

# CRIFEDE FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

31<sup>(3)</sup>

2023

Volume 31 numéro 3

## DOSSIER

L'accompagnement étudiant  
dans l'enseignement  
supérieur : quand objectifs  
pédagogiques et de réussite  
s'entremêlent



# Table des matières

## Dossier

*Introduction au dossier : L'accompagnement étudiant dans l'enseignement supérieur : quand objectifs pédagogiques et de réussite s'entremêlent*

Mikaël DE CLERCQ, Isabelle BOURNAUD

*Le mentorat des primants à l'ULiège : freins et leviers à la participation étudiante*

Johanne HUART, Laurent LEDUC, Pascal DETROZ

*Stratégies à déployer par les étudiants en situation de handicap en stage et accompagnement souhaité*

Ruth PHILION, Michelle BOURASSA, Isabelle ST-PIERRE, Christiane BERGERON-LECLERC, Christine LEBEL

*Intelligence émotionnelle et stratégies d'apprentissage des primo-entrants à l'Université*

Isabelle BOURNAUD, Patrick PAMPHILE

*Mieux comprendre les pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur : proposition d'un cadre de référence*

Justine JACQUEMART, Mikaël DE CLERCQ, Benoît GALAND

## Hors Dossier

*La réflexivité de l'accompagnateur des enseignants débutants et la co-analyse de son activité*

Cathal DE PAOR

*L'environnement sociopédagogique en classe primaire et l'utilisation de données de recherche-action par les milieux de pratique*

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

*L'insertion socioprofessionnelle en milieu scolaire franco-manitobain des personnes immigrantes formées à l'étranger*

Jules ROQUE

*Une légitimation progressive de l'interdisciplinarité dans la formation enseignante au sein du système éducatif français : entre une position distanciée et une intégration institutionnelle depuis le début des années 1970*

Florian CRAMARÉGEAS

## Chroniques

### ***Éthique en éducation***

*L'impartialité enseignante : un regard scientifique et réglementaire*

Bruce MAXWELL, Mathilde SENÉCAL

### ***Milieu scolaire***

*Une expérience de coenseignement bilingue à l'école primaire*

Marie-Eve FRENETTE, Marisa FURINO, France DUBÉ

### ***Recherche étudiante***

*Utilisation de contextes fantaisistes dans les problèmes écrits mathématiques au sein des cahiers d'apprentissage du primaire*

Marie-Pier FOREST, Dominic VOYER

### ***Recherche étudiante***

*Les pratiques enseignantes susceptibles de soutenir les fonctions exécutives des enfants de maternelle 4 ans*

Ariane Fiset

### ***Intervention en éducation***

*Planifier, observer et évaluer des activités d'éveil aux mathématiques : principales difficultés !*

Naomie FOURNIER DUBÉ, Charlaïne ST-JEAN,

Thomas RAJOTTE, Andréanne GAGNÉ,

Marilyn DUPUIS BROUILLETTE

### ***Gestion de l'éducation***

*Les compétences émotionnelles dans les écoles québécoises pluriethniques : la perception de quatre directions d'établissement primaire*

Mélissa BISSONNETTE, Jenyane PROVENCHER



## Introduction au dossier

# L'accompagnement étudiant dans l'enseignement supérieur : quand objectifs pédagogiques et de réussite s'entremêlent

**Mikaël De Clercq**  
Université Catholique de Louvain (Belgique)  
**Isabelle Bournaud**  
Université Paris-Saclay (France)

Introduction to the Thematic Issue – Student's support in Higher Education:  
When educational aims meet support for success

doi: 10.18162/fp.2023.840

Malgré l'importante énergie déployée par les institutions et la recherche, les taux de réussite n'augmentent pas significativement dans les premières années de l'enseignement supérieur et peuvent même être considérés comme stables depuis plus de 20 ans (Perret et De Clercq, 2022).

Deux pistes peuvent expliquer cet apparent paradoxe entre important déploiement de moyens et relative inertie des effets. D'une part, l'accompagnement à la réussite est encore majoritairement cantonné à la mise en place de dispositifs d'accompagnement ne faisant pas partie intégrante du programme de formation et visant à soutenir l'étudiant·e uniquement dans le développement de ses compétences académiques et disciplinaires (De Clercq et al., 2023), et non pas dans son épanouissement personnel et vocationnel. D'autre part, la diversité du public étudiant est encore peu considérée dans l'accompagnement : la majorité des dispositifs proposent une approche unique pour toutes et tous qui peut ne pas correspondre aux besoins spécifiques de chacun·e (De Clercq et al., 2020).

La visée générale de ce numéro thématique est de répondre à ces deux limites en mettant en lumière une perspective intégrée de l'accompagnement étudiant. Les initiatives présentées proposent ainsi une vision diversifiée de l'accompagnement à la réussite intégré au sein du programme de formation. Les travaux exposés par Huart et son équipe sont focalisés sur l'identification des freins et des leviers à la participation étudiante à un programme de tutorat. Philion et ses collègues se sont penchés sur les besoins en accompagnement des étudiant·es en situation de handicap lorsqu'elles ou ils sont en stage. L'étude présentée par Bournaud et son équipe concerne l'accompagnement au développement des compétences de gestion des émotions et d'études auprès d'étudiant·es en 1<sup>re</sup> année à l'université. Enfin, Jacquemart et ses collègues proposent un cadre de référence

pour l'analyse des pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur au regard de leurs effets sur la réussite étudiante à l'université.

Dans la littérature et sur le terrain, les actions de soutien aux étudiant·es sont souvent présentées sous le terme d'aide à la réussite. Dans ce numéro thématique, le choix a été fait de s'écarter de ce terme pour lui préférer celui d'accompagnement à la réussite. En effet, sémantiquement, la notion d'aide s'oppose à l'objectif d'autonomisation de l'étudiant·e qui sous-tend la transition vers l'enseignement supérieur. A contrario, la notion d'accompagnement renvoie davantage à une notion de collaboration ou de co-construction d'un parcours ou projet de formation. Comme le précise Paul (2009 ; p.100) : « Là où ont prévalu les savoirs à transmettre dans le cadre d'une relation verticale maître-élève, il s'agit désormais, et sur la base d'une relation plus symétrique, d'aider un adulte en formation à construire son expérience ». Verzat et ses collègues (2021) définissent l'accompagnement comme une action visant à « soutenir l'étudiant dans le développement de ses talents propres dans un but d'accomplissement... à faciliter le processus de construction d'un savoir-faire autonome capable d'évoluer en fonction du contexte » (p.15). Dans cette perspective, l'accompagnement à la réussite s'inscrirait donc au même niveau que l'accompagnement pédagogique (De Clercq et al., 2022). Comme pour ses apprentissages, l'étudiant·e gère avant tout son ajustement académique de façon autonome ; néanmoins, les pratiques d'accompagnement lui permettent de trouver des ressources pour faciliter et améliorer sa progression ainsi que reconnaître ses difficultés. Finalement, le choix de terminologie permet de concevoir l'accompagnement pédagogique et à la réussite comme deux facettes de l'accompagnement étudiant. Le premier serait avant tout mû par des objectifs de maîtrise des compétences et connaissances disciplinaires de la formation : l'accompagnement pédagogique. Le second, l'accompagnement à la réussite, serait guidé par des objectifs de réussite au sens large du terme (réussite, performance, bien-être, ajustement académique et orientation vocationnelle). Il apparaît évident que les frontières entre les deux formes d'accompagnement sont loin d'être opaques. Les recouvrements montrent d'ailleurs l'intérêt de les penser de façon conjointe.

Les textes combinés de ce numéro thématique soutiennent que l'accompagnement étudiant ne devrait plus être un ensemble d'actions isolées et externes, mais plutôt une composante légitime à intégrer dans la conception même du programme de cours et des pratiques enseignantes, et à adapter aux profils variés du public étudiant.

## Références

- De Clercq, M., Galand, B., et Frenay, M. (2020). One goal, different pathways: Capturing diversity in processes leading to first-year students' achievement. *Learning and Individual Differences*, 81, 101908. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101908>
- De Clercq, M., Frenay, M., Wouters, P., et Raucant, B. (2022). *Pédagogie active dans l'enseignement supérieur : description de pratiques et repères théoriques*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19934>
- De Clercq, M., Roland, N., Dangoisse, F., & Frenay, M. (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur : comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année* (Vol. 206). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b20782>
- Paul, M. (2009). *Accompagnement, Recherche et formation*, (62), 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>

Perret, C., et De Clercq, M. (2022). Quels bilans des mesures des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite à l'université ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38 (1), 1-8.

<https://doi.org/10.4000/ripes.3805>

Verzat, C., Milgrom, E., Raucent, B., Van Nieuwenhoven, C., et Jacqmot, C. (2021). Introduction. Dans Raucent, B., Verzat, C., Van Nieuwenhoven, C., et Jacqmot, C. (Dir). *Accompagner des étudiants-Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01>

## Pour citer cet article

De Clercq, M. et Bournaud, I. (2023). Introduction au dossier - L'accompagnement étudiant dans l'enseignement supérieur : quand objectifs pédagogiques et de réussite s'entremêlent. *Formation et profession*, 31(3), 1-3, <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.840>



©Auteur.e.s Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.847>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Johanne **Huart**  
Pôle académique Liège-Luxembourg  
(Belgique)

Dominique **Verpoorten**  
Pascal **Detroz**

Geneviève **Philippe**

Benoit **Donnet**

Guénaél **Deville**

Sabine **Geerts**

Laurent **Leduc**

Université de Liège (Belgique)

# Le mentorat des primants à l'ULiège : freins et leviers à la participation étudiante

Freshmen mentoring at ULiège :  
brakes and levers to student's participation

doi: 10.18162/fp.2023.847

## Résumé

En dépit des efforts déployés par les universités pour accompagner les étudiants de première année, il arrive que ceux-ci sous-exploitent les dispositifs pédagogiques conçus à leur intention. Confrontée à ce phénomène, l'Université de Liège s'est penchée sur les freins et les leviers à la participation des primants à un dispositif de mentorat par les enseignants, en recourant à la théorie du comportement planifié. Les résultats montrent l'importance de la représentation qu'ont a priori les étudiants de l'expérience du mentorat et de leur sentiment d'être capable d'y participer, et pointent des croyances relatives à l'attachement, aux mentorés, aux mentors et à l'organisation du dispositif.

### Mots-clés

Mentorat, Aide à la réussite, Participation, Étudiants de première année, Théorie du comportement planifié.

### Abstract

Despite the efforts made by universities to support first-year students, freshmen sometimes under-utilize the pedagogical tools designed for them. Faced with this phenomenon in the context of a faculty mentoring program, the University of Liège examined the obstacles and levers to freshmen participation using the Theory of Planned Behavior. The results show the importance of students' a priori representation of the mentoring experience and of their ability to participate, and point to beliefs about attachment, mentees, mentors and organizational aspects.

### Keywords

Mentoring, Academic achievement support, Participation, Freshmen, Theory of Planned Behavior.

## Introduction

En Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique (FWB), le taux d'échec et d'abandon en première année de l'enseignement supérieur (ES) avoisine les 60 % (Brunet et al, 2021). Pour lutter contre cette tendance, les institutions d'ES ont mis sur pied divers dispositifs d'aide à la réussite. Cependant, ceux-ci soutiennent essentiellement le développement des compétences académiques et disciplinaires (De Clercq et Perret, 2022) et ne permettent pas toujours de prendre en compte la diversité des profils des étudiants (De Clercq et al., 2020).

### *Du mentorat par les enseignants à l'ULiège*

L'Université de Liège (ULiège) est la seule université de FWB à proposer aux étudiants primants du mentorat par les enseignants, dont la littérature atteste des effets positifs sur la réussite et la persévérance en première année (Campbell et Campbell, 1997 ; Sneyers et De Witte, 2018). Plus précisément, l'ULiège a participé au développement d'un vaste programme de mentorat au sein du Pôle académique Liège-Luxembourg (il existe plusieurs pôles académiques en FWB, rassemblant chacun une université et d'autres institutions d'ES) et l'a développé en son sein dans plusieurs départements. Ce programme, nommé POLLEM (un acronyme de Pôle académique Liège-Luxembourg Expérience Mentorat), consiste, pour l'enseignant qui y participe, à construire avec un étudiant primant qui lui est officiellement confié une relation suivie de soutien, conseil, réassurance, coaching, mise au défi, etc., de manière à soutenir la réussite académique, professionnelle et personnelle de l'étudiant (Johnson, 2015)<sup>1</sup>. Loin de se limiter à la sphère académique, ce mentorat est un accompagnement holistique qui considère les étudiants dans leur singularité et, de ce fait, permet d'en appréhender la diversité.

### ***Figure de soutien, figure d'attachement***

Aux effets avérés du mentorat sur la réussite et la persévérance s'ajoute un bénéfice complémentaire à l'origine de la mise en place du POLLEM : selon une recherche récente et locale menée auprès de bacheliers de FWB devant évaluer l'utilité perçue d'outils d'aide à la réussite (Mouhib, 2018), la disponibilité des enseignants arrivait en tête, entendue comme une relation informelle et soutenante avec l'un d'eux. Plus précisément, les étudiants relataient le besoin d'une « figure de soutien bienveillante et experte », qui comprend, encourage et témoigne d'une expertise quant aux études et au fonctionnement de l'institution.

Ce besoin exprimé par les étudiants évoque la littérature sur l'« attachement », système comportemental ou disposition à chercher la proximité et un contact avec une figure spécifique, dite « figure d'attachement », en cas d'inconfort, de peur, etc. (Bowlby, 1969). La notion fait suite aux travaux de Harlow (1959) montrant que le sentiment de sécurité constituait un besoin fondamental. En accroissant ce sentiment par le soutien et la réassurance qu'elle offre, la figure d'attachement active automatiquement chez l'individu un système comportemental exploratoire qui l'incite à découvrir son environnement et favorise son adaptation. Depuis ces travaux séminaux, les neurosciences ont confirmé la théorie et identifié les circuits neuronaux impliqués dans l'attachement chez l'enfant et l'adulte (Feldman, 2017).

S'il est établi que les enseignants peuvent constituer une figure d'attachement favorable à la réussite des élèves du primaire et du secondaire (Bergin et Bergin, 2009 ; Virat, 2016), plusieurs recherches montrent que cela s'étend à l'ES également. Lors de la transition dans le supérieur, l'étudiant découvre un nouvel environnement où il manque d'expérience (Plumat et al, 2012). La qualité de ses interactions avec les professeurs aura un impact sur son succès académique (Pascarella et Terenzini, 2005) et sa persévérance (Pascarella et Terenzini, 2005 ; Tinto, 1993). Le fait de pouvoir compter sur un mentor bienveillant, soutenant et expert favoriserait un sentiment de sécurité et l'activation du système exploratoire de l'étudiant, qui s'adapterait à cet environnement. De fait, la sécurité perçue dans la relation au mentor prédit l'ajustement à l'ES (Soucy et Larose, 2000 ; Larose et al., 2005).

### ***Quand les étudiants sous-exploitent les dispositifs d'accompagnement conçus à leur intention***

Les travaux de Mouhib (2018) laissaient pressentir une adhésion importante des primants au mentorat, celui-ci répondant au besoin d'une relation avec un enseignant bienveillant et expert. Or, les taux de participation ont été relativement bas lors du lancement du dispositif, reflétant « une contradiction forte chez les étudiants... car, d'une part, ils insistent sur la nécessité d'un encadrement et, d'autre part, ils réclament plus d'autonomie » (Altet, dans Langevin, 2009, p. 141). Devant ce paradoxe, il était important de se pencher sur les facteurs affectant la participation des étudiants aux dispositifs mis à leur disposition en général et au mentorat en particulier.

La littérature a identifié des facteurs inhibant la participation des étudiants à des dispositifs d'aide à la réussite, tels que leur motivation, leur capacité à évaluer un besoin d'y participer (Le Mener, 2015), le manque d'expérience permettant d'évaluer ce qui les attend, la crainte d'une stigmatisation (Plumat et al, 2012) et plus largement les normes sociales, les attitudes et le contexte (Bornschlegl et al., 2020). Un certain nombre d'études se sont spécifiquement intéressées aux facteurs affectant l'engagement

dans des relations mentoriales, tels que les bénéfices attendus (Tiloooby et al., 2023 ; Pham et al., 2019), le sentiment de capacité (Pham et al., 2019), le statut de l'enseignant, les horaires, la différence d'âge, les intérêts communs, le fait de pouvoir choisir son mentor (Hayes, 2001), avoir un mentor humble, accessible et engagé qui démystifie l'université et fournit un soutien psychosocial (Li et al., 2018) ou encore, le besoin d'autonomie (Rice et Brown, 1990). Toutefois, ces résultats sont peu transposables aux cas d'étudiants qui doivent décider d'avoir un mentor lors de leur arrivée dans l'institution. En effet, les travaux précités concernent des étudiants déjà engagés dans du mentorat et le besoin d'autonomie relaté par Rice et Brown est curvilinéaire, donc peu actif lors de l'entrée dans le dispositif. Larose et al. (2009), pour leur part, ont montré un impact de variables individuelles telles que des traits de personnalité des étudiants du secondaire et le soutien social dont ils bénéficient dans la sphère privée sur leur intention d'avoir un mentor lors de leurs études supérieures. Ces facteurs, étudiés dans le cadre d'un mentorat par les pairs, ne peuvent malheureusement pas faire l'objet d'une intervention de la part des institutions. Au regard de la nécessité d'explorer, en amont du dispositif de mentorat par les enseignants, la décision des étudiants de première année d'y participer et en vue de proposer des interventions susceptibles de la stimuler, le recours à la théorie du comportement planifié est apparu adéquat.

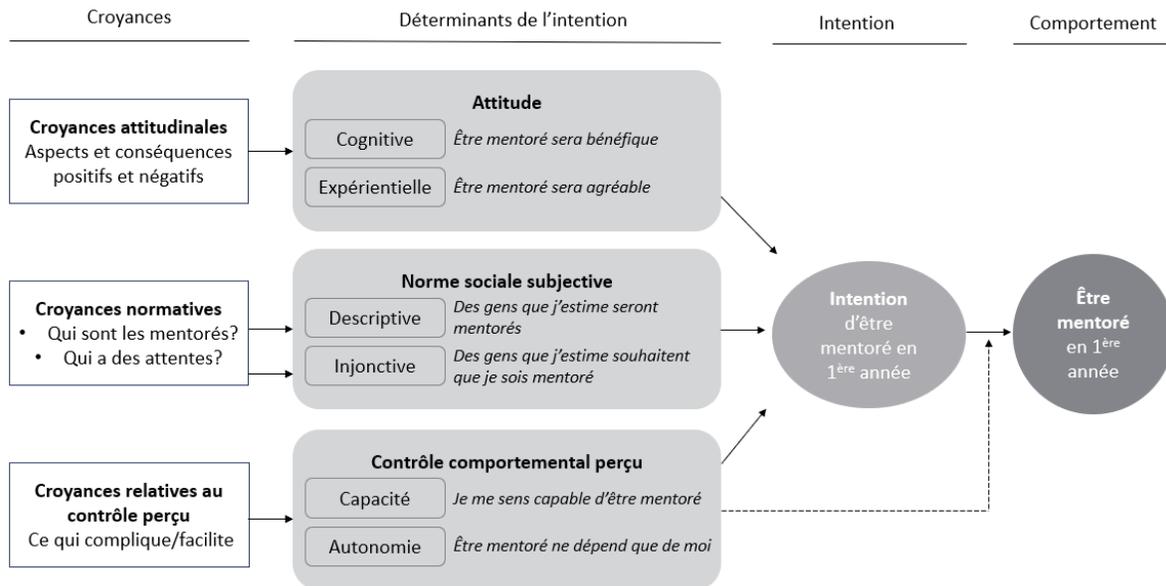
### **La théorie du comportement planifié**

La théorie du comportement planifié (TCP, Ajzen, 1991, 2020) se définit comme un cadre conceptuel s'intéressant aux prédicteurs de l'adoption d'un comportement non-réflexe, quel qu'il soit. Appliquée à notre objet (Figure 1), la TCP prédirait la participation des étudiants au mentorat ou le fait d'être mentoré, par l'*intention* qu'ils ont d'être mentorés. Celle-ci serait elle-même prédite par trois déterminants :

1. L'*attitude* des étudiants relative au fait d'être mentorés, c'est-à-dire l'évaluation qu'ils en font. Elle combine un aspect *cognitif* et un aspect affectif ou *expérientiel* émanant des croyances relatives, respectivement, aux conséquences factuelles et à l'expérience vécue. Ainsi, l'attitude relative au fait d'être mentoré sera d'autant plus favorable que cela sera jugé bénéfique et agréable.
2. La *norme sociale subjective*. Elle comporte un volet *descriptif* relevant des croyances portant sur les étudiants qui sont ou ne sont pas mentorés et un volet *injonctif* relevant des croyances relatives aux attentes d'autrui. Cette norme sera d'autant plus en faveur d'une participation au mentorat que les étudiants penseront que des tiers qu'ils estiment sont mentorés et/ou souhaitent qu'ils le soient.
3. Le *contrôle comportemental perçu* (CCP), c'est-à-dire le sentiment subjectif qu'être mentoré est facile ou compliqué. Il se compose à la fois d'un *sentiment de capacité* et d'un *sentiment d'autonomie*. Le CCP sera d'autant plus favorable au mentorat que les étudiants se sentiront capables d'être mentorés et qu'il existera peu/beaucoup de facteurs limitant/favorisant leur autonomie à cet égard. Notons qu'en plus de son effet sur l'intention, le CCP influence le lien intention-comportement.

**Figure 1**

*Prédiction de la participation au POLLEM selon la TCP*



Si la matérialisation de l'intention dans un comportement n'est pas automatique, plus l'intention est élevée, plus la probabilité que le comportement soit adopté l'est aussi. La TCP possède une importante puissance prédictive : une méta-analyse d'Armitage et Conner (2001) montre qu'ensemble, attitude, norme subjective et CCP expliquent 39 % de la variance de l'intention et 27 % de la variance du comportement, ce qui est important pour un modèle de sciences humaines.

## Questions de recherche et hypothèses

S'appuyant sur la TCP, cette étude a pour objectif de répondre à deux questions de recherche.

### **QR1 : Quels sont les déterminants majeurs de l'intention qu'ont les étudiants primants d'être mentorés ?**

Selon la méta-analyse d'Armitage et Conner (2001) et les études précitées relatives à l'engagement dans les dispositifs d'accompagnement (Le Mener, 2015 ; Plumet et al, 2012 ; Bornschlegl et al., 2020), tous les déterminants de l'intention (attitude, norme, CCP) devraient influencer significativement celle des primants d'être mentorés. Toutefois, nous émettons un doute quant à l'effet de la norme sociale. En effet, les valeurs véhiculées dans les organisations se traduisent par l'émission de signes à destination de la collectivité (Huron et Spieth, 2013). Or, les valeurs de liberté et de responsabilité prônées par l'université en général (Ward, 2007) et l'ULiège en particulier conduisent naturellement les départements à rendre la participation au mentorat facultative et à la présenter comme un choix purement personnel. Aussi faisons-nous l'hypothèse que les actes et les avis d'autrui ont peu d'impact sur l'intention qu'ont les étudiants de l'ULiège d'être mentorés. Concernant le sentiment d'autonomie, les travaux précédemment cités, bien que concordants, conduisent à des prédictions différentes du fait

du moment de l'année où se déroule notre étude. En nous référant à Altet (dans Langevin, 2009), qui oppose le besoin d'autonomie au besoin d'un encadrement pourtant souhaité par les étudiants, nous prédisons un impact important du sentiment d'autonomie sur l'intention de participer au mentorat. Nous basant sur Rice et Brown (1990) toutefois, nous prédisons que l'autonomie n'aura pas d'effet important en début d'année académique.

### ***QR2 : Quelles croyances relatives au fait d'être mentoré sont importantes ?***

Si identifier les déterminants de l'intention d'être mentoré (par exemple, l'attitude) revient à identifier *quels* freins et leviers influencent cette décision, l'identification des croyances qui les sous-tendent (par exemple, être mentoré aura la conséquence x) permet d'identifier *comment* actionner ces freins et leviers (en agissant sur x ou sur la perception que les étudiants en ont). Si les croyances dépendent des particularités de la population et du contexte concernés, notre hypothèse est que nous retrouverons à tout le moins certains éléments relevés par Tilooby et al. (2023), Hayes (2001), Li et al. (2018), Pham et al. (2019) et Larose et al (2009), qu'il s'agisse d'éléments propres aux mentorés (par exemple, la personnalité), aux mentors (tels que le statut, la posture) ou à l'organisation (par exemple, les horaires, le libre choix du mentor).

