, l'étude de Kováts (2018) montre comment les structures organisationnelles des établissements d'enseignement supérieur hongrois ont migré d'un système centralisé vers un système décentralisé. Cette étude est porteuse d'une cohérence à logique contingente par le fait que les acteurs s'appuient sur les structures organisationnelles pour adapter l'organisation à l'environnement qui prévaut. En somme, bien qu'inscrites dans l'épistémologie positiviste parce qu'établissant des relations entre l'organisation et sa situation, les logiques de cohérence incrémentale et contingente se démarquent de la cohérence à logique rationaliste en introduisant une relativité dans la capacité du planificateur à atteindre l'optimum. En raison de cet aménagement, il est possible d'en déduire que les logiques de cohérence incrémentale et contingente obéissent à un positivisme réaliste parce que la réalité constitue une entité complexe et imparfaite (Riverin-Simard et al., 1997).

Logiques de cohérence reposant sur les paradigmes constructiviste et interprétativiste

Contrairement au paradigme positiviste qui postule une séparation entre le chercheur et l'objet, les épistémologies constructiviste et interprétativiste soutiennent que la connaissance est une construction qui émane de l'interaction de ces deux éléments (Nguyễn-Duy et Luckerhoff, 2007). Alors que l'ontologie du constructivisme repose sur la perception des subjectivités et des expériences du sujet, celle de l'interprétativisme repose sur l'expérience vécue par le sujet. Partant de là, il apparaît que les logiques de cohérence sont moins des « choses » que des « constructions » (Mbella Mbappé et al., 2021), car elles sont façonnées par les intentions des acteurs. Étant donné la grande similarité qui existe entre ces deux paradigmes sur le plan épistémique, il a été décidé de regrouper ces deux épistémologies sous l'appellation d'« épistémologie interprétativiste ».

Au regard de ce qui précède, quatre logiques de cohérence peuvent être rangées dans le paradigme épistémologique interprétativiste. Il s'agit des cohérences à logique post-rationaliste, *sensemaking-sensegiving*, dépendance des ressources et discursive. Portée par la théorie de la post-rationalisation, la cohérence à logique post-rationaliste trouve ses fondements dans les travaux de Starbuck (1983). Pour ces derniers, l'action est antérieure à la décision, cette dernière n'apparaissant que pour légitimer un choix antérieur. En pratique, on parle de cohérence à logique post-rationaliste lorsque les planificateurs adoptent le processus comme stratégie de légitimation interne d'un choix déjà arrêté. Sur le plan empirique, l'étude de Brunsson (1982) va dans le sens des idées théoriques développées par cette logique de cohérence. Dans cette recherche, l'auteur montre que les magistrats recherchent la cohérence en adoptant comme stratégie le choix d'un ensemble de preuves (moyens) en vue de corroborer la sentence qu'ils avaient déjà arrêtée (intention).

La cohérence à logique *sensemaking-sensegiving* est la deuxième logique de cohérence inscrite dans le paradigme épistémologique interprétativiste. Les fondements de cette logique de cohérence ont été développés dans les travaux de Weick (1995). L'essentiel de ces travaux montre que la planification consiste à construire un sens partagé des acteurs. Elle fonde son analyse sur les interprétations que les acteurs donnent à leurs actions (Laroche, 1995). D'un point de vue théorique, la cohérence à logique *sensemaking-sensegiving* voit la planification comme la construction d'un ensemble de représentations permettant d'interpréter le monde ainsi que les enjeux qui entourent l'action des acteurs (Weick, 1995). Selon cette perspective, les décisions représentent des artefacts sur lesquels les planificateurs s'appuient afin de progressivement créer de l'ordre (*sensemaking*) face à l'inconnu. Ce sentiment d'ordre se produit par le biais d'une reconstruction des différents éléments dont ils disposent (*sensegiving*), dans l'optique de légitimer les actions antérieures, présentes et futures. Une planification comporte une cohérence à logique *sensemaking-sensegiving* lorsque les représentations des acteurs permettent de construire cet ordre.

D'un point de vue pratique, on est en présence d'une cohérence à logique *sensemaking-sensegiving* lorsque l'action des planificateurs va dans le sens de réduire les dispersions dans les représentations des acteurs à travers la recherche d'un ensemble unifié, d'un fonctionnement en symbiose. À cet effet, ils peuvent se servir de plusieurs outils tels que des discours, des rapports, des informations, des réunions ou des dates butoirs. Dans ce sens, l'étude de Degn (2015) montre que le sens du rôle des *top managers* dans les établissements d'enseignement supérieur danois se construit par l'intégration des pratiques telles que la réédition des comptes, la stratégie, la transparence, en plus des traditions universitaires et des normes (*sensemaking*). La seconde étude montre que la rumination par laquelle passe un thésard pour l'obtention de son doctorat se construit autour en trois étapes : le traçage du parcours, sa traversée et l'arrivée. Ce qui est constant dans ces deux travaux est qu'on est en présence de la cohérence à logique *sensemaking-sensegiving*, car l'action des acteurs consiste à mobiliser les acteurs autour de représentations communes. Néanmoins, la préoccupation des planificateurs va au-delà des représentations des acteurs pour prendre en compte la recherche des ressources. Telle est la focale de la cohérence à logique dépendance des ressources.

La cohérence à logique dépendance des ressources est la troisième logique de cohérence pouvant être inscrite dans l'épistémologie interprétativiste. Elle trouve ses assises fondatrices dans les travaux de Pfeffer et Salancik (2003). Sur le plan théorique, cette logique de cohérence part du postulat selon lequel les organisations évoluent dans un environnement vis-à-vis duquel ils sont dépendants pour des besoins de ressources. Cette dépendance expose les organisations nécessiteuses au contrôle des organisations pourvoyeuses. L'interdépendance qui existe entre l'organisation nécessiteuse et son environnement s'établit non pas en matière d'incertitude, mais en matière « d'acquisition-utilisation des ressources externes » (Pfeffer et Salancik, 2003). Dans la pratique, planifier signifie chercher à coopérer avec des organisations pour un appui en ressources. Dans une telle planification, la cohérence est établie lorsque les planificateurs s'appuient sur des normes pour acquérir des ressources.

Sur le plan de la recherche, les études qui s'inscrivent dans la cohérence à logique dépendance des ressources sont, le plus souvent, focalisées sur l'interaction entre les revenus des organisations et leurs dépenses. L'étude de Fowles (2014), par exemple, montre que lorsque la structure des revenus des universités connaît un quelconque changement, cela a une incidence sur les dépenses institutionnelles. De même, Kholmuminov et al. (2019) montrent qu'il y a une relation positive et significative entre le partage des revenus issus des droits de scolarité et le partage des dépenses effectuées dans le cadre de l'enseignement, car les ressources des universités dépendent des contributions des étudiants. Ces deux études montrent que les établissements d'enseignement supérieur sont fortement dépendants de leur environnement pour des besoins de ressources. La cohérence à logique dépendance ne prend pas en compte la dimension interpersonnelle, dimension exploitée par la cohérence à logique discursive.

La dernière logique de cohérence inscrite dans l'épistémologie interprétativiste est discursive. Déduite à partir de la théorie communicationnelle ou discursive, elle trouve son écho dans les travaux de Innes et Booher (2018). Sur le plan théorique, cette logique de cohérence émerge à partir de la présence de multiples interprétations et cherche à réduire l'ambiguïté dans le cadre d'une planification stratégique. La mise en œuvre de cette logique de cohérence dans une action de planification est une opération hautement politique et complexe (Marzukhi, 2020), parce que les planificateurs sont confrontés à une diversité d'acteurs aux intérêts divergents. Cette logique de cohérence implique également la production d'une compréhension commune et de sens partagé. Dans cette perspective, elle s'établit par la participation et la collaboration. Sur le plan pratique, les planificateurs recherchent une cohérence à logique discursive par une mise en commun des avis des acteurs aux intérêts conflictuels. Leur stratégie consiste à tenter de convaincre tous les acteurs en désaccord pour parvenir à un consensus.

Sur le plan des travaux empiriques, on peut faire allusion à l'étude de Norhafezah et al. (2018), qui révèle trois stratégies à mettre sur pied pour épouser le contexte multiculturel des établissements d'enseignement supérieur malaysiens : (1) la révision de la mission institutionnelle sur les pratiques inclusives ; (b) le changement de l'état d'esprit des universitaires et (3) l'adoption d'une approche graduelle dans l'introduction d'un changement relatif à la diversité des étudiants. De ce qui précède, il est possible de déduire que les travaux empiriques relatifs aux quatre logiques de cohérence qui viennent d'être présentées s'inscrivent dans l'épistémologie interprétativiste, du fait que les connaissances qui en découlent sont des constructions issues de l'interaction entre les chercheurs et l'objet.

Résultats

Au regard des éléments pris en compte par chaque logique de cohérence, des divergences en ressortent. À titre d'exemple, alors que les logiques cohérence rationaliste, incrémentale et contingente se situent dans l'épistémologie positiviste et analysent l'environnement du point de vue de sa prévisibilité et de la complexité sa connaissance, les cohérences à logique post-rationaliste *sensemaking-sensegiving*, dépendance des ressources et discursive se situent dans l'épistémologie interprétativiste et abordent l'environnement du point de vue l'ambiguïté et de la complexité de son ontologie. Ces différences sont résumées par la figure 1 :

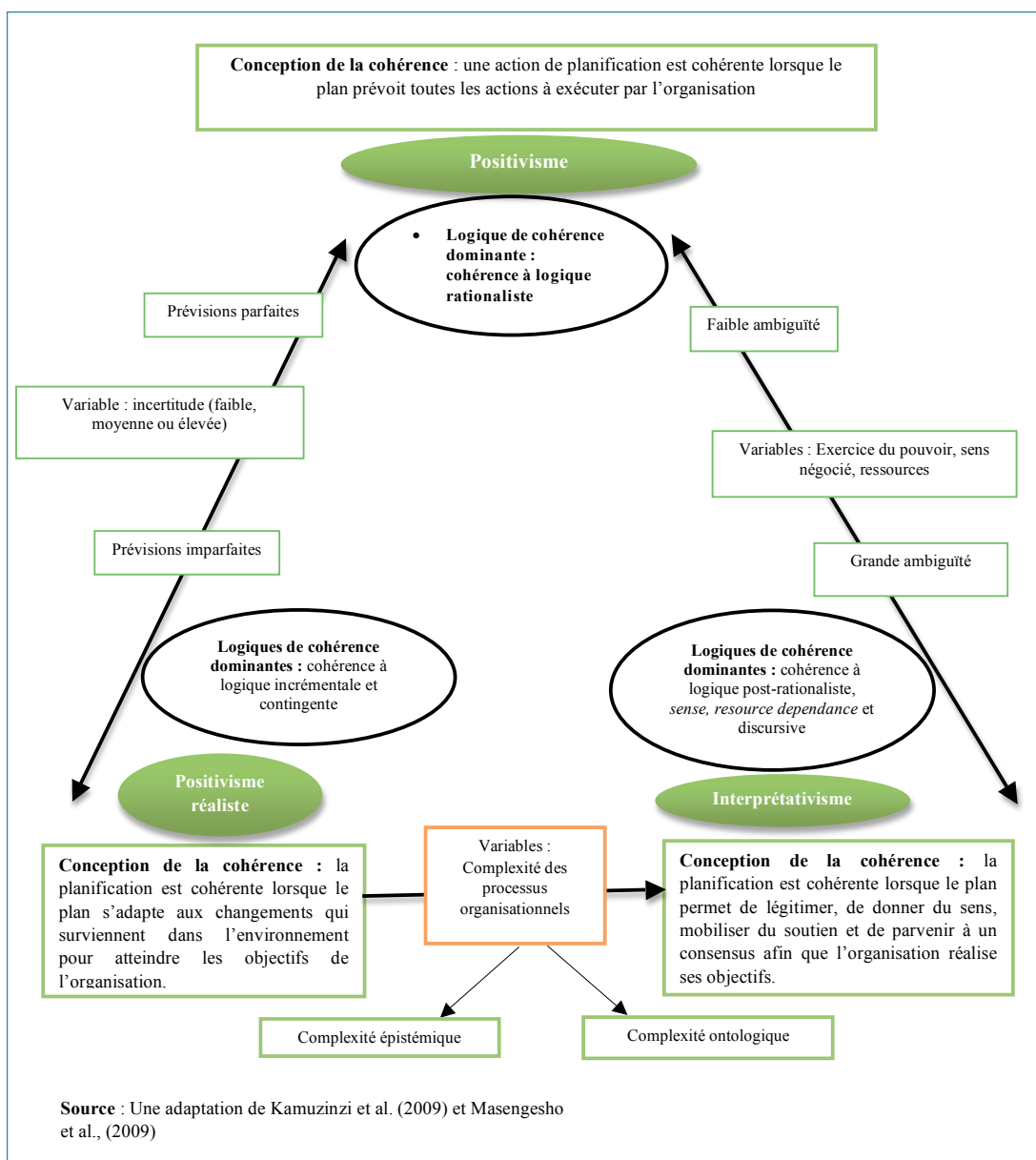


Figure 1
Représentation visuelle des différences entre les logiques de cohérence

Lors d'un problème de décalage entre les politiques et la réalité, toutes ces logiques de cohérence deviennent des thèses potentielles susceptibles de rendre compte cette situation (Mbella Mbappé et al., 2021). Partant de là, l'objectif à atteindre est d'identifier la logique de cohérence dominante parmi les sept qui ont été proposées. Pour ce faire, il s'avère indispensable de déterminer les conditions de prédominance de chaque logique de cohérence. Ces conditions ont été construites à partir de cinq variables grâce auxquelles il devenait possible de mettre en relief la structure de chaque logique de cohérence. Contrairement aux travaux de Kamuzinzi et al. (2009) et Masengesho et al. (2009) qui ont opté pour des variables de type communicationnel, la présente étude fait le choix de variable de type stratégique. Il s'agit du but, de la ressource, de l'environnement, du changement et du mécanisme.

En prenant appui sur ce développement théorique, huit propositions ont été construites, dont une générale (PG) et sept spécifiques (PS). Elles sont énoncées de la manière suivante :

PG : la logique de cohérence prédominante dans une action concrète de planification est fonction (1) du but visé, (2) de la ressource mobilisée, (3) de la nature de l'environnement, (4) du type de changement souhaité, (5) du mécanisme mis en œuvre. Par opérationnalisation, cette proposition a donné lieu à sept propositions spécifiques :

PS1 : La cohérence à logique rationaliste est la visée prédominante si le but de l'action de planification est de préparer les actions à exécuter. Dans une telle perspective, les ressources du plan sont les processus. L'environnement se caractérise par une incertitude de type épistémico-substantif. Le changement souhaité est hiérarchique et rationnel. Quant au mécanisme, cette logique de cohérence fait appel à la coordination administrative.

PS2 : La cohérence à logique incrémentale est la logique de cohérence prééminente si le but de la planification est de s'ajuster aux aléas de l'action. Suivant cette logique, les planificateurs font appel à l'environnement comme ressource. Elle a lieu dans un environnement marqué par une incertitude de type ontologico-stratégique. Le changement voulu par les gestionnaires est de type stratégique. Pour y parvenir, ces derniers font appel à la coordination administrative.

PS3 : La cohérence à logique contingente est la logique de cohérence prédominante si le but de la planification est de s'ajuster aux paramètres de l'environnement. Dans une telle éventualité, l'environnement est la ressource utilisée par les planificateurs. L'organisation évolue dans un environnement marqué par une incertitude de type ontologico-substantiel. Le changement ici comporte une perspective structurelle. Comme mécanisme, on fait intervenir le contrôle.