## **Méthodologie**

### ***Échantillon***

Le questionnaire (appendice A, Tableau 2) a été transmis par courrier électronique à la rentrée académique 2020-2021 à tous les étudiants primants des départements mettant en œuvre le POLLEM à l'ULiège. Bien que les inscriptions ne se soient pas terminées avant le mois de novembre et que les étudiants aient tardé à activer leur adresse courriel institutionnelle, nous avons obtenu 80 réponses<sup>2</sup> : 37 en sciences pharmaceutiques, 20 en sciences informatiques, 15 en sciences géographiques et 8 en sciences dentaires. Aucune question n'était obligatoire, ce qui explique les variations légères du N entre les questions. Les participants étant tous des primants, leur âge était, à de rares exceptions près, de 18 ans.

### ***Instrumentation***

Conformément aux indications d'Ajzen (2006, 2020), un sondage en ligne avec questions ouvertes mené auprès de 25 étudiants s'inscrivant pour la première fois dans l'ES<sup>3</sup> (appendice A, Tableau 1) a permis d'identifier les croyances attitudinales, normatives et de contrôle les plus accessibles dans un échantillon de la population concernée. Sur cette base, nous avons créé un questionnaire (appendice A, Tableau 2) évaluant ces croyances via des paires d'items mesurant, sur des échelles de Likert en 7 points (de 1 à 7), leur force et leur importance pour les étudiants. Les items de chaque paire ont été multipliés afin de pondérer la force d'une croyance par la valeur que lui attribue l'étudiant. Afin de mesurer les deux volets de chacun des déterminants de l'intention d'être mentoré et celle-ci elle-même, autant de paires d'items repris d'Ajzen (2006) ont été ajoutées.

### **Considérations éthiques**

Cette étude a reçu l'aval du comité de pilotage du POLLEM. Les étudiants étaient informés que leur participation, anonyme, était volontaire et qu'ils pouvaient y mettre fin à tout instant sans justification.

### **Stratégie d'analyse**

Notre stratégie d'analyse se base sur les contributions de von Haeften et al. (2001), de Leeuw et al. (2015), d'Ajzen (2020) et d'Huart et al. (2022). Des analyses préliminaires ont été menées en vue de construire les variables et de vérifier les présupposés théoriques concernant le modèle. La corrélation de Pearson entre les deux items mesurant l'intention étant significative ( $r = 0.81, p < .001$ ), la variable intention a été créée en calculant la moyenne. Afin de vérifier si les déterminants de l'intention étaient à considérer comme un tout (attitude, norme sociale subjective, CCP) ou en deux volets (attitudes cognitive et expérientielle, normes descriptive et injonctive, CCP-capacité et CCP-autonomie), nous avons procédé à des analyses factorielles exploratoires (AFE) utilisant la méthode d'extraction « Résidu minimum » en association avec une rotation oblique pour chaque quatuor d'items mesurant ces déterminants. Les items saturant systématiquement sur deux facteurs correspondant aux volets susmentionnés (appendice B, Tableau 1), les variables correspondantes ont été créées en calculant la moyenne des items concernés. Suivant von Haeften et al. (2001) et de Leeuw et al. (2015), nous avons de surcroît créé quatre variables composites agrégeant les croyances attitudinales, les croyances relatives à la norme descriptive, celles liées à la norme injonctive et celles relatives au CCP, et mesuré les corrélations entre, d'une part, chaque variable composite et le déterminant correspondant et, d'autre part, ces éléments et l'intention. L'intention corrèle avec les attitudes cognitive ( $r = 0.41, p < .001$ ) et expérientielle ( $r = 0.48, p < .001$ ), le CCP-capacité ( $r = 0.55, p < .001$ ) et l'agrégat des croyances relatives à ce dernier ( $r = 0.49, p < .001$ ). Les attitudes cognitive ( $r = 0.56, p < .001$ ) et expérientielle ( $r = 0.41, p < .001$ ) et le CCP-capacité ( $r = 0.70, p < .001$ ) corrélaient avec l'agrégat de leurs croyances relatives. Le modèle se présente ainsi comme prévu par la théorie en ce qui concerne ces construits. Les normes et le CCP-autonomie ne montrent pas les associations attendues avec l'intention et leurs variables composites respectives.

Afin de répondre aux questions de recherche et d'identifier, d'une part, les déterminants de l'intention des répondants d'être mentorés durant leur première année à l'université (QR1) et, d'autre part, les croyances s'y rapportant qui jouent un rôle prépondérant (QR2), nous avons eu recours à des analyses de régression multiple. Plus précisément, nous avons d'abord régressé l'intention d'être mentoré sur les attitudes cognitive et expérientielle, les normes descriptive et injonctive, le CCP-capacité et autonomie, puis avons régressé les déterminants atteignant la significativité sur leurs croyances respectives. Si d'autres chercheurs régressent d'abord l'intention sur ses déterminants, puis sur les croyances se rapportant aux déterminants ayant atteint la significativité (par exemple, von Haeften et al., 2001), nous avons choisi cette procédure alternative parce qu'Ajzen lui-même a précisé que les effets des croyances sur l'intention étant médiés par les déterminants correspondants, il est préférable de prédire celle-ci par ces déterminants plutôt que par les croyances (Ajzen, 2020). Il est cependant intéressant d'identifier les croyances qui contribuent le plus aux déterminants qui en découlent (de Leeuw et al., 2015 ; Huart et al., 2022). Dans leur article dédié à l'analyse des résultats lors d'études mobilisant la TCP, von Haeften

et al. (2001) ont pointé le fait que les corrélations entre croyances relatives à un même déterminant conduisent à ce que des croyances pourtant importantes n'atteignent pas la significativité lors des analyses de régression, la significativité n'étant atteinte qu'en cas d'effet indépendant. En outre, après vérification des corrélations entre les croyances d'intérêts, nous avons procédé à des AFEs (extraction résidu minimum, rotation oblimin) afin d'identifier comment rassembler les croyances en un nombre restreint de facteurs. Des variables composites agrégeant les croyances saturant sur un même facteur ont été créées et entrées comme VIs dans l'analyse de régression. Des corrélations s'observant à nouveau entre ces facteurs, afin d'avoir une compréhension aussi large que possible des influences existantes et d'identifier des facteurs dont la contribution n'est pas indépendante des autres, nous avons de surcroît eu recours à des analyses séparées pour régresser les déterminants de l'intention sur les croyances relevant de chacun des facteurs.

## Résultats

En moyenne, l'intention des répondants d'être mentorés durant leur première année d'étude ( $M = 4.96$ ,  $SD = 2.05$ ) est relativement modérée. Concernant les déterminants de cette intention, l'évaluation que font les répondants des apports factuels (attitude cognitive,  $M = 5.85$ ,  $SD = 1.19$ ) et de l'expérience du mentorat (attitude expérientielle,  $M = 5.26$ ,  $SD = 1.24$ ), de même que le sentiment d'être capables d'être mentorés (CCP-capacité,  $M = 5.76$ ,  $SD = 1.22$ ) et autonomes dans leur décision (CCP-autonomie,  $M = 5.04$ ,  $SD = 2.11$ ) sont relativement hauts. A contrario, les évaluations relatives aux étudiants mentorés (norme descriptive,  $M = 3.30$ ,  $SD = 1.31$ ) et aux personnes qui souhaiteraient qu'ils le soient (norme injonctive,  $M = 2.69$ ,  $SD = 1.44$ ), sont relativement faibles. Afin d'éviter d'alourdir le texte, nous nous limitons à détailler ci-dessous les résultats qui sont significatifs.

### *Déterminants de l'intention d'être mentoré*

Considérés conjointement, les déterminants susmentionnés contribuent significativement à expliquer l'intention qu'ont les répondants d'être mentorés ( $R^2\text{-ajusté} = .31$ ,  $F(6,61) = 6.02$ ,  $p < .001$ ). Deux déterminants apportent une contribution indépendante. Il s'agit, d'une part, de l'évaluation de l'expérience du mentorat (attitude expérientielle,  $b = 0.44$ ,  $SE = 0.21$ ,  $IC [0.01 ; 0.87]$ ,  $t(61) = 2.04$ ,  $p = .046$ ) et, d'autre part, du sentiment d'être capable de participer (CCP-capacité,  $b = 0.74$ ,  $SE = 0.23$ ,  $IC [0.28 ; 1.20]$ ,  $t(61) = 3.23$ ,  $p = .002$ ).

À titre informatif, notons que l'absence d'effet des apports factuels d'une participation au mentorat (attitude cognitive) est imputable aux corrélations de ce déterminant avec ceux qui atteignent la significativité : considéré seul (dans une analyse de régression univariée), il l'atteint également ( $b = 0.70$ ,  $SE = 0.19$ ,  $IC [0.32 ; 1.08]$ ,  $t(67) = 3.68$ ,  $p < .001$ ).

### *Croyances prépondérantes dans la représentation de l'expérience du mentorat*

Les croyances attitudinales s'organisent en 5 facteurs rapportés dans le Tableau 1ci-dessous ( $RMSE = 0.04$ ,  $TLI = .98$ ,  $\chi^2(10) = 11.4$ ,  $p = 0.33$ ). Le facteur 1 comprend les croyances selon lesquelles avoir un mentor permet d'être vite fixé quant au choix d'études, d'être mieux informé du cursus et des options et de mieux connaître les débouchés. Sur le facteur 2 saturent les croyances selon lesquelles avoir un

mentor offre une figure de soutien bienveillante et experte, une réassurance et un gain de confiance en soi. Le facteur 3 compte une croyance unique, selon laquelle être mentoré facilite l'adaptation à l'ES. Le facteur 4 rassemble les croyances selon lesquelles être mentoré induit plus de motivation et moins de décrochage. Enfin, le facteur 5 lie les croyances selon lesquelles être mentoré implique d'avoir moins de temps pour étudier et de venir sur le campus en dehors des cours. Des corrélations s'observent entre plusieurs facteurs.

**Tableau 1**

*Résultats de l'AFE portant sur les croyances attitudeinales*

Croyances	Facteurs				
	1	2	3	4	5
Fixé_choix_études	0.70				
Infos_cursus_options	0.68				
Figure_soutien_bienveillante_experte		0.48			
Rassuré		1.02			
Gain_confiance_en_soi		0.51			
Adaptation_enseignement_supérieur				0.94	
Moins_décrochage			0.41		
Plus_motivés			0.97		
Connaissance_débouchés	0.89				
Moins_temps_étudier					0.70
Venir_hors_cours					0.59
<b>% de la variance</b>	18.85	16.70	13.99	12.89	8.37
<b>% cumulés</b>	18.9	35.6	49.5	62.4	70.8
<b>Corrélations interfacteurs</b>					
1	—	0.40	0.58	0.53	0.04
2		—	0.48	0.62	0.08
3			—	0.47	0.07
4				—	-0.06

L'analyse de régression montre que les (variables composites des) 5 facteurs considérés ensemble contribuent significativement à l'évaluation de l'expérience du mentorat (attitude expérientielle,  $R^2$ -ajusté = .16,  $F(5,58) = 3.38$ ,  $p = .010$ ). Si aucun facteur n'apporte une contribution indépendante des autres, lorsqu'on les considère dans des analyses séparées, on observe un effet significatif des croyances du facteur 2 ( $R^2$ -ajusté = .21,  $F(3,66) = 7.01$ ,  $p < .001$ ), parmi lesquelles nulle contribution indépendante d'une croyance particulière n'apparaît. On observe également un effet du facteur 3, autrement dit de la croyance relative à l'adaptation à l'ES ( $b = 0.05$ ,  $SE = 0.01$ ,  $IC [0.03 ; 0.07]$ ,  $t(68) = 4.33$ ,  $p < .001$ ).

### Croyances contribuant au sentiment d'être capable d'être mentoré

Les croyances relatives au CCP s'organisent également en 5 facteurs présentés par le Tableau 2 ci-dessous ( $RMSE = 0.04$ ,  $TLI = .95$ ,  $\chi^2(16) = 18.1$ ,  $p = 0.32$ ). Le premier rassemble les croyances relatives au fait d'être timide et impressionné par les enseignants et celui d'avoir du temps libre (ou de ne pas en avoir). Les facteurs 2 et 3 relèvent chacun d'une croyance unique relative, respectivement, au fait d'obtenir des notes insatisfaisantes et d'avoir confiance en soi en ce qui concerne les études. Sur le facteur 4 saturent les croyances relatives à la disponibilité des mentors, au fait qu'ils soient réellement concernés par leurs étudiants et que les rencontres se déroulent en colloque singulier (en privé). Le facteur 5 rassemble les croyances portant sur la clarté et la complétude de l'information et sur la facilité d'inscription. Des corrélations s'observent entre plusieurs facteurs.

**Tableau 2**

Résultats de l'AFE portant sur les croyances relatives au CCP

	Facteurs				
	1	2	3	4	5
Timidité					0.46
Impressionné_par_enseignants					0.77
Temps_libre					-0.39
Transports_en_communs					
Notes_insatisfaisantes			0.99		
Confiance_en_soi_études				0.99	
Visioconférence					
Mentors_disponibles	1.02				
Mentors_concernés	0.50	0.32			
Colloque_singulier	0.50				
Information_claire_complète		0.49			
Inscription_aisée		1.02			
% de la variance	15.73	13.76	9.36	9.34	8.73
% cumulés	15.7	29.5	38.9	48.2	56.9
Corrélations interfacteurs					
1	—	0.65	0.18	0.17	-0.05
2		—	0.01	0.26	0.08
3			—	-0.21	-0.07
4				—	0.14
5					—

L'analyse de régression montre que les 5 facteurs considérés conjointement contribuent au sentiment d'être capable de participer au mentorat (CCP-capacité,  $R^2\text{-ajusté} = .55$ ,  $F(5,62) = 17.37$ ,  $p < .001$ ) et que le facteur 5 a un effet indépendant des autres ( $b = 0.05$ ,  $SE = 0.01$ ,  $IC [0.03 ; 0.08]$ ,  $t(62) = 4.86$ ,  $p < .001$ ). Les régressions menées séparément sur les croyances de chacun des facteurs montrent un effet de la croyance du facteur 3 relative à la confiance en soi concernant les études ( $b = 0.04$ ,  $SE = 0.01$ ,  $IC [0.02 ; 0.07]$ ,  $t(68) = 3.30$ ,  $p = .002$ ). Elles montrent également un effet des croyances du facteur 4 ( $R^2\text{-ajusté} = .32$ ,  $F(3,66) = 11.99$ ,  $p < .001$ ), parmi lesquelles la croyance relative au fait que le mentor soit réellement concerné apporte une contribution indépendante ( $b = 0.04$ ,  $SE = 0.02$ ,  $IC [0.01 ; 0.07]$ ,  $t(66) = 2.28$ ,  $p = .026$ ). En cohérence avec ce qui précède, on observe un effet du facteur 5 ( $R^2\text{-ajusté} = .50$ ,  $F(2,66) = 35.5$ ,  $p < .001$ ), dont chacune des croyances a un effet indépendant de l'autre, qu'il s'agisse de celle relative à la clarté et la complétude de l'information ( $b = 0.03$ ,  $SE = 0.01$ ,  $IC [0.01 ; 0.05]$ ,  $t(66) = 3.17$ ,  $p = .002$ ) ou de celle relative à la facilité d'inscription ( $b = 0.04$ ,  $SE = 0.01$ ,  $IC [0.02 ; 0.06]$ ,  $t(66) = 3.42$ ,  $p = .001$ ).

## Discussion

Afin d'étudier ce qui stimule/freine l'intention des étudiants de première année de participer au mentorat par les enseignants, nous avons eu recours à la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991, 2020).

### ***Considérer le mentorat comme une expérience positive et se sentir capable d'être mentoré favorise l'intention de participer***

Conformément aux travaux de Bornschlegl et al. (2020), nos résultats montrent que l'intention qu'ont les primants de participer au mentorat est influencée par l'évaluation qu'ils en font : l'attitude. Plus précisément, ils montrent que l'anticipation de vivre une expérience positive (attitude expérientielle) pèse davantage que ses conséquences factuelles présumées (attitude cognitive), en apportant une contribution indépendante à l'explication de l'intention. Ce résultat concorde avec ceux de La Barbera et Ajzen (2022), qui ont récemment montré que, lorsque les deux facettes de l'attitude sont étudiées, l'attitude expérientielle aurait un impact prépondérant. Un autre facteur déterminant est le sentiment de capacité, en concordance avec les résultats de Pham et al. (2019).

Ce que font et pensent les autres (normes sociales) et l'autonomie relative à la décision de participer au mentorat (CCP-autonomie) ne montrent pas d'impact significatif sur l'intention d'y participer, contrairement à ce que les résultats d'Armitage et Conner (2001) et de Bronschlegl et al. (2020) laissaient présumer. Si toute interprétation d'une absence d'effet ne peut qu'être spéculation, une piste d'interprétation prudente concernant les normes pourrait se trouver dans les valeurs de l'université. Concernant l'absence d'effet de l'autonomie, surprenante si l'on considère qu'Altet y voyait l'élément freinant l'adhésion des étudiants à un encadrement qu'ils souhaitent paradoxalement (Langevin, 2009), une piste d'interprétation pourrait concerner la période durant laquelle l'étude s'est déroulée : la rentrée académique. Rice et Brown (1990), pour rappel, ont montré que le besoin d'autonomie freine la participation au mentorat de façon curvilinéaire au cours du bachelier : si les étudiants éprouvent d'abord un besoin faible d'autonomie et un besoin important d'une relation soutenante, ils réduisent

ensuite les interactions avec leur mentor le temps de construire leur autonomie, puis y sont de nouveau réceptifs lorsque le passage vers l'étape suivante se profile (Johnson, 2015). Ces résultats sont en accord avec la littérature sur l'attachement, notion qui s'est avérée centrale dans la représentation de l'expérience du mentorat.

### ***L'attachement au centre de l'expérience du mentorat***

Si les primants ont d'autant plus l'intention de participer au mentorat qu'ils y voient une expérience positive, qu'est-ce qui favorise une telle perception ? Nos résultats indiquent qu'il s'agit de penser y trouver, d'une part, une figure de soutien bienveillante et experte, de la rassurance et de la confiance en soi (cf. facteur 2) et, d'autre part, une meilleure adaptation à l'enseignement supérieur (cf. facteur 3), ces croyances étant liées (cf. la corrélation entre les facteurs 2 et 3). Ces résultats font écho à ceux de Soucy et Larose (2000) et de Larose et al. (2005) liant la sécurité perçue dans la relation au mentor à l'ajustement à l'ES : les mentorés chercheraient dans le mentorat une figure de soutien favorisant un sentiment de sécurité et l'activation du système exploratoire des étudiants, qui leur permettrait de s'adapter à leur nouvel environnement et d'y devenir de plus en plus autonomes, jusqu'au changement suivant où ils viendraient de nouveau chercher de la réassurance et ainsi de suite. Ceci correspond précisément aux résultats de Rice et Brown (1990) exposés au point précédent. Vue sous cet angle, la contradiction apparente entre besoin d'encadrement et besoin d'autonomie (Langevin, 2009) disparaît : ils vont de pair, voire se rencontrent lorsqu'un encadrement, parce qu'il rassure, active l'exploration et favorise l'autonomie (Larose et al., 2005).

### ***Des caractéristiques du mentoré, du mentor et de l'organisation particulièrement facilitatrices***

Si les primants ont d'autant plus l'intention de participer au mentorat qu'ils s'en sentent capables, qu'est-ce qui contribue à ce sentiment ? Faisant échos aux travaux mettant en évidence le rôle de caractéristiques personnelles (Larose et al., 2009), nos résultats indiquent que la confiance en soi relative aux études intervient (cf. facteur 3). En concordance avec Li et al. (2018), ils pointent également la disponibilité du mentor, le fait que celui-ci se montre concerné et l'organisation des rencontres en colloque singulier (cf. facteur 4), ce qui évoque les conditions d'une relation interpersonnelle qualitative. Nos résultats attirent enfin l'attention sur le lancement du programme en révélant l'importance d'une information claire et complète et d'une inscription aisée (cf. facteur 5).

### ***Des régulations basées sur les résultats***

Les résultats de cette étude ont généré divers aménagements du mentorat à l'ULiège. Il a été demandé aux mentors de favoriser le colloque singulier et de se montrer, sinon fort disponibles, fortement concernés par leurs mentorés (par exemple, en prenant régulièrement des nouvelles par courriel). Une formation relative à l'attachement leur a été proposée. L'information communiquée aux étudiants a été revue, la procédure d'inscription facilitée. Dans un département, un appariement mentors-mentorés sur base d'intérêts communs a été proposé dans l'espoir de favoriser la confiance en eux des étudiants concernant leurs études.

## Limitations et perspectives

Une première limite de cette étude est qu'elle se penche sur les prémisses de la décision de s'inscrire dans un programme de mentorat, mais ne dit rien de la participation en cours d'année. L'engagement dans des relations existantes a cependant déjà été étudié (Hayes, 2001 ; Li, 2018 ; Pham, 2019 ; Tilooby et al., 2023).

Si nous avons anticipé une absence d'effet de la norme sociale, nos résultats ne permettent pas d'affirmer qu'elle est en lien avec les valeurs véhiculées par l'institution. Peut-être nos mesures normatives, bien qu'adaptées d'Ajzen (2006), n'étaient-elles pas optimales. L'impact des valeurs ou normes institutionnelles sur la participation aux dispositifs d'accompagnement pourrait toutefois s'avérer intéressant à étudier.

Si le rôle de l'attachement dans le mentorat a déjà été étudié (Larose et al, 2005 ; Soucy et Larose, 2000), nos résultats invitent à étendre son impact à l'intention même d'y participer. Nous pensons qu'il serait également prometteur de l'étendre à d'autres dispositifs d'accompagnement, en ce qu'il paraît résoudre l'apparente contradiction dénoncée entre les besoins d'encadrement et d'autonomie des étudiants (Langevin, 2009).

## Conclusion

La participation des primants aux dispositifs de soutien à la réussite peut s'avérer faible. Alors que le mentorat par les enseignants, dont l'efficacité a été démontrée, se développe à l'ULiège, il existe un réel enjeu concernant le fait qu'il soit adopté par le plus grand nombre. À cette fin, il est utile d'identifier des conditions optimales pour favoriser la participation étudiante. Basée sur la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991, 2020), cette étude montre que l'intention qu'ont les primants d'être mentorés dépend de leur représentation du mentorat comme une expérience positive et du sentiment d'en être capable. Ces déterminants sont eux-mêmes prédits par des croyances qui témoignent de l'importance de l'attachement, de la confiance en soi concernant les études, de la qualité relationnelle et de facteurs organisationnels pour favoriser la participation étudiante.

## Notes

<sup>1</sup> Plus précisément, il est demandé aux mentors du POLLEM d'adopter une attitude empathique et bienveillante, d'accueillir les étudiants au début de l'année, de s'intéresser à ce qu'ils expriment, de les soutenir, de les encourager, de les conseiller au besoin, de les challenger si cela est pertinent, d'incarner un modèle d'ouverture, de curiosité et d'esprit critique, de partager leur expérience, de clarifier les attentes de l'enseignement supérieur et d'aiguiller les étudiants vers des personnes-ressources compétentes en cas de besoin spécifique (aide sociale, psychologique, etc.). De la sorte, ce programme s'apparente à ce que Jacobi (1991), dans sa classification des dispositifs de mentorat, nomme « modèle d'intégration sociale et académique » et « modèle de support social ». Si tous les départements conçoivent le mentorat tel qu'il est défini dans le cadre du POLLEM, l'organisation concrète du dispositif peut varier selon les préférences et réalités des départements en termes, par exemple, d'agenda des rencontres, de formation des mentors et d'évaluation du dispositif. Tous les départements de l'ULiège proposent des rencontres individuelles et en présentiel, à intervalle régulier, et offrent la possibilité aux mentorés de solliciter des rencontres supplémentaires s'ils en ressentent le besoin.

<sup>2</sup> Les inscriptions n'étant pas terminées, nous ne connaissons pas le nombre d'inscrits au moment de la passation de l'enquête ni la proportion des étudiants qui ont répondu à l'enquête parmi ceux qui ont été contactés.

- <sup>3</sup> Le traitement et l'analyse des données se sont réalisés in-itinere de la collecte des données pour s'assurer que l'échantillon soit raisonné et afin d'arrêter la mobilisation des participants à la saturation des données.