PS4 : La cohérence à logique post-rationaliste est la logique de cohérence prédominante si le but de la planification est de légitimer *a posteriori* une action. Dans une telle éventualité, les planificateurs utilisent les processus comme ressource. L'organisation évolue dans un environnement marqué par une incertitude de type ambiguïté substantielle. La nature du changement est de type psychologique, et le mécanisme mis en œuvre est la coordination par l'intégration interne.

PS5 : La cohérence à logique *sensemaking-sensegiving* est la logique de cohérence prédominante si le but de la planification est de produire du sens partagé pour les parties prenantes. Dans une telle éventualité, les ressources des planificateurs reposent sur le sens. L'environnement est caractérisé par une ambiguïté stratégique. Le changement souhaité est de type organisationnel. Le mécanisme mis en œuvre dans ce cadre est la cohésion-union.

PS6 : La cohérence à logique *resource dependance* est la logique de cohérence prédominante si le but de la planification est de mobiliser un soutien externe. Dans une telle perspective, les ressources utilisées par les planificateurs sont les normes. L'environnement est caractérisé par une incertitude de type ontologico-institutionnel. Le changement qui survient est de type institutionnel. À ce niveau, le mécanisme qui doit intervenir est la coopération formelle.

PS7 : La cohérence à logique discursive est la logique de cohérence prédominante si le but de l'action de planification est de trouver un consensus entre les différentes parties prenantes. Dans une telle perspective, les ressources du plan sont de type organisationnel. L'environnement est caractérisé par une ambiguïté institutionnelle. Le changement qui est effectué est de nature politique. Dans ce cas, le mécanisme mis en œuvre est la cohésion-adhésion.

Les cinq variables choisies pour déterminer les conditions de prédominance de chaque logique de cohérence prennent des modalités différentes en fonction de la logique de cohérence. Les indicateurs de ces modalités sont résumés par le tableau 1 suivant :

Tableau 1
Modalités des variables

Logiques de cohérence	Modalités				
	But	Ressource	Environnement	Changement	Mécanisme
Cohérence à logique rationaliste	Préparer les actions à exécuter	Processus	Incertitude épistémico-substantive	Hiérarchique et rationnel	Coordination par la division du travail
Cohérence à logique incrémentale	S'ajuster aux aléas de l'action	Environnement	Incertitude ontologico-substantive	Stratégique	Coordination par l'administration
Cohérence à logique contingente	S'ajuster aux paramètres de l'environnement	Environnement	Incertitude ontologico-substantive	Structurel	Contrôle
Cohérence à logique post-rationaliste	Légitimer un choix a posteriori	Processus	Ambiguïté substantive	Psychologique ou interprétatif	Coopération complémentaire
Cohérence à logique sensemaking-sensegiving	Produire du sens partagé	Sens	Ambiguïté stratégique	Organisationnel	Cohésion-union
Cohérence à logique dépendance des ressources	Mobiliser un soutien externe	Normes	Incertitude ontologico-institutionnelle	Institutionnel	Négociation
Cohérence à logique discursive	Rechercher un consensus	Normes	Ambiguïté institutionnelle	Politique	Cohésion-adhésion

Source : Mbella Mbappé et al., 2021

Pour le recueil d'informations et dans l'optique de tester ces propositions, nous avons conçu un autre tableau explicitant les indicateurs de chaque modalité en fonction de chaque logique de cohérence. Ce tableau constitue en réalité la grille explicitant les éléments à rechercher. Dans le tableau suivant (tableau 2), nous présenterons les indicateurs de chaque modalité à partir de laquelle il devient possible de retrouver de manière concrète chaque logique de cohérence dans un discours.

Tableau 2

Indicateurs des modalités

Logiques de cohérence	Indicateurs				
	But	Ressource	Environnement	Changement	Mécanisme
Cohérence à logique rationaliste	Concevoir un plan	Activités	Parfaite maîtrise des informations	Modifier l'organisation du travail	Méthode de travail
Cohérence à logique incrémentale	Faire des réaménagements	Contexte	Informations incomplètes	Modifier les éléments du plan	Révision
Cohérence à logique contingente	Faire des adaptations	Contraintes	Grande quantité d'informations à traiter	Modifier du design interne de l'organisation	Restructuration
Cohérence à logique post-rationaliste	Exposer un argumentaire	Activités	Résistances	Modifier la perception d'une action	Justification
Cohérence à logique sensemaking-sensegiving	Créer de l'ordre	Représentations	Chaos/dispersion	Modifier l'état de l'organisation	Reconstruction
Cohérence à logique dépendance des ressources	Acquérir des ressources	Conventions	Pressions /dépendance	Modifier les relations avec l'environnement externe	Négociation
Cohérence à logique discursive	Trouver un terrain d'entente	Valeurs/ idéologies	Objectifs controversés /conflits	Modifier les subjectivités des acteurs	Conciliation

Source: Mbella Mbappé et al., 2021

Les tableaux 1 et 2 précédents présentent la structure de chaque logique de cohérence en explicitant les composantes. Ces configurations auxquelles nous sommes parvenus à travers ces propositions montrent que ce n'est pas un seul élément qui détermine la logique de cohérence dominante, mais la configuration d'ensemble. La cohérence s'établit par l'uniformité d'ensemble de la structure de chaque logique de cohérence. En cas de présence de difformité, la planification donne lieu à des décalages dans la pratique (Mbella Mbappé et al., 2021).

Conclusion

En organisant les paradigmes épistémologiques en deux grandes catégories, à savoir le positivisme et l'interprétativisme, il est apparu que les cohérences à logique rationaliste, incrémentale et contingente peuvent être classées dans le premier paradigme, alors que les cohérences à logiques post-rationaliste, *sensemaking-sensegiving*, dépendance de ressources et discursive peuvent être rangées dans le second. En matière de contribution, si la visée, la communication et l'enseignement primaire constituent respectivement l'objet, la perspective et le terrain de recherche de l'étude de Masengesho et al. (2009), la présente recherche se situe sur le plan des logiques de cohérence, de la stratégie et de l'enseignement supérieur. Comme avenue de recherche, il est possible de les analyser à partir du cadre des logiques d'action, compte tenu de la multipolarité des logiques de cohérence qui construisent des ponts entre paradigmes, écoles et théories fort différents.

Références bibliographiques

- Altameem, A. A., Aldrees, A. I., & Alsaeed, N. A. (2014). Strategic Information Systems Planning (SISP). *World Congress on Engineering and Computer Science*, 3.
- Arnaboldi, M., & Azzone, G. (2005). Incrementalism and strategic change : A university's experience. *International Journal of Educational Management*, 19(7), 552-563. <https://doi.org/10.1108/09513540510625590>
- Atkinson, M. M. (2011). Lindblom's lament : Incrementalism and the persistent pull of the status quo. *Policy and Society*, 30(1), 9-18. <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2010.12.002>
- Avenier, M.-J., & Gavard-Perret, M.-L. (2018). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. In Marie-Laure Gavard-Perret, D. Gotteland, C. Haon, & A. Jolibert (Éds.), *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion réussir son mémoire ou sa thèse* (3e éd., p. 344). Pearson.
- Blichfeldt, B. S., & Smed, K. M. (2020). PBL in today's mass university : Incrementalism as a coping strategy for students. *Journal of Further and Higher Education*, 44(6), 856- 864. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1627297>
- Boateng, P. A., Amponsah, E. B., Akafo, V., & Yamoah, P. (2015). *Strategic Planning Process Formality : A Model*.
- Brunsson, N. (1982). The irrationality of action and action rationality : Decision, ideologies and organizational actions. *Journal of management studies*, 19(1), 29-44. <https://doi.org/10.1111/j.1467.64861982.tb00058.x>
- Chance, S., & Williams, B. (2009). Assessing University Strategic Plans : A Tool For Consideration. *Education Planning*, 18(1), 38-54. <https://doi.org/10.21427/D7022N>
- De Ketele, J.-M., & Gerard, F.-M. (2007). *La qualité et le pilotage du système éducatif*. In *La qualité en éducation. Pour réfléchir de demain* (p. 19 38). Presse de l'Université du Québec.
- Degn, L. (2015). Sensemaking, sensegiving and strategic management in Danish higher education. *Higher Education*, 69(6), 901-913. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9812-3>
- Donaldson, L. (2015). Structural contingency theory. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 23(2), 6009-6014. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.73110-2>

- Elbanna, S., Thanos, I. C., & Jansen, R. J. G. (2020). A literature review of the strategic decision-making context : A synthesis of previous mixed findings and an agenda for the way forward. *M@n@gement*, 23(2), 42-60. <https://www.cairn.info/revue-management-2020-2-page-42.htm>
- Fonkeng, G., & Ntembe, A. (2009). Higher education and economic development in Africa : The case of Cameroon. *Educational Research and Review*, 4, 231-246.
- Fowles, J. (2014). Funding and Focus : Resource Dependence in Public Higher Education. *Research in Higher Education*, 55(3), 272-287. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9311-x>
- Fullan, M., & Quinn, J. (2018). *La cohérence : Mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*. PUQ.
- Girod-Séville, M., & Perret, S. (2003). Fondements épistémologiques de la recherche. In R. A. Thiétart (Éd.), *Méthodes de recherche en management* (2e éd., p. 13-33). Dunod.
- Gordon, G., & Fischer, M. (2011). Accounting strategy to improve public higher education management. *Journal of Accounting and Finance*, 11(3), 11-25.
- Innes, J. E., & Booher, D. E. (2018). *Planning with Complexity : An Introduction to Collaborative Rationality for Public Policy* (2e éd.). Routledge.
- Kamuzinzi, M., de Ketele, J. M., & Bonami, M. (2009). Les visées de l'action de planification en éducation. *Revue française de pédagogie*, (167), 85-100. <https://doi.org/10.4324/9781315147949>
- Kholmuminov, S., Kholmuminov, S., & Wright, R. E. (2019). Resource dependence theory analysis of higher education institutions in Uzbekistan. *Higher Education*, 77(1), 59-79. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0261-2>
- Kováts, G. (2018). The change of organizational structure of higher education institutions in Hungary : A contingency theory analysis. *International Review of Social Research*, 8(1), 74-86. <https://doi.org/10.2478/irsr-2018-0009>
- Laroche, H. (1995). From Decision to Action in Organizations : Decision-Making as a Social Representation. *Organization Science - ORGAN SCI*, 6(1), 62-75. <https://doi.org/10.1287/orsc.6.1.62>
- Marzukhi, M. A. (2020). Sustainability discourse in participatory planning : The case of Malaysia. *International Journal of Urban Sustainable Development*, 12(2), 236-250. <https://doi.org/10.1080/19463138.2020.1719497>
- Masengesho, K., Bonami, M., & De Ketele, J. M. (2009). Modèle d'analyse des conceptions et des pratiques de planification. *Revue française de gestion*, (5), 55-83. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2009-5-page-55.htm#pa1>
- Mbella Mbappé, R., Zamo Akono, C., & Ndjebakal Souk, E. (2021). Planning Coherence Rationales : The Case of the Cameroonian Higher Education Programmes Development. *Journal of Higher Education Policy And Leadership Studies*, 2(4), 100-119. <https://doi.org/10.52547/johpal.2.4.100>
- Mbengue, A., & Ouakouak, M. L. (2012). Planification stratégique rationnelle et performance de l'entreprise : Une étude internationale. *Management international*, 16(4), 117-127. <https://doi.org/10.7202/1013153ar>
- Mintzberg, H. (1987). The Strategy Concept I : Five Ps for Strategy. *California Management Review*, 30(1), 11-24. <https://doi.org/10.2307/41165263>
- Mintzberg, H. (1990). The design school : Reconsidering the basic premises of strategic management. *Strategic Management Journal*, 11(3), 171-195. <https://doi.org/10.1002/smj.4250110302>
- Mintzberg, H. (1994). *Grandeur et décadence de la planification stratégique*. Dunod.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (1998). *Strategy Safari : A Guided Tour Through The Wilds of Strategic Management*. The Free Press.
- Mintzberg, H., & Quinn, J. B. (1996). *The Strategy Process : Concepts, Contexts, Cases*. Prentice Hall.
- Mintzberg, H., & Waters, J. (1990). Studying Deciding : An Exchange of Views Between Mintzberg and Waters, Pettigrew, and Butler. *Organization Studies*, 11(1), 001-006. <https://doi.org/10.1177/017084069001100101>

- Ngu, S., & Teneng, P. (2020). Unlocking Graduates' Employability : The Case of Technical High School Graduates of the Diamaré Division, Far North Region, Cameroon. *American Journal of Educational Research*, 8, 705-717. <https://doi.org/10.12691/education-8-9-13>
- Nguyễn-Duy, V., & Luckerhoff, J. (2006). Constructivisme/positivisme: où en sommes-nous avec cette opposition. *Les actes*, 5, 4-18.
- Norhafezah, Y., Awang-Hashim, R., Valdez, N., & Yaacob, A. (2018). Managing diversity in higher education : A strategic communication approach. *Journal of Asian Pacific Communication*, 28, 41-60. <https://doi.org/10.1075/japc.00003.yus>
- Ololube, N. P. (2013). *Educational management, planning and supervision : Model for effective implementation (1re éd.)*. Springfield.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (2003). *The External Control of Organizations : A Resource Dependence Perspective (2e éd.)*. Stanford University Press.
- Rasolofo-Distler, F., & Zawadzki, C. (2013). Epistémologie et méthodologie des CIFRE : Illustration par des thèses soutenues en Finance Contrôle Stratégie. *Finance Contrôle Stratégie*, 4-16. <https://doi.org/10.4000/fcs.1406>
- Riverin-Simard, D., Spain, A., & Michaud, C. (1997). Positions paradigmatiques et recherches sur le développement vocationnel adulte. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(1), 59 -91. <https://doi.org/10.7202/1017375ar>
- Robbins, S., DeCenzo, D., Coulter, M., & Rüling, C. C. (2014). *Management: L'essentiel des concepts et pratiques (9e éd.)*. Pearson France.
- Simon, H. A. (1955). A behavioral model of rational choice. *The quarterly journal of economics*, 69(1), 99-118.
- Starbuck, W. (1983). Organizations as Action Generators. *American Sociological Review*, 48(1), 91-102. <https://doi.org/10.2307/2095147>
- Van de Ven, A. (2007). *Engaged Scholarship : A Guide For Organizational and Social Research*. Oxford University Press.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. SAGE Publications.

Pour citer cet article

- Mbella Mbappé, R. (2023). Les logiques de cohérence en planification de l'enseignement supérieur : esquisse d'un modèle d'analyse. *Formation et profession*, 31(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a783>

Yves **Gamache**
CSS des Hautes-Rivières (Canada)

Brigitte **Gagnon**
Université de Sherbrooke (Canada)

Modèle d’agir compétent et conscient d’un enseignant-mentor exerçant une fonction d’accompagnateur du personnel enseignant novice dans une école primaire

doi: 10.18162/fp.2023.a307

CHRONIQUE • Insertion professionnelle

Introduction

Enseigner aujourd’hui au Québec... quelle aventure ! Si la personne enseignante est considérée comme un pilier des institutions éducatives et que cette profession peut constituer une source de bien-être (Goyette et Martineau, 2020), on la décrit aussi comme une fonction complexe, exigeante, difficile et à haut risque psychosocial (Mukamurera et al., 2019). C’est pourquoi plusieurs personnes chercheuses ou praticiennes s’entendent sur l’importance d’offrir aux enseignants et enseignantes novices du soutien adapté à leurs besoins ressentis (Carpentier et al., 2019) et un accompagnement qui, selon Boutin et Dufour (2021), se veut la pierre angulaire du processus de l’intégration professionnelle. Cependant, comme mentionné par Gagnon (2020), « assumer le rôle de mentor auprès d’enseignants en insertion professionnelle n’est pas une compétence innée et il est impératif qu’ils reçoivent du soutien professionnel afin de développer leurs compétences » (p. 56).

Au cours des dernières années, nous avons étroitement collaboré au développement d’un programme de mentorat d’un centre de services scolaire, afin d’outiller les personnes mentores à exercer ce rôle avec compétence (Gagnon et al. 2022). Au fil de nos rencontres, grâce à nos lectures, nos échanges dialogiques et nos réflexions, il a été possible pour l’auteur de cet article de développer et d’expérimenter **son modèle d’agir compétent et conscient d’enseignant-mentor** accompagnant ses collègues dans son école. Ce modèle est résumé dans cette chronique. Mais tout d’abord, nous présentons ce que nous entendons par un modèle d’agir compétent et conscient. En tant que professeure-chercheuse (coauteure de l’article), nous accompagnons

des leaders en éducation dans la conscientisation et la formalisation de leur modèle (Guay et Gagnon, 2021a). Pour agir avec compétence et conscience en éducation, le personnel scolaire, quelle que soit sa fonction, gagne à conscientiser la façon dont il conçoit son agir professionnel compétent et conscient, c'est-à-dire les **actions prioritaires** qu'il veut et peut poser dans un **contexte** spécifique, inspiré **d'intentions** et de **présupposés** explicites (Guay et Gagnon, 2021b).

Le modèle d'agir compétent et conscient d'Yves

Voici à la figure 1 la présentation du modèle d'agir compétent et conscient d'Yves, enseignant-mentor exerçant sa fonction d'accompagnateur auprès d'enseignants novices au primaire et la description de ce dernier.

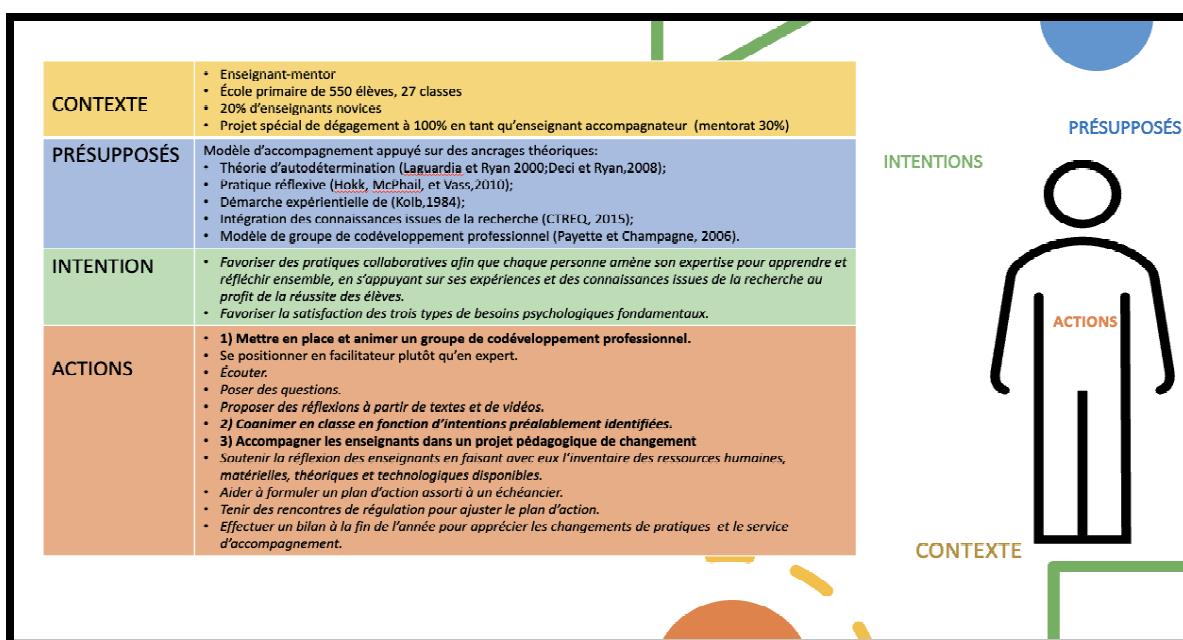


Figure 1
Modèle d'agir compétent et conscient d'Yves, enseignant-mentor.

Mon contexte : la présentation du milieu d'accompagnement

L'école Saint-Vincent est une école primaire de 550 élèves. Celle-ci comporte 27 classes de la maternelle 4 ans jusqu'à la 6^e année, dont deux classes CDAC¹. Parmi le personnel, on compte huit membres en insertion professionnelle qui ont moins de deux ans d'expérience. Dans le cadre d'un projet spécial, je suis libéré à 100 % de ma tâche afin d'accompagner mes collègues du primaire, dont plus spécifiquement les personnes enseignantes en insertion professionnelle qui représentent 20 % du personnel enseignant. Mon bureau est situé à l'intérieur de la salle du personnel, ce qui favorise des moments d'échanges précieux.

Mes présupposés

Ce que je cherche avant tout est de créer un environnement favorable aux échanges et à la relation de confiance. Que ce soit pour accompagner des collègues en insertion professionnelle ou des collègues ayant de l'expérience, la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2008) demeure la pierre angulaire de mon modèle d'enseignant-mentor. Cette théorie mentionne que tout individu cherche à satisfaire trois types de besoins psychologiques fondamentaux, soit le besoin d'affiliation, le besoin d'autonomie et le besoin de se sentir compétent. La pratique réflexive constitue également un pilier de mon accompagnement (Hook et al. 2010). Les quatre phases de l'apprentissage selon Kolb (1984) (1 - pratiquer ; 2- analyser ; 3- généraliser ; 4- transférer) guident mes interventions au quotidien. De plus, j'ai le souci de repérer les modèles théoriques les plus pertinents pour appuyer mes interventions, mais également ceux les plus propices à orienter nos choix pédagogiques de façon collaborative (CTREQ, 2015).

Mes intentions d'enseignant-mentor

Que ce soit lors de rencontres d'accompagnement individuel ou lors de rencontres réunissant un groupe de collègues d'un niveau scolaire, je cherche à favoriser des pratiques collaboratives, afin que chacun mobilise son expertise pour apprendre et réfléchir ensemble, en s'appuyant sur ses expériences et des connaissances issues de la recherche, au profit de la réussite des élèves. Par le fait même, cette façon de collaborer comble les trois types de besoins psychologiques fondamentaux.

Mes actions privilégiées pour accompagner les enseignants novices

Voici les trois actions que je privilégie pour accompagner les enseignants novices dans leur insertion et leur développement professionnel.

Mise en place d'un groupe de codéveloppement professionnel

Ce dispositif, qui s'appuie sur le modèle de Payette et Champagne (2006), inclut des personnes enseignantes en insertion professionnelle et d'autres ayant de l'expérience (Gagnon et Gamache, 2022). Cette démarche favorise une certaine ouverture dans l'amélioration des pratiques du point de vue individuel et collectif. Dans ce type d'accompagnement collectif, je ne me positionne pas en expert, mais plutôt en facilitateur. J'écoute, je pose des questions et je propose des réflexions à partir de textes et de vidéos.

Coanimation en classe

Au fur et à mesure que l'année scolaire avance, les personnes enseignantes se sentent en confiance et c'est à ce moment que certaines m'invitent dans les classes afin de faire de la coanimation en fonction d'intentions préalablement identifiées. Ce peut être pour animer une activité pédagogique portant sur l'animation des cercles d'auteurs ou encore pour accompagner les élèves dans le village dans le cadre du cours d'univers social. En tant que coanimateur, je peux décider d'intervenir. Premièrement, si je

juge que cela est pertinent, je peux questionner mon partenaire sur les consignes à préciser ou je peux intervenir dans le but de modéliser un type d'intervention, entre autres. Deuxièmement, si je décide de ne pas intervenir sur le coup, nous pourrions analyser ensemble certains éléments de l'activité lors d'une rencontre éventuelle. Dans ces deux contextes, le modèle de Kolb (1984) prend tout son sens.

Accompagnement individuel dans un projet pédagogique de changement

Je soutiens aussi la réflexion de mes collègues en faisant avec eux l'inventaire des ressources humaines, matérielles, théoriques et technologiques disponibles. De plus, je les aide à formuler un plan d'action assorti d'un échéancier, ce qui leur permet de développer un sentiment de compétence et d'autonomie. Des rencontres de régulation sont également à l'horaire. Vers la fin de l'année scolaire, un bilan est réalisé avec le personnel en insertion, afin de faire un retour sur les changements de pratique qu'ils ont vécus au cours de l'année et, par le fait même, de me donner une rétroaction sur l'aide qu'ils ont reçue, ce qui permet d'améliorer l'accompagnement d'une année à l'autre.

Conclusion

À l'heure où les centres de services scolaires développent des programmes d'insertion professionnelle offrant un dispositif de mentorat, nous croyons que le fait d'apporter un soutien à des personnes mentores dans le but de formaliser leur modèle d'agir compétent et conscient représente une voie porteuse. Cela leur permettrait de conscientiser ce en quoi elles croient, ce qu'elles veulent accomplir et d'agir en cohérence en fonction de leur contexte. Et pourquoi ne pas accompagner également les enseignants novices à faire de même, afin qu'ils créent à leur tour leur premier modèle d'agir compétent et conscient d'enseignant ?

Notes

¹ Classes de difficultés affectives et comportementales.

Références

- Boutin, G. et Dufour, F. (2021). *Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle. Pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants en insertion professionnelle ne se sentent pas assez soutenus ? *Phronesis*, 8 (3-4), 5-18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- CTREQ (2015). *Un référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec : Cadre de référence à l'intention de la triade ou de l'équipe responsable de l'implantation*, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. <https://www.ctreq.qc.ca/projets/referentiel/#:~:text=Le%20R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20s'inscrit%20dans,de%20l'%C3%A9quipe%2D%C3%A9cole.>
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadien Psychologie*. Vol. 49. (1). 24-34.
- Gagnon, B. et Gamache, Y. (2022). Le groupe de codéveloppement professionnel : expérimentation dans une école primaire pour favoriser l'insertion professionnelle d'enseignantes novices. *Formation et profession*, 30(1), 1-4. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.a252>

- Gagnon, B. Goyette, N. et Ouellet, M. (2022). La création d'un modèle d'accompagnement mentorale, d'un dispositif de développement professionnel et d'un répertoire de ressources pour soutenir le développement d'un agir compétent chez les enseignants-mentors dans un centre de services scolaire. *Revue Enjeux et société*. Vol 9 (2) Automne, 2022 (120-149). <https://doi.org/10.7202/1092843ar>
- Gagnon, N. (2020). Développer l'agir compétent de mentors : le cas d'enseignants oeuvrant dans un programme d'insertion professionnelle en Ontario. *Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, Vol 55. No 1. Winter 2020. <https://doi.org/10.7202/1075719ar>
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021a). Un modèle d'accompagnement du développement professionnel : une ressource essentielle de l'agir compétent du conseiller pédagogique. Dans I. Vachon, S. Guillemette, et G. Vincent (dir.), *La conseillancce pédagogique, une profession au service des écoles québécoises*. : Éditions JFD.
- Guay, M.-H. et B. Gagnon. (2021b). *Quel leadership incarner en contexte de recherche-action pour inspirer celui des directions générales des centres de services scolaires et des commissions scolaires du XXIe siècle ?* Actes de la 8e Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles : «faire/se faire» 2021. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03500166/> .
- Goyette N. et Martineau S. (2020). Le bien-être sous différents aspects. Dans N. Goyette et Martineau S. (dir). *Le bien-être en enseignement : Tensions entre espoirs et déceptions*. Presses de l'Université du Québec. (pp.1-8).
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants. *Activités* 16 (1), 1-32. <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Hook, P., McPhail, I. et Vass, A. (2010). *L'accompagnement en éducation et la pratique réflexive*. Chenelière Éducation.
- Payette, A. et Champagne, C. (2006). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

Pour citer cet article

- Gamache, Y. et Gagnon, B. (2023). Modèle d'agir compétent et conscient d'un enseignant-mentor exerçant une fonction d'accompagnateur du personnel enseignant novice dans une école primaire [Chronique]. *Formation et profession*, 31(2), 1-5. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a307>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a303>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Bruce **Maxwell** 
Université de Montréal (Canada)

Aurel **St-Pierre**
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Être artiste et enseignant.e : éthique et acceptation sociale

doi: 10.18162/fp.2023.a303

HRONIQUE • Éthique en éducation

En plus d'être des artistes visuelles célébrées, qu'ont en commun Louise Bourgeois, Corita Kent, Georgia O'Keeffe et Faith Ringgold ? Elles ont toutes travaillé en tant qu'enseignantes dans des écoles publiques ou privées. Étant donné la nature souvent subversive de leurs créations artistiques – les sculptures anxiogènes de Bourgeois, les vagins stylisés de O'Keeffe, les courtepointes antiracistes de Ringgold –, on peut se demander ce qui serait advenu si ces travaux avaient été créés en même temps qu'elles travaillaient dans les écoles. Les activités créatives de ces enseignantes, réalisées hors du cadre scolaire, auraient-elles pu faire l'objet de sanctions professionnelles ?

Cet article explore comment les projets artistiques des enseignant.e.s dans leur vie privée peuvent entrer en conflit avec les attentes de la société à leur égard. En effet, être à la fois artiste et enseignant.e demande de naviguer entre le monde de l'art contemporain, souvent conçu pour déranger ou critiquer la société, et le monde scolaire, occupé par la transmission de valeurs traditionnelles comme la famille, le travail et la politesse.

École et art contemporain

Jusqu'à la modernisation de l'enseignement au milieu du XX^e siècle, il était primordial de bien faire comprendre aux générations successives d'enseignant.e.s qu'ils et elles seraient tenus d'incarner les principes moraux de la communauté, à la fois au travail en présence des élèves et dans leurs activités privées. Aussi étonnant que cela puisse paraître, un vestige de cette conception préprofessionnelle de l'enseignement peut encore être trouvé à la section 264(1)(c) de la *Loi sur l'éducation de*

l'Ontario qui stipule que les devoirs de l'enseignant.e sont d'« inculquer, par les préceptes et l'exemple, le respect de la religion et des principes de la morale judéo-chrétienne et la plus haute considération pour la vérité, la justice, la loyauté, le patriotisme, l'humanité, la bienveillance, la sobriété, le zèle, la frugalité, la pureté, la modération et toutes les autres vertus ». Bien que les codes d'éthique des enseignant.e.s fassent davantage preuve de réserve et qu'aucune conduite ne soit explicitement interdite, plus de la moitié des codes en vigueur au Canada mentionnent, par exemple, que les enseignant.e.s ont le devoir de s'abstenir d'activités privées qui pourraient « déshonorer » la profession enseignante (Maxwell & Shwimmer, 2016).

Pour sa part, l'art contemporain, tradition au sein de laquelle plusieurs enseignant.e.s artistes ont été formé.es, a tendance à s'opposer à un des rôles sociaux primordial qu'on demande aux enseignant.e.s d'endosser. En effet, les artistes contemporains perçoivent généralement que leur rôle est de défier le statu quo, d'exposer des injustices cachées dans certaines pratiques sociales et institutions publiques ou privées et d'encourager les gens à penser autrement. Pousser les limites de ce qui est socialement acceptable cohabite difficilement avec le conformisme et le traditionalisme véhiculés dans les écoles et les systèmes scolaires où les enseignant.e.s artistes travaillent.