## Références

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 179–211. [https://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books\\_4931\\_0.pdf](https://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_4931_0.pdf)
- Ajzen, I. (2006). *Constructing a TPB questionnaire: Conceptual and methodological considerations*. <https://people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.measurement.pdf>
- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 314–324. <https://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- Armitage, C. J., et Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40(4), 471–499. <https://doi.org/10.1348/014466601164939>
- Bergin, C., et Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bornschlegl, M., Meldrum, K., et Caltabiano, N. J. (2020). Variables related to academic help seeking behaviour in higher education—Findings from a multidisciplinary perspective. *Review of Education*, 8(2), 486–522. <https://doi.org/10.1002/rev3.3196>
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: vol.1. *Attachment*. London : Hogarth. <https://img3.reoveme.com/m/ebec2baa109f2808.pdf>
- Brunet, S., Dujardin, C., Louis, V., O'Dorchai, S. et Dehon, C. (2021). Les réformes de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles à l'heure de l'évaluation. *Dynamiques Régionales, IWEPS*, 11, 1-90. <https://www.iweps.be/wp-content/uploads/2021/09/DR11-1.pdf>
- Campbell, T. A. et Campbell, D. E. (1997). Faculty/student mentor program: Effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, 38(6), 727–742. <https://doi.org/10.1023/A:1024911904627>
- De Clercq, M., Galand, B. et Frenay, M. (2020). One goal, different pathways: Capturing diversity in processes leading to first-year students' achievement. *Learning and Individual Differences*, 81, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101908>
- De Clercq, M. et Perret, C. (2022). Accompagner la réussite de l'étudiant de l'enseignement supérieur au sein des pratiques enseignantes et du programme de cours : une approche intégrée de la réussite étudiante. Dans *AIPU*, 30.04 – 3.05.2022, Rennes, France. <http://hdl.handle.net/2078.1/261200>
- De Leeuw, A., Valois, P., Ajzen, I., et Schmidt, P. (2015). Using the theory of planned behavior to identify key beliefs underlying pro-environmental behavior in high-school students: Implications for educational interventions. *Journal of Environmental Psychology*, 42, 128–138. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.03.005>
- Feldman, R. (2017). The neurobiology of human attachments. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(2), 80–99. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.11.007>
- Harlow, H. F. (1959). Love in infant monkeys. *Scientific American*, 200(6), 68–75.
- Hayes, E. (2001). Factors that facilitate or hinder mentoring in the nurse practitioner preceptor/student relationship. *Clinical Excellence for Nurse Practitioners*, 5(2), 111– 118. <https://doi.org/10.1054/xc.2001.20131>
- Huart, J., Leduc, L., Laurent, N., Detroz, P., Martynow, N., Charbaut, C., Malengrez, D., Vierset, V., Lambert, I., Gabriel, L., Vieujean, A.-C., Compère, F. et Verpoorten, D. (2022). Faculty's barriers to mentoring freshmen within an interinstitutional context: applying the theory of planned behavior, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 30(5), 503–523, <https://10.1080/13611267.2022.2127255>
- Huron, D. et Spieth, G. (2013). Valeurs publiques et formations universitaires : le cas des masters en management public. *Gestion et Management Public*, 2(3), 31–54. <https://doi.org/10.3917/gmp.063.0071>

- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505–532. <http://doi.org/10.3102/00346543061004505>
- Johnson, W. B. (2015). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. Routledge.
- La Barbera, F., et Ajzen, I. (2022). Instrumental vs. experiential attitudes in the theory of planned behaviour: two studies on intention to perform a recommended amount of physical activity. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2022.2161107>
- Langevin, L. (2009). Accompagnement pédagogique : une expertise à développer. Dans : Denis Bédard éd., *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 139-150). Paris cedex : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0139>
- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Guay, F. et Deschênes, C. (2009). Personal and social support factors involved in students' decision to participate in formal academic mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 108-116. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.002>
- Larose, S., Tarabulsy, G. et Cyrenne, D. (2005). Perceived autonomy and relatedness as moderating the impact of teacher-student mentoring relationships on student academic adjustment. *Journal of Primary Prevention*, 26(2), 111-128. <https://doi.org/10.1007/s10935-005-1833-3>
- Le Mener, M. (2015). Quels comportements des étudiants face aux dispositifs d'aide à la réussite à l'université ? Dans Perret, Cathy (Dir.). *Le Plan Réussite en Licence, Quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* Éditions Universitaires de Dijon, p. 91-113. [halshs-01166125](https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0139)
- Li, S., Malin, J. R., et Hackman, D. G. (2018). Mentoring supports and mentoring across difference: Insights from mentees. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(5), 563-584. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1561020>
- Mouhib, L. (2018). Réussir ses études. Quels parcours ? Quels soutiens ? : Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur-Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014-2017. <https://www.ares-ac.be/images/publications/etudes/ARES-Reussir-ses-etudes-2018-rapport-complet.pdf>
- Pascarella, E. T. et Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. vol. 2. Wiley, Indianapolis.
- Pham, T. T. L., Teng, C. I., Friesner, D., Li, K., Wu, W. E., Liao, Y. N., Chang, Y. T. et Chu, T. L. (2019). The impact of mentor-mentee rapport on nurses' professional turnover intention: Perspectives of social capital theory and social cognitive career theory. *Journal of Clinical Nursing*, 28(13-14), 2669-2680. <https://doi.org/10.1111/jocn.14858>
- Plumat, J., Baillet, D., Pollet, M. C., Slosse, P., Cobut, B., Vanden Eynde, C., Duchateau, D., Lanotte, A.-F., Delcominette, S., Houart, M., Ntamashimikiro, S., Poncin, C. et Oger, L. (2012). Comment favoriser la présence et la participation active des étudiants aux dispositifs d'aide à la réussite. Dans *AIPU 15-18.04.2012*, Trois-rivières, Canada. <http://hdl.handle.net/2078.1/111186>
- Rice, M. B. et Brown, R. D. (1990). Developmental factors associated with self-perceptions of mentoring competence and mentoring needs. *Journal of college student development*, 31(4), 293–299.
- Sneyers, E. et De Witte, K. (2018). Interventions in higher education and their effect on student success: A meta-analysis. *Educational Review*, 70(2), 208-228. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1300874>
- Soucy, N. et Larose, S. (2000). Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment at college. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 125–143. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.1.125>
- Tilooby, A., Cunningham, K. L., Lowell, M. L., et McCarthy, V. (2023). Pairing graduate students with faculty to conduct business research: A social exchange model. *Global Journal of Business Pedagogy*, 7(1), 5–24. [https://www.igbr.org/wp-content/Journals/2023/GJBP\\_Vol\\_7\\_No\\_1\\_2023.pdf#page=5](https://www.igbr.org/wp-content/Journals/2023/GJBP_Vol_7_No_1_2023.pdf#page=5).
- Tinto, V. (1993), *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2e éd., University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Virat, M. (2016). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : Revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de Psychoéducation*, 45(2), 405-430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>

von Haeften, I., Fishbein, M., Kasprzyk, D., & Montano, D. (2001). Analyzing data to obtain information to design targeted interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 6(2), 151–164. <https://doi:10.1080/13548500125076>

Ward, D. (2007). Valeurs universitaires, gestion des établissements et politiques publiques. *Politiques et Gestion de l'Enseignement Supérieur*, 2, 9-22. <https://www.cairn.info/revue--2007-2-page-9.htm>

## Pour citer cet article

Huart, J., Verpoorten, D., Detroz, P., Philippe, G., Donnet, B., Devillet, G., Geerts, S. et Leduc, L. (2023). Le mentorat des primants à l'ULiège : freins et leviers à la participation étudiante. *Formation et profession*, 31(3), 1-20. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.847>

## Appendice A : Matériel

**Tableau 1**

*Prétest (items adaptés d'Ajzen, 2006)*

---

### Énoncés des questions ouvertes

---

#### Croyances attitudinales

Nous te demandons de réfléchir quelques instants au mentorat des étudiants de 1re année à l'ULiège.

- Quels sont, selon toi, les avantages que cela peut apporter ? (il peut s'agir de choses concrètes ou de sentiments)
  - Quels sont, selon toi, les inconvénients que cela peut apporter ? (idem)
  - Y a-t-il autre chose qui te vient à l'esprit quand tu penses au mentorat ?
- 

#### Croyances relatives à la norme descriptive

Le mentorat n'est pas obligatoire, mais est proposé à tout étudiant de première année qui le souhaite.

- Quels sont d'après toi les étudiants les plus susceptibles d'avoir un mentor ?
  - Quels sont d'après toi les étudiants les moins susceptibles d'avoir un mentor ?
- 

#### Croyances relatives à la norme injonctive

- Y a-t-il des personnes ou groupes de personnes qui souhaiteraient, attendraient de toi que tu aies un mentor l'année qui vient ? (ne cite pas de nom, mais indique qui les personnes sont pour toi, par exemple mon prof de math, ma pote, mes parents, etc.)
  - Y a-t-il des personnes ou groupes de personnes qui souhaiteraient, attendraient de toi que tu n'aies pas de mentor l'année qui vient ? (idem)
- 

#### Croyances relatives au ccp

- Quels sont les facteurs ou circonstances qui, selon toi, facilitent ou rendent aisé le fait d'avoir un mentor ?
  - Quels sont les facteurs ou circonstances, selon toi qui compliquent ou rendent difficile le fait d'avoir un mentor ?
-

**Tableau 2**  
*Questionnaire*

---

**Mesures des croyances sous-tendant les déterminants de l'intention**

---

**Croyances attitudinales**

*Force :*

Dans quelle mesure pensez-vous probable que le mentorat ait sur les étudiants de 1<sup>re</sup> année les conséquences suivantes ? Avoir un mentor permet aux étudiants de 1<sup>re</sup> année/implique de...

*Importance :*

Ces conséquences peuvent être plus ou moins positives. Dans quelle mesure pensez-vous qu'il s'agisse d'une bonne chose pour les étudiants de 1<sup>re</sup> année de ...?

- Être plus vite fixés sur leur choix d'études
- Être mieux informés du cursus et des options
- Avoir quelqu'un vers qui se tourner, qui les comprend et connaît bien les études et l'institution
- Être rassurés
- Avoir plus confiance en eux
- Mieux s'adapter à l'enseignement supérieur
- Avoir moins de risques de décrochage
- Être plus motivés
- Mieux connaître les débouchés
- Avoir moins de temps pour étudier
- Devoir venir/rester en dehors des cours

---

**Croyances relatives à la norme descriptive :**

*Force :*

Dans quelle mesure est-il probable que les étudiants suivants aient ou souhaitent avoir un mentor ? Les étudiants de 1<sup>re</sup> année les plus susceptibles d'avoir ou de vouloir un mentor sont les étudiants...

*Importance :*

Dans tous les domaines de la vie, qu'on le veuille ou non, il y a des gens à qui on ressemble plus qu'à d'autres. En ce qui concerne vos études, dans quelle mesure aimeriez-vous, tout en restant vous-mêmes, ressembler aux étudiants ...

- Appliqués, qui vont à tous les cours et/ou saisissent toutes les possibilités
  - Brillants, qui réussissent facilement
  - Qui doutent de leur choix d'études
  - Qui ont des difficultés dans leurs études (manque de prérequis, d'autonomie, difficulté à s'adapter à l'enseignement supérieur)
  - Qui manquent de confiance en eux
-

---

### **Croyances relatives à la norme injonctive**

*Force :*

Dans quelle mesure est-il probable que ces personnes pensent que vous devriez avoir un mentor en 1<sup>re</sup> année ?

*Importance :*

En ce qui concerne vos études, accordez-vous de l'importance à l'avis de ces personnes ? J'accorde à l'avis de . . .

Aucune – une grande importance

- Un de mes parents ou les deux
- Un ami
- Un étudiant des années précédentes
- Les étudiants qui trouvent honteux d'avoir besoin de quelqu'un

---

### **Croyances relatives au CCP**

*Force :*

Dans quelle mesure les affirmations suivantes sont-elles vraies, en ce qui vous concerne ?

*Importance :*

Dans quelle mesure ces facteurs compliquent/facilitent-ils, selon vous, le fait d'avoir un mentor quand on est étudiant en 1<sup>re</sup> année ?

- Je suis timide
  - Les enseignants m'impressionnent
  - J'ai du temps libre
  - Je prends les transports en commun pour aller au cours
  - J'ai ou je pense que j'aurai des cotes insatisfaisantes
  - J'ai confiance en moi en ce qui concerne les études
  - Le mentorat peut se faire en visioconférence
  - Les mentors sont disponibles
  - Les mentors se sentent réellement concernés par les étudiants
  - Les rencontres avec le mentor se font en privé (il n'y a personne d'autre)
  - L'information relative au mentorat est claire et complète (je sais bien ce dont il s'agit et comment procéder)
  - L'inscription au mentorat se fait aisément
-

---

## Mesures de l'intention et de ses déterminants

### Attitude cognitive

- Avoir un mentor en 1<sup>re</sup> année est bénéfique
- Avoir un mentor en 1<sup>re</sup> année est utile

### Attitude expérientielle

- Avoir un mentor en 1<sup>re</sup> année est agréable
- Avoir un mentor en 1<sup>re</sup> année est une source de satisfaction

### Norme descriptive

- Rares sont les étudiants qui ont un mentor en 1<sup>re</sup> année (inverser)
- Des personnes importantes pour moi ont un mentor en 1<sup>re</sup> année

### Norme injonctive

- Des gens importants pour moi souhaitent que j'aie un mentor en 1<sup>re</sup> année
- Des gens attendent de moi que j'aie un mentor en 1<sup>re</sup> année

### CCP-capacité

- Avoir un mentor en 1<sup>re</sup> année est à ma portée
- Avoir un mentor en 1<sup>re</sup> année est dans mes cordes

### CCP-autonomie

- Je suis seul à décider d'avoir un mentor en 1<sup>re</sup> année
- Avoir un mentor en 1<sup>re</sup> année ne dépend que de moi

### Intention

- J'ai l'intention d'avoir un mentor en 1<sup>re</sup> année
  - Je vais demander à avoir un mentor en 1<sup>re</sup> année
-

## Appendice B : Résultats

**Tableau 1**

*Résultats des AFEs relatives aux mesures des déterminants de l'intention d'être mentoré*

Quatuors d'items mesurant les déterminants de l'intention d'avoir un mentor	Facteurs	
	1	2
<b>Attitude</b>		
Avoir un mentor en 1 <sup>re</sup> année est bénéfique		0.58
Avoir un mentor en 1 <sup>re</sup> année est utile		0.71
Avoir un mentor en 1 <sup>re</sup> année est agréable	0.71	
Avoir un mentor en 1 <sup>re</sup> année est une source de satisfaction	0.85	
% de la variance	34.5	23.5
<b>Norme</b>		
Rares sont les étudiants qui ont un mentor en 1 <sup>re</sup> année (inversé)		0.58
Des personnes importantes pour moi ont un mentor en 1 <sup>re</sup> année		0.38
Des gens importants pour moi souhaitent que j'aie un mentor en 1 <sup>re</sup> année	0.71	
Des gens attendent de moi que j'aie un mentor en 1 <sup>re</sup> année	0.61	
% de la variance	22.7	12.6
<b>CCP</b>		
Avoir un mentor en 1 <sup>re</sup> année est à ma portée		0.99
Avoir un mentor en 1 <sup>re</sup> année est dans mes cordes		0.57
Je suis seul à décider d'avoir un mentor en 1 <sup>re</sup> année	0.73	
Avoir un mentor en 1 <sup>re</sup> année ne dépend que de moi	1.00	
% de la variance	38.7	33.1

Note : Les modèles sont satisfaisants : *all TLIs* > .95 (*TLI* Attitude = 1.08, *TLI* Norme = 1.53, *TLI* CCP = 1.12).



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.845>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

**Ruth Philion**   
Université du Québec en Outaouais (Canada)  
**Michelle Bourassa**  
Université du Québec en Outaouais (Canada)  
**Isabelle St-Pierre**  
Université du Québec en Outaouais (Canada)  
**Christiane Bergeron-Leclerc**  
Université du Québec à Chicoutimi (Canada)  
**Christine Lebel**  
Université du Québec à Trois-Rivières  
(Canada)

# Stratégies à déployer par les étudiants en situation de handicap en stage et accompagnement souhaité

Desired support and strategies deployed  
by students with disabilities during internships

doi: 10.18162/fp.2023.845

## **R**ésumé

Les universités connaissent une hausse d'étudiants en situation de handicap (ESH) qui suscite des questions concernant l'accompagnement à leur offrir en stage. Cette recherche collaborative leur donne une voix afin qu'ils puissent : 1) identifier leurs principaux défis rencontrés en stage, 2) répertorier leurs stratégies d'apprentissage pour composer avec leurs défis et 3) identifier les mesures d'accompagnement souhaitées de la part des formateurs de stage. Un processus itératif de collecte et d'analyse de données, comportant questionnaire et groupes de discussion, suggère que les ESH souhaitent ardemment réussir en déployant différentes stratégies tout en étant accompagnés par des formateurs disposés à les accueillir dans leur altérité.

### Mots-clés

Étudiants en situation de handicap, stage  
accompagnement, stratégies d'apprentissage

### Abstract

Universities are experiencing an increase in students with disabilities (SWD) questioning the support to offer them during internships. This collaborative research gave them a voice so that they could: 1) identify their main challenges encountered during the internship, 2) list the learning strategies used to deal with their challenges and 3) identify the support measures desired from their internship trainers. An iterative process of data collection and analysis, including questionnaire and discussion groups, underlines that SWD ardently wish to succeed by deploying different strategies while being accompanied by trainers willing to welcome them in their otherness.

### Keywords

Students with disabilities, internship,  
support, learning strategies

## Introduction

Les étudiants en situation de handicap (ESH) sont de plus en plus nombreux à effectuer des études universitaires, ce qui s'explique notamment par la démocratisation des universités depuis 1995 (Chenard et Doray, 2013). Au Québec, en 2021, ils étaient 22 014 et représentaient 5 % de tous les étudiants universitaires (AQICESH, 2021). Ces étudiants se répartissent en deux groupes distincts, ceux ayant une déficience (auditive, visuelle, motrice ou organique) et ceux ayant un trouble (apprentissage, santé mentale -TSM-, déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité -TDA/H-, spectre de l'autisme -TSA-). Cette hausse importante des ESH crée une pression sur les formateurs universitaires et de terrain impliqués dans la formation en stage (McWaine, 2012). Bien que quelques recherches portent sur le point de vue de ces formateurs (Philion et al., 2019 ; Lebel et al., 2016), peu de recherches portent sur celui des ESH quant aux stratégies d'apprentissage à déployer par ces derniers pour composer avec les défis occasionnés par leur situation de handicap (SH) en stage et à la spécificité des mesures d'accompagnement qu'ils souhaitent de la part de leurs formateurs. C'est pour combler ce manque de connaissances que nous avons mené une recherche collaborative à laquelle ont participé des ESH de trois programmes universitaires (Sciences de l'éducation, Travail social, Sciences infirmières).—

## Problématique

Parmi les ESH effectuant des études universitaires, plusieurs sont inscrits à des programmes professionnalisants constitués de formations en milieu de stage. Bien que la plupart des formateurs soient sensibles à la nécessité de leur offrir un accompagnement adapté, plusieurs méconnaissent les mesures d'accompagnement à leur offrir en lien

avec leur stage et les obligations légales auxquelles ils sont tenus afin que ces étudiants aient une chance égale à celles de leurs pairs de réussir leur formation pratique. Comme les universités n'ont pas développé de balises spécifiques pour orienter de telles mesures (Ducharme et Montminy, 2012), il est difficile pour les formateurs de déterminer ce qui relève de mesures acceptables et de tracer les limites de leur rôle dans l'accompagnement des stagiaires. Plusieurs se disent préoccupés par cette situation et demandent à être guidés (Lebel et al., 2016). L'étude exploratoire que nous avons menée auprès des formateurs a fait ressortir cinq principaux défis des ESH en stage (Philion et al., 2019) : 1) la qualité déficiente du langage écrit ; 2) la méconnaissance ou non-maitrise des savoirs et savoir-faire ; 3) les enjeux éthiques découlant de problèmes de savoir-être ou d'attitudes ; 4) les défis personnels liés à l'anxiété et au stress, ainsi que les défis organisationnels ; 5) les enjeux relatifs à la responsabilisation professionnelle, notamment savoir nommer les défis engendrés par sa situation singulière afin d'obtenir un accompagnement ciblé. Ces défis qui concernent surtout les ESH faisant partie du second groupe (ayant un trouble) semblent magnifiés par un manque de confiance en soi, de l'anxiété de performance et de la difficulté à planifier et à s'adapter (Philion et al., 2019). Les défis identifiés dans cette étude font écho à ceux soulignés dans plusieurs études portant sur les ESH dans les programmes orientés vers les interactions humaines, comme le travail social (GlenMaye et Bolin, 2007), la psychologie (Chan et Johnson, 2011), l'enseignement (Griffiths, 2012) et les sciences infirmières (Howlin et al., 2014 ; Crouch, 2019). Ces auteurs soulèvent également des enjeux liés à l'éthique (ex., atteinte à la sécurité d'autrui) et à l'équité envers les autres étudiants et le jugement évaluatif. Sur le plan des mesures à offrir pour composer avec les défis susmentionnés, l'étude de Philion et al. (2019) a mis en évidence le fait qu'au-delà de mesures d'accommodement peu nombreuses à offrir aux stagiaires en SH, « ce sont les mesures d'accompagnement (l'effet formateur) qui se révèlent être la pierre angulaire pour relever les défis rencontrés par les stagiaires » (p.67). Ce constat est confirmé par quelques études portant sur l'expérience de stagiaires en SH (Griffiths, 2012 ; Jacobs, 2021 ; King, 2019). Ces dernières mettent en évidence la nécessité pour ces stagiaires de développer des stratégies d'apprentissage essentielles à leur réussite. À cette fin, il s'avère critique que les stagiaires soient accompagnés par des personnes ayant une attitude favorable à leur égard, afin qu'ils puissent divulguer leur condition en toute confiance et discuter de leurs besoins. Toutefois, ces études ne précisent pas quel accompagnement les formateurs offrent aux stagiaires pour développer de telles stratégies (Crouch, 2019) ni quel accompagnement ces stagiaires souhaitent obtenir de la part des formateurs universitaires dont le mandat est de les aider à établir des ponts entre leurs savoirs expérientiels et leurs savoirs théoriques, et de la part des formateurs de terrain jouant un rôle de premier plan dans le développement des compétences à acquérir en stage.

Devant ces constats, deux questions émergent : 1) quelles sont les stratégies d'apprentissage que les stagiaires déploient ou se verraient déployer pour composer avec les défis qui se présentent ? 2) Quelles sont les mesures d'accompagnement que les stagiaires souhaitent recevoir de la part de leurs formateurs pour composer avec ces mêmes défis ? Les réponses à ces deux questions sont susceptibles d'offrir un éclairage utile aux formateurs de stagiaires. Pour répondre à ces questions, nous avons donné la voix aux stagiaires en SH. Ces derniers sont invités à : 1) identifier les principaux défis qu'ils rencontrent ; 2) répertorier les stratégies d'apprentissage qu'ils déploient ou qu'ils se verraient déployer pour relever ces défis ; et 3) identifier quelles mesures d'accompagnement des formateurs de terrain et universitaires ils aimeraient recevoir en appui à leurs efforts pour relever leurs défis.

## Cadre conceptuel

Sur le plan théorique, les deux concepts clés de cette recherche sont, d'une part, les mesures d'accompagnement de stagiaires en défi et, d'autre part, les stratégies d'apprentissage des stagiaires pour pallier leurs défis.

### *Accompagnement en stage*

La complexité de l'accompagnement en stage résulte du fait que chaque accompagnement s'inscrit dans un contexte culturel précis et met en interaction des acteurs qui, selon leurs savoirs et expériences singulières, ont des représentations différentes de leurs rôles (Vivegnis, 2018). Qu'il s'agisse des formateurs de terrain ou universitaires, Lebel et al. (2016) précisent que leur travail repose sur leur savoir questionner et s'ajuster de manière à suspendre tout jugement trop hâtif tributaire de leurs représentations personnelles. Dans leur effort pour prendre en compte les critères fournis par les programmes d'études et les spécificités du milieu de stage, un jugement trop hâtif risque de compromettre la qualité et la justesse des mesures d'accompagnement adoptées. Comme le mentionnent Griffiths (2012), Jacobs (2021) et King (2019), ces mesures doivent être choisies dans un esprit d'ouverture et de bienveillance. Cet « esprit » présuppose, de leur part, une posture coconstructiviste, « entendue dans le sens d'une coreprésentation critique et éthique de la réalité entre formateur et stagiaire, susceptible de guider chacun de leurs pas de manière différenciée » (Philion et Bourassa, sous presse). Cette posture repose sur quatre composantes : 1) la confiance, qui relève de notre savoir créer un lien essentiel. 2) la bonne distance, qui permet d'entrer ensemble en curiosité sur le sens à attribuer à ce qui se passe, y compris les défis rencontrés. 3) l'exigence, celle qui tire la stagiaire vers le haut en ajustant l'accompagnement au vu de ses besoins. 4) la responsabilité de chacun (superviseur et stagiaire) quant aux actions à poser et à repenser pour cheminer en stage (Bourassa et Philion, 2020).