En outre, plusieurs incidents montrent comment les attentes de la société à l'égard des enseignant.e.s artistes revêtent encore un caractère moral. Pour n'en nommer que quelques-uns, Stephen Murrum fut suspendu de son emploi d'enseignant d'art après qu'une série d'impressions faites à partir de la matrice de ses fesses fut portée à l'attention de l'administration scolaire ; Carla Clarissa, une enseignante dans une école privée prestigieuse de Mexico, fut contrainte de démissionner lorsqu'un enregistrement vidéo la montrant participant à un concours de danse sexuellement évocatrice devint viral sur Internet ; Judy Buranich, en Pennsylvanie rurale, se retrouva au milieu d'une tempête médiatique lorsque son identité fut révélée comme auteure de plusieurs romans de gare, que certains parents qualifiaient d'« osés ».

Encore aujourd'hui, c'est l'obligation professionnelle des enseignant.e.s de jouer le rôle de « modèle de moralité » auprès des jeunes qui fait l'objet de remarques chez les parents, les administrations scolaires et les élèves – et qui parfois se retrouve devant un tribunal.

L'affaire Shewan

Bien qu'il date de quelques dizaines d'années, le jugement de la Cour suprême de Colombie-Britannique dans l'affaire Shewan représente un précédent légal important. En effet, *Shewan* a été la première cause importante post-Charte à s'être rendue en cour supérieure canadienne et portant sur la conduite d'enseignant.e.s hors du travail.

Tous deux enseignant.e.s à la même commission scolaire dans la ville d'Abbotsford en Colombie-Britannique, John et Ilze Shewan, dans la trentaine à l'époque, mariés et parents d'un jeune enfant, ne se définissaient pas nécessairement comme artistes. Cependant, tôt dans l'année 1985, avait été publiée une photographie de l'enseignante Ilze Shewan à demi nue, portant des collants, des talons hauts et un porte-jarretelles, dans le *Gallery Magazine*, principalement consacré à la publication de photos sexuellement explicites. La photo avait été prise par le mari de Ilze Shewan, John, et soumise avec le consentement de son épouse à un concours.

Peu de temps après la publication, un journaliste de la radio locale appela leur employeur, le directeur de la commission scolaire, et en l'espace d'une semaine le couple fut informé que l'incident représentait un cas d'inconduite hors fonction. En vertu des dispositions de la Loi scolaire, le comité disciplinaire de la commission scolaire suspendit les Shewan sans solde pour plusieurs semaines. Ces derniers firent immédiatement appel de la décision et le cas fut transféré à une commission indépendante. À la suite de longues procédures, un jugement d'inconduite professionnelle fut prononcé par la Cour suprême de la Colombie-Britannique et l'affaire fut portée en appel devant la Cour d'appel de la province qui finit par rejeter l'appel, maintenant ainsi la décision de la cour inférieure.

Dans l'affaire *Shewan*, les juges devaient s'intéresser au droit d'entretenir des activités créatives ou expressives privées, que certains membres de la communauté locale peuvent trouver controversées, inappropriées, immorales ou offensantes. La question déterminante a été de savoir à quel standard moral spécial il était légitime de s'attendre des enseignant.e.s pour une conduite hors des heures de travail, en vertu de leur position de confiance et d'influence auprès des élèves.

Un critère juridique arbitraire

Les juges de la Cour suprême de la Colombie-Britannique ont réellement tenté de trouver un critère objectif permettant de contourner le caractère arbitraire des valeurs et des perceptions de la communauté. Pour ce faire, ils ont mis l'accent sur les devoirs des enseignant.e.s de maintenir la confiance du public et d'éviter les dérangements dans le milieu scolaire. Au-delà de la « mise à disposition de l'enseignement », ils se sont basés sur une conception très large des attentes professionnelles, en considérant par exemple la capacité des enseignant.e.s à créer et à maintenir des relations de travail saines et productives avec les collègues et les parents, à assurer l'autorité et la discipline en classe et à conserver la confiance de la communauté.

Certes, cette interprétation a le mérite de prendre en compte l'obligation professionnelle des enseignant.e.s à être des exemples de moralité et de citoyenneté responsable et d'envisager l'enseignement dans sa globalité, dépassant le simple rendement en classe. Cependant, en pratique, une telle conception a fait en sorte que la notoriété du comportement hors fonction et l'opinion publique à son égard sont devenues les seuls critères décisifs pour juger si les Shewan étaient en mesure d'enseigner (Shotwell, 2009).

En fait, la définition de ce qu'est un dérangement du fonctionnement efficace du système éducatif et de ce qui fonde la confiance est toujours relative à ce que la communauté juge comme méritant son attention, comme ayant de l'importance ou non (Reyes, 1995). Ce sont les perceptions sociales qui déterminent en grande partie ce qui sera considéré comme controversé ou plutôt anodin. Par conséquent, même le standard que les juges ont mis au point pour sortir du raisonnement circulaire qui priorisait l'opinion publique n'a pas eu l'effet escompté d'objectivité. L'effet a plutôt été d'octroyer à la communauté un droit largement illimité de décider de la norme de conduite des enseignant.e.s.

L'effet du bocal à poissons

Les Shewan enseignaient dans la région d'Abbotsford où résidait une grande population de chrétiens évangélistes ayant la réputation de défendre avec ferveur des valeurs et des modes de vie socialement conservateurs. L'opinion de cette communauté a certainement exercé une grande influence. Cependant, si le couple avait enseigné ailleurs, la publication n'aurait-elle tout simplement pas affecté leur carrière ?

Il est certainement vrai que ce qui peut être acceptable dans un contexte progressiste ne le sera pas nécessairement dans un milieu conservateur, tout comme ce qui est accepté en contexte urbain ne le sera pas nécessairement en campagne, ce que le jugement de la Cour suprême de la Colombie-Britannique souligne d'ailleurs explicitement au paragraphe 85 (*Abbotsford School District 34 Board of Trustees v. Shewan*, 1986). Toutefois, juger le comportement d'un.e enseignant.e hors du travail en regard de son acceptabilité sociale dans un milieu particulier est difficile à justifier, car le standard utilisé est entièrement relatif à ce milieu et donc, largement arbitraire.

De plus, les administrations gèrent des plaintes pour plusieurs raisons, allant d'aires de jeu négligées à des manques flagrants de discernement pédagogique. Bien que de telles situations puissent causer de réels problèmes, de toute évidence, le fait qu'un membre de la communauté se dise insatisfait d'un aspect quelconque du fonctionnement d'une école ne signifie pas en soi que la plainte est bien fondée.

En outre, faire de l'acceptation sociale l'unique critère pour juger d'inconduite a pour effet que les enseignant.e.s comprennent rapidement qu'à moins qu'ils dérangent les mœurs locales et plus spécifiquement les parents, leurs actions ne feront vraisemblablement pas l'objet de plaintes et seront donc acceptées.

Il ne faut pas oublier que la plupart des enseignant.e.s sont déjà profondément conscients de « l'effet du bocal à poissons » : ils savent que leur conduite privée est constamment susceptible d'être examinée publiquement et que l'école et d'autres autorités locales sont assez préparées à les sanctionner s'ils échouent à satisfaire aux normes de conduite hors fonction.

On le sait depuis longtemps déjà : pour se protéger d'une ingérence qu'ils jugent injustifiée, les enseignant.e.s se censurent souvent eux-mêmes (Manley-Casimir & Piddocke, 1990). La meilleure option devient souvent une politique du secret. De façon regrettable, le fait qu'un tribunal de grande instance justifie, même implicitement, un jugement d'inconduite professionnelle sur la base de l'acceptabilité sociale de l'acte reproché renforce le conformisme et les attitudes précautionneuses de l'« effet du bocal à poissons ».

Dans ce contexte, les enseignant.e.s artistes finissent soit par graviter autour de thèmes qui ont peu de chance d'être perçus comme provocants, difficiles ou critiques, soit en séparant publiquement leur identité d'enseignant.e de leur identité de personne créative. Le doute quant à ce qui sera acceptable ou non peut provoquer de l'inquiétude, de la honte, un sentiment de fragilité ou de manque d'intégrité.

Vers une plus grande autonomie pour les enseignant.e.s artistes

Tout le monde convient qu'en vertu de la position de confiance et d'autorité que détiennent les enseignant.e.s auprès des jeunes, il est légitime de s'attendre à ce que leur conduite hors des heures de travail rejoigne un standard plus élevé de décorum moral.

Dans la cause *Shewan*, tout comme dans plusieurs causes similaires, il apparaît que d'autres intérêts légitimes peuvent contribuer à définir ce standard. Ces intérêts sont non seulement le droit des enseignant.e.s à la liberté d'expression, mais aussi l'intérêt éducatif qu'il y a à reconnaître la diversité éthique qui existe parmi le personnel d'une école. En effet, du point de vue des élèves, il est certainement vrai qu'ils ont besoin que les adultes qui les entourent incarnent les valeurs prônées par la société et leur inculquent un sens collectif de la communauté dans laquelle ils vivent.

Cependant, dans des sociétés libérales comme le Québec et le Canada, l'autonomie personnelle, la liberté d'expression et de conscience et le droit d'aspirer à sa propre conception de la vie font aussi partie des valeurs collectives. Les différences sont censées pouvoir s'épanouir, l'excentricité doit pouvoir être permise et le pluralisme est habituellement perçu comme ayant de la valeur.

De ce point de vue, où qu'ils vivent, tous les jeunes devraient pouvoir bénéficier du contact avec des adultes – et même des enseignant.e.s – qui agissent, pensent et vivent de manières très différentes que leurs parents et d'autres adultes du même avis.

Que ce soit en regard de l'intérêt éducatif d'un personnel scolaire diversifié ou pour offrir une meilleure protection du droit individuel des enseignant.e.s de choisir comment vivre leur vie sans ingérence injustifiée, les motifs d'inconduite professionnelle hors fonction gagneraient à être précisés. Les codes d'éthique canadiens et la loi scolaire en vigueur au Québec ne contiennent souvent pas beaucoup plus que de nobles idéaux et sont trop vagues quant à l'orientation qu'ils procurent (Maxwell & Schwimmer, 2016). À ce titre, les associations d'enseignant.e.s peuvent jouer un rôle clé pour travailler à définir le standard éthique « plus élevé » auquel les communautés peuvent s'attendre.

Une première étape serait que les associations d'enseignant.e.s en art – comme l'Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques et la Société canadienne de l'éducation par l'art – prennent position pour définir les limites entourant les activités artistiques que ses membres considèrent en accord avec la fonction d'enseignement. Si cela devait sembler improbable, on peut se rappeler que les écoles privées demandent systématiquement aux enseignant.e.s d'adhérer à un code de conduite hors fonction, lié à la mission et aux valeurs de l'école. Jusqu'à maintenant, les tribunaux canadiens ont généralement adopté une position favorable envers de tels codes de conduite (Crook & Truscott, 2007).

Si les associations professionnelles ne font rien pour revendiquer leur droit de participer à établir les normes morales de conduite des enseignant.e.s ainsi que les balises artistiques de leurs projets privés, la situation demeurera telle qu'elle est aujourd'hui. La tâche de débroussailler ces questions sera laissée aux aléas de l'opinion publique, au gré des intuitions morales des autorités et aux raisonnements parfois discutables des juges.

Références

- Abbotsford Sch. Dist. 34 (Bd. of School Trustees) v. Shewan, 1986 CanLII 879 (BC SC).
- Crook, K., & Truscott, D. (2007). *Ethics and law for teachers*. Toronto: Nelson Education.
- Loi sur l'éducation, L.R.O. 1990, Chap. E.2
- Manley-Casimir, M.E., & Piddocke, S.M. (1990). Teachers in a goldfish bowl: A case of 'misconduct.' *Education and Law Journal*, 3(2), 115-148.
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Seeking the elusive ethical base of teacher professionalism in Canadian codes of ethics. *Teaching and Teacher Education*, 59, 468-480.
- Reyes, A. (1995). Freedom of expression and public school teachers. *Dalhousie Journal of Legal Studies*, 4, 35-72.
- Shewan v. Board of School Trustees of School District #34 (Abbotsford), 1987 CanLII 159 (BC CA)
- Shotwell, K.D. (2009). Secretly falling in love: America's love affair with controlling the hearts and minds of public school teachers. *Journal of Law and Education*, 39(1), 37-73.

Pour citer cet article

- Maxwell, B. et St-Pierre, A. (2023). Être artiste et enseignant.e : éthique et acceptation sociale [Chronique]. *Formation et profession*, 31(2), 1-6. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a303>



Les directions d'école (DÉ) à la rescousse des personnes non légalement qualifiées (NLQ)

doi: 10.18162/fp.2023.a306

CHRONIQUE • Gestion de l'éducation

Contexte

La formation initiale des enseignant.e.s est encadrée. Plusieurs éléments en prescrivent le contenu, notamment un référentiel de compétences. Pour les personnes qui souhaitent intégrer la profession en détenant une autre formation universitaire, il est possible de réaliser une maîtrise qualifiante. Certains encouragent même un simple DÉSS, ce qui inquiète sérieusement divers intervenants, avec raison : quel effet cette formation écourtée aura-t-elle sur le développement des compétences, mais aussi sur les personnes travaillant avec ces enseignant.e.s novices et devant les aider... Plusieurs chercheur.e.s se sont d'ailleurs prononcés en ce sens : la pénurie en médecine n'a pas eu pour conséquence de réduire les attentes à l'égard de la formation des futurs médecins (Ammar et al., 2023).

J'ai eu le privilège de diriger des écoles où j'ai dû recourir aux services de personnes non légalement qualifiées (NLQ). Elles ont généralement d'excellentes motivations, mais également besoin de plus de soutien pour réaliser les tâches qui incombent aux enseignant.e.s, comme la préparation de cours, les activités étudiantes et les rencontres avec les parents. La formation initiale et la maîtrise qualifiante permettent, notamment en stage, d'actualiser les compétences en lien avec ces tâches. Cependant, les personnes qui ne possèdent ni l'un ni l'autre ont besoin d'être soutenues davantage. Or, leurs collègues, des personnes bienveillantes qui ont à cœur la formation, ont aussi une tâche déjà prenante. Bien que du mentorat soit mis en place pour les enseignant.e.s novices, les besoins sont encore très grands. À qui incombe cette tâche d'accompagnement, dans les faits ? Aux directions d'établissement d'enseignement (DÉ).

Dans le cadre de leur travail, les DÉ doivent mettre en œuvre des pratiques de gestion des ressources humaines (GRH) en ce sens. Bien que ce soit le centre de services scolaire qui embauche les personnes enseignantes, c'est aux DÉ, bien souvent, de trouver la perle rare et, dans toutes les occasions, de l'accueillir et de l'accompagner dans son intégration. Il leur revient ensuite de superviser son travail et de s'assurer de sa qualité. Lorsqu'une tâche est vacante, d'une manière ponctuelle très courte (retard à la surveillance d'élèves pour quelques minutes) ou encore d'une manière plus complexe (longue absence d'un enseignant, y compris la période de remise des bulletins aux parents), il revient toujours aux DÉ de voir à ce qu'il y ait le moins de conséquences sur les élèves et leurs apprentissages. C'est une tâche complexe, qui s'est alourdie avec le temps (Gravelle, 2015).

Quelques constats

Faisons quelques constats : le recrutement des DÉ n'est pas aisé, certaines entrent en poste parfois très tôt en carrière (Olivier, 2023), et souvent la GRH représente l'un de leurs grands défis (Pelletier, 2017). Pour dépasser ces constats, voyons comment elles pourraient mettre en œuvre les meilleures pratiques visant à assurer l'agir compétent de tout leur personnel.