### *Stratégies d'apprentissage*

Le terme stratégie est un concept polysémique qui appartient à plusieurs domaines et cadres conceptuels (Philion, 2005). Cartier (2000) définit les stratégies d'apprentissage comme « un ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables – comportements, pensées, techniques, tactiques – employés par un individu avec une intention particulière et ajusté en fonction des variables d'une situation » (p.1). Une stratégie d'apprentissage devient, par extension, l'art de coordonner une série d'actions en vue de mieux composer avec le défi en examen (ex. : gestion du temps). Dans le contexte qui nous occupe, il s'agit de coordonner une série d'actions afin de relever de manière plus efficace les principaux défis rencontrés en stages tout en respectant les critères de performance attendus par le stage. Plusieurs auteurs (Parmentier et Romainville, 1998 ; Romainville, 2000 ; Ruph, 2010) énumèrent trois catégories de stratégies d'apprentissage, à savoir les stratégies cognitives, de gestion des ressources et métacognitives. À ces trois catégories, prenant appui sur les travaux de Saint-Pierre (1991), Philion (2005) en ajoute une quatrième, les stratégies affectives. Aux fins de la présente analyse, nous retenons ces quatre catégories, lesquelles entretiennent des liens très étroits de sorte qu'elles surviennent rarement seules (Philion, 2005). Nous les définissons comme suit :

- 1) Des stratégies cognitives de traitement de l'information, lesquelles se réalisent en quatre phases : 1. utilisation des sources, prise d'information, perception et compréhension des données, 2. vérification de sa compréhension, création de liens, 3. mémorisation et rappel, 4. construction d'une réponse et réutilisation des connaissances dans une situation nouvelle (Parmentier et Romainville, 1998).
- 2) Des stratégies de gestion des ressources visant l'organisation matérielle, la planification et la gestion du temps ainsi que le recours à des ressources physiques (matériels) et humaines adaptées à chaque situation (Ruph, 2010).
- 3) Des stratégies métacognitives, « par lesquelles l'étudiant prend conscience de ses apprentissages et les analyse afin de les adapter » (Frenay et al., 1998, p.76).
- 4) Des stratégies affectives d'engagement actif en résolution du défi, y compris l'élimination des distractions, le contrôle de l'impulsivité et la gestion des émotions, du stress et de l'anxiété.

Or, il ne suffit pas de connaître ces stratégies, il faut savoir quand les utiliser et surtout, les examiner en adoptant une posture de réflexion introspective critique (Romainville, 2000).

## Méthodologie

Au vu de nos objectifs de recherche, nous optons pour une démarche méthodologique qualitative de type collaboratif qui met l'accent sur la réflexion critique et éthique entre personnes partageant les mêmes préoccupations (Wenger et al., 2002). Ce type de recherche gagne en efficacité lorsqu'au caractère narratif des outils de *conversation* de la recherche collaborative (groupes de discussion) s'ajoutent des outils qui, en codifiant *in situ* les éléments de cette *conversation*, magnifient leur pouvoir de transformation (Heron et Reason, 2001). Cette codification concurrente à la conversation permet de ne plus dichotomiser la collecte de l'analyse et de l'interprétation (Bourassa et al., 2007), puisque participants et chercheurs réalisent ensemble l'analyse et l'interprétation des résultats.

### *Les participants*

Quarante-quatre stagiaires en SH ont participé à cette recherche. Leur répartition par faculté va comme suit : 21 sont en Travail social (TS), 16 en Sciences de l'éducation (SÉ) et 7 en Sciences infirmières (SI). En ce qui concerne leur condition diagnostiquée, 31 sont aux prises avec un ou plus d'un trouble de santé mentale. Parmi ces répondants, 10 ont également un TDA/H. Cet échantillon non probabiliste constitue une limite de notre recherche, car l'expérience des participantes issues de ces trois programmes n'est pas nécessairement représentative de la population des stagiaires en SH.

### *Instruments de collecte de données*

La collecte de données a été effectuée en deux temps : d'abord par la passation d'un questionnaire suivie de groupes de discussion. Nous avons d'abord proposé aux participants de répondre à un questionnaire, portant sur les défis (choix de réponses), sur les stratégies d'apprentissage (ci-après nommées stratégies) déployées pour s'ajuster et sur les mesures d'accompagnement attendues des formateurs (questions ouvertes). Ce questionnaire, élaboré à partir de notre étude de 2019, constituait une amorce à la réflexion sur leur expérience en stage, laquelle s'est poursuivie en groupe de discussion (voir section intitulée

*Groupes de discussion : deux temps d'analyse*). À cette fin, deux tableaux synthèses issus de l'analyse des réponses au questionnaire ont été réalisés par les chercheuses. Parmi les 44 participants ayant répondu au questionnaire, 20 ont participé à l'un ou l'autre des trois groupes de discussion (deux groupes de huit et un groupe de quatre).

### **Collecte et analyse des données : processus itératif**

Le processus itératif de collecte et d'analyse de données a pour intention que les stagiaires établissent des liens explicites entre leurs stratégies actuelles et envisagées pour relever leurs défis en stage et les mesures d'accompagnement souhaitées de la part de leurs formateurs.

### **Analyse du questionnaire**

Questionnés sur leurs trois principaux défis en contexte de stage, 37 des 44 participants mentionnent une difficulté à composer avec leur anxiété, y compris le stress, 34 rencontrent des difficultés à composer avec leurs émotions paralysantes et 33 à organiser et gérer leur temps. Les autres défis également soulignés par plusieurs participants sont : rédiger les travaux de stage dans les délais prescrits (n=27), démontrer leurs savoir-faire (n=18), divulguer leurs besoins (n=17), communiquer oralement (n=13) et respecter les règles écrites (n=8). Les réponses illustrent l'indéniable conscience que les répondants ont de leurs défis. Dans l'ensemble, ces défis concordent avec ceux identifiés dans l'étude exploratoire de Philion et al. (2019), à une exception près – les enjeux éthiques découlant du savoir-être et d'attitudes étant absents de la présente étude. Nous mentionnons ceci à titre informatif puisque l'intention de la présente recherche consiste à préciser, au regard de ces défis, quelles stratégies les stagiaires préconisent et quel accompagnement ils souhaitent, à cet égard, recevoir de leurs formateurs. L'analyse du questionnaire a ainsi consisté à dégager, sous forme de tableau synthèse, pour chacun des trois principaux défis, quelles stratégies ils utilisent ou envisagent utiliser pour les relever en les reliant au cadre conceptuel (voir tableau 1).

Comme susmentionné, le questionnaire a également servi à identifier les mesures d'accompagnement souhaitées par leurs formateurs (tableau synthèse 2). Les contenus de ces tableaux ont guidé le travail de réflexion en groupes de discussion.

**Tableau 1**

*Synthèse des stratégies utilisées ou à utiliser issues de l'analyse du questionnaire*

	<b>Métacognitives</b>	<b>Cognitives</b>	<b>Affectives</b>	<b>Gestion des ressources</b>
<b>Composer avec anxiété et stress</b>	Tenter de donner un sens à mes actions pour envisager comment faire la prochaine fois	Me préparer en lisant sur le milieu de stage Suivre un cours sur la gestion du stress Écouter une capsule sur le stress et l'anxiété pour comprendre	Faire des exercices de respiration, cohérence cardiaque Prendre du temps pour moi Prendre des marches Faire des exercices de gestion du stress Me faire confiance	<b>Accompagnement interne</b> Demander de l'aide à ma formatrice Discuter de mes défis et de mes émotions Me faire aider pour normaliser ma condition <b>Accompagnement externe</b> Voir un professionnel de la santé
<b>Composer avec les émotions</b>	Reconnaitre les effets des émotions négatives sur ma capacité à mémoriser	Faire des recherches et lectures sur les contenus à connaître Écouter des résumés sur internet Augmenter mes connaissances pour mieux intervenir Être prêt pour le lendemain Poser des questions de clarification	Faire des marches Fixer un objectif par jour Me faire confiance Éviter ce qui peut entraîner de l'anxiété. Mentionner à mon formateur que j'ai un trouble anxieux	<b>Accompagnement interne</b> Exprimer mes émotions Faire confiance à mon formateur <b>Accompagnement externe</b> Obtenir un diagnostic Continuer ma médication Rencontrer mon psychologue
<b>Organiser et gérer le temps</b>	Prendre conscience de ma fragilité par rapport au surmenage Identifier les actions pour éviter de revivre la même situation			Examiner les solutions avec la bonne personne Définir et clarifier les attentes

**Tableau 2***Synthèse des mesures souhaitées issue de l'analyse du questionnaire*

Formateurs de terrain	Formateurs universitaires
Avoir :	Avoir :
<ul style="list-style-type: none"> <li>• une rétroaction quotidienne sur mes forces et aspects à travailler</li> <li>• une grille des attentes et des notions à connaître un plan de match pour le déroulement des stages</li> <li>• les notions à connaître au début du stage des ressources pour consolider mes réflexions</li> <li>• des rétroactions qui favorisent l'introspection de mes comportements et habiletés des stratégies de mémorisation et d'organisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• une rétroaction quotidienne sur mes forces et aspects à travailler</li> <li>• une grille des attentes et des notions à connaître</li> <li>• des stratégies d'organisation</li> <li>• des stratégies liées à mes difficultés</li> <li>• des stratégies pour composer avec mon stress</li> <li>• plus de souplesse dans la remise de travaux</li> <li>• des milieux de stage sensibles aux défis rencontrés</li> </ul>
<b>Être</b> accompagnés dans la gestion des émotions	<b>Être</b> accompagnés à sensibiliser les milieux scolaires à la réalité des ESH

**Groupes de discussion : deux temps d'analyse**

Les trois groupes de participants, divisés en équipes, ont effectué les tâches associées aux deux temps d'analyse proposés. Le processus itératif a permis aux groupes de discussion 2 et 3 de prendre appui sur les tableaux révisés par le ou les deux groupes précédents de manière à bonifier la réflexion.

*Temps 1* : Un premier temps de corréflexion portait sur *les stratégies* à maintenir ou ajouter pour relever les défis examinés. En prenant appui sur le tableau synthèse 1 portant sur *les stratégies utilisées ou à utiliser*, les participants (en sous-groupes) devaient examiner l'un des trois défis pour : 1) identifier les stratégies utiles, quel que soit le défi ; 2) identifier les stratégies réservées aux stagiaires en SH aux prises avec le défi en examen ; 3) modifier les stratégies ou en ajouter de nouvelles susceptibles de contribuer à relever le défi. Au terme de 40 minutes de discussion, les participants présentaient l'état de leur réflexion aux autres équipes qui avaient comme intention d'écoute de demander des précisions et de proposer des ajustements.

*Temps 2* : Un deuxième temps de réflexion portait sur l'accompagnement souhaité des formateurs. Prenant appui sur le tableau synthèse 2 présentant les *mesures souhaitées de la part des formateurs*, en équipe, la tâche consistait à lire d'abord les mesures répertoriées et à les modifier ou à en ajouter au besoin. Ensuite, les participants devaient évaluer la contribution et la faisabilité de chaque mesure offerte. Si une mesure contribuait fortement, mais était jugée peu faisable, ils étaient invités à la reformuler pour qu'elle gagne en faisabilité.

## Résultats et interprétation

Cette section présente les résultats obtenus durant les groupes de discussion ainsi que leur interprétation des stratégies jugées pertinentes en stage, suivis de l'accompagnement souhaité de la part de leurs formateurs.

### *Les stratégies à déployer par les stagiaires pour composer avec leurs trois principaux défis*

Les résultats démontrent que les stagiaires, très conscients de leurs défis, reconnaissent l'importance de développer des stratégies pour les atténuer. Le tableau 3 présente des stratégies que les stagiaires priorisent pour composer avec leurs trois principaux défis : 1) anxiété et stress ; 2) les émotions déstabilisantes ; 3) savoir organiser et gérer son temps. Elles correspondent à l'une ou l'autre des quatre catégories de stratégies présentées dans le cadre conceptuel. Les deux premiers défis et les stratégies à déployer étant analogues<sup>1</sup>, ils ont été regroupés. Comme souligné par le 1<sup>er</sup> groupe, s'attarder à ces défis est d'autant plus important qu'ils affectent leurs savoirs et savoir-faire en contexte de stage.

**Tableau 3**

*Les stratégies à développer pour composer avec leurs trois principaux défis*

<b>Composer avec l'anxiété, le stress et les émotions déstabilisantes</b>			
<b>Métacognitives</b>	<b>Cognitives</b>	<b>Affectives</b>	<b>Gestion des ressources</b>
<p><i>Se mettre en mode méta durant le stage</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner un sens à nos actions pour envisager comment faire mieux la prochaine fois</li> <li>• Reconnaître les effets des émotions négatives sur notre capacité à mémoriser</li> <li>• Reconnaître les effets de notre anxiété et nos émotions sur les autres</li> </ul>	<p><b>Mise à jour : contenus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se préparer en lisant sur le type de stage.</li> <li>• Faire des recherches et lectures sur les contenus à connaître (résumés sur internet)</li> <li>• Poser des questions de clarification, reformuler notre compréhension</li> <li>• Apprendre sur l'anxiété et le stress (cours, capsules audio), les normaliser</li> <li>• Enregistrer les rencontres de supervision</li> <li>• Personnaliser les notes de soins ou les canevas</li> </ul>	<p><b>Autosoins</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'offrir du temps pour soi (amie, massage)</li> <li>• Effectuer des exercices de respiration, de cohérence cardiaque, de méditation</li> <li>• Faire de l'exercice comme la marche</li> </ul> <p><b>Se choisir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arrêter et reporter le stage</li> <li>• Se faire confiance, mettre l'accent sur nos forces (compétences)</li> <li>• Choisir un milieu où il est possible d'évoluer sainement</li> <li>• Se fixer un objectif/jour</li> <li>• Éviter, si possible, ce qui peut entraîner de l'anxiété tout en osant prendre des risques</li> <li>• Étudier à temps partiel</li> </ul>	<p><b>Accompagnement externe à l'université</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consulter un professionnel de la santé pour préciser le diagnostic, obtenir une médication.</li> <li>• Consulter un psychologue</li> <li>• Participer à un groupe de soutien</li> </ul> <p><b>Accompagnement interne</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuter avec les formateurs de nos défis</li> <li>• Être soutenu dans la normalisation de notre situation</li> <li>• Être soutenu pour développer les stratégies les plus adaptées à notre contexte</li> </ul> <p>Accompagnement des proches, pairs</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parler à quelqu'un de notre entourage</li> </ul>

<b>Savoir organiser et gérer son temps</b>	
<b><i>Métacognitives</i></b>	<b><i>Gestion des ressources</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre conscience de notre fragilité pour éviter de revivre la même situation</li> <li>• Effectuer une réévaluation continue de notre charge de travail et des stratégies à déployer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Préparer leur matériel à l'avance, apprendre à jauger le temps de manière réaliste</li> <li>• Utiliser une minuterie et les technologies à notre disposition</li> <li>• Créer des aide-mémoires en utilisant des autocollants de couleurs</li> <li>• Profiter des journées de congé pour se mettre à niveau</li> <li>• Utiliser un agenda détaillé</li> <li>• Être guidé dans l'adaptation personnalisée des notes de terrain et des techniques de soin</li> <li>• Réaliser une double vérification pour éviter toute erreur</li> <li>• Effectuer des tâches au fur et à mesure</li> <li>• Prendre le temps additionnel offert, le déterminer en début de stage</li> </ul>

### ***Les stratégies métacognitives***

Comme présenté au tableau 3, les participants considèrent que les stratégies métacognitives relatives au *savoir composer avec l'anxiété, le stress et leurs émotions* consistent à se placer en méta pour conférer du sens à la situation et à leurs actions. Ils considèrent que cette posture leur donne le recul nécessaire pour déterminer comment composer avec leur défi tout en alimentant leur savoir apprendre et mémoriser. Ils reconnaissent l'importance de revenir à leur projet de sens (*pourquoi j'ai choisi mon domaine d'études*) ou encore de ne pas être trop sévères envers eux-mêmes quitte à revoir à la baisse leur niveau d'exigence. Ils proposent deux stratégies métacognitives associées à l'organisation du temps : prendre conscience de leur fragilité *in situ* pour éviter de revivre la même situation et effectuer une réévaluation continue de leur charge de travail et des stratégies déployées.

### ***Les stratégies cognitives***

En ce qui concerne les stratégies cognitives pour composer avec leur anxiété et leurs émotions, les participants soulignent l'importance de se préparer en amont du stage en lisant à propos des caractéristiques du milieu et des contenus du programme dont ils conservent des traces (schémas, aide-mémoire), en posant des questions de clarification à leurs formateurs et en reformulant pour vérifier leur compréhension afin de s'ajuster. Pour éviter toute perte d'information lors des supervisions, ils proposent d'enregistrer lorsque possible les rencontres. Ils mentionnent aussi l'importance de parfaire leurs connaissances sur l'anxiété et le stress, conscients qu'il s'agit d'une porte d'entrée pour mieux l'appivoiser. Ils soulignent également le travail auquel ils doivent consentir pour normaliser leur anxiété, une normalisation qui, selon eux, *ne va pas de soi* et pour laquelle ils soulignent leur besoin d'être accompagnés.

### **Stratégies affectives**

Les participants proposent deux types d'actions génériques posées indifféremment des défis rencontrés : 1) *savoir prendre soin de soi (autosoins)* par des actions concrètes (ex., exercices, marche, respiration consciente, méditation, massage) effectuées au quotidien ou de façon régulière ; 2) *savoir se choisir* en mettant l'accent sur leurs forces (se faire confiance, créer des liens) ; en reconnaissant leurs limites (se donner un seul objectif par jour, abandonner ou reporter le stage) ; en optant pour un milieu ouvert à la différence (sain, respectueux et bienveillant) et en étudiant à temps partiel.

### **Stratégies de gestion des ressources**

Leurs besoins d'accompagnement apparaissent de manière prépondérante dans la catégorie de gestion des ressources. Les participants soulignent la nécessité de recourir à un accompagnement externe à l'université tel un professionnel de la santé (psychiatre, médecin) pour obtenir ou préciser un diagnostic et le cas échéant, avoir accès à une médication et à un suivi régulier. À ces professionnels s'ajoute, pour certains étudiants, l'accès à un accompagnement psychologique (travailleur social, psychologue) et à des professionnels pouvant les guider dans le développement de stratégies *d'autosoins* (respiration consciente, méditation, yoga). Or, comme les impératifs du stage sont jugés très exigeants en temps, ils évaluent que ce travail doit s'effectuer en amont des stages. Ils soulignent également l'importance d'obtenir un accompagnement de la part de leurs formateurs (terrain et universitaire) pour discuter de leurs défis si ces derniers démontrent de *l'ouverture à la différence*. Enfin, ils reconnaissent l'importance de *savoir en parler* à un proche ou de participer à un groupe de soutien pour apprendre les uns des autres dans une écoute bienveillante.

En ce qui concerne les stratégies d'organisation et gestion du temps, ils reconnaissent, à l'instar de ce qui est identifié dans les études de Crouch (2019) et Griffith (2012), l'importance de préparer leur matériel à l'avance et d'apprendre à : 1) jauger le temps de manière réaliste, 2) créer des aide-mémoires en utilisant des autocollants de couleurs, 3) profiter des journées de congé pour se mettre à niveau (ex., élaborer des planifications, rédiger les notes de terrain), et 4) utiliser un agenda ou un calendrier identifiant les dates de remise des travaux. Ils souhaitent également être guidés dans l'adaptation personnalisée des notes de terrain (TS et SÉ) ou des techniques de soin (SI) comprenant l'intégration d'un code de couleurs pour identifier les types de médicaments de manière à gagner en efficacité et à éviter une surcharge cognitive. Ils savent que toute surcharge augmente leur anxiété et par effet rebond, rend difficile le rappel de leurs connaissances. De plus, les participants en SI mentionnent devoir instaurer une double vérification pour éviter toute erreur médicale lors de la prestation de soin. Il s'agit d'un enjeu de sécurité et d'éthique soulevé dans quelques recherches (Crouch, 2019; King, 2019; Rankin et al., 2010).

Ils concluent que cette réflexion collaborative leur a fait réaliser que la régulation de leurs comportements passe par le développement et le maintien de toutes les stratégies identifiées, peu importe les défis rencontrés. Deux des trois groupes soulignent également la perméabilité entre les catégories et plus particulièrement, l'interdépendance de l'affectif et du cognitif. Le processus itératif les rassure parce qu'ils constatent :

- Que la plupart des stratégies sont pertinentes pour l'ensemble des étudiants avec ou sans SH.
- Qu'il y a, d'un programme à l'autre, une grande similarité des défis.
- Que, du fait que leurs défis sont exacerbés par leurs conditions, ils reconnaissent l'importance d'accepter l'accompagnement des formateurs et, lorsque requis, un accompagnement externe (professionnels de la santé).

Ce constat fait écho à l'étude de Phillion et al. (2019) soulignant que les défis rencontrés par les ESH se caractérisent essentiellement par leur ampleur et leur complexité.

### ***Accompagnement souhaité par les stagiaires de la part des formateurs***

Les discussions en groupe portant sur l'accompagnement souhaité ont permis aux participants de nommer leurs expériences négatives vécues en stage (stigmatisation, jugement, négation des besoins) et de préciser certaines mesures<sup>2</sup> énumérées dans la liste issue du questionnaire, afin d'en assurer leur faisabilité, plutôt que d'en ajouter de nouvelles. Par ailleurs, la souffrance associée aux expériences négatives les amène à se questionner sur la pertinence de divulguer ou non leur condition et leurs besoins à leurs formateurs, une conclusion partagée par Crouch (2019) et Jacobs (2021). Alors que pour certains, *c'est jouer avec le feu et encourir le risque d'être défini que par leur trouble*, pour d'autres, *c'est essentiel de le faire pourvu que les formateurs démontrent une attitude inclusive* observable par une *attitude bienveillante, de la flexibilité et un savoir écouter orientés vers la recherche de solutions*. La conclusion est donc que l'université identifie des milieux de stage disposés à accueillir et accompagner des étudiants aux prises avec des défis particuliers, une mesure proposée par différents auteurs (Phillion et al., 2019 ; Csoli et Gallagher, 2012).

Pour peu que les milieux offrent cet accueil et qu'en début de stage, les formateurs de terrain et universitaires soulignent leur disponibilité à les accompagner de manière à créer un lien de confiance indispensable à tout accompagnement (Bourassa et Phillion, 2020), tous les stagiaires souhaitent sensiblement les mêmes mesures d'accompagnement de la part des deux formateurs. Ils estiment que toutes les mesures proposées peuvent contribuer fortement à atténuer leurs défis. Ils se disent plutôt optimistes quant à leur faisabilité. Ils proposent l'idée d'une responsabilité partagée entre formateurs et stagiaires. Ils souhaiteraient que cela implique : 1) de réviser ensemble les attentes spécifiques du stage, y compris la culture organisationnelle, les règles et les codes implicites (ex., attitude envers la direction) ; 2) des rétroactions fréquentes de la part du formateur de terrain et hebdomadaire de la part du formateur universitaire favorisant la mise en valeur de leurs forces et de l'objectif immédiat à travailler. Ils apprécient que les rétroactions positives (leurs forces) ne soient pas noyées sous les rétroactions constructives. Ils reconnaissent apprendre plus aisément de mises en situation portant sur les stratégies d'organisation (ex., notes évolutives, notes de terrain), sur la priorisation des soins au quotidien (stagiaires en SI) et sur les planifications d'activités (stagiaires en SÉ). Ces derniers souhaitent également que les formateurs valorisent leur différence auprès des élèves et dans le milieu de stage.

De plus, comme le formateur universitaire est extérieur au milieu de stage, ils considèrent qu'il lui revient d'offrir un soutien émotionnel, de l'écoute à l'égard des défis rencontrés et une aide pour développer leurs stratégies de gestion de l'anxiété, des émotions et d'organisation. Ils s'attendent également à ce que le formateur universitaire propose des mesures répondant à la singularité de leur situation par la prise en compte des défis inhérents à leur condition en lien avec les caractéristiques du stage, y compris du temps additionnel pour remettre leurs travaux, des journées de congé reprises en fin du stage et la possibilité d'interrompre leur stage lorsque l'échec semble inévitable.

En somme, les stagiaires expriment leur souhait de réfléchir avec leurs formateurs pour penser les stratégies et mesures d'accompagnement. Un stagiaire en enseignement ayant vécu la mise en place d'un plan d'action concerté où il a pu examiner les actions à poser pour pallier ses défis et les mesures offertes par ses formateurs mentionne que ce plan a été déterminant dans la réussite de son stage, un constat relevé par différentes études (Griffiths, 2012 ; King, 2019 ; Rankin et al., 2010). Cette recherche apporte les précisions pour coconstruire un tel plan d'action incluant le stagiaire et le(s) formateur(s) afin d'examiner ensemble les défis rencontrés pour les transposer en objectifs à atteindre (ex., composer avec son anxiété) puis en action à poser (ex., personnaliser les notes de soin). Dans une logique de responsabilité partagée, ce plan d'action concerté permet d'inclure les mesures d'accompagnement pouvant être offertes pour soutenir le stagiaire dans la rencontre de ses objectifs du stage (ex., rétroaction sur les notes de soin personnalisées) tout en maintenant des exigences élevées (Bourassa et Philion, 2020).

## Conclusion

Notre étude met en évidence à quel point les stagiaires en SH démontrent un grand désir de réussir malgré des défis importants qui peuvent les paralyser ou atténuer leurs capacités à apprendre et à démontrer leurs compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Des défis souvent exacerbés par l'attitude des formateurs mal préparés et peu habiles à les accompagner.

Il ressort de cette étude que la régulation de leurs anxiétés et de leurs émotions, ainsi que leur savoir s'organiser et gérer leur temps passent par la mise en place d'une gamme de stratégies appropriées soutenue par un accompagnateur qui accueille leurs différences. Cet accueil constitue la prémisse pour qu'ils osent divulguer leurs défis et ainsi, ouvrir un espace de dialogue favorable à la mise en place d'un plan concerté constitué d'actions ou de mesures à poser dans une logique de responsabilités partagées. Cette approche exige une ouverture et disponibilité de part et d'autre (stagiaire, formateurs universitaires et de terrain) et un *savoir accompagner* éthique, capable d'allier bienveillance et exigences (Bourassa et Philion, 2020). Comme le mentionnent Kiesel et al., (2018), ce *savoir accompagner* est complexe et requiert la formation des formateurs. Dans la même veine, Desbiens et al. (2019) mentionnent qu'il faut se former à la complexité inhérente à tout accompagnement en stage, notamment en communautés de pratiques (Bourassa et Philion, 2020), et qu'il importe, en fait, d'affiner cette formation « lorsqu'il est question d'utiliser les difficultés rencontrées comme leviers pour construire l'apprentissage de futurs professionnels » (Desbiens et al., 2019, p. 9). En déterminant les stratégies à prioriser par les stagiaires en SH ainsi que leur besoin d'accompagnement, cette étude ajoute un jalon non seulement à la formation/réflexion des formateurs associés aux stages, mais également des conseillers des services destinés aux ESH qui peuvent les accompagner à développer ces stratégies en

amont des stages. Une recherche-action réunissant ces différents acteurs permettrait de documenter la portée d'un tel accompagnement du point de vue des formateurs et des stagiaires en SH *in situ*, en prenant appui sur leur expérience immédiate en stage.

## Note

- <sup>1</sup> Les participants ont proposé de réunir les défis 1 et 2 en constatant qu'ils font appel aux mêmes stratégies. Les participants considèrent qu'il est normal de composer avec une gamme d'émotions, mais lorsque ces émotions ont des impacts importants sur leur stage, ils les qualifient de « déstabilisantes » et ajoutent qu'elles nécessitent alors le déploiement de stratégies spécifiques.
- <sup>2</sup> Par exemple, ils privilégient des rétroactions non pas quotidiennes, mais fréquentes de la part du formateur de terrain et hebdomadaire de la part du formateur universitaire et ils insistent pour que ces rétroactions soient directement liées aux attentes spécifiques du stage.

## Références bibliographiques

- Association Québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (2021). Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises. <https://www.aqicesh.ca/en/>
- Bourassa, M. et Phillion, R. (2020). Construire un savoir vivant de l'accompagnement de stagiaires en risque d'échec. *Cliopsy* 24, 71-88. <https://doi.org/10.3917/cliop.024.0071>
- Bourassa, M., Bélair, L.M. et Chevalier, J. (2007). Liminaire. Dans M. Bourassa., L.M. Bélair, et J. Chevalier (dir.), *Les Outils de la recherche participative* (p. 1-11). *Éducation et francophonie*, 35(2).
- Cartier, S. (2000). Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux, *Correspondance*, 5(2), 1-8.
- Chan, F-W. et Johnson, E. (2011). Factors to consider in psychology practicum and internship interviews. *Resource Guide for psychology graduate students with disabilities*. <https://www.apa.org/pi/disability/resources/publications/second-edition-guide.pdf>.
- Chenard, P. et Doray, P. (2013). Les étudiants universitaires au Québec : entre héritiers et nouveaux étudiants. Dans P. Chenard, P. Doray., M. Ringuette, et E-L. Dussault (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires. Un projet achevé* (p.179-197). Presse Université du Québec.
- Crouch A. T. (2019). Perceptions of the possible impact of dyslexia on nursing and midwifery students and of the coping strategies they develop and/or use to help them cope in clinical practice. *Nurse Education in Practice*, 35, 90-97 <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.12.008>.
- Csoli, K. et Gallagher, T.L. (2012). Accommodations in Teacher Education: Perspectives of Teacher Candidates with Learning Disabilities and their Faculty Advisors. *Exceptionality Education International*, 22(2), 60-74. <https://doi.org/10.5206/eei.v22i2.7698>
- Desbiens, J-F., Habak, A. et Martineau, S. (2019). Analyser l'expérience du stage en enseignement au travers du prisme des difficultés et des échecs des stagiaires québécois : réflexion basée sur les écrits spécialisés. *Éducation et socialisation*, 54, 69-81. <https://doi.org/10.4000/edso.8390>
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. *Pédagogie collégiale de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, 25(4), 1-10.
- Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P. et Romainville, M. (1998). *L'étudiant apprenant : grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*. De Boeck Université.
- GlenMaye, L.F. et Bolin, B. (2007). Students with psychiatric disabilities: an exploratory study of program practices. *Journal of Social Work Education*, 43(1), 117-132. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2007.200404112>.

- Griffiths, S. (2012). "Being Dyslexic Doesn't Make Me Less of a Teacher". School Placement Experiences of Student Teachers with Dyslexia: Strengths, Challenges and a Model for Support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 54-65. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01201.x>.
- Heron, J., et Reason, P. (2001). The practice of co-operative inquiry: Research with rather than on people. In Reason, P., and Bradbury, H. (eds.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, London: Sage, London, 179-188.
- Howlin, F., Halligan, P. et O'Toole, S. (2014). Development and implementation of a clinical needs assessment to support nursing and midwifery students with a disability in clinical practice: Part 1. *Nurse Education in Practice*, 14(5), 557-564. [10.1016/j.nepr.2014.07.003](https://doi.org/10.1016/j.nepr.2014.07.003).
- Jacobs, L., Collyer, E., Lawrence, C. et Glazzard, J. (2021). "I've got something to tell you. I'm dyslexic": The lived experiences of trainee teachers with dyslexia. *Teaching and Teacher Education*, 104(1). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103383>
- Kiesel, L., DeZelar, S. et Lightfoot, E. (2018). Challenges, Barriers, and Opportunities: Social Workers with Disabilities and Experiences in Field Education. *Journal of Social Work Education*, 54(4), 696-708. <https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1507365>
- King, L. (2019). Exploring student nurses' and their link lecturers' experiences of reasonable adjustments in clinical placement. *British Journal of Nursing*, 28(17), 1130-1134. [10.12968/bjon.2019.28.17.1130](https://doi.org/10.12968/bjon.2019.28.17.1130)
- Lebel, C., Bélair, L.M., Monfette, O., Hurtel, B. et Miron, G. (2016). Formation de stagiaires en enseignement en situation de handicap : points de vue de formateurs de terrain. Dans M. Doucet et R. Phillion (dir.), *L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux* (p. 199-214). *Éducation et Francophonie*. XLIV, 1. <https://doi.org/10.7202/1066585>
- McWaine, D.M. (2012). *Faculty attitude, knowledge, and comfort towards students with disabilities: A community college setting*. [Thèse de doctorat, Capella University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Parmentier, P. et Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. Dans M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier et M. Romainville (dir.), *L'étudiant apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (p. 63-80). De Boeck.
- Phillion, R. et Bourassa, M. (2023). Un modèle d'accompagnement de stagiaires en situation de handicap. *Revue RIPES* (sous presse).
- Phillion, R., Bourassa, M., St-Pierre, I., Bergeron-Leclerc, C. et Vivegnis, I. (2019). Étudiant en situation de handicap en contexte de stage à l'université : étude exploratoire des mesures d'accompagnement et d'accommodement envisagées. Dans C. Lebel, et L. Bélair (dir.), *Analyse du travail d'accompagnement des formateurs de stagiaires en enseignement supérieur* (p. 57-73). *Phronésis*, 8(1).
- Phillion, R. (2005). *Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation*. [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Rankin, E-R., Nayda, R, Cocks, S. et Morgan, S. (2010). Students with disabilities and clinical placement: understanding the perspective of healthcare organization. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 533-542. <https://doi.org/10.1080/13603110902730176>.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Harmattan.
- Ruph, F. (2010). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université* (2<sup>e</sup> éd.). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-21.
- Vivegnis, I. (2018). Des conceptions aux postures d'accompagnement : réflexion pour la formation initiale. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale à l'enseignement* (p.53-69). Presses Université du Québec.
- Wenger, E. Arnold McDermott, R. et Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.

## Pour citer cet article

Philon, R. Bourassa, M., St-Pierre, I. Bergeron-Leclerc, C et Lebel, C. (2023). Stratégies à déployer par les étudiants en situation de handicap en stage et accompagnement souhaité. *Formation et profession*, 31(3), 1-15.  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.845>



# Intelligence émotionnelle et stratégies d'apprentissage des primo-entrants à l'Université

Isabelle **Bournaud**  
Université Paris-Saclay (France)

Patrick **Pamphile**  
Université Paris-Saclay (France)

Emotional intelligence and learning strategies of newcomers to university

doi: 10.18162/fp.2023.844

## Résumé

Parmi les facteurs explicatifs de la réussite en première année universitaire, un intérêt grandissant s'est porté sur l'intelligence émotionnelle (IE), définie comme un ensemble d'habiletés et de dispositions en lien avec la perception, la compréhension et la gestion des émotions des autres et de soi-même. Le travail présenté étudie le lien entre l'IE, mesuré par l'EI-Trait, et les stratégies d'apprentissage des étudiantes et des étudiants primo-entrants à l'université. Connaître les caractéristiques de cette population permet de concevoir des dispositifs d'accompagnement à la réussite adaptés à leurs besoins.

### Mots-clés

Primo-entrants à l'université, stratégies d'apprentissage, intelligence émotionnelle.

### Abstract

Among the factors that explain success in the first year of university, there has been a growing interest in emotional intelligence (EI), defined as a set of skills and dispositions related to perceiving, understanding and managing the emotions of others and oneself. The work presented here investigates the link between EI, as measured by the EI-Trait, and the learning strategies of newcomers. Knowing the characteristics of this population could help in designing support measures adapted to their needs.

### Keywords

Newcomers to university, learning strategies, emotional intelligence.

## Introduction

La réussite des étudiantes et étudiants intégrant l'université pour la première fois, dits « primo-entrants », est devenue un enjeu majeur des universités au cours des vingt dernières années, comme en témoigne le nombre important de recherches menées sur le sujet (Annoot et al., 2019 ; Pariat et Lafont, 2018). Il s'agit d'un moment charnière de la vie de l'individu qui peut s'avérer particulièrement stressant (De Clercq et al., 2023 ; Shaver et al., 1985). En effet, l'entrée à l'université se traduit par une augmentation de la charge de travail, de l'autonomie et des responsabilités tant à l'université qu'en dehors (Endrizzi, 2010 ; Trautwein et Bosse, 2017). Des dispositifs d'accompagnement divers et variés ont ainsi été mis en place par les universités pour faciliter la transition lycée-université (Perret, 2015 ; Raucent et al., 2021). La conception de ces dispositifs s'inspire des études et travaux de recherche sur les difficultés d'adaptation rencontrées par les primo-entrants. Ces travaux identifient divers facteurs expliquant les différences de réussite entre ces individus : parcours scolaire antérieur, bagage culturel, projet personnel ou professionnel, affiliation à l'université, engagement, capacités cognitives, stratégies d'apprentissage, contexte pédagogique (De Clercq, 2017 ; Duguet et al., 2016 ; Dupont et al., 2015 ; Houdé, 2011 ; Michaut et Romainville, 2012 ; Morlaix et Suchaut, 2012 ; Paivandi, 2015 ; Trautwein et Bosse, 2017).

Parmi les facteurs explicatifs étudiés, une attention s'est portée sur l'intelligence émotionnelle (IE) (Boekaerts, 2011 ; Brasseur et Grégoire, 2010 ; Pekrun et al., 2002 ; Perera et DiGiacomo, 2013), notamment dans le contexte de la transition vers les études supérieures (Parker et al., 2004) et son rôle dans les

apprentissages (Lecoq et Verzat, 2021 ; Nieto et al., 2024 ; Tremonte et al. 2023 ; Wagener, 2015). L'IE est définie au sens large comme un ensemble d'habiletés et de dispositions en lien avec la perception, la compréhension et la gestion des émotions des autres et de soi-même (Bar-On et Parker, 2000). Cependant, la plupart des méta-analyses effectuées sur le sujet sont concordantes sur le fait que la part de la variabilité de la réussite académique expliquée par l'IE est modérée (MacCann et al., 2020 ; Newsome et al., 2000 ; Perera et DiGiacomo, 2013).

Nous avons mené une étude exploratoire en 2021 auprès des étudiantes et des étudiants d'une formation d'un IUT<sup>1</sup> d'Île-de-France ayant bénéficié d'un dispositif d'accompagnement. Cette étude nous a amenés à penser qu'une intelligence émotionnelle faible pouvait constituer un frein à l'appropriation de stratégies d'apprentissages nécessaires pour des études universitaires (Bournaud et Pamphile, 2023). La mesure de l'IE utilisée était celle de l'IE-trait, recueillie par un questionnaire autorapporté, élaboré à partir du TEIQue-SF<sup>2</sup> (version courte française).

Le travail présenté ici cherche à approfondir cette étude sur le lien entre l'IE et les stratégies d'apprentissage. D'une part, le questionnaire de mesure de l'IE-trait utilisé est plus fin et validé ; d'autre part, l'étude est élargie à tous les primo-entrants de l'ensemble des formations de l'IUT ; enfin, une plus grande variété de stratégies d'apprentissage est explorée. En effet, diverses recherches valident le lien entre stratégies d'apprentissage et réussite académique ou persévérance, et montrent en particulier que les étudiants en difficulté ont une insuffisance dans le savoir-apprendre (Berthaud et al. 2022 ; Boulet et al., 1996 ; Michaut, 2023 ; Parmentier et Romainville, 1998 ; Romainville, 1993 ; Ruph et Hrimech, 2001 ; Saint-Pierre, 1991 ; Sauvé et al., 2006). Une meilleure connaissance des profils des primo-entrants permettrait d'adapter à leurs besoins les dispositifs d'accompagnement à la réussite.

Nous présentons, dans les lignes qui suivent, le cadre théorique, la question et les hypothèses de recherche, puis la méthodologie de recueil et de traitement des données, les résultats et, enfin, la discussion, les limites et les perspectives de la recherche.

## Cadre théorique et questions de recherche

Ces vingt dernières années, le concept d'intelligence émotionnelle a fait l'objet de nombreuses recherches, que ce soit pour étudier son lien avec la réussite académique (Perera et DiGiacomo, 2013 ; Perera, 2016 ; MacCann et al., 2020), le bien-être (Sánchez-Álvarez et al., 2016), le rendement au travail (Miao et al., 2017) ou encore la résistance au changement dans les organisations (Angel et Steiner, 2013 ; Di Fabio, 2011).

### *L'intelligence émotionnelle*

L'intelligence émotionnelle est définie au sens large comme un ensemble d'habiletés et de dispositions en lien avec la perception, la compréhension, la gestion des émotions des autres et de soi-même (Bar-On et Parker, 2000). Petrides et Furnham (2001) ont proposé une distinction précise entre :

- l'IE-Capacité : elle correspond à la capacité à percevoir, exprimer, gérer ses émotions ou celles d'autrui en situation. Elle est mesurée par la performance à des tâches au regard d'une référence, à l'aide de tests psychométriques similaires aux tests de QI ;

l'IE-Trait : elle correspond à une disposition intrinsèque à percevoir, exprimer, gérer ses émotions ou celles d'autrui, qui est plus ou moins marquée selon les individus. Elle est mesurée par des questionnaires autorapportés similaires aux tests de personnalité. L'hypothèse qui sous-tend l'IE-Trait est que plus celui-ci est élevé, meilleure est la compréhension de ses propres émotions et de celles d'autrui.

De nombreux instruments de mesure de l'IE ont ainsi été développés tant pour l'IE-Capacité que pour l'IE-Trait. La personne intéressée par une analyse de ces mesures pourra se référer notamment à Siegling et al. (2014).

### ***Les stratégies d'apprentissage***

Selon Bégin (2008, p.48), l'appellation stratégie d'apprentissage est utilisée comme « terme générique pour désigner tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire ».

Les travaux sur les stratégies d'apprentissage font ressortir différentes catégories de stratégies (Bégin, 2008 ; Cosnefroy, 2010 ; Ménard, 2021 ; Saint-Pierre, 1991) :

- les stratégies **cognitives** qui concernent les actions de traitement et d'utilisation de l'information, de production de connaissances ;
  - les stratégies **métacognitives** qui visent à contrôler la qualité du traitement de l'information (auto-évaluation des performances) et à réguler l'action (ajustement des stratégies cognitives utilisées suivant les performances obtenues) ;
  - les stratégies **de gestion des ressources** qui permettent d'identifier et d'utiliser les ressources disponibles, humaines (pairs, enseignants, proches), documentaires, techniques et l'espace des apprentissages (lieu, distracteurs, ...) ;
  - les stratégies **de gestion du temps** qui visent à organiser et planifier les stratégies cognitives et métacognitives. Notons que certains auteurs catégorisent les stratégies de planification dans les stratégies métacognitives (Bégin, 2008 ; Saint-Pierre, 1991) ;
  - les stratégies affectives, de gestion des émotions**, qui visent à contrôler les émotions et à protéger l'estime de soi.
- Les stratégies de gestion des ressources, de gestion du temps et de gestion des émotions interviennent dans le processus d'apprentissage en tant qu'actions ou processus mentaux mis en œuvre afin de protéger l'attention, la motivation et l'engagement de l'individu dans une tâche et permettent ainsi de réaliser de manière correcte les activités cognitives et métacognitives (Bégin, 2008 ; Cosnefroy, 2010). Notons que dans le paradigme de l'apprentissage autorégulé, les stratégies de mise au travail et de maintien de l'effort sont regroupées dans les stratégies **volitionnelles** (Cosnefroy, 2010 ; Houart et al., 2019).

### ***Question et hypothèses de recherche***

Si la plupart des méta-analyses sont concordantes sur le fait que la part de la variabilité de la réussite académique expliquée par l'IE est modérée (Brasseur et Grégoire, 2010 ; MacCann et al. 2020 ; Newsone et al., 2000), en revanche, le rôle des stratégies d'apprentissage dans la réussite académique

est connu (Bégin, 2008 ; Romainville, 1993 ; Saint-Pierre, 1991). La question de recherche que nous abordons est la suivante : les stratégies d'apprentissage utilisées par les primo-entrants à l'université dépendent-elles du niveau d'intelligence émotionnelle de ces individus ?

Les hypothèses que nous explorons ici sont les suivantes :

(H1) Il est possible de distinguer des groupes d'étudiantes et d'étudiants primo-entrants à l'université selon leur IE-Trait ;

(H2) Il existe des différences significatives entre les stratégies d'apprentissages que les individus de ces groupes déclarent utiliser.

## Méthodologie

### *Les données*

La population concernée par cette étude est celle d'étudiantes et d'étudiants en première année de Bachelor Universitaire de Technologie dans un IUT d'Île-de-France, dans les spécialités de GEA (Gestion des entreprises et des administrations) et TC (Techniques de commercialisation). Les données proviennent d'une enquête réalisée en ligne au mois de mars 2022. L'enquête a été adressée à 651 personnes : 272 ont répondu, soit un taux de réponse de 41,8 %. Nous avons supprimé du fichier certaines réponses correspondant à des étudiantes et des étudiants n'ayant pas terminé le questionnaire, ou ayant répondu de manière systématique (réponses identiques pour toutes les questions d'une page), etc.

L'échantillon utilisé comporte ainsi 174 réponses exploitables sur l'IE-Trait, soit 26,7 % de la population interrogée. Soulignons que la taille de la population interrogée (651) est le nombre de personnes inscrites en début d'année. Toutefois, un certain nombre d'entre elles ont officiellement abandonné leur programme (environ 25 %). Le pourcentage de réponses exploitables sur la population effective est donc plutôt de l'ordre de 35 %.

### *Le questionnaire*

Afin de valider les hypothèses de recherche formulées, nous avons réalisé une enquête par questionnaire. Le questionnaire administré comporte 26 questions à réponses fermées, qui concernent, d'une part, l'IE-Trait, et, d'autre part, les stratégies d'apprentissages utilisées par les étudiantes et les étudiants.

### **Mesure de l'IE-Trait**

Dans la précédente étude que nous avons menée, l'IE-Trait des primo-entrants à l'université était mesuré à partir d'une échelle de 10 items, extraits du test TEIQue version courte (Bournaud et Pamphile, 2023). Afin d'approfondir cette étude avec une description plus fine de l'IE-Trait, nous avons enrichi l'échelle de mesure en considérant plus d'items pour mesurer l'IE-Trait. L'échelle de mesure utilisée comporte trois traits :

- **Émotionnalité** : disposition à ressentir ses émotions ou celles des autres et à exprimer ses émotions ;
- **Self-Control** : disposition à gérer le stress et à réguler ses émotions ;
- **Adaptabilité** : disposition à être flexible, à faire face aux changements.

Les deux premiers traits sont présents dans la méta-analyse sur les échelles de traits et compétences émotionnelles réalisée par Schlegel et ses collaborateurs (2013), et également dans le Bar-On EQ-i<sup>3</sup> ; le trait Adaptabilité est présent dans le Bar-On EQ-i. Il nous semble important de considérer ce trait pour l'étude des primo-entrants à l'université, la capacité à s'adapter étant un facteur favorisant la réussite à l'université.

Sur la base de ces trois traits, nous avons construit une échelle de mesure de l'EI-Trait à partir du TEIQue version longue (Petrides, 2009). Cette échelle comporte 15 items :

- 6 pour le trait Emotionnalité (E) ;
- 5 pour le trait Self-control (SC) ;
- 4 pour le trait Adaptabilité (A).

Pour chaque item, la personne a été invitée à donner son degré d'accord avec la proposition, sur une échelle à 7 modalités, de 0 (Pas du tout d'accord) à 6 (Tout à fait d'accord).

La validation de cette échelle de mesure de l'EI-Trait est présentée dans la partie suivante.

### ***Les stratégies d'apprentissage***

Nous avons choisi de couvrir dans le questionnaire les différentes catégories de stratégies d'apprentissage. Le questionnaire comporte 26 items, répartis ainsi par catégorie : 8 pour les stratégies cognitives, 3 pour les stratégies métacognitives, 4 pour les stratégies de gestion des ressources, 7 pour la gestion du temps et 4 pour les stratégies volitionnelles.

Pour chaque item - correspondant à une stratégie, la personne a été invitée à se positionner sur une échelle de fréquence à 4 niveaux : Non jamais ou presque jamais, Non rarement, Oui de temps en temps, Oui toujours ou presque.