D'abord, bien que les DÉ doivent suivre une formation de 2^e cycle, leur entrée rapide en fonction fait qu'elles n'ont souvent pas eu l'occasion de la commencer. Elles doivent donc entreprendre cette formation une fois en emploi, ce qui alourdit leur quotidien. Par ailleurs, si les programmes de formation offrent un ou des cours obligatoires en GRH, ceux-ci arrivent généralement à mi-parcours. À ce sujet, rappelons l'importance du cycle d'une saine gestion (Lauzon et Bégin, 2018). Les DÉ doivent agir pour s'assurer que les services dispensés dans leur école soient toujours d'excellente qualité. Il s'agit alors de viser la prévention, la cohérence entre les propos et les actions des DÉ puis avec la mission et le projet éducatifs. Ce processus débute en ciblant et en communiquant des attentes claires au personnel, individuellement ou collectivement, selon la nature de l'intervention à réaliser. Cette 1^{re} étape implique la participation de l'employé.e en vue de maintenir un dialogue constructif, et de viser l'atteinte de défis réalistes, dont la compréhension est partagée. Elle est suivie d'une 2^e étape d'observation directe de la prestation de travail au regard des attentes convenues, notamment en « marchant l'école » ou en consultant divers documents (préparations, notes, ...). Tout au long du processus, le questionnement et l'écoute doivent être privilégiés (3^e étape) : savoir le faire de manière pertinente permet une prise de décision subséquente plus adéquate. Enfin, le cycle se termine (4^e étape) avec la rétroaction formulée de manière bienveillante, favorisant la confiance relationnelle (Poirel et al., 2020).

Ensuite, ce processus demande aux DÉ de mettre en œuvre des habiletés appuyées sur une réflexion stratégique (Martel et Dulude, 2022). Une formation de qualité, portant notamment sur les compétences de communication et politiques, pourrait leur permettre de maintenir une meilleure santé mentale (Bonnelly et al., 2022), de favoriser de saines relations interpersonnelles, puis de voir au maintien de la qualité des services offerts. Ceci est vrai pour toutes les personnes qui travaillent et gravitent autour de l'école, y compris les membres de la communauté et le personnel NLQ. En ce sens, le fait d'user d'habiletés de communication comme l'écoute, le questionnement et la rétroaction (Cormier, 2018) et de se montrer habile dans leur usage du pouvoir permet aux DÉ d'atteindre les objectifs de réussite du projet éducatif. Pour mettre en œuvre d'une manière authentique ce pouvoir, il leur faut incarner des intentions claires, connues et communes en vue de transformer celui-ci en influence

(Lainey, 2017). Or, pour que les autres réalisent ce qu'elles souhaitent, encore faut-il que ceux-ci aient envie d'être influencés. Concrètement, dans leur relation avec les personnes NLQ, ces DÉ peuvent donc, dans un premier temps, s'assurer qu'elles savent ce qui est attendu d'elles, les questionner et écouter avec sincérité ce qu'elles ont à dire pour bien comprendre leurs besoins professionnels : c'est le moment de s'entendre sur des intentions communes relatives au travail attendu. Les personnes NLQ disposent de connaissances à géométrie très variable au regard de l'enseignement. La ou le DÉ n'est pas responsable de pallier les manques, mais doit voir à offrir des ressources (un mentor ou une conseillère pédagogique) permettant de les dépasser. Ensuite les DÉ doivent aller voir elles-mêmes comment cela se passe sur le terrain, puisqu'il arrive que certaines personnes, légalement qualifiées ou non, soient mal à l'aise de le dire quand cela ne va pas. Il n'y a alors rien comme prendre une marche dans son école pour constater les défis, mais aussi, il ne faut pas l'oublier, les victoires à souligner ! Dans tous les cas, une nouvelle rencontre doit avoir lieu pour offrir une rétroaction honnête et revenir aux attentes : si celles-ci sont atteintes, quelles seront les suivantes ? Dans le cas contraire, qu'est-ce qui a empêché l'amélioration ? Nous sommes donc dans une démarche qui pourrait s'apparenter à celle de l'évaluation d'un plan d'intervention.

Finalement, il y aurait aussi lieu de se demander ce que nous pourrions faire pour valoriser la profession de DÉ, ces personnes qui œuvrent au quotidien, souvent dans l'ombre, pour s'assurer que tous, petits et grands, ont ce qu'il leur faut pour réussir...

Références

- Ammar, A. et al. (2023-04-21). Réduire la formation n'est pas la solution. *La Presse*.
- Bonnelly, L. et al. (2022). Investigation de l'effet des ressources personnelles dans la relation des demandes et de la santé psychologique en emploi des directions d'établissement scolaire. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 28(1), 37-61. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2021.11.003>
- Cormier, S. (2018). *La communication et la gestion* (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gravelle, F. (2015). Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec... situation qui peut épuiser.... *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, 13, 5-20.
- Lainey, P. (2017). *Pouvoir, influence et habiletés politiques dans les organisations* (3^e éd.). Éditions JFD.
- Lauzon, N. et Bégin, S. (2018). De la confiance à l'agir stratégique. Dans J.-J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 239-264). Presses de l'Université du Québec.
- Martel, L. et Dulude, E. (2022). Une démarche pour faciliter l'accès des chercheur.euse.s à l'expérience et à la réflexion stratégique des directions d'école. *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, 199, 47-59. <https://doi.org/10.7202/1091092ar>
- Olivier, C. (2023-04-07). Crise en éducation : personne ne veut être directeur d'école. *Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2023/04/07/crise-en-education-personne-ne-veut-etre-directeur-decole>
- Pelletier, G. (2017). Devenir dirigeant en éducation : défi d'identité, défi de savoirs d'action. *ERAdE*, 1(1).
- Poirel, E., Lauzon, N. et Clément, L. (2020). *L'actualisation du leadership*. Presses de l'Université du Québec.

Pour citer cet article

Martel, L. (2023). Les directions d'école (DÉ) à la rescousse des personnes non légalement qualifiées (NLQ) [Chronique]. *Formation et profession*, 31(2). 1-3. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a306>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a308>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Geneviève Carpentier
Université de Montréal (Canada)



Myriam Villeneuve-Lapointe
Université de Sherbrooke (Canada)

Anick Sirard
Centre de services scolaire des Samares (Canada)

Jean-Maxime Robillard
Centre de services scolaire des Samares (Canada)

Andréanne Gallant
Centre de services scolaire des Samares (Canada)

Catherine Tardif
Université de Montréal (Canada)



Présentation de données sensibles en début de recherche collaborative

doi: 10.18162/fp.2023.a308

CHRONIQUE • Milieu scolaire

Contexte

Dans le cadre d'une recherche collaborative en cours, une collecte de donnée portant sur la perception de l'environnement sociopédagogique des élèves issus des classes des personnes enseignantes participantes a eu lieu dès le premier mois du projet. Les données ainsi collectées visaient à brosser un portrait de la situation (i) pour soutenir l'élaboration du dispositif de formation et d'accompagnement (Collerette, 2021), (ii) pour orienter les choix des objectifs de développement professionnel (Kennedy, 2019) et (iii) pour documenter les effets des changements de pratique sur la perception des élèves grâce à des collectes de données similaires subséquentes (Galand et Janosz, 2020). Une fois les données collectées et analysées, plusieurs réflexions de l'équipe de recherche paritaire, composée de personnes chercheuses issues du milieu universitaire et du terrain, ont été nécessaires afin de choisir quand et surtout comment présenter les résultats aux personnes participantes tout en préservant le contrat réflexif qui les lie aux personnes chercheuses (Descamps-Bednarz et al., 2012). L'objectif de cette chronique est donc d'exposer une portion de la démarche ainsi que certaines réflexions liées à la présentation visuelle de données de recherche afin qu'elles soient comprises et utilisées par les personnes enseignantes participantes.

Résultats à présenter

Au tout début de la recherche collaborative, les personnes enseignantes participantes ont demandé des données sur la perception de leurs élèves de leur environnement sociopédagogique. Ce cadre conceptuel, issu des travaux de Janosz (1997, 2007), renvoie à six climats (figure 1)

qui constituent l'environnement des classes d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire : 1) relationnel ; 2) pédagogique ; 3) évaluatif ; 4) de sécurité ; 5) de justice ; 6) d'appartenance (Carpentier et al., 2021, 2022).

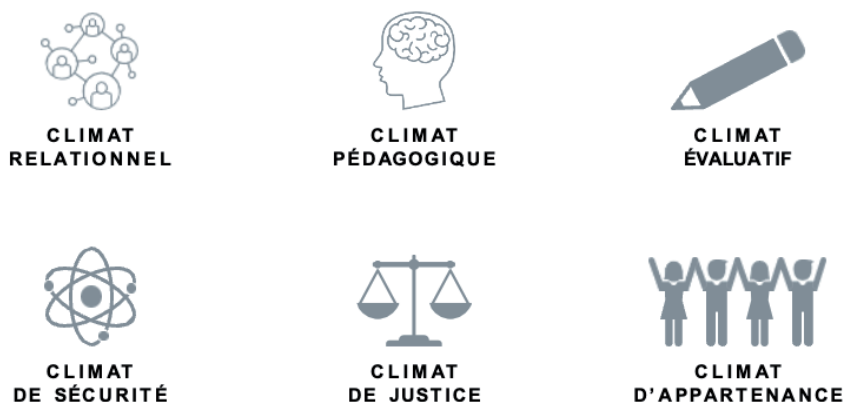


Figure 1

Les six climats de l'environnement sociopédagogique

Les données collectées auprès de 185 élèves issus des classes des 12 personnes enseignantes titulaires participantes ont montré une perception négative du climat évaluatif et une perception très négative du climat de sécurité. Des analyses comparatives ont aussi été effectuées selon le genre des élèves et leur niveau scolaire en utilisant le barème de significativité de Fisher et l'ampleur des tailles d'effet de Cohen (Carpentier et al., accepté).

L'équipe de recherche, composée de trois chercheuses universitaires (deux professeures et une doctorante) ainsi que de trois personnes chercheuses du milieu de pratique (toutes conseillères pédagogiques), devait donc présenter des résultats plutôt mitigés au tout début du projet de recherche collaborative. Trois rencontres de l'équipe de recherche ont eu lieu pour discuter des modalités de formation et de la posture d'accompagnement à privilégier lors de la présentation des résultats et des notes personnelles ont été prises dans les journaux de bord respectifs. Lors de ces moments d'échange, des discussions ont eu lieu sur divers aspects, notamment la temporalité, les modalités de formation (ex. : discussion de groupe) ainsi que leur logistique (ex. : composition des groupes) et les connaissances des personnes participantes (année d'expérience, leadership dans l'école).

Concrètement, lors de ces rencontres, les données ont été présentées et explicitées aux personnes chercheuses du milieu de la pratique et elles ont été questionnées quant aux différentes façons de présenter les résultats aux personnes participantes pour qu'ils soient compris, réinvestis et mobilisés. Les modalités de formation ainsi que la posture d'accompagnement privilégiées dans le cadre de cette recherche collaborative ont aussi été rappelées afin de faire des choix cohérents. C'est donc en adoptant une posture d'accompagnement de guidance, qui tend vers la coconstruction de savoirs, que les choix de présentation des données ont été effectués dans le souci de favoriser des discussions de groupe et des

réflexions pour soutenir une mobilisation des connaissances par les personnes participantes. Alors que cette chronique porte sur les réflexions et les choix liés à la présentation visuelle des résultats, un second article (Carpentier et al., soumis) est consacré plus spécifiquement aux modalités de formation et à la posture d'accompagnement privilégiée lors de cette présentation de données «sensibles».

Présentation visuelle des résultats

D'emblée, les personnes chercheuses du milieu de pratique ont soulevé des doutes sur les tableaux de données quantitatifs utilisés pour présenter les résultats. Elles ont fait plusieurs propositions pour que les données soient plus facilement interprétables, notamment en utilisant des diagrammes à bande, des diagrammes circulaires ainsi que des représentations matérielles. Par exemple, la moyenne du climat de sécurité ($x=2,76$), même bien expliquée, n'allait pas, selon eux, être marquante alors qu'une représentation visuelle le serait peut-être plus. Après plusieurs tentatives, la manière retenue de rendre visibles les moyennes a aussi permis aux personnes participantes de comparer concrètement les résultats entre les climats pédagogique et de sécurité (figure 2).

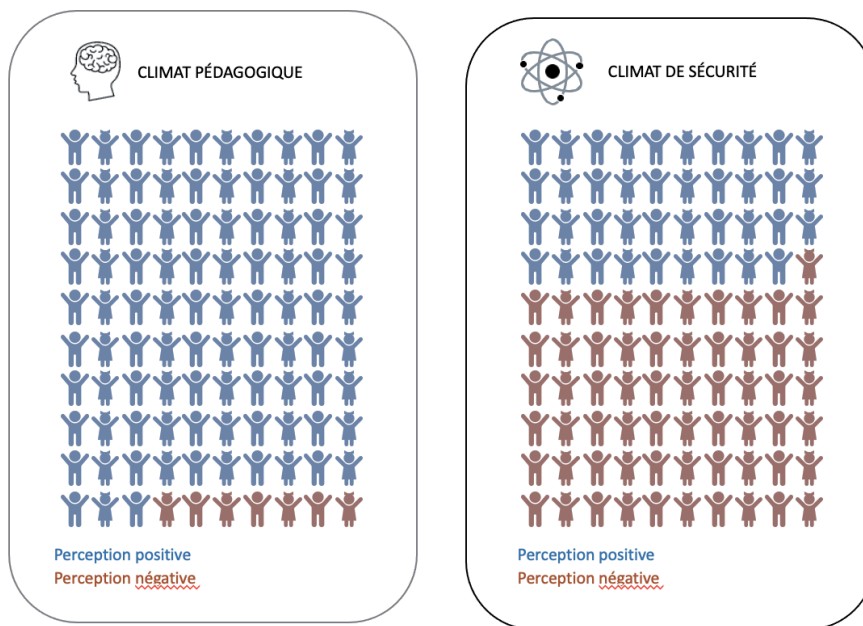


Figure 2

Représentation visuelle de la moyenne des climats pédagogique et de sécurité

Les représentations des analyses comparatives ont aussi été au cœur des réflexions du comité restreint de la recherche. En effet, les personnes chercheuses du milieu pratique craignaient qu'un seuil de signification et une taille d'effet ne soient pas assez concrets et parlants pour les personnes enseignantes participantes. Les résultats de cette collecte de données devaient soutenir l'identification d'objectifs de développement professionnel et devenir des indicateurs pour constater les effets éventuels des changements de pratique lors des prochaines collectes de données (rappelons qu'il est prévu de mesurer

la perception des élèves de leur environnement sociopédagogique chaque année du projet). En ce sens, il a été convenu d'expérimenter différentes représentations pour déterminer laquelle faciliterait le plus la compréhension. Ce sont les diagrammes à bandes (Figure 3) qui ont été retenus à cet effet parce qu'ils permettront aisément de faire des comparaisons entre les résultats obtenus aux différents moments de collecte de données (an 1, 2 et 3). Certains choix liés notamment à l'association d'une icône pour chaque climat (figure 3), aux couleurs employées (bleu pour le positif et orange pour le négatif) et à l'ordre de présentation (du plus positif vers le plus négatif) ont été faits dans un souci de cohérence visant l'appropriation et le partage des résultats.