## **Traitements statistiques**

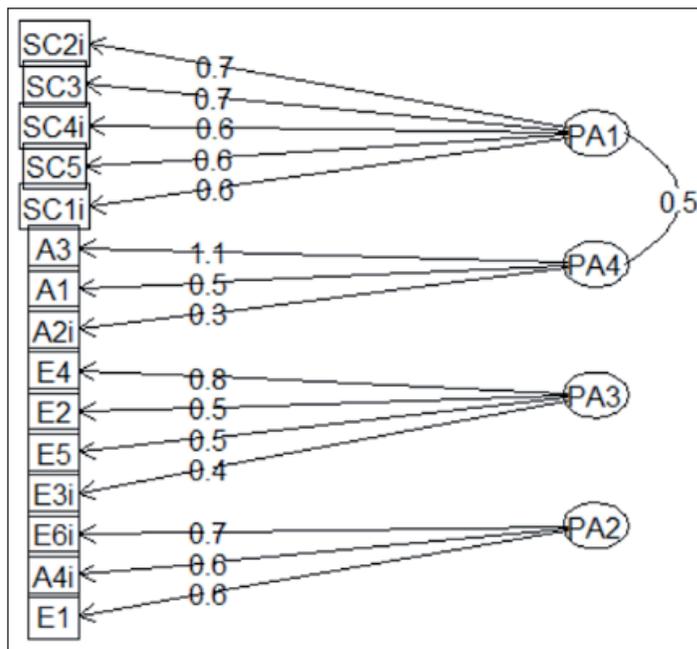
Les traitements statistiques ont été réalisés à l'aide du logiciel libre R. Avant de pouvoir réaliser ces traitements, le codage des réponses aux items de l'IE-Trait dont la formulation est négative (par exemple *En général, je trouve difficile de changer ma routine quotidienne* : un degré d'accord élevé avec cet item doit renvoyer à une valeur de trait faible) a été préalablement inversé. Le nom de ces items est suivi de la lettre i, ici, par exemple, il s'agit de l'item A2i. Par ailleurs, afin de faciliter l'interprétation des résultats concernant les stratégies d'apprentissage, les modalités « Non jamais ou presque jamais » et « Non rarement » ont été regroupées dans une seule modalité « Non », et les modalités « Oui de temps en temps » et « Oui toujours ou presque » dans une seule modalité « Oui ».

### Validation et fiabilité du questionnaire sur l'IE-Trait

La méthodologie utilisée pour valider le questionnaire sur l'IE-Trait proposé et pour vérifier sa fiabilité est décrite dans Roussel (2005). La structure retenue est présentée sur la Figure 1 ci-dessous. A1, E1, SC5... sont les noms des items du questionnaire : A précède les items du trait Adaptabilité, E ceux de l'Émotionnalité et SC ceux de Self-Control. Les facteurs (PA1, PA2, PA3 et PA4) ont été extraits par une Analyse Parallèle (PA). Ils sont considérés comme des construits sous-jacents qui expliquent les items observés. Les valeurs figurant sur les flèches entre les facteurs et les items sont les poids factoriels (par exemple la valeur 0.7 sur la flèche entre PA1 et SC2i est le poids factoriel entre le facteur PA1 et la variable SC2i). Les poids factoriels quantifient comment le facteur contribue aux variations de l'item : un poids factoriel élevé (en valeur absolue) indique une association forte entre l'item et le facteur considéré. Afin de mieux visualiser la structure des liens entre les items et les facteurs, seuls les poids factoriels supérieurs à 0,3 en valeur absolue sont présentés sur la Figure 1. La valeur sur une flèche entre deux facteurs (la valeur 0.5 entre PA1 et PA2) représente les corrélations entre ces facteurs : les facteurs PA1 et PA2 sont corrélés positivement.

**Figure 1**

*Structure factorielle retenue pour l'échelle de mesure de l'IE-Trait*



On peut remarquer sur la figure 1 que :

- Le facteur PA1 est lié aux items SC1i, SC2i, SC3, SC4i et SC5 : il correspond au **trait Self-Control**, soit la disposition à gérer ses émotions ;
- Le facteur PA4 est lié aux items A1, A2i et A3 : il correspond au **trait Adaptabilité**, soit la disposition à faire face à une situation nouvelle.

Cette structure factorielle fait émerger deux nouveaux facteurs, non présents dans la structure factorielle *a priori* du questionnaire, que l'on peut identifier comme deux sous-traités de l'Émotionnalité :

- PA3 est lié aux items E2, E3i, E4 et E5. Il correspond à un sous-trait **intra-personnel** de l'Émotionnalité : la disposition à décrire et à exprimer ses émotions. Nous le nommons **Expressivité**.
- PA2 est lié aux items E1, E6i et A4i. Il correspond à un sous-trait **inter-personnel** de l'Émotionnalité : la disponibilité à ressentir ses émotions et celles des autres et à s'y adapter. Nous le nommons **Sensibilité**.

L'item A4i («*En général, je trouve difficile d'adapter mon comportement en fonction des personnes avec lesquelles je suis*») apparaît ici dans le facteur PA2. Les répondants semblent avoir ainsi retenu dans cet item «*personnes avec lesquelles je suis*», et non «*adapter mon comportement*», ce qui expliquerait pourquoi cet item n'apparaît pas dans le facteur Adaptabilité (PA4) dans lequel il avait été catégorisé dans la structure factorielle *a priori* du questionnaire.

La consistance interne de ce modèle est la suivante :

Alpha de Cronbach :	0.77
Lambda G.6 :	0.82
Omega Total :	0.84
Omega PA1 :	0.80
Omega PA2 :	0.75
Omega PA3 :	0.62
Omega PA4 :	0.67

Les valeurs de ces indicateurs suggèrent que l'échelle dans son ensemble, et la majorité de ses sous-échelles, ont une bonne (>0.6) à excellente (>0.7) fiabilité.

Identifier une typologie de primo-entrants selon leurs traits d'intelligence émotionnelle

### ***Méthodologie pour identifier une typologie des primo-entrants selon leurs traits d'intelligence émotionnelle***

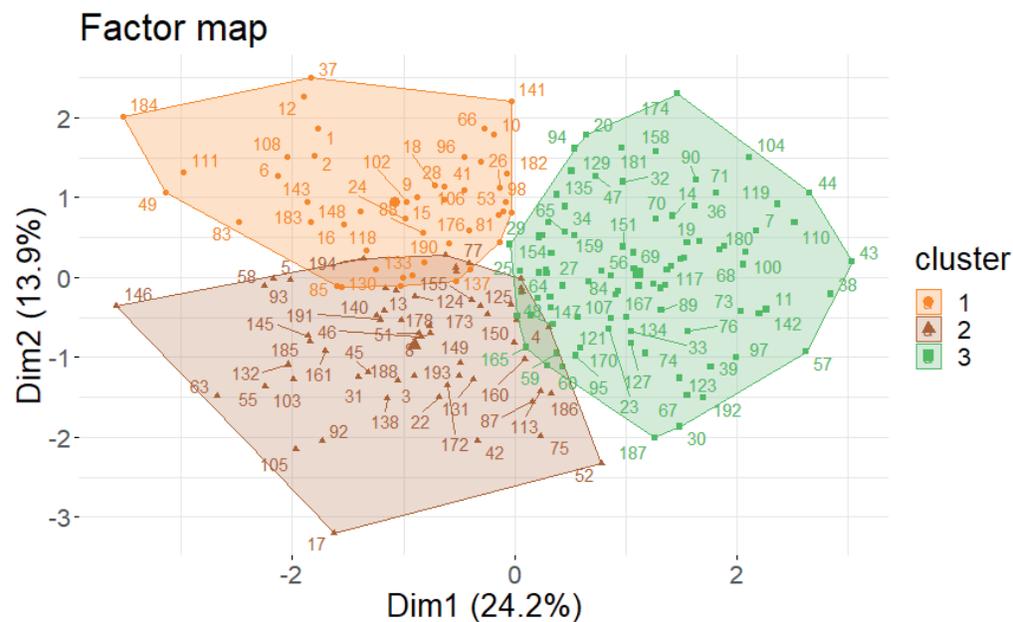
Nous utilisons une méthode de classification non supervisée (Lebart et al., 2006). Parmi les différentes méthodes possibles, nous avons opté pour une Classification Ascendante Hiérarchique (CAH), car cette méthode ne nécessite pas de fixer un nombre de clusters *a priori*. Afin d'obtenir une typologie la plus robuste possible à l'échantillonnage et de remédier au fait que le nombre d'items par trait n'est pas identique dans le questionnaire (5 pour Self-Control, 4 pour Expressivité, 3 pour Adaptabilité et 3 pour Sensibilité, nous utilisons au préalable une Analyse Factorielle Multiple (AFM) sur les données, puis effectuons la CAH sur les premières composantes de l'AFM. L'AFM et la CAH ont été mises en œuvre à l'aide du package R «factominer» (Husson et al., 2016).

## Analyse des clusters

Afin de visualiser les clusters selon les traits d'IE, on les projette sur le premier plan de l'AFM (voir Figure 2).

**Figure 2**

*Clusters obtenus par CAH projetés sur le plan principal de l'AFM*



Note : les nombres correspondent aux numéros des individus

Tous les traits sont corrélés positivement avec la composante 1 de l'AFM : on parle « d'effet de taille » (Lebart et al., 2006). Cela signifie qu'un individu ayant une coordonnée élevée sur l'axe 1 a tendance à avoir des valeurs élevées pour tous les traits. La composante 2 est corrélée positivement aux traits Expressivité et Sensibilité et corrélée négativement aux traits Self-Control et Adaptabilité : un individu ayant une coordonnée élevée sur l'axe 2 a tendance à avoir les traits Expressivité et Sensibilité élevés et les traits Self-Control et Adaptabilité faibles.

Le Tableau 1 ci-après donne pour chaque cluster et pour l'échantillon complet la moyenne pour chaque trait. Les valeurs soulignées sont significativement inférieures à la moyenne du trait pour l'échantillon (par exemple 3.21 pour le trait Self-Control du Cluster1), celles entourées sont significativement supérieures à la moyenne du trait pour l'échantillon (par exemple 5.775 pour le trait Sensibilité du Cluster1). Les autres valeurs ne sont pas significativement différentes (4.59 pour le trait Adaptabilité du Cluster2).

**Tableau 1***Moyenne de chaque trait par cluster et pour l'échantillon*

<b>Moyennes Traits</b>	<b>Cluster1</b>	<b>Cluster2</b>	<b>Cluster3</b>	<b>Total</b>
Moyenne PA1 <b>Self-Control</b>	3.21	3.48	4.90	<b>4.08</b>
Moyenne PA2 <b>Sensibilité</b>	5.775	3.865	5.72	<b>5.19</b>
Moyenne PA3 <b>Expressivité</b>	4.12	4.68	5.01	<b>4.54</b>
Moyenne PA4 <b>Adaptabilité</b>	3.57	4.59	5.30	<b>4.68</b>

On peut conclure, à l'aide de tests de Kruskal-Wallis (Lebart et al., 2006) avec une p-value <0,01, que :

- le Cluster1 regroupe des individus ayant tendance à déclarer des valeurs pour les traits Self-Control, Expressivité et Adaptabilité inférieures à la moyenne ;  
le Cluster2 regroupe des individus ayant tendance à déclarer des valeurs pour les traits Self-Control et Sensibilité inférieures à la moyenne, et supérieures à la moyenne pour le trait Expressivité ;  
le Cluster3 regroupe des individus déclarant pour les quatre traits des valeurs en moyenne supérieures à la moyenne.

### ***Caractériser les clusters par les stratégies d'apprentissage déclarées***

Nous examinons l'existence de différences entre les stratégies d'apprentissage déclarées par les individus des clusters identifiés à l'étape précédente. Pour ce faire, un test du Khi-deux est utilisé (Lebart et al., 2006). Nous n'avons retenu que les stratégies pour lesquelles le test a permis de conclure à une différence significative entre les clusters ; elles sont présentées dans le Tableau 2 ci-dessous.

**Tableau 2**

*Stratégies d'apprentissage déclarées significativement plus/moins souvent par les individus de chacun des clusters (Cluster1, Cluster2, Cluster3)*

Catégorie	Stratégie déclarée	Cluster1		Cluster 2		Cluster3	
		+ souvent	- souvent	+ souvent	- souvent	+ souvent	- souvent
<b>Cognitives</b>	<i>J'ai des difficultés à maintenir mon attention durant tout un cours en travaux dirigés (TD)</i>	X					X
	<i>J'ai des difficultés à maintenir mon attention durant tout un cours en amphi</i>	X					X
	<i>En amphi ou quand je relis le cours, je cherche à identifier les points importants</i>				X	X	
<b>Métacognitives</b>	<i>Quand je rencontre une difficulté dans une matière, je prépare une question à poser à l'enseignant</i>					X	
<b>Volitionnelles</b>	<i>Je m'encourage</i>		X			X	
	<i>Quand j'ai un travail désagréable à faire, j'évalue son utilité au regard de mes objectifs ...</i>		X				
<b>Gestion du temps</b>	<i>Je fais un inventaire des tâches à réaliser. ...</i>				X	X	
	<i>Quand je me retrouve devant mes cours, je sais exactement ce que je dois faire</i>		X			X	
	<i>Je réalise un planning des activités et tâches à faire</i>					X	
	<i>J'estime le temps nécessaire pour réaliser chaque tâche</i>				X	X	
<b>Gestion des ressources</b>	<i>Pour travailler en dehors des cours je choisis un environnement de travail propice à l'étude</i>					X	
	<i>Pour la plupart des modules, je sais ce qui est visé en matière de connaissances/compétences</i>		X			X	
	<i>Je travaille avec d'autres étudiants</i>				X		

Un X dans une case signifie que les individus de ce cluster déclarent significativement plus souvent (ou moins souvent) que la moyenne utiliser la stratégie. Par exemple, les individus du Cluster1 ont significativement répondu plus souvent que la moyenne « *Oui de temps en temps* » ou « *Oui toujours ou presque* » pour la stratégie cognitive « *J'ai des difficultés à maintenir mon attention durant tout un cours ou en travaux dirigés (TD)* ». Au contraire, les individus du Cluster3 ont significativement répondu moins souvent que la moyenne « *Oui de temps en temps* » ou « *Oui toujours ou presque* » pour cette même stratégie cognitive. Une lecture rapide de ce tableau met en évidence que les individus du Cluster3 ont des réponses opposées à celles des individus des Cluster2 et Cluster1, de manière « positive » (+ souvent) ou « négative » (- souvent), selon que la stratégie d'apprentissage concernée est plutôt favorable à la réussite à l'université ou pas. Rappelons que le cluster3 regroupe des individus dont les valeurs pour les quatre Traits (Self-Control, Adaptabilité, Expressivité, Sensibilité) sont en moyenne supérieures à la moyenne (voir Tableau 1).

## Discussion et perspectives

Nos recherches s'inscrivent dans la problématique de l'accompagnement des primo-entrants à l'université.

Dans tout apprentissage, l'apprenant est amené à sortir de sa zone de confort dans laquelle il est à l'aise, un « connu » où il sait gérer, pour passer dans une zone d'apprentissage dans laquelle il va apprendre de nouvelles connaissances et développer des compétences, un « inconnu » où l'erreur est possible (Van Laethem et Josset, 2020). Ce passage vers l'inconnu peut générer un stress et, par conséquent, nuire aux apprentissages (Roland et al., 2016). Cela est d'autant plus symptomatique pour les primo-entrants pour qui le quotidien, lui aussi, peut changer (De Clercq et al., 2023). Divers travaux mettent en évidence l'influence de l'IE sur la façon dont les individus sont confrontés aux événements stressants (Petrides et al., 2007 ; Shahid et al., 2018) ; les travaux de Parker et al. (2004) concernent plus particulièrement le contexte de la transition vers les études supérieures.

Si la plupart des méta-analyses sont concordantes sur le fait que la part de la variabilité de la réussite académique expliquée par l'IE est modérée (Brasseur et Grégoire, 2010 ; Newsome et al. 2000), en revanche, le rôle des stratégies d'apprentissage dans la réussite académique est connu (Bégin, 2008 ; Romainville, 1993 ; Saint-Pierre, 1991). La question de recherche abordée dans ce travail concerne le lien entre les stratégies d'apprentissage utilisées par les primo-entrants à l'université et le niveau d'intelligence émotionnelle de ces individus.

L'étude présentée a permis de valider nos hypothèses :

(H1) Il est possible de distinguer des groupes de primo-entrants à l'université selon leur IE-Trait. Nous avons identifié trois groupes de primo-entrants selon leur IE-Trait. En particulier, on trouve un groupe d'individus (Cluster3) ayant des traits supérieurs à la moyenne sur l'échantillon dans toutes les dimensions de l'IE-traits : Self-Control, Adaptabilité, Expressivité et Sensibilité, et deux groupes (Cluster1 et Cluster2) ayant en moyenne des traits inférieurs à la moyenne sur l'échantillon. Il est intéressant de noter que cela coïncide avec les résultats de notre étude préliminaire (Bournaud et Pamphile, 2023).

(H2) Il existe des différences significatives entre les stratégies d'apprentissages que les individus de ces groupes déclarent utiliser. Ainsi, les individus du Cluster3 (valeurs élevées pour les quatre IE-traités) déclarent plus souvent que les autres utiliser des stratégies d'apprentissage jugées nécessaires par plusieurs auteurs pour les études universitaires (Parmentier et Romainville, 1998 ; Romainville, 2000 ; Ruph et Hrimech, 2001), et ce, pour chacune des catégories : cognitives (« *En amphi ou quand je relis le cours, je cherche à identifier les points importants* »), métacognitives (« *Quand je rencontre une difficulté dans une matière, je prépare une question à poser à l'enseignant* »), de gestion du temps (Évaluer la durée des tâches et activités à réaliser, les planifier ...), de gestion des ressources (Choisir un environnement propice à l'étude) et volitionnelles (« *Je m'encourage* »). En revanche, les individus du Cluster1 ayant des moyennes d'IE-Trait plus faibles que les autres pour les traits Self-Control, Expressivité et Adaptabilité déclarent plus souvent que les autres avoir des difficultés à maintenir leur attention durant tout un cours en travaux dirigés (TD) ou en amphi, s'encourager, évaluer l'utilité d'un travail désagréable à faire au regard de leurs objectifs, savoir exactement quoi faire quand ils se retrouvent devant leurs cours, savoir ce qui est visé en matière de connaissances/compétences pour la plupart des modules. Des études ont montré que le trait Self-Control est un bon prédicteur de la procrastination (Uzun et al., 2020 ; Kim et al., 2017). Les individus de ce cluster ont possiblement un profil de procrastinateur.

Diverses recherches mettent en évidence le rôle des émotions dans la prise de décision (Dejoux et al., 2011 ; Di Fabio et Kenny, 2012) et soulignent en particulier le rôle néfaste de l'impulsion sur les fonctions exécutives (Gagné et al., 2009). Dans le cadre de l'apprentissage, les émotions peuvent avoir un impact, positif ou négatif, sur :

- le traitement cognitif de l'information : l'attention sélective, l'encodage, le feedback (Wells et Matthews, chapitre 1, 2014) ;
- la métacognition : inhibition, autorégulation (Bouffard et Vezeau, 2010 ; Houdé, 2011) ;
- la procrastination, soit la tendance à reporter ou annuler une tâche alors qu'il est néfaste d'agir de la sorte (Hen et Goroshit, 2014).

Les résultats des travaux de Di Fabio (2011) sur le lien entre intelligence émotionnelle et résistance au changement sur une population étudiante montrent, quant à eux, que les individus dotés d'une intelligence émotionnelle élevée, tant sur le plan du score total du Trait-EI que du point de vue des traits spécifiques, manifestent une moindre tendance à adopter des routines, ainsi qu'une meilleure capacité à gérer le stress et le trouble vis-à-vis d'un changement imposé.

En conclusion, si les études ne permettent pas de conclure que l'IE est un facteur expliquant la réussite académique de manière significative, notre étude conforte l'hypothèse que l'IE est un facteur facilitant ou empêchant la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage appropriées aux études universitaires et, donc, indirectement, facilitant ou empêchant la réussite académique, tout comme le fait d'être dans un environnement propice au travail (ou non) n'explique pas la réussite académique, mais peut la favoriser (ou l'empêcher).

L'intelligence émotionnelle est une variable qui évolue avec l'âge (Bar-On, 2000 ; Nelis et al. 2009), mais sur laquelle il est également possible d'agir (Gebler et al., 2020 ; Gilar-Corbi et al., 2019 ; Schutte et al., 2013). Ainsi, dès lors qu'il existe un lien entre intelligence émotionnelle et stratégies d'apprentissage

déclarées par les étudiantes et les étudiants primo-entrants à l'université, et qu'il semble possible d'agir sur l'intelligence émotionnelle, il peut exister un véritable intérêt à intégrer dans les dispositifs d'accompagnement des primo-entrants des activités visant à renforcer l'intelligence émotionnelle, afin de faciliter la transition lycée-université. Plus généralement, connaître au mieux les caractéristiques des primo-entrants à l'université permet de concevoir des dispositifs d'accompagnement à la réussite adaptés à leurs besoins.

Ce travail présente certaines limites, qui sont autant de perspectives de recherche. Un premier axe concerne l'échelle de mesure de l'EI-Trait. L'échelle proposée doit être enrichie de manière à avoir une représentation équilibrée des quatre traits (Self-Control, Sensibilité, Émotionnalité, Adaptabilité) avec au moins 5 items par trait. La deuxième limite est celle du biais d'échantillonnage. En effet, il est probable que, parmi les répondants à l'enquête, peu soient des individus en difficulté. En effet, au moment de l'administration du questionnaire, les primo-entrants en difficulté ne fréquentaient déjà plus leur formation de manière assidue ou ne lisaient plus leurs courriels. Les individus du Cluster3 (avec un IE-Trait élevé) sont donc probablement surreprésentés. Nous envisageons de faire passer le questionnaire à deux moments de l'année : en tout début d'année universitaire et à la fin du premier semestre de la première année de formation (après 4 mois de cours). En plus de recueillir les réponses de l'ensemble des primo-entrants – y compris celles de ceux qui seront potentiellement en difficulté au cours du semestre, cela nous permettra d'étudier l'évolution des stratégies d'apprentissage déclarées. Enfin, nous envisageons pour la prochaine étude de nous concentrer sur le lien entre IE et stratégies volitionnelles telles que définies dans Houart et al. (2019). En effet, une des difficultés des primo-entrants actuels est notamment celle de s'engager dans leur formation et dans les activités proposées et de composer avec les distracteurs afin de persévérer dans les activités.

## Notes

- <sup>1</sup> IUT : Institut Universitaire de Technologie. Les IUT sont des composantes des universités, qui forment en 3 ans au diplôme national du Bachelor Universitaire de Technologie (BUT) dans différentes spécialités. La première année du BUT est la première année à l'université.
- <sup>2</sup> L'IE-trait mesure la disposition générale d'un individu à exprimer ou ressentir ses émotions ou celles des autres. Un des questionnaires de mesure de l'IE-Trait est le **Trait Emotional Intelligence Questionnaire TEIQue** (Petrides, 2009). Ce questionnaire de 150 questions vise à mesurer 15 facettes du trait émotionnel, regroupées en 4 sous-scores (bien-être, émotivité, sociabilité, self-control). Une version courte de 30 items reprend 7 questions pour chaque facette (TEIQue-SF). <http://psychometriclab.com/obtaining-the-teique>
- <sup>3</sup> Bar-On EQ-i (Bar-On, 1997). Ce questionnaire fournit la représentation des habiletés émotionnelles d'un individu à travers 133 questions réparties sur cinq dimensions : intra-personnelle, interpersonnelle, adaptabilité, gestion du stress et humeur générale.

## Références

- Angel, V. et Steiner, D. D. (2013). « Je pense, donc je résiste » : Théorie de justice et personnalité dans l'explication de la résistance au changement. *Revue internationale de psychologie sociale*, 26 (1), 61-99. <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2013-1-page-61.htm>
- Annot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T. et Vari, J. (2019). Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspective. Paris. Cnesco. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/08/190801\\_Cnesco\\_Post-baccalaureat\\_Annot\\_dir.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/08/190801_Cnesco_Post-baccalaureat_Annot_dir.pdf)
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Dans R. Bar-On et J. -D. Parker (dir.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (p. 363-388). Jossey-Bass.
- Bar-On, R. et Parker J.D. (dir.) (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, Jossey-Bass.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1). 47-67. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse2410/018989ar.pdf>
- Berthaud J., Corbin, L., Duguet, A., Lang Ripert, E., Le Mener, M. et Morlaix, S. (2022). Pratiques et stratégies d'apprentissage d'étudiants de 1re année de Licence et participation à un dispositif « apprendre à apprendre » : étude des déterminants et approche motivationnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38 (1). <https://doi.org/10.4000/ripes.3930>
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, Emotion Regulation, and Self-regulation of Learning. *Handbook of Self-regulation of Learning and Performance*, 5, 408-425.
- Bouffard, T. et Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions. Dans M. Crahay et M. Dutrevis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires*, (p.66-84). De Boeck.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Presses de l'Université du Québec. <https://muse.jhu.edu/book/16220/pdf>
- Bournaud, I. et Pamphile, P. (2023). Une étude exploratoire sur le rôle de l'intelligence émotionnelle dans un dispositif d'accompagnement de primo-entrant·es à l'université. *Les Annales De QPES*, 2 (2). [https://ojs.uclouvain.be/index.php/Annales\\_QPES/article/view/80213/70923](https://ojs.uclouvain.be/index.php/Annales_QPES/article/view/80213/70923)
- Brasseur, S. et Gregoire, J. (2010). L'intelligence émotionnelle—trait chez les adolescents à haut potentiel : spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, (1), 59-76. <https://doi.org/10.3917/enf1.101.0059>
- Cosnefroy, L., (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation , *Revue française de pédagogie*, 170. <https://journals.openedition.org/rfp/1388>
- De Clercq, M., Roland, N., Dangoisse, F. et Frenay, M. (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur. Comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année*. Bruxelles, Belgique : Peter Lang Verlag.
- De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire : approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique*. [thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/185473>
- Dejoux, C., Dherment-Féère, I., Wechtler, H., Ansiau, D. et Bergery, L. (2011). Intelligence émotionnelle et processus de décision. *Gestion 2000*, 28 (3), 67-81. <https://www.cairn.info/revue-gestion-2000-2011-3-page-67.htm>
- Di Fabio, A. (2011). Intelligence émotionnelle et résistance au changement : quelques résultats empiriques. *Psychologie du travail et des organisations*, 17 (1), 91-106. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30135-2](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30135-2)
- Di Fabio, A. et Kenny, M. E. (2012). The Contribution of Emotional Intelligence to Decisional Styles Among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 20 (4), 404-414. <https://doi.org/10.1177/1069072712448893>

- Duguet, A., Le Mener, M. et Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, Supplément électronique à la revue de Recherches en éducation, N°5, 31-53. <https://shs.hal.science/halshs-01359599/document>
- Dupont, S., De Clercq, M. et Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur : revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation *Revue française de pédagogie*, 191 (2), 105-136. <https://journals.openedition.org/rfp/pdf/4770>
- Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité de la VST*, 59, 1-23. <http://www.prisme-asso.org/wp-content/uploads/save/pdf/59-decembre-2010-integrale.pdf>
- Gagné, P., Leblanc, N. et Rousseau, A. (2009). *Apprendre... une question de stratégies : développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal, Chenelière éducation.
- Gebler, S., Nezlek, J. B. et Schütz, A. (2020). Training emotional intelligence: Does training in basic emotional abilities help people to improve higher emotional abilities? *The Journal of Positive Psychology*, 16(4), 455-464. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1738537>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B. et Castejón, J. L. (2019). Can emotional intelligence be improved? A randomized experimental study of a business-oriented EI training program for senior managers. *PLoS one*, 14(10), e0224254. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224254>
- Hen, M. et Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-124. <https://doi.org/10.1177/0022219412439325>
- Houart, M., Bachy, S., Dony, S., Hauzeur, D., Lambert, I., Poncin, C. et Slosse, P. (2019). La volition, entre motivation et cognition : quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et la cognition ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35 (1). <https://doi.org/10.4000/ripes.2061>
- Houdé, O. (2011). Imagerie cérébrale, cognition et pédagogie-Imagerie et cognition. *Médecine/Sciences*, 27(5), 535-539. <https://doi.org/10.1051/medsci/2011275020>
- Husson, F., Josse, J., Le, S. et Mazet, J. (2016). Package « factominer ». An R package, 96, 698. <https://cran.rrediris.es/web/packages/FactoMineR/FactoMineR.pdf>
- Kim, J., Hong, H., Lee, J. et Hyun, M. H. (2017). Effects of time perspective and self-control on procrastination and Internet addiction. *Journal of behavioral addictions*, 6 (2), 229-236. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.017>
- Lebart, L., Piron, M. et Morineau, A. (2006). *Statistique exploratoire multidimensionnelle : visualisation et inférence en fouilles de données*, 4e édition, Paris, Dunod. [https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/2022-03/010029478.pdf](https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/2022-03/010029478.pdf)
- Lecoq, J. et Verzat, C. (2021). Les émotions au cœur de l'accompagnement. Dans B. Raucet (dir). *Accompagner les étudiants : Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en oeuvre* (pp. 109-126). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2021.01.0109>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M. et Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>.
- Ménard, L. (2021). Apprendre à apprendre : stratégies d'apprentissage efficaces et compétences d'autorégulation. *Pédagogie collégiale* 34 (3). <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38094/menard-34-3-21.pdf>
- Miao, C., Humphrey, R. H. et Qian, S. (2016). A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 90(2), 177-202. <https://doi.org/10.1111/joop.12167>
- Michaut, C. et Romainville, M. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Michaut, C. (2023). État des recherches en économie et en sociologie sur la réussite universitaire. *Recherches en éducation* (52). <https://doi.org/10.4000/ree.11961>
- Morlaix, S. et Suchaut, B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (180), 77-94. <https://doi.org/10.4000/rfp.3809>

- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. et Hansenne, M. (2009). Increasing Emotional Intelligence: (How) is it Possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36-41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046>
- Newsome, S., Day, A. L. et Catano, V. M. (2000). Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00250-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00250-0)
- Nieto A., Javier Sánchez-Rosas J. et Gómez-Iñiguez C. (2024). Identifying the role of emotional intelligence in achievement emotions and their effects on deep learning strategies in university students. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 29(1), 47-56. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.004>
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck supérieur.
- Pariat, M. et Lafont, P. (2018). Projet d'innovation en faveur de la réussite des primo-entrants dans l'Enseignement Supérieur français. *Educação Por Escrito*, 9(2), 283-305. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2018.2.32751>
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. et Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36 (1), 163-172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Parmentier, P. et Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. Dans M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier et M. Romainville (dir.), *L'étudiant apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (p. 63-80). Bruxelles : De Boeck.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. et Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Perera, H. N. (2016). The role of trait emotional intelligence in academic performance: Theoretical overview and empirical update. *The Journal of psychology*, 150 (2), 229-251. <https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1079161>
- Perera, H. N., et DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and individual differences*, 28, 20-33. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.08.002>
- Perret, C. (2015). *Le Plan Réussite en Licence*. Dijon : Éditions universitaires de Dijon.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). Dans *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (p. 85-101). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5)
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C. et Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and emotion*, 21 (1), 26-55. <https://doi.org/10.1080/02699930601038912>
- Petrides, K. V. et Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15 (6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Raucent, B., Verzat, C., Van Nieuwenhoven, C. et Jacqmot, C. (2021). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université*. De Boeck
- Romainville, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances. Dans R. Pallascio, et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 71-85). Presses de l'Université du Québec.
- Roland, N., Frenay, M. et Boudrenghien, G. (2016). Towards a better understanding of academic persistence among freshmen: a qualitative approach. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 175-188. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i12.1904>
- Roussel, P. (2005). Chapitre 9. Méthodes de développement d'échelles de questionnaires d'enquête. Dans P. Roussel et F. Wacheux (dir.), *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (p. 245-276). De Boeck Supérieur. [halshs-00008920](https://doi.org/10.1016/j.halshs-00008920)

- Ruph, F. et Hrimech, M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficacité cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (3), 595-620.  
<https://doi.org/10.7202/009966ar>
- Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*. 5 (2). 15-21.  
[https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21357/saint\\_pierre\\_lise\\_05\\_2.pdf](https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21357/saint_pierre_lise_05_2.pdf)
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N. et Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11 (3), 276-285.  
<https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 783-805.  
<https://doi.org/10.7202/016286ar>
- Shaver, P., Furman, W. et Buhrmester, D. (1985). Transition to college: Network changes, social skills, and loneliness. Dans Duck, S. E. et Perlman, D.E. (dir.), *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach*. (p.193-219). Sage Publications.
- Schlegel, K., Grandjean D. et Scherer K. R. (2013). Constructs of social and emotional effectiveness: Different labels, same content? *Journal of Research in Personality*, 47(4). 249-253. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.02.005>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M. et Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *The international Journal of Emotional Education*. 5(1). 56-72.  
<https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/6150/1/vol5i1p4.pdf>
- Shahid, R., Stirling, J. et Adams, W. (2018). Promoting wellness and stress management in residents through emotional intelligence training. *Advances in Medical Education and Practice, Volume 9*, 681-686.  
<https://doi.org/10.2147/amep.s175299>
- Siegling, A. B., Saklofske, D. H. et Petrides, K. V. (2014). Measures of ability and trait emotional intelligence. Dans G. J. Boyle, D. H. Saklofske et G. Matthews (dir), *Measures of personality and social psychological constructs*. (p.381-414). Academic Press.
- Trautwein, C. et Bosse, E. (2017). The first year in higher education — critical requirements from the student perspective. *Higher education*, 73, 371-387. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>
- Tremonte-Freydefont, L., Wenger, M. et Fiori, M. (2023). L'intelligence émotionnelle est cruciale pour la réussite de l'apprentissage. *Transfert. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique* 8 (3).  
<https://transfert.vet/fr/lintelligence-emotionnelle-est-cruciale-pour-la-reussite-de-lapprentissage/>
- Uzun, B., LeBlanc, S. et Ferrari, J. R. (2020). Relationship between academic procrastination and self-control: the mediational role of self-esteem. *College Student Journal*, 54(3), 309-316  
<https://www.researchgate.net/profile/Joseph-Ferrari/publication/344388192>
- Van Laethem, N. et Josset, J. M. (2020). *La boîte à outils des Soft skills*. Dunod.
- Wagener, B. (2015). L'autorégulation conjointe de la cognition et des émotions : quel impact sur les apprentissages ? *Voix plurielles*, 12(1), 82-103. <https://journals.library.brocku.ca/index.php/voixplurielles/article/download/1176/1102>
- Wells, A. et Matthews, G. (2014). *Attention and emotion (Classic edition): A clinical perspective*. Psychology Press.

## Pour citer cet article

Bournaud, I. et Pamphile, P. (2023). Intelligence émotionnelle et stratégies d'apprentissage des primo-entrants à l'Université. *Formation et profession*, 31(3), 1-17, <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.844>



# Mieux comprendre les pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur : proposition d'un cadre de référence<sup>1</sup>

Justine **Jacquemart**  
Université catholique de Louvain (Belgique)

Mikaël **De Clercq**  
Université catholique de Louvain (Belgique)

Benoît **Galand**  
Université catholique de Louvain (Belgique)

Understanding classroom teaching practices in higher education:  
a conceptual framework

doi: 10.18162/fp.2023.861

## Résumé

Les pratiques enseignantes (PE) restent encore relativement peu étudiées dans la recherche sur l'enseignement supérieur (ES), surtout en ce qui concerne l'observation des pratiques. Cet article se propose de fournir un cadre de référence pour la conception d'un modèle théorique des PE en classe dans l'ES. Ce travail permettra d'explorer ultérieurement le rôle des PE dans la réussite des étudiants. Une analyse narrative a été menée sur deux modèles des PE de l'enseignement obligatoire, ayant de solides fondements théoriques et empiriques, afin de les transposer au contexte de l'ES. Les résultats ont permis d'identifier quatre catégories clés des pratiques.

### Mots-clés

Enseignement supérieur, pratiques enseignantes, enseignant, réussite.

### Abstract

Teaching practices are still relatively unexplored in higher education research, especially when it comes to observing practices. This study provides a framework for the development of a theoretical model of teaching practices into HE classroom. It will enable future research to explore the concrete role of teaching practices in student success. A narrative analysis was conducted of two models of teaching practice from compulsory education, with strong theoretical and empirical foundations, in order to transfer them to the HE context. The results identified four key categories of practice.

### Keywords

Higher education, teaching practices, teacher, success.

## Introduction et problématique

L'enseignement supérieur (ES) poursuit son expansion dans l'ensemble des pays de l'OCDE, notamment en réponse à de nouvelles demandes économiques et sociales (Gale & Parker, 2014). Les taux d'échec et d'abandon, avec les conséquences financières, organisationnelles et psychologiques qui y sont associées, restent néanmoins trop élevés dans de nombreux systèmes éducatifs (De Clercq & Perret, 2020).

En raison de cet essor et des difficultés rencontrées par les étudiants à l'entrée dans l'ES (Trautwein et Bosse, 2017), la question du soutien à la réussite étudiante représente plus que jamais une problématique d'actualité. Un certain nombre de facteurs ainsi que le poids qu'ils exercent sur la réussite dans l'ES ont été examinés par les chercheurs en psychologie de l'éducation. Les recherches ne manquent pas pour démontrer les corrélations entre le passé scolaire de l'individu, la motivation, l'engagement et la réussite universitaire (Dupont et al., 2015 ; Schneider & Preckel, 2017). Malgré ces travaux, il reste difficile d'agir efficacement sur le processus de réussite des étudiants pour infléchir les taux d'échec et d'abandon élevés. En outre, selon De Clercq (2017), les variables afférentes à l'étudiant rendent compte de moins de la moitié de la variance de la réussite. Les caractéristiques des étudiants ne semblent dès lors pas les seuls facteurs en jeu et une autre piste de compréhension pourrait alors venir de facteurs externes tels que le contexte d'enseignement.

Plusieurs chercheurs ont soulevé la question de l'impact du contexte d'enseignement sur le processus de réussite (Berthaud et al., 2018 ; Duguet et al., 2016 ;) et ont fait valoir qu'il est nécessaire de mieux prendre en compte les variables y afférant (Quinlan, 2019 ; Trautwein & Bosse, 2017). Schneider et Preckel (2017) identifient les pratiques des enseignants comme étant l'un des prédicteurs les plus importants

de la réussite universitaire. Pourtant, malgré l'importance théorique de ce facteur, peu d'études empiriques ont porté sur les pratiques des enseignants de l'ES ainsi que sur leurs effets sur la réussite de l'étudiant à l'université (Dupont et al., 2015 ; Schneider & Preckel, 2017). La question des pratiques enseignantes dans l'ES reste encore relativement intangible, surtout en ce qui concerne l'observation des pratiques en classe.

Actuellement, l'intégration de la question pédagogique aux réflexions sur la réussite a en réalité été réalisée au moyen de l'analyse des effets de différentes méthodes d'enseignement, comme l'apprentissage par problèmes ou l'apprentissage coopératif (pour une revue, voir De Clercq et al., 2022). Cependant, la catégorisation par dispositif reste assez globale et ne permet pas d'identifier des recommandations pédagogiques précises en matière de comportement de l'enseignant en classe (Rey, 2017). En effet, ces recherches ne nous éclairent pas sur les pratiques d'enseignement spécifiques qui contribuent aux apprentissages des étudiants.

Récemment, quelques études dans l'ES ont tenté de répondre à cette question en analysant les pratiques enseignantes en séance par observation. McCance et ses collègues (2020) soulignent les avantages d'utiliser un protocole d'observation pour détecter les différences de pratiques pédagogiques au sein d'un petit groupe de comparaison de cours d'une même discipline. Les résultats de Duguet (2015) montrent que certaines dimensions des pratiques observées, notamment celles liées aux interactions et à l'organisation, sont davantage que d'autres liées aux résultats des étudiants aux examens. De plus, une étude récente (Katamba Muamba et al., 2023) dévoile de premiers résultats prometteurs concernant la validité et la fiabilité d'une grille d'observation des dimensions de l'enseignement dans l'ES en contexte congolais. Ces travaux fournissent des pistes méthodologiques intéressantes pour étudier avec plus d'attention ce champ de recherche sous-développé.

Malgré les avancées progressives dans l'analyse des pratiques d'enseignement dans l'ES, les différentes approches présentées souffrent toutes d'une même limite : elles ne se fondent pas sur un modèle théorique justifiant le regroupement de diverses pratiques au sein de certaines catégories, intégrant différentes catégories de pratiques enseignantes et articulant l'enseignement et l'apprentissage de façon à générer des hypothèses précises (Hora, 2015). Bien sûr, il existe, dans la littérature sur l'ES, quelques questionnaires se basant sur un cadre conceptuel prédéfini (par exemple : Entwistle et al., 2002 ; Schaeper & Weiß, 2016). Ces questionnaires mesurent les perceptions de certains aspects de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage dans l'ES. Néanmoins, la notion globale d'«environnement d'enseignement et d'apprentissage perçu» couvre une grande diversité d'aspects liés aux expériences des étudiants, par exemple la conception et l'organisation des cours, de l'enseignement et de l'évaluation et les relations avec les étudiants (Entwistle et al., 2002). Ces cadres conceptuels abordent un ensemble étendu et varié de concepts, mais ne ciblent pas précisément l'action de l'enseignant et ne sont pas très adaptés pour élaborer un instrument précis des pratiques enseignantes dans l'ES.

En revanche, ce travail de modélisation des pratiques enseignantes en classe a déjà été entrepris de façon systématique dans le contexte de l'enseignement obligatoire (EO). Plusieurs modèles multidimensionnels des pratiques ont été proposés tels que le *Dynamic Model of Educational Effectiveness* (DME, Creemers & Kyriakides, 2006) ou le *International System of Teacher Observation and Feedback* (ISTOF, Teddlie et al., 2006). Toutefois, deux cadres théoriques modélisant les pratiques enseignantes en classe se distinguent de par (1) la solidité de leurs fondements théoriques, (2) leur cohérence avec

les théories de l'apprentissage, (3) la qualité des études empiriques dont ils ont fait l'objet et (4) leur complémentarité. Il s'agit du *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS ; Hamre & Pianta, 2007) et du modèle *Three Basic Dimensions* (TBD ; Klieme et al., 2001). Les effets des pratiques des enseignants sur la scolarité des élèves ont ainsi été largement étudiés (par exemple : McKellar et al., 2020 ; Praetorius & Charalambous, 2018) et les résultats indiquent que les pratiques des enseignants en classe constituent un prédicteur important de la réussite (Allen et al., 2013 ; Lipowsky et al., 2009).

En conclusion, étudier le rôle des pratiques des enseignants sur le processus de réussite étudiante semble être une approche complémentaire prometteuse aux approches centrées sur l'étudiant et qui permettrait une meilleure compréhension de cette problématique. Cependant, au vu des limites des approches actuelles, il reste difficile d'appréhender concrètement les différentes dimensions des pratiques enseignantes au moyen d'un modèle théorique convaincant et solide. L'objectif principal de cet article est donc de fournir un cadre de référence pour la conception d'un modèle conceptuel des pratiques enseignantes en classe de l'ES en explorant la possibilité d'adapter les deux modèles précités, le CLASS et le TBD, au contexte de l'ES.

Pour ce faire, nous commencerons par définir le concept de « pratiques enseignantes en classe » et décrire les deux modèles des pratiques enseignantes en classe issus de l'EO. Ensuite, nous présenterons une analyse approfondie des deux modèles que nous mettrons en dialogue afin d'en faire émerger un cadre de référence des pratiques enseignantes en classe pour l'ES qui sera adapté selon les particularités de ce niveau d'enseignement. Nous concluons cet article en discutant sur les catégories émergentes, leur opérationnalisation dans l'ES et les perspectives d'application sur le terrain.

## Cadre théorique

### *Clarification des termes se référant aux pratiques d'un enseignant*

Dans la littérature, plusieurs termes sont utilisés pour définir les pratiques des enseignants : pratiques enseignantes, pratiques d'enseignement, pratiques pédagogiques, etc. De plus, les définitions pour un même terme varient d'un auteur à un autre, engendrant un certain flou conceptuel. Devant ces imprécisions, nous nous appuyons sur le travail de Bezeau (2018) qui a réalisé un recensement des termes et des définitions employés dans la littérature pour clarifier les termes liés à la pratique de l'enseignant. Il distingue clairement deux types de pratiques : les pratiques en classe et les pratiques hors classe.

Dans le contexte de l'ES, les pratiques enseignantes en classe concernent tout ce que fait l'enseignant en interaction avec les étudiants en temps réel, lors des séances de cours. Par exemple : poser des questions de réflexion, illustrer ses propos avec des exemples, répondre aux questions de compréhension, etc. La notion de classe doit se comprendre dans son sens large et englobe différents contextes tels que les amphithéâtres, les classes de travaux dirigés, les laboratoires et le travail en classes virtuelles. L'élément central est ici celui des comportements d'interaction avec les étudiants en temps réel.

Les pratiques enseignantes hors classe concernent tout ce qui est organisé par l'enseignant en dehors des séances, en asynchrone : envoyer une rétroaction par courriel, répondre à des questions sur un forum, préparer une séance de cours, concevoir une évaluation, etc.

L'étude des pratiques enseignantes est donc un champ de recherche très étendu, notamment dans le contexte de l'ES, où les pratiques enseignantes hors classe sont nombreuses, dépassant le champ de réflexion de cet article théorique qui cible uniquement les pratiques enseignantes en classe. Cette décision délibérée de circonscrire le cadre de référence aux pratiques enseignantes en classe est prise par analogie aux études sur l'EO et en cohérence avec les travaux qui montrent la contribution des interactions enseignant-apprenant à l'apprentissage (Holzberger et al., 2019 ; Kyriakides et al., 2013 ; Muijs et al., 2014).

En nous appuyant sur les propos de différents auteurs, issus tant de l'EO que supérieur (Duguet, 2015 ; Lefevre, 2005 ; Lenoir, 2009 ; Marcel, 2009), nous définissons les pratiques enseignantes en classe dans l'ES comme : « *L'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant (consciemment ou non) en interaction synchrone avec les étudiants, soit l'ensemble des comportements observables manifestés par l'enseignant durant le cours, en présence (physique ou virtuelle) des étudiants* ». Il s'agit donc d'étudier l'ensemble des comportements observables des enseignants en présence des étudiants lors de temps institutionnellement alloués à des activités d'apprentissage, que ceux-ci soient ou non guidés par une intention pédagogique.

Notre approche par les pratiques enseignantes en classe se distingue également des approches par dispositifs ou méthodes pédagogiques. En effet, les pratiques enseignantes en classe relèvent de comportements précis et spécifiques et non de combinaisons de comportements, d'outils, de supports tels qu'observés dans le cadre d'un dispositif ou d'une méthode d'enseignement (ex. : classe inversée, approche par problème).

### ***Description des deux modélisations des pratiques enseignantes en classe dans l'EO***

Comme mentionné dans l'introduction, nous avons fait le choix de sélectionner deux modèles comme objets de cette étude : le CLASS (Hamre & Pianta, 2007) et le TBD (Klieme et al., 2001). Ces deux modèles sont considérablement développés dans la littérature et mobilisés à de nombreuses reprises par d'autres équipes de chercheurs. En conséquence, nous nous appuyons sur ces deux modèles de l'EO comme base théorique pour identifier les catégories clefs des pratiques enseignantes en classe dans l'ES.

### **Procédure d'identification et de sélection des articles**

Afin de décrire avec précision les deux modèles, nous avons commencé par identifier les articles théoriques sources de chaque modèle. Nous avons ensuite effectué une recherche systématique des références citant les articles sources qui ont été retenus au moyen de plusieurs bases de données scientifiques (CAIRN, Scopus, etc.) et du moteur de recherche Google Scholar afin d'améliorer l'exhaustivité de la recherche. Toujours au moyen de ces bases de données, nous avons identifié les études empiriques validant le modèle et/ou testant les effets des pratiques sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Ce travail a été réalisé en utilisant les mots-clés suivants et leurs homologues en anglais : évaluation par observation, interaction pédagogique, résultats scolaires, observation en classe, qualité de l'enseignement. Nous avons exclu les articles n'utilisant pas l'un des deux modèles comme instrument de mesure des pratiques.

## Développement du modèle CLASS

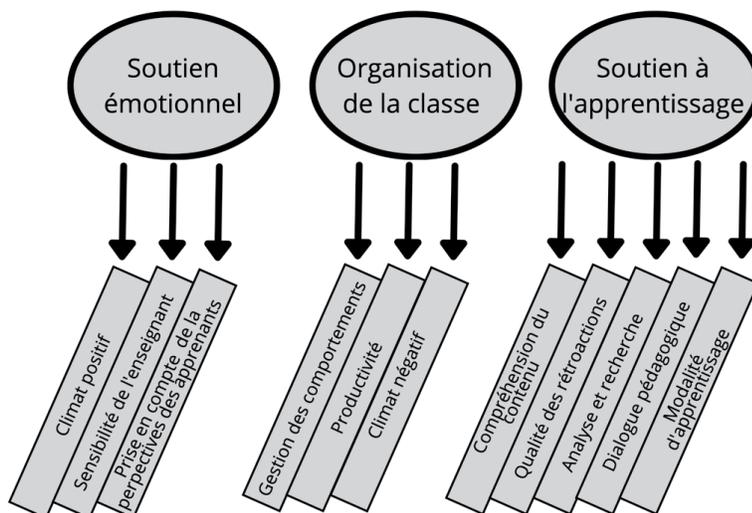
Le modèle *CLASS* (Hamre & Pianta, 2007) est un cadre théorique concernant la qualité des interactions en classe entre enseignant et élèves susceptibles de contribuer positivement au développement scolaire ou social des élèves. Les auteurs ont développé ce modèle en combinant observations de terrain et ancrage théorique (Praetorius & Charalambous, 2018). Ils proposent une modélisation (et une mesure) fidèle et valide des pratiques enseignantes en classe en conservant les dimensions motivationnelle, organisationnelle et pédagogique (Cosnefroy et al., 2016).