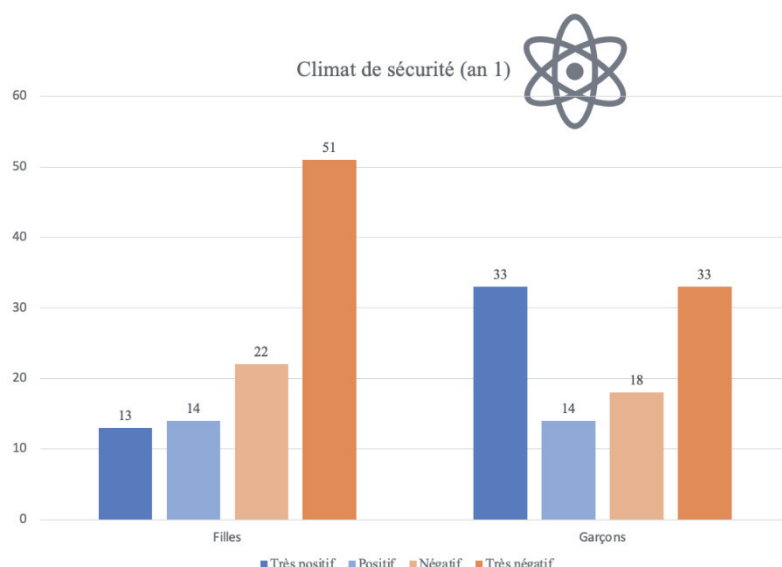


Figure 3

Diagramme à bandes représentant les résultats de l'analyse comparative du climat de sécurité selon le genre

En somme, puisque ces résultats devaient être non seulement présentés, mais surtout acceptés, compris et utilisés par les personnes participantes, les réflexions et les discussions de l'équipe de recherche ont d'abord porté sur leur présentation visuelle.

Discussion et conclusion

Les résultats en général, et particulièrement ceux liés au climat évaluatif et au climat de sécurité, perçus plus négativement par les élèves, ont nécessité une réflexion sur leur présentation visuelle aux personnes enseignantes participantes. La démarche réflexive employée ainsi que les nombreuses itérations des présentations visuelles par le comité de recherche ont été possibles, en partie, grâce à la parité de chercheuses universitaires et de personnes chercheuses du milieu de pratique. En effet, «la participation de personnes issues des milieux universitaires et scolaires permet de favoriser la production de savoirs

pertinents pour les deux milieux de pratique en même temps qu'elle contribue à la professionnalisation de l'enseignement» (Beauchesne et al., 2005, p. 377). Pour tendre vers une réelle collaboration qui favorise à la fois une compréhension mutuelle des objets de recherche et une réduction de l'écart entre le monde de la recherche et celui des praticiens (Colognesi, 2018), Van Nieuwenhoven et Colognesi (2015) indiquent qu'il faut établir une relation symétrique, répartir les responsabilités, avoir une vision partagée de l'utilité du projet, tenir compte des contraintes et des réalités diverses, valoriser l'expertise de chacun et qu'il faut également que les bénéfices du projet soutiennent le développement personnel et professionnel des personnes chercheuses issues des milieux scolaire et universitaire. En somme, après une première année du projet, il est possible de croire que l'utilisation de données collectées rapidement au début d'une recherche collaborative peut favoriser une mobilisation des savoirs et l'identification d'objectifs de développement professionnel en cohérence avec les besoins du milieu (Carpentier et al., accepté). En revanche, il importe de souligner que cela nécessite des réflexions préalables, notamment sur la présentation visuelle de ces données par l'équipe de recherche et exige que cette équipe soit constituée de personnes chercheuses universitaires et du milieu de pratique.

Références

- Beauchesne, A., Garant, C. et Dumoulin, M. J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-395.
- Carpentier, G., Roy, N., Sauvageau, C. et Bowen, F. (2022). Validation d'un questionnaire destiné à documenter la perception de l'environnement sociopédagogique des élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/cbs0000314>
- Carpentier, G., Sauvageau, C. et Roy, N. (2021). Enjeux autour de la pratique enseignante en contexte d'enseignement distancié. *Revue hybride de l'éducation*, 5(1), 1-30. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i1>
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Gallant, A., Robillard, J.-M., Sirard, A., Tardif, C. (accepté). L'environnement sociopédagogique au primaire et l'utilisation de données de recherche-action par les milieux de pratique. *Formation et profession*.
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Gallant, A., Robillard, J.-M., Sirard, A., Tardif, C. (soumis). La recherche-action au service d'un changement organisationnel : l'expérience d'une équipe interprofessionnelle en lien avec le climat de sécurité perçu par les élèves. *Phronesis*.
- Collerette, P., Lauzier, M., et Schneider, R. (2021). *Le pilotage du changement* (3e édition) Presses de l'Université du Québec : Québec.
- Colognesi, S. (2018). *La recherche et la pratique en éducation : rapprochements et alliances possibles?*[communication orale]. ABC-Educ, Bruxelles, Belgique https://www.researchgate.net/profile/Stephane-Colognesi/publication/325381860_La_recherche_et_la_pratique_en_education_rapprochements_et_alliances_possibles/links/5b0936a7a6fdcc8c2530a179/La-recherche-et-la-pratique-en-education-rapprochements-et-alliances-possibles.pdf
- Descamps-Bednarz, N., Desgagné, S., Maheux, J.-F. et L. Savoie-Zajc (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative, *Recherches en éducation*, 14, 129-152.
- Galand, B., et Janosz, M. (Éds.). (2020). *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* Louvain-La-Neuve, Belgique : Presses Universitaires de Louvain.
- Janosz, M., Bouthillier, M., Bowen, F., Chouinard, R. et Desbiens (2007). *Développement et validation du questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire) (Rapport n°3550-U3)*. Université de Montréal. <https://docplayer.fr/46563053-Rapport-de-validation-du-questionnaire-sur-l-environnement-socioeducatif-des-ecoles-primaires-qes-primaire.html>

- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Kennedy, M.M. (2019). How We Learn About Teacher Learning. *Review of Research in Education*, 43(1), 138-162.
- 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. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 103-121.

Pour citer cet article

- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Sirard, A., Robillard, J.-M., Gallant, A. et Tardif, C. (2023). Présentation de données sensibles en début de recherche collaborative. *Formation et profession*, 31(2), 1-6.
<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a308>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a309>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Simon **Duguay**
Centre de services scolaire des Découvreurs
(Canada)

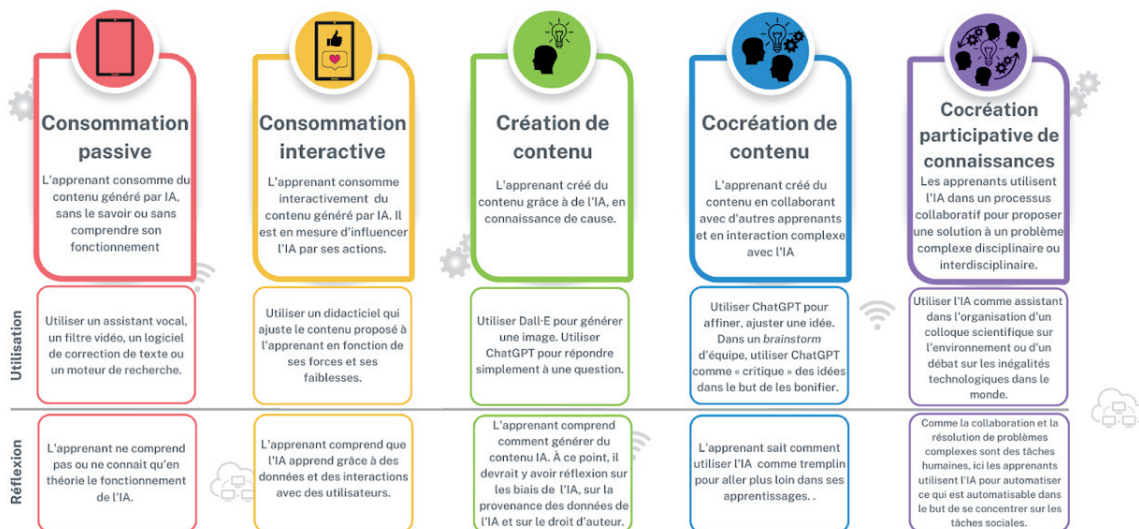
Maxime **Corriveau**
Centre de services scolaire des Découvreurs
(Canada)

D'utilisateur passif à la cocréation de connaissances, comment l'IA peut-elle être utilisée dans nos classes ?

doi: 10.18162/fp.2023.a309

CHRONIQUE • Numérique en éducation

Jusqu'en novembre 2022, l'Intelligence artificielle (IA) était une technologie qui, bien que très présente dans le domaine du numérique, n'était pas populaire au point de faire les manchettes. Cependant, elle commençait à se frayer un chemin vers le monde de l'éducation. Certains pédagogues voyaient la possibilité d'utiliser l'IA pour déceler, par exemple, des élèves à risque de décrochage dans le but de leur apporter du soutien additionnel. Or, avec l'arrivée de ChatGPT, un modèle de langage publié le 30 novembre 2022 par la compagnie OpenAI, l'IA s'est invitée dans les salles de classe. L'arrivée de ce modèle, dont la qualité des réponses textuelles en a surpris plus d'un, a suscité de vives réactions dans la communauté enseignante. Les enseignants devront-ils revenir au papier-crayon pour éviter le risque de triche? Comment les jeunes pourront-ils développer leur compétence informationnelle si l'IA recherche l'information à leur place? L'IA peut-elle automatiser certaines tâches chronophages? Qu'en est-il du droit d'auteur et de la propriété intellectuelle? Les questions sont multiples et l'outil demeure méconnu par les enseignants. Des zones grises se forment et un questionnement surgit : comment souhaite-t-on interagir avec l'IA? Adaptée de Romero (2015), la figure ci-dessous présente différentes pistes de réflexion quant à l'utilisation de l'IA. Les différents niveaux d'utilisation seront analysés et diverses applications liées au monde de l'éducation seront proposées en sus d'une réflexion sur le développement de la compétence informationnelle.



Infographie par Simon Duguay. Basé sur les travaux de Romero (2015). Usages pédagogiques des TIC : de la consommation à la cocréation participative.

Figure 1

Pistes de réflexion sur l'éducation à l'IA : passer de consommateur à créateur par l'IA

Dans le premier niveau, celui de l'**utilisation passive**, l'utilisateur se sert de l'outil sans y porter attention ou sans remarquer la présence de l'IA. De la retouche photo en passant par la vidéosurveillance ou par la suggestion de contenus sur les médias sociaux, l'IA est de plus en plus omniprésente dans notre quotidien.

Pour passer au niveau suivant, celui du **consommateur actif**, l'utilisateur doit connaître le fonctionnement de cette technologie pour être en mesure de déceler son utilisation. Les modèles de langage naturels (*Language Learning Models*), tels que ChatGPT, sont d'abord entraînés sur de larges corpus de textes qu'ils décortiquent à l'aide de multiples variables. Puis, en utilisant des méthodes probabilistes, les modèles de langages essaient de « prédire » le meilleur mot à ajouter au contenu déjà généré. L'utilisateur doit être conscient que le modèle de langage n'effectue pas une recherche comme sur un moteur traditionnel. Il tente uniquement de prédire le meilleur mot selon divers paramètres. D'un point de vue informationnel, l'IA générative pourrait être utilisée pour simplifier le registre de langue d'un texte, tel qu'un article scientifique, pour qu'il devienne plus accessible à des élèves n'ayant pas le niveau de littératie nécessaire. En effet, il est possible de copier-coller du texte dans ChatGPT et de lui demander de simplifier le vocabulaire ou de définir les termes. Ainsi, il pourrait servir d'aide à la lecture pour des élèves voulant explorer, par exemple, des documents plus complexes. À titre de consommateur actif, l'utilisateur sait que ses interactions nourrissent divers algorithmes. Il peut, à tâtons, les modifier ou s'en servir pour accomplir diverses tâches. Cependant, il n'est pas encore conscient des biais que l'IA peut induire puisque ce recul critique se développe dans le prochain niveau.

Le troisième niveau, celui de la **création de contenu**, se caractérise par une utilisation consciente de l'IA pour créer des artefacts concrets. Ainsi, comme ChatGPT est accessible à partir de n'importe quel navigateur, beaucoup d'élèves ont commencé à l'utiliser pour générer du texte et se situent donc

au troisième niveau d'utilisation de la technologie. Cependant, comme il s'agit d'un nouveau système pour les élèves, peu d'entre eux sont au courant des failles potentielles. Il sera donc essentiel de les y éduquer. Or, quelle est la place de l'école dans cette éducation ? Selon le *Continuum de développement de la compétence numérique*, un élève avancé devrait être en mesure de « comprendre les effets globaux de l'intelligence artificielle sur l'éducation, la société, la culture ou la politique » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). Ainsi, le développement de telles habiletés peut se faire en classe, tout en restant dans le cadre des apprentissages suggérés par les programmes en place. À l'image de l'éducation alimentaire qui permet de développer de saines habitudes de vie, l'éducation à l'IA doit permettre aux élèves d'aborder les notions de biais et d'inventions de faits pour les sensibiliser aux effets de l'IA sur différentes sphères de la vie publique, personnelle et professionnelle. L'utilisation de l'intelligence artificielle pour automatiser des emplois, surveiller des populations ou encore recommander du contenu en ligne représente aussi des enjeux sociaux qui sont et seront des sujets de débats de société. Initier les élèves à ces thèmes dans une activité qui leur permet d'utiliser l'IA pour créer revêt donc une importance sociale pour la formation de citoyens éclairés et participant activement à notre société.

Quant à **la cocréation de contenu**, au quatrième niveau, l'utilisateur et l'IA générative s'allient pour aller au-delà de la création originale de l'apprenant. Ainsi, ChatGPT pourrait être utilisé dans un projet qui ne porte pas directement sur l'IA comme thème principal. Par exemple, le logiciel pourrait être utilisé comme une voix supplémentaire dans un projet d'équipe. Dans ce cas, ChatGPT pourrait servir à trouver des idées nouvelles lors d'une tempête d'idées ou encore à peaufiner des pistes déjà existantes. Des élèves qui se préparent pour un débat pourraient aussi décider de l'utiliser pour « tester » des arguments en demandant à l'IA d'y trouver des failles, auxquelles les apprenants pourraient tenter de réfléchir avant même la prestation. Dans cette situation, les interactions entre la machine et plusieurs humains permettent d'élever et d'approfondir les idées existantes.

Au dernier niveau, celui de **la cocréation participative de connaissances**, l'IA devient un outil qui permet d'automatiser les tâches qui peuvent l'être pour que les utilisateurs se concentrent sur d'autres tâches, comme celles qui nécessitent un apport humain ou de la résolution de problèmes complexes. Par exemple, en libérant l'équipe d'enseignants de tâches chronophages, ces derniers pourront réinvestir le temps gagné en soutien personnalisé auprès de leurs jeunes ou en formation continue. Ainsi, l'IA permet de délester les enseignants pour qu'ils se concentrent sur les tâches que l'IA ne peut pas faire dans l'école.

L'arrivée de l'IA générative vient donc modifier la compétence informationnelle que devraient développer les apprenants et les enseignants. Cette technologie va assurément changer les habitudes puisque les élèves s'en servent déjà pour chercher des informations en ligne au lieu d'utiliser un moteur de recherche. Or, il est nécessaire de passer d'une utilisation passive à une utilisation consciente de cet outil. C'est en comprenant l'IA que l'on pourra en faire un usage pertinent et réflexif. En somme, nous suggérons qu'elle devienne un outil supplémentaire dans le bagage des enseignants pour leur permettre de former des citoyens prêts à affronter les défis sociaux et technologiques de demain.

Références

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). Continuum de développement de la compétence numérique. Cadre de référence de la compétence numérique. Gouvernement du Québec.

Romero, M. (2015). Usages pédagogiques des TIC : de la consommation à la cocréation participative. <https://eductive.ca/ressource/usages-pedagogiques-des-tic-de-la-consommation-a-la-cocreation-participative/>

Ressources intéressantes

Le Collimateur de l'UQAM: <https://collimateur.uqam.ca/tag/ia/>

Ressources de l'École Branchée: <https://ecolebranchee.com/repertoire-outils-ia/>

Pour citer cet article

Duguay, S. et Corriveau, M. (2023). D'utilisateur passif à la cocréation de connaissances, comment l'IA peut-elle être utilisée dans nos classes ? [Chronique]. *Formation et profession*, 31(2), 1-4. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a309>



©Auteur. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a305>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Pratiques d'utilisation de la langue seconde par de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'enseignement intensif de l'anglais (EIALS)

Geneviève **Boisvert**
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)



doi: 10.18162/fp.2023.a305

CHRONIQUE • Recherche étudiante

L'EIALS

Le bilinguisme est reconnu comme un atout dans la grande majorité des sociétés contemporaines (Adesope et *al.*, 2010). Or, au Québec, la situation du bilinguisme est complexe. D'une part, les francophones, minoritaires en Amérique du Nord, sentent le besoin d'assurer la vitalité de leur langue et, d'autre part, ils désirent s'outiller afin d'interagir en anglais (Hébert, 2021). C'est dans ce contexte que le gouvernement québécois tente d'améliorer le développement des compétences en anglais des élèves francophones en introduisant plusieurs dispositifs d'EIALS dans les écoles primaires (Hébert, 2021). Certains établissements scolaires optent notamment pour deux périodes d'enseignement de cinq mois, l'une consacrée à l'anglais et l'autre aux autres disciplines scolaires enseignées en français. En plus de viser l'utilisation de la langue seconde dans des situations de la vie courante (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2014), ces dispositifs cherchent à inciter les jeunes à garder un contact significatif avec la langue seconde, et ce, au-delà de la fréquentation de la classe d'EIALS (Centre de recherche et d'expertise en évaluation, 2015). Selon les écrits scientifiques que nous avons consultés, cet espace de recherche n'a pas été étudié. Considérant que plus de 10 000 élèves fréquentent une classe d'EIALS chaque année au Québec (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018), il nous a paru judicieux de nous y pencher.

Pertinence de documenter les pratiques d'utilisation de l'anglais langue seconde

Après une recension des écrits consacrés à l'utilisation de la langue seconde par des jeunes ayant profité d'un dispositif d'EIALS, nous constatons que seules les recherches de Lightbown et Spada (1991) et de Dussault (1997) s'y sont intéressées. Toutefois, ces études, datant de plusieurs années, ne portent pas sur les pratiques d'utilisation de la langue seconde des jeunes adultes ayant fréquenté une classe d'EIALS et nous croyons que l'identification de ces pratiques pourrait contribuer à l'avancement des connaissances sur l'utilisation d'une langue seconde. Sur le plan social, une meilleure connaissance des pratiques langagières encouragera, éventuellement, les enseignants à adopter des stratégies d'enseignement susceptibles de stimuler l'utilisation de la langue seconde dans les situations extrascolaires et à informer les parents qui veulent valoriser l'utilisation de la langue seconde auprès de leurs enfants.

Sens accordé aux pratiques d'utilisation d'une langue seconde

L'utilisation d'une langue seconde représente une activité dynamique, complexe et connectée à l'expérience de l'individu (Higgins, 2011) et est suscitée, notamment, par le besoin d'interactions sociales (Richards, 2014). Quant aux pratiques auxquelles nous nous intéressons également, elles varient selon le contexte dans lequel elles sont exercées (Reckwitz, 2002), étant influencées par le mode de vie et l'environnement des individus (Guillou, 2006).

Méthodologie

Afin de documenter les pratiques langagières déclarées en anglais langue seconde, nous avons adopté un positionnement scientifique constructiviste et interprétativiste visant la construction de la connaissance quant à l'utilisation de la langue seconde ainsi que la compréhension de cette réalité. Notre recherche qualitative, compréhensive et exploratoire a été menée avec la participation de dix jeunes adultes âgés de 18 à 27 ans provenant d'autant de régions québécoises et ayant différentes occupations. Afin de les recruter, nous avons rejoint des personnes susceptibles de connaître de jeunes adultes répondant à nos critères. Les données ont été collectées au moyen de deux entretiens individuels semi-dirigés lors desquels les pratiques d'utilisation d'une langue seconde ont, entre autres, été abordées. De plus, les participants ont construit un récit de pratique qu'ils ont narré oralement, portant sur une expérience d'utilisation de l'anglais langue seconde. Ensuite, les données ont été analysées selon une logique inductive délibératoire en regroupant les unités de sens par thèmes émergents. L'analyse des données révèle que les pratiques d'utilisation de l'anglais des participants se situent principalement dans le cadre du travail et des loisirs.

Résultats concernant les pratiques de nos participants

À la lumière des analyses, nous constatons qu'au travail, certains participants communiquent en anglais pour renseigner des clients, leur vendre des produits ou entretenir des relations collégiales. Ceux qui travaillent auprès de patients du domaine de la santé, par exemple, utilisent leur langue seconde pour

venir en aide à ces personnes ou développer des liens significatifs avec elles. Jude, un participant qui travaille au sein d'un organisme communautaire, intervient parfois auprès de personnes anglophones. Selon lui, les compétences qu'il a développées durant son expérience en classe d'EIALS favorisent le développement de ses relations avec les usagers anglophones. Il en donne un exemple : « J'ai créé un lien super rapidement avec cette personne-là [un usager anglophone] parce que j'étais un des seuls intervenants qui parlait en anglais... On a créé un lien grâce, entre autres, à l'anglais. » (Récit, Jude, lignes 14-35)

En contexte de loisirs, les pratiques d'utilisation de l'anglais les plus fréquentes sont le visionnement de films et de téléseries, de même que la lecture et l'écoute de baladodiffusions. Les pratiques de communication avec des membres de la famille, des amis, des voisins ou des personnes rencontrées sur des réseaux sociaux ou par le biais de jeux vidéos sont courantes. Mathis, un participant qui a commencé à développer une aisance à interagir en anglais en classe d'EIALS, utilise régulièrement sa langue seconde en jouant en ligne. Mathis explique que souvent, dans l'univers des jeux vidéos, « tu vas être mis en équipe automatiquement avec des joueurs de façon aléatoire... c'est mieux de savoir parler anglais pour être capable de parler avec plus de personnes et être capable d'établir des stratégies. » (Récit, Mathis, lignes 163-167)

Prévalence de la communication et l'objectif principal de l'EIALS

Au regard de ces résultats, nous constatons une prévalence de la communication qui peut être expliquée, entre autres, par le fait que tous les participants à notre recherche ont été exposés au dispositif d'EIALS dont la visée principale est la communication avec aisance dans des situations de la vie de tous les jours (CSÉ, 2014). Ainsi, il est possible que cet objectif et que les apprentissages visés selon une approche communicative aient incité les enseignants responsables de groupes d'EIALS à soutenir le développement des compétences de leurs élèves. En effet, des participants ont affirmé que le contexte d'EIALS, favorisant l'emploi de l'approche communicative (CSÉ, 2014), leur a offert plusieurs occasions d'interaction. Ces nombreuses possibilités d'échanges verbaux avec l'enseignant et leurs pairs leur auraient permis de développer leurs compétences en anglais.

Références

- Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T. et Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245.
- Centre de recherche et d'expertise en évaluation (2015). *L'enseignement de l'anglais, langue seconde (ALS) : Que retenir de l'évaluation de l'expertise québécoise?* École nationale d'administration publique.
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde au primaire : un équilibre à trouver*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/anglais-au-primaire-50-0485/>
- Dussault, B. (1997). *Les effets à long terme de l'enseignement intensif de l'anglais langue seconde* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Guillou, M-E. (2006). Représentations sociales et pratiques sociales : l'exemple de l'engagement pro-environnemental en agriculture. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 56, 157-165.
- Hébert, V. (2021). *L'anglais en débat au Québec : mythes et cadrages*. Presses de l'Université Laval.

- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching: An ethics of professional practice*. John Wiley and Sons.
- Lightbown, P. M. et Spada. N. (1991). Étude des effets à long terme de l'apprentissage intensif de l'anglais, langue seconde, au primaire. *Canadian Modern Language Review*, 48, 90-117.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Nombre d'élèves inscrits en anglais intensif, selon la région administrative de l'organisme fréquenté, l'organisme fréquenté et le niveau scolaire (5e et 6e année du primaire seulement), réseau public seulement, année scolaire 2017-2018*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/17-368_Diffusion.pdf
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Richards, J.C. (2014). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal*, 46, 5-22.

Pour citer cet article

- Boisvert, G. (2023). Pratiques d'utilisation de la langue seconde par de jeunes adultes québécois francophones ayant fréquenté une classe d'enseignement intensif de l'anglais (EIALS) [Chronique]. *Formation et profession*, 31(2), 1-4. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a305>

Jérémie **Bisaillon**
Université du Québec à Montréal (Canada) 

Stéphane **Villeneuve**
Université du Québec à Montréal (Canada) 

Alain **Stockless**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Vers un modèle des formations en enseignement combinant numérique et créativité

doi: 10.18162/fp.2022.a304

C **H**RONIQUE • Recherche étudiante

Introduction

Ce texte présente les grandes lignes des trois premiers chapitres d'une thèse. Cette dernière vise à *analyser la créativité dans la formation au numérique du personnel enseignant au secondaire*.

Problématique

La créativité est souvent considérée comme nécessaire pour profiter des changements engendrés par le numérique (Florida, 2014 ; Henriksen et al., 2016 ; Romero et al., 2017). C'est pourquoi, au-delà des disciplines artistiques, la créativité est également associée à l'usage du numérique dans les curriculums scolaires (Ferrari et al., 2012 ; Heilmann, 2010). Au Québec, elle constitue une dimension de la compétence numérique du personnel enseignant. En effet, ce dernier est appelé à « innover et [à] faire preuve de créativité avec le numérique » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020, p.79).

L'usage du numérique étant lui-même complexe (Fraillon et al., 2014 ; Stockless et al., 2018), son usage créatif représente ainsi un défi de taille pour le personnel enseignant (Henriksen et al., 2016). Afin de l'outiller, un nombre croissant de formations combinent créativité et numérique au Québec (p. ex., les « Créacamps » de l'École branchée ou la « Programmation créative » et la « Vidéo créative » de CADRE21). Les écrits scientifiques sur ce type de formations restent toutefois presque inexistantes. La question générale au centre de la thèse est donc la suivante : *Comment la créativité est-elle mobilisée dans la formation au*

numérique du personnel enseignant ? La réponse à cette question permettra de contextualiser le concept de créativité à la formation au numérique en enseignement. Elle pourrait servir d'ancrage théorique aux recherches sur le sujet, tout en permettant le développement et l'amélioration des dispositifs de formation en enseignement.

Cadre de référence

L'objectif général et la question générale de recherche sous-tendent deux concepts principaux : la formation au numérique du personnel enseignant et la créativité. Le cadre de référence de l'étude s'appuie sur deux modèles qui permettent de définir ces concepts dans toute leur complexité.

Guskey et Sparks (2002) considèrent que trois dimensions influencent directement la qualité de la formation en enseignement : les **savoirs** mobilisés (p. ex., pédagogiques, disciplinaires), les **stratégies** mises en place (p. ex., activités, accompagnement, suivi) et le **contexte** de la formation (p. ex., ressources, lieu, moment). Le modèle des deux auteurs a été adapté dans le cadre de la thèse afin de tenir compte du contexte de la formation au numérique. Plus particulièrement, les savoirs mobilisés dans ce type de formations sont à la fois liés à la pédagogie (P), au contenu disciplinaire (C) et à la technologie (T). Selon le modèle de Mishra et Koehler (2006), la combinaison de ces savoirs est également à prendre en compte, comme le montre la figure 1.

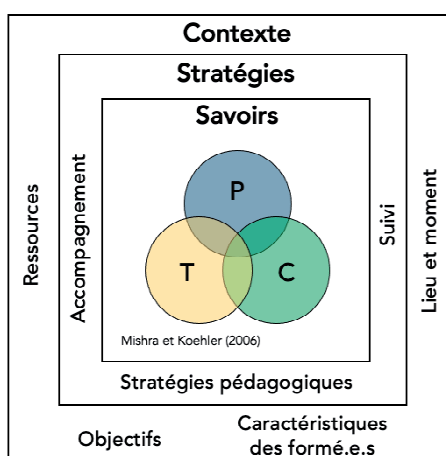


Figure 1

Modèle de la formation au numérique en enseignement (adapté de Guskey et Sparks, 2002)

Quant à la créativité, plusieurs conceptions ont été adoptées par les chercheuses et chercheurs. Toutefois, un certain consensus scientifique existe autour de l'idée que la créativité est un système impliquant à la fois des **caractéristiques personnelles** (p. ex., prise de risque, tolérance à l'ambiguïté, ouverture à la nouveauté) et des **processus** de la pensée (p. ex., pensée divergente) menant à un **produit** original et adapté à un **contexte** (à un domaine précis, à un moment et dans un lieu spécifique) (Amabile, 1988 ; Csíkszentmihályi, 1999 ; Filteau, 2009).

Afin de contextualiser le concept de créativité tel que défini dans cette section et ainsi mieux comprendre comment les différentes dimensions du concept (caractéristiques personnelles, processus, produit et contexte) sont mobilisées dans la formation au numérique en enseignement, trois objectifs spécifiques sont visés dans le cadre du projet de thèse : 1) *décrire la forme que prennent les dimensions de la créativité dans des formations au numérique du personnel enseignant*, puis 2) *identifier* et 3) *évaluer la place de ces dimensions dans les formations au numérique du personnel enseignant*.

Méthodologie

Afin d'atteindre les trois objectifs spécifiques, une étude multicas sera mise en place (Merriam, 1998; Yin, 2014). Le cas correspond à l'objet de la recherche (Miles et al., 2014), c'est-à-dire les formations en enseignement combinant numérique et créativité. Ces dernières :

- abordent le numérique et la créativité ;
- sont dédiées au personnel enseignant ;
- sont formellement organisées ;
- sont situées dans le temps et dans l'espace.

L'échantillon sera composé de cinq formations offertes en présentiel par les centres de services scolaires ou des organismes dédiés à la pédagogie. La collecte de données comportera quatre étapes. Premièrement, des entretiens individuels et semi-dirigés seront effectués avec les responsables de chacune des formations (p. ex., conseillère ou conseiller pédagogique). Deuxièmement, les documents de la formation seront analysés (descriptif, site Web, etc.). Troisièmement, chacune des formations sera observée. Quatrièmement, un questionnaire sera remis aux personnes participantes à la fin des formations.

La collecte et l'analyse des données se dérouleront en parallèle. Des métagrilles (Miles et al., 2014) serviront à croiser les différents outils de mesure ainsi que les différentes formations avec les dimensions de la créativité. Une autre métagrille servira à croiser les dimensions de la créativité et de la formation au numérique en enseignement. La triangulation des sources et des méthodes renforcera la validité interne de la recherche. Afin d'assurer la fiabilité des outils de mesure, dans une étape préliminaire à la collecte des données, une formation sera observée, un entretien sera effectué avec la personne responsable et le questionnaire sera remis à quelques personnes participantes volontaires. La validité externe, quant à elle, sera favorisée par l'analyse de plusieurs formations dont les résultats seront comparés.

Conclusion

Le projet de thèse présenté dans cet article permettra de produire des comptes rendus individualisés pour chacune des formations. Cette retombée concrète pourrait servir à l'amélioration des dispositifs déjà en place. Il est également attendu qu'un modèle des formations en enseignement combinant numérique et créativité soit proposé, et ce dernier pourrait servir à la création ou à l'amélioration de dispositifs de formation en enseignement.

Références

- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in organizational behavior*, 10(1), 123-167. https://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Group_Performance/Amabile_A_Model_of_CreativityOrg.Beh_v10_pp123-167.pdf
- Csikszentmihályi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. Dans R. Sternberg (dir.), *Handbook of creativity* (p. 313-335). Cambridge University Press.
- Ferrari, A., Punie, Y. et Redecker, C. (2012). Understanding digital competence in the 21st century: An analysis of current frameworks. Dans A. Ravenscroft, S. Lindstaedt, C. Delgado Kloos et D. Hernández-Leo (dir.), *21st century learning for 21st century skills* (p. 79-92). Springer.
- Filteau, S. (2009). *Proposition d'un modèle du concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement* [mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal]. EDUQ.info. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/2048>
- Florida, R. (2014). *The rise of the creative class—revisited: Revised and expanded*. Basic Books.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. et Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7>
- Guskey, T. et Sparks, D. (2002). Linking professional development to improvements in student learning. Dans E. Guyton et J. Rainer Dangel (dir.), *Research linking teacher preparation and student performance* (p. 11-21). Kendall/Hunt.
- Heilmann, G. et Korte, W. B. (2010). *The role of creativity and innovation in school curricula in the EU27: A content analysis of curricula documents*. European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological studies. http://www.pim.com.mt/pubs/JRC_curricula.pdf
- Henriksen, D., Mishra, P. et Fisser, P. (2016). Infusing creativity and technology in 21st century education: A systemic view for change. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 27-37. www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.3.27
- MEES. (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-competences-professionnelles-profession-enseignante.pdf?1606848024>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3^e éd.). SAGE.
- Mishra, P. et Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054. <https://www.learntechlib.org/p/99246/>
- Romero, M., Lille, B. et Patiño, A. (2017). *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle*. Presses de l'Université du Québec.
- Stockless, A., Villeneuve, S. et Beaupré, J. (2018). La compétence TIC des enseignants : un état de la situation. *Formation et profession*, 26(1), 109-124. <https://doi.org/10.18162/fp.2018.402>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. SAGE.

Pour citer cet article

Bisaillon, J., Villeneuve, S. et Stockless, A. (2023). Vers un modèle des formations en enseignement combinant numérique et créativité [Chronique]. *Formation et profession*, 31(2), 1-4. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a304>

Gravelle, F., Frigon, N. et Monette, J. (2021).
*Transformation numérique de
l'établissement d'enseignement :
partage de pratiques professionnelles.*
Les Presses de l'Université du Québec.

Thomas **Rajotte** 
Université du Québec à Rimouski (Canada)

doi: 10.18162/fp.2023.a310

RÉCENSION

Sous la direction de France Gravelle, de Nathalie Frigon et de Julie Monette, cet ouvrage vise à mettre en lumière les pratiques professionnelles de différents acteurs, issus du milieu de l'éducation, qui ont favorisé la transformation numérique d'établissements d'enseignement québécois. Pour ce faire, près de vingt auteurs ont contribué à la rédaction du collectif en abordant, par une diversité de points de vue, de quelle manière le numérique a contribué à faire évoluer leur quotidien en tant que professionnels de l'éducation. Les propos mis de l'avant par les auteurs s'appuient à la fois sur des connaissances issues de la recherche ainsi que sur des récits d'expérience professionnelle.

Présentation

Ce collectif propose neuf chapitres distincts qui abordent la transformation de l'éducation au Québec par le biais du numérique. Ces chapitres sont répartis en trois parties distinctes. À l'intérieur de la première partie, deux chapitres contribuent à approfondir les stratégies de gestion du personnel de direction qui découlent de l'implication du numérique dans le milieu scolaire. En présentant les résultats issus d'une recherche descriptive interprétative, le premier chapitre aborde la thématique de la gouvernance et le développement du leadership pédagonumérique. Pour sa part, le deuxième relate une expérience de leadership partagé en contexte de formation générale aux adultes.

Ensuite, la deuxième partie de l'ouvrage, composée de quatre chapitres, traite des stratégies pédagonumériques du personnel scolaire interordre. Le troisième chapitre du collectif présente le récit d'expérience d'une enseignante qui a choisi d'intégrer le numérique dans son quotidien. Le quatrième chapitre aborde pour sa part le soutien du développement

de l'autodétermination des étudiants adultes, présentant des besoins diversifiés, qui intègrent une classe numérique. Ensuite, les deux chapitres suivants exposent respectivement la manière dont le numérique contribue à la mise en œuvre du modèle de réponse à l'intervention au secondaire en contexte d'immigration ainsi qu'une analyse de l'utilisation du numérique en enseignement primaire et secondaire pour constituer des réseaux d'échange et de formation continue. Les propos des auteurs du dernier chapitre de cette deuxième partie de l'ouvrage s'appuient sur les résultats d'une recherche mixte réalisée auprès de plus de 2300 répondants.

Enfin, la troisième partie du collectif, qui est composée de trois chapitres distincts, porte sur les stratégies d'implantation du numérique en contexte d'enseignement supérieur. Le septième chapitre de l'ouvrage présente, en trois phases distinctes, de quelle manière la création et l'implantation des cours à distance ont été réalisées dans les programmes de petite enfance de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Pour sa part, le huitième chapitre est consacré aux usages pédagogiques du numérique et des outils informatiques en documentant de quelle manière le processus de transition et de transformation s'est produit au sein de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. Enfin, le neuvième chapitre présente le potentiel éducatif du numérique en matière de diffusion, de développement de contenus pédagogiques et de soutien aux apprentissages découlant de la transformation des pratiques pédagogiques universitaires.

Forces et faiblesses de l'ouvrage

D'entrée de jeu, je tiens à mentionner que le collectif dirigé par Gravelle, Frigon et Monette (2021) contribue, à mon sens, à documenter un phénomène d'importance qui a lieu au sein des institutions québécoises d'enseignement et qui a des répercussions non négligeables sur les pratiques professionnelles des acteurs de l'éducation. En effet, non seulement la transformation numérique de l'établissement d'enseignement modifie l'acte d'enseigner et les compétences professionnelles qui s'y rapportent, mais elle exerce aussi une influence sur la collaboration interprofessionnelle, les pratiques de gestionnaires, l'implantation de programmes de formations initiale et continue et j'en passe.

Afin de documenter le phénomène de transformation numérique de l'établissement d'enseignement, les directrices du collectif ont su rallier une variété d'auteurs aux profils diversifiés. Cela se traduit notamment par le fait que des chercheurs, tout comme des praticiens issus du milieu de l'éducation, ont contribué à la rédaction des différents chapitres. Ainsi, en s'appropriant le contenu de l'ouvrage, je suis convaincu que le lecteur trouvera son compte. En effet, en fonction de ses besoins et de ses intérêts spécifiques, celui-ci aura accès à des chapitres qui s'appuient sur des résultats issus de la recherche pour approfondir une thématique en lien avec la transformation numérique de l'établissement d'enseignement. Cependant, à d'autres reprises, le propos des auteurs repose sur des données, caractérisées « d'éclairantes », issues des pratiques professionnelles des acteurs de l'éducation. À ce sujet, je tiens à mentionner que mon chapitre « coup de cœur » a été élaboré par Mme Céline Boucher. Cette autrice a su présenter, de manière détaillée et authentique, son récit d'expérience en tant qu'enseignante qui a choisi d'intégrer le numérique dans son quotidien.

Par ailleurs, à titre de lecteur externe, il y a quelques détails que j'ai relevés qui auraient permis de

bonifier la qualité de l'ouvrage. Dans un premier temps, dès la lecture des premiers chapitres, j'ai perçu une redondance dans les propos des auteurs qui introduisaient leurs textes en s'appuyant sur le contexte de la pandémie de COVID-19. Afin d'éviter les répétitions au fil des chapitres, il aurait été possible d'élaborer un seul chapitre détaillant la transformation numérique de l'établissement d'enseignement découlant de la pandémie. Les différents auteurs auraient pu s'appuyer sur ce texte afin d'élaborer leurs propos. À ce sujet, il importe de mentionner que le lecteur externe, qui démontre un intérêt pour un seul chapitre du collectif, ne relèvera aucune répétition.

De plus, à mon sens, une force de l'ouvrage découle de la rigueur à partir de laquelle la transformation numérique de l'institution universitaire est détaillée. Le propos s'appuie essentiellement sur les écrits d'auteurs issus de l'UQAM. Toutefois, afin de mettre de l'avant un regard approfondi des transformations qui se produisent au sein des institutions universitaires québécoises, il aurait été pertinent de donner une voix aux acteurs issus d'une institution universitaire en périphérie des grands centres (UQTR, UQO, UQAC, UQAT ou UQAR).

Pour citer cet article

Rajotte, T. (2023). Gravelle, F., Frigon, N. et Monette, J. (2021). *Transformation numérique de l'établissement d'enseignement : partage de pratiques professionnelles*. Les Presses de l'Université du Québec [Recension]. *Formation et profession*, 31(2), 1-3. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a310>

Moisan, S., Hirsch, S., Éthier, M.-A.,
Lefrançois, D. (dir.) (2022). *Objets difficiles.
Thèmes sensibles et enseignement des sciences
humaines et sociales*. Montréal : FIDES Éducation.

Joey Néron 
Université du Québec en Outaouais (Canada)

doi: 10.18162/fp.2023.a311

RECENSION

L'ouvrage collectif dirigé par Sabrina Moisan, Sivane Hirsch, Marc-André Éthier et David Lefrançois porte sur les thèmes sensibles et leur place dans l'enseignement des sciences humaines et sociales. Il vise à mieux connaître et à mieux aborder les enjeux controversés en salle de classe. Différents thèmes sensibles y sont présentés, notamment le génocide des Premiers Peuples au Canada, le racisme, l'androcentrisme, la colonisation, la place des minorités, etc. L'ouvrage est destiné aux experts de l'éducation, au personnel enseignant ainsi qu'à toutes personnes qui s'intéressent à ces enjeux. L'originalité et la pertinence de cet ouvrage tiennent de la diversité des thèmes abordés ainsi que de la cohérence de ces textes regroupés en un seul recueil.

Les deux premiers chapitres sont consacrés aux définitions théoriques. Dans le premier, Lefrançois et Éthier soulignent la grande complexité à définir les sujets sensibles. Les auteurs présentent ensuite quelques obstacles à l'implantation de ce concept en classe. Dans le deuxième, Hirsch et Moisan définissent quatre dimensions comme cadres d'analyse et de lecture des thèmes sensibles pouvant être utilisés en classe.

Dans le chapitre trois, Moisan et Hirsch présentent leurs recherches portant sur le génocide des Premiers Peuples au Canada. En plus d'être un sujet sensible, le génocide des Premiers Peuples au Canada est controversé en classe puisqu'il a été et est orchestré sur le territoire où habitent les élèves. Les autrices présentent leur grille du processus génocidaire qui peut être réinvestie dans des recherches ultérieures et en classe.

Dans le chapitre quatre, Stanley aborde l'enjeu du racisme. Il s'appuie sur la situation des personnes asiatiques pendant la pandémie ainsi que sur les torts causés aux populations autochtones pour appuyer ses propos.

Pour permettre au personnel enseignant de mieux comprendre le racisme et de mieux l'aborder en classe, il définit d'abord le concept de racialisation, puis décrit les formes d'exclusion. Finalement, il puise dans son expérience professionnelle pour donner quelques pistes de solution pour diminuer les actes de racisme et leurs impacts.

Dans le chapitre cinq, Brunet et Opériol définissent le concept de genre en réalisant un très bref historique de l'émergence de l'histoire des femmes et du genre (HFG). Elles présentent ensuite deux tableaux synthèses sur l'étude du genre et sur l'apport et les limites de l'enseignement de l'HFG. Les chercheuses proposent diverses stratégies d'enseignement pour travailler l'HFG en classe; elles suggèrent notamment l'enquête orale pour mieux intégrer ce thème sensible.

Dans le chapitre six, Landry et Radu présentent certaines épistémologies autochtones et établissent une distinction scientifique entre les termes de décolonisation, de réconciliation et d'autochtonisation. Elles considèrent qu'en enseignement, ce sujet est sensible, voire difficile puisqu'il peut amener la remise en cause du récit national. Le contexte de mixité dans les classes entraîne des défis pédagogiques importants dans ce contexte et les autrices proposent différentes approches pédagogiques pour les pallier.

Dans le chapitre sept, Zanazanian présente les défis rencontrés par quatre enseignants anglophones d'histoire du Québec et du Canada. Tous les témoignages présentés illustrent que les minorités sont peu présentes ou stéréotypées. Selon cette perspective, l'histoire enseignée au Québec est axée essentiellement sur la majorité francophone et donc perçue par plusieurs anglophones comme une histoire non inclusive. L'auteur soutient que l'histoire nationale au Québec doit être révisée et que les groupes minoritaires doivent être considérés et qu'en ce sens, l'histoire nationale constitue également un sujet sensible.

Dans le chapitre huit, Croteau et Lévesque présentent une recherche réalisée auprès d'élèves du secondaire au Québec et en Ontario. Les élèves interrogés présentent l'histoire comme des récits polarisés dont les groupes marginalisés sont généralement absents. Les auteurs mentionnent ensuite que l'historiographie ainsi que la didactique ont beaucoup évolué depuis les années 1980, mais que cette évolution demeure confinée aux sphères académiques.

Dans le chapitre neuf, Gani aborde la question de l'enseignement des perspectives francophones albertaines en contexte minoritaire. Gani a interrogé 19 personnes enseignantes de l'Alberta afin de mieux comprendre quels sont les facteurs permettant l'enseignement des savoirs difficiles et ce qui fait ombrage à cet enseignement. On y mentionne que l'enseignement des perspectives francophones est obligatoire pendant le cursus scolaire, mais que le personnel enseignant en contexte anglophone a de la difficulté à les incorporer dans la pratique.

Dans le dernier chapitre, Amiraux et Rea constatent un décalage entre les visées des programmes prescrits par les ministères de l'Éducation (France, Québec, Belgique) et la formation donnée et donc reçue par les futurs enseignants et futures enseignantes. Selon Amiraux et Rea, l'histoire coloniale au Québec est fusionnée au récit national, ce qui en fait un sujet sensible.

Plusieurs éléments méritent d'être soulignés par rapport à l'ouvrage de Moisan et al. (2022). Premièrement, un nombre très important de sources et de ressources ont été mentionnées tout au long de l'ouvrage et permettent de prolonger la recherche sur les différents thèmes abordés. En effet, une

longue bibliographie pour chacun des chapitres a été présentée et il y a également plusieurs ressources pédagogiques à consulter. Des questions de réflexion ont été insérées et elles peuvent être utiles tant pour un apprenant autodidacte que pour des élèves ou membres du personnel enseignant.

Les trois premiers chapitres rédigés par Moisan, Hirsch, Lefrançois et Éthier sont davantage axés sur les aspects théoriques et scientifiques des concepts d'objets difficiles et thèmes sensibles. La lecture de ces trois premiers chapitres sans accompagnement peut s'avérer plus ardue. Toutefois, lorsque l'on effectue la lecture des chapitres quatre à dix, la théorie prend tout son sens et les différents exemples de sujets sensibles présentés dans chacun des chapitres se révèlent tout à fait pertinents au sein des classes de sciences humaines et sociales. À de nombreux moments, les auteurs et les autrices de l'ouvrage citent les travaux de leurs pairs et exposent des constats similaires sur la difficulté d'engager la conversation en classe autour des sujets sensibles. Une posture critique est mise de l'avant dans cet ouvrage dans un désir d'amener des changements profonds en salle de classe. Les enjeux soulevés sont constatés dans différents milieux, justifiant ainsi l'enseignement des thèmes sensibles en classe de sciences humaines et sociales.

Pour citer cet article

Néron, J. (2023). Moisan, S., Hirsch, S., Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (dir.) (2022). *Objets difficiles. Thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales*. Montréal : FIDES Éducation [Recension]. *Formation et profession*, 31(2), 1-3. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a311>