D'une part, cette conceptualisation est une synthèse de différents courants de recherche issus de la psychologie du développement, de l'éducation, de la didactique et de la pédagogie. D'autre part, les chercheurs ont utilisé l'observation (Hamre & Pianta, 2007 ; Mashburn et al., 2008) et ont réalisé des analyses exploratoires (Hafen et al., 2015 ; McKellar et al., 2020) afin de faire émerger de façon inductive les pratiques enseignantes observables en classe.

Au moyen de l'analyse théorique et des observations, les auteurs qui ont développé le modèle CLASS ont conçu une structure des pratiques enseignantes en classe organisée selon trois grands domaines eux-mêmes subdivisés en plusieurs dimensions (Hamre et al., 2007) décrites en figure 1. Ce modèle a permis la construction d'un instrument d'observation standardisé et systématique des interactions en classe, dont il existe plusieurs versions : *the Classroom Assessment Scoring System* (CLASS, Pianta et al., 2008b), pour l'enseignement maternel et primaire, et *the Classroom Assessment Scoring System-Secondary* (CLASS-S, Pianta et al., 2012), pour l'enseignement secondaire. Ces modèles ont démontré la qualité de leurs mesures en proposant des instruments de mesure fidèles et valides (Hamre et al., 2007). De plus, l'ensemble des recherches produites en lien avec ce modèle tend à montrer le caractère généralisable des dimensions identifiées et leur grande transférabilité sur différents niveaux d'enseignement, tout en suggérant la prise en compte des contextes culturels et éducatifs pour l'applicabilité transculturelle de l'instrument (Hafen et al., 2015 ; Virtanen et al., 2018).

**Figure 1**

Représentation visuelle du *Classroom Assessment Scoring System-Secondary* (CLASS-S, Pianta, Hamre, & Mintz, 2012)



- Le premier domaine, le **soutien émotionnel**, regroupe les pratiques enseignantes qui sont censées avoir un effet sur les compétences sociales et émotionnelles des apprenants. Ces dimensions s'appuient sur deux fondements théoriques de la littérature : la théorie de l'attachement (Bowlby, 1969) et la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2004). Une pratique efficace en classe, selon ce domaine, se caractérise par des efforts manifestés par l'enseignant pour soutenir le fonctionnement social et émotionnel des apprenants en classe, à travers une facilitation positive des interactions entre l'enseignant et les apprenants. Les trois dimensions du soutien émotionnel sont le climat positif, la sensibilité de l'enseignant et la prise en compte de la perspective des apprenants.
- Le deuxième domaine, l'**organisation de la classe**, correspond à la gestion, à l'échelle de la classe, des comportements, du temps et de l'attention en classe. Ce domaine s'appuie sur la recherche sur les compétences autorégulatrices des enfants (Paris & Paris, 2003 ; Tobin & Graziano, 2006). Il rassemble les pratiques des enseignants qui sont censées avoir un effet sur les capacités des apprenants à réguler leur comportement et leur attention en classe, c'est-à-dire leur engagement comportemental, dans le but de bénéficier au maximum des opportunités d'apprentissage. L'organisation de la classe se compose de trois dimensions : la gestion des comportements, la productivité et le climat négatif.
- Le troisième domaine, le **soutien à l'apprentissage**, est la façon de mettre en œuvre le contenu du programme et les activités d'apprentissage pour soutenir le développement des compétences cognitives et disciplinaires. Ce domaine regroupe les pratiques des enseignants qui sont censées avoir un effet sur la cognition et l'apprentissage des apprenants. La recherche sur le développement cognitif et langagier des enfants a fourni les fondements théoriques de ce domaine (p. ex., Taylor et al., 2003 ; Vygotsky, 1934). Cinq dimensions composent le soutien à l'apprentissage : la compréhension du contenu, la qualité des rétroactions, l'analyse et la recherche, le dialogue pédagogique et les modalités d'apprentissage.

Ces trois domaines sont susceptibles de contribuer positivement au développement scolaire et social des élèves. C'est notamment ce que montrent Allen et ses collègues (2013) en menant une étude d'observation auprès d'un échantillon de 643 élèves inscrits dans 37 classes de l'enseignement secondaire. Leurs analyses multiniveaux indiquent que les trois domaines sont associés à des niveaux plus élevés de réussite des élèves à un test standardisé (Allen et al., 2013). D'autres recherches employant des modélisations linéaires hiérarchiques à deux niveaux sur des données issues de protocoles d'observation standardisés ont montré l'effet des pratiques sur d'autres facteurs d'apprentissage. Ainsi, le soutien émotionnel influencerait positivement l'engagement des élèves (McKellar et al., 2020 ; Rimm-Kaufman et al., 2015), leur performance (Pianta et al., 2008a) et le développement de leurs compétences sociales (Mashburn et al., 2008). De même, l'organisation de la classe aurait un impact positif sur l'engagement comportemental observé et l'engagement cognitif, émotionnel et social rapporté par les élèves (Rimm-Kaufman et al., 2015). Le soutien à l'apprentissage aurait quant à lui plutôt un effet direct sur l'apprentissage en profondeur et le transfert des apprentissages (Allen et al., 2013).

Bien que les dimensions décrites ci-dessus aient été validées empiriquement, elles ne sont toutefois pas exhaustives ; d'autres dimensions pourraient être ajoutées dans chaque domaine (Pianta & Hamre, 2009). D'ailleurs, en fonction du contexte dans lequel il est employé, le CLASS nécessite une adaptation et une nouvelle validation. Il existe notamment six versions du CLASS en fonction de la période ou de

l'époque de développement des enfants. Les différences entre ces versions correspondent à l'ajustement aux besoins développementaux des enfants.

De façon cohérente avec cette idée, notre projet ne consiste pas à utiliser directement le modèle CLASS pour mesurer les pratiques enseignantes de l'ES, mais à s'en inspirer pour concevoir un modèle des pratiques enseignantes en classe directement conçu pour l'ES.

### **Développement du modèle « Three Basic Dimensions »**

Le modèle *Three Basic Dimensions* (TBD, Klieme et al., 2001) est, comme le modèle CLASS, un cadre théorique relatif à la qualité de l'enseignement. Ce cadre théorique est couramment utilisé dans des études empiriques au sein des pays germanophones (Klieme, 2016).

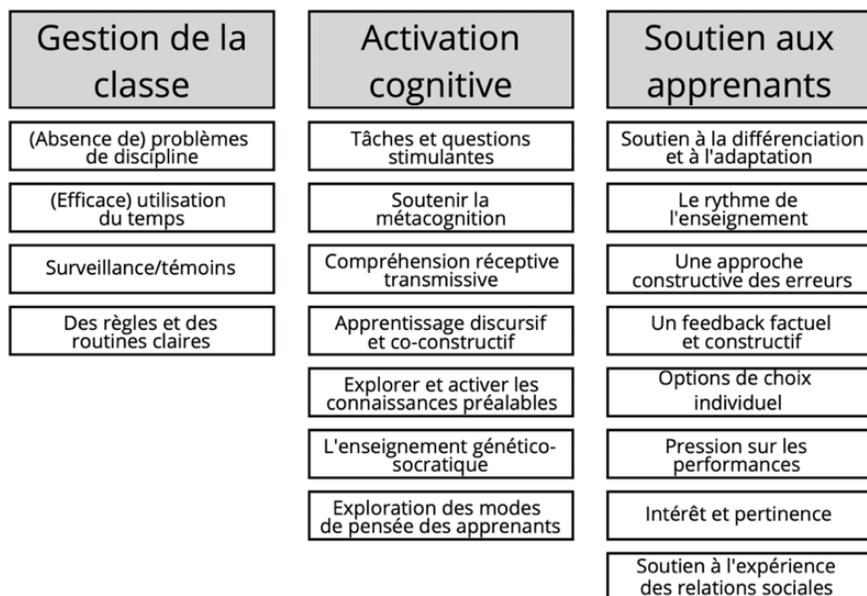
À l'origine, le TBD a été élaboré au moyen de travaux exploratoires de terrain (Praetorius & Charalambous, 2018) dans le contexte de l'étude vidéo TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) de 1995 (Klieme et al., 2001). Cette étude comparait les méthodes d'enseignement des mathématiques en secondaire de trois pays. Les analyses ont fait ressortir des similitudes évidentes entre les pays ayant permis de dégager un premier modèle descriptif des pratiques enseignantes (Stigler et al., 1999). Cependant, les dimensions du modèle ainsi conçu ne couvraient que certains aspects de la réalité de l'enseignement. Sur base de ces premières données, les auteurs ont transformé ce premier modèle descriptif en un modèle théorique à plusieurs niveaux, en enrichissant le modèle des concepts emprunté à la littérature scientifique et en démontrant sa validité et sa fidélité au moyen d'analyses empiriques (Klieme & Thußbas, 2001). Les auteurs du modèle CLASS et du TBD ont donc développé leur modèle en combinant une approche théorique et une approche empirique utilisant l'observation de terrain.

Ainsi, les fondements théoriques de ce cadre sont en partie communs avec ceux du modèle CLASS. Ils se basent, par exemple, sur les recherches concernant les enseignants efficaces (Brophy, 2000), la qualité de l'enseignement et le climat de classe (Fraser, 1994), et la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2004). Cependant, le TBD convoque également d'autres ancrages théoriques tels que des recherches sur les conceptions constructivistes de l'apprentissage (Mayer, 2004), sur l'enseignement des mathématiques (Hiebert & Grouws, 2007), ou encore sur l'apprentissage des élèves (Pintrich et al., 1993).

Par ailleurs, le TBD distingue trois dimensions des pratiques enseignantes en classe qui forment les aspects fondamentaux d'un environnement de formation propice à l'apprentissage, à l'engagement et au bien-être de l'apprenant. Ces trois dimensions partagent des similitudes avec les trois domaines du modèle CLASS. Cependant, contrairement au modèle CLASS qui est lié à un instrument de mesure unique, il existe plusieurs systèmes de mesure associés au TBD. En conséquence, chaque dimension peut s'opérationnaliser de plusieurs façons selon différentes perspectives (celle de l'observateur, de l'élève ou de l'enseignant). Le travail de Praetorius et al. (2018) a permis d'ordonner ces différents travaux en regroupant et en associant les mesures des différentes perspectives selon la définition de chaque dimension (Figure 2).

**Figure 2**

*Représentation visuelle du modèle « Three Basic Dimensions »*



- La **gestion de la classe** fait référence à une approche proactive et préventive des comportements des apprenants dans le but d'optimiser le temps d'apprentissage. Les caractéristiques qui constituent la gestion de classe sont l'absence de perturbations et de problèmes de discipline, l'utilisation efficace du temps, la surveillance ainsi que des règles et des routines claires.
- L'**activation cognitive** correspond à la sélection et à la mise en œuvre de tâches en classe qui favorisent la stimulation des activités cognitives chez les apprenants, axées sur la compréhension du contenu de l'enseignement. Les caractéristiques de cette dimension sont des tâches et des questions stimulantes, le soutien de la métacognition, la compréhension transmissive de l'apprentissage (indicateur négatif), l'apprentissage discursif et co-constructif, l'exploration et l'activation des connaissances préalables, l'enseignement génético-socratique et l'exploration des modes de pensée des apprenants.
- Le **soutien aux apprenants** comprend à la fois des aspects de structuration, c'est-à-dire la capacité de l'enseignant à rendre les exigences d'une situation d'apprentissage gérables pour les apprenants, et des aspects de qualité de la relation apprenant-enseignant en matière de soutien émotionnel et motivationnel. Plus précisément, ces aspects comprennent le soutien à la différenciation et à l'adaptation, le rythme de l'enseignement, une approche constructive des erreurs, une rétroaction factuelle et constructive, l'intérêt et la pertinence, la pression sur les performances et la concurrence (indicateur négatif), l'option de choix individuel et le soutien à l'expérience des relations sociales sur le plan des relations entre l'enseignant et l'apprenant et entre apprenants.

À l'appui de ce modèle, Lipowsky et ses collègues (2009) ont réalisé une étude quasi expérimentale sur 913 élèves de l'enseignement secondaire, pour examiner l'impact des trois dimensions des pratiques enseignantes sur le développement de la compréhension du théorème de Pythagore par les élèves.

L'observation des pratiques de 39 enseignants en classe montre que l'activation cognitive et la gestion de la classe par l'enseignant influencent positivement le développement cognitif des élèves et leurs performances sous contrôle de leurs caractéristiques individuelles (Lipowsky et al., 2009). D'autres résultats indiquent que le soutien aux apprenants a un impact sur le développement émotionnel et motivationnel (Baumert et al., 2010 ; Praetorius et al., 2018). Le développement cognitif influence à son tour la réussite des élèves, tandis que le développement émotionnel et motivationnel a un effet sur la persévérance de ces derniers. Plusieurs analyses multiniveaux menées sur de larges échantillons (plus de 600 élèves) ont montré que les trois dimensions avaient un effet significatif sur l'intérêt des élèves pour une matière (Dorfner et al., 2018 ; Fauth et al., 2014 ; Kleickmann et al., 2020).

Plusieurs auteurs ont également attesté de la qualité psychométrique de ce modèle (Fauth et al., 2014 ; Kunter & Voss, 2013). Bien que les analyses de départ portent exclusivement sur l'enseignement des mathématiques, Fauth et al. (2014) ont montré la possibilité de généraliser le modèle à d'autres matières et à d'autres niveaux d'études. Seule la dimension de l'activation cognitive dépendrait du contenu. D'autres chercheurs affirment cependant qu'un modèle à quatre facteurs ajoutant la notion de soutien cognitif en tant que dimension distincte serait plus valide qu'un modèle en trois facteurs (Kleickmann et al., 2020). Ces auteurs soutiennent qu'un modèle à quatre facteurs permettrait de mettre en place des hypothèses différentielles : le soutien cognitif prédirait l'apprentissage des élèves et le soutien aux apprenants prédirait leur motivation. Le soutien cognitif rassemblerait alors l'ensemble des comportements de l'enseignant visant à diminuer les exigences cognitives et la complexité de l'environnement d'apprentissage, afin que les apprenants aient la possibilité de maîtriser les nouveaux apprentissages.

## Comparaison et synthèse des modèles

Nous identifierons maintenant les catégories clefs des pratiques enseignantes dans l'ES et proposer un cadre de référence pour la conception d'un modèle théorique des pratiques enseignantes en classe dans l'ES.

### *Méthode d'analyse*

En nous appuyant sur la description du CLASS et du TBD présentée dans le cadre théorique, nous avons analysé les similitudes et les divergences entre ces deux modélisations. Nous avons parcouru les dimensions et sous-dimensions du CLASS et du TBD pour en faire ressortir les concordances et les différences. Nous avons ensuite résumé l'information dans un tableau analytique à partir duquel nous avons pu extraire quatre catégories de pratiques enseignantes se rapportant à quatre objectifs pédagogiques transversaux. Une fois les quatre catégories identifiées, nous avons procédé à leur adaptation à l'ES.

Afin d'éviter toute équivoque, nous utiliserons dans la suite de l'article les termes « catégorie » et « sous-catégorie » pour désigner les composants de notre cadre de référence. Au contraire, nous emploierons les termes « dimension » et « sous-dimension » lorsque nous ferons référence aux composants de modèles et recherches issus de la littérature tels que le modèle TBD et le modèle CLASS.

### *Distinction des quatre catégories de pratiques enseignantes issues des modèles de l'EO*

Selon Dorfner et al. (2018), l'approche allemande *TBD* partage plusieurs similitudes avec l'approche américaine *CLASS-S*. La réflexion menée sur les modèles de l'EO nous permettrait donc de développer des catégories communes aux deux cadres théoriques. L'analyse des similitudes et des divergences entre les deux modèles de l'EO nous amène à les transformer pour en faire une structure commune croisant leurs dimensions et sous-dimensions. Le tableau 1 propose une comparaison des dimensions et sous-dimensions du *CLASS* et du *TBD*. Les dimensions et sous-dimensions sur la même ligne présentent des similitudes.

**Tableau 1**  
*Comparatif des modèles CLASS et TBD*

CLASS	TBD	OBJECTIFS
<b>ORGANISATION DE LA CLASSE</b>	<b>GESTION DE LA CLASSE</b>	
Productivité	Utilisation (efficace) du temps	
Format d'apprentissage pédagogique	/	<i>MAINTENIR LA MOTIVATION ET L'ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANT</i>
Gestion du comportement	(Absence) de problèmes de discipline	
	Des règles et des routines claires	
<b>SOUTIEN ÉMOTIONNEL</b>	<b>SOUTIEN AUX APPRENANTS</b>	
/	Approche constructive des erreurs	
	Feedback factuel et constructif	
Prise en compte du point de vue des élèves	Option de choix individuel	<i>FAVORISER LA QUALITÉ DU CLIMAT DE CLASSE</i>
Climat positif	Relation entre l'enseignant et les apprenants	
Climat négatif (indicateur négatif)	Pression sur les performances et concurrence (indicateur négatif)	
<b>SOUTIEN PÉDAGOGIQUE</b>	<b>SOUTIEN AUX APPRENANTS/SOUTIEN COGNITIF</b>	
/	Soutien à la différenciation et à l'adaptation	
/	Rythme de l'enseignement	<i>S'ASSURER DE LA COMPRÉHENSION DE LA MATIÈRE</i>
Dialogue pédagogique	/	
Compréhension du contenu	/	
Sensibilité de l'enseignant	/	
<b>SOUTIEN PÉDAGOGIQUE</b>	<b>ACTIVATION COGNITIVE</b>	
Qualité du feedback	Tâches et questions stimulantes	
Analyse et recherche	Apprentissage discursif et co-constructif	
	Enseignement génético-socratique	<i>FAIRE RÉFLÉCHIR SUR LA MATIÈRE ENSEIGNÉE</i>
/	Soutenir la métacognition	
	Exploration des modes de pensées des élèves	
/	Explorer et activer les connaissances préalables	

Ce tableau nous permet de distinguer quatre objectifs transversaux de l'enseignant : maintenir la motivation et l'engagement de l'étudiant, favoriser la qualité du climat de classe, s'assurer de la compréhension de la matière et faire réfléchir sur la matière enseignée.

### *Adaptation des quatre catégories au contexte de l'ES*

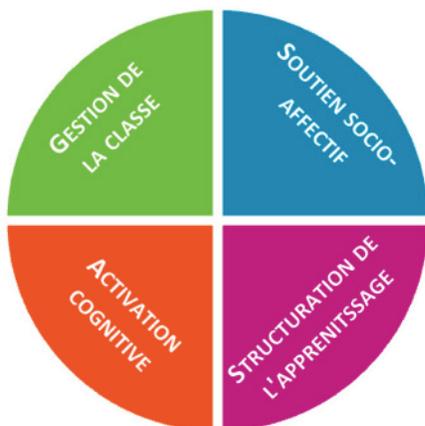
Les contextes de l'ES et de l'enseignement secondaire partagent plusieurs similitudes, mais également des différences notables. Ainsi, le passage du secondaire au supérieur entraîne des changements dans la vie des étudiants et surtout, sur le plan de l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 2017). À la différence de l'enseignement secondaire, l'ES est souvent dépeint comme un contexte d'apprentissage avec une plus forte pression à la réussite, une relation plus anonyme avec les enseignants, une forte autonomie laissée dans la gestion de ses apprentissages, une part importante du travail à domicile ainsi qu'un rythme et une complexité des cours plus importante (pour une revue, voir Trautwein et Bosse, 2017). De plus, au contraire de l'enseignement secondaire, l'inscription et la présence ne sont pas obligatoires, l'enseignant est donc face à des étudiants qui ont choisi leur formation. Une autre différence importante apparaît dans le processus d'évaluation qui s'éloigne souvent d'une évaluation continue pour se caractériser par une évaluation unique en fin de semestre.

Cependant, les deux contextes comportent également de fortes similitudes, principalement quant aux objectifs fondamentaux d'enseignement. Ainsi, l'enseignement secondaire et l'ES sont marqués par des périodes durant lesquelles l'enseignant enseigne à un public d'apprenants. L'enseignant aurait alors comme objectif global de faire apprendre les étudiants et de leur fournir les moyens pour atteindre un niveau suffisant de maîtrise de la matière. En ce sens, il poursuivrait idéalement, dans l'EO ainsi que dans l'ES, les quatre objectifs transversaux mis en exergue à la suite de l'analyse des modèles de l'EO : maintenir la motivation et l'engagement de l'étudiant, favoriser la qualité du climat de classe, s'assurer de la compréhension de l'ensemble des étudiants et faire réfléchir sur la matière enseignée. Ces quatre objectifs ressortent aussi des cadres conceptuels de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage dans l'ES des approches de Schaeper et Weiß (2016) et de Entwistle et ses collègues (2002).

Le cadre de référence (Figure 3) se divise donc en quatre catégories regroupant chacune des pratiques qui répondent à un même objectif d'enseignement. Les quatre catégories sont : la gestion de la classe, le soutien socioaffectif, la structuration de l'apprentissage et l'activation cognitive.

**Figure 3**

*Cadre de référence des pratiques enseignantes en classe dans l'ES*



### **Description des quatre catégories**

Chacune des catégories sera reliée le plus exactement possible aux concepts issus des deux modèles théoriques de l'EO et les types de pratiques qui les caractérisent dans l'ES seront détaillées.

#### **Gestion de la classe**

La première catégorie de notre cadre de référence est la *gestion de la classe*. Elle se dégage de la combinaison de la dimension *organisation de la classe* du CLASS et de la dimension *gestion de la classe* du TBD. En effet, elles font toutes deux référence à l'organisation et à la gestion du temps, de l'attention et du comportement des apprenants, qui représentent des caractéristiques essentielles, selon la recherche en éducation, dans la création d'un contexte d'apprentissage efficient. Autrement dit, l'enseignant doit identifier et renforcer les comportements souhaitables des apprenants, prévenir les comportements indésirables et assurer une utilisation productive du temps. Une gestion de classe de qualité permet d'instaurer les conditions nécessaires et préalables pour que l'enseignement et l'apprentissage puissent se réaliser (Korpershoek et al., 2016). Les effets attendus sont : moins de comportements oppositionnels, plus de temps consacré aux tâches d'apprentissage (Seidel & Shavelson, 2007), des niveaux plus élevés d'engagement et de motivation dans l'apprentissage (Rakoczy et al., 2007) et, conséquemment, des apprenants qui apprennent plus (Seidel & Shavelson, 2007).

Selon les modèles de l'EO, la gestion de la discipline prend beaucoup d'importance dans la gestion de classe. C'est sans doute moins le cas dans l'ES où le défi premier de l'enseignant serait moins de réguler les perturbations de cours et davantage de s'assurer de la motivation de l'étudiant à assister au cours et de sa concentration lors du cours.

Cette différence pourrait s'expliquer par l'obligation de présence : très importante dans l'EO et plus libre dans l'ES. Une piste d'explication peut également résider dans le contexte d'apprentissage différent ; souvent en amphithéâtre et en grands groupes pour l'ES et en classe de petits groupes pour l'EO. Il est probable que, dans l'ES, la gestion de la discipline et des comportements se traduit plus souvent par des stratégies visant à favoriser la participation et l'attention des étudiants plutôt que des comportements de réajustement des comportements perturbateurs. Dans ce sens, Entwistle et ses collègues (2002) indiquent que l'un des aspects importants de l'environnement d'apprentissage est le fait de susciter l'intérêt. Schaeper et Weiß (2016) considèrent la motivation comme un facteur d'opérationnalisation de la qualité des environnements d'apprentissage.

À la lecture des travaux de l'EO et du contexte de l'ES, cette catégorie regrouperait finalement les pratiques enseignantes qui maximisent **l'efficacité du temps d'apprentissage en classe, la motivation et l'engagement** des étudiants dans les activités d'apprentissage.

#### **Soutien socioaffectif**

La deuxième catégorie de notre cadre de référence est le *soutien socioaffectif*. Elle émerge d'une combinaison de la dimension soutien émotionnel du CLASS et de la dimension soutien aux apprenants du TBD.

Plus précisément, la dimension soutien émotionnel du CLASS se focalise sur les pratiques soutenant les compétences sociales et émotionnelles des apprenants en classe. Ces éléments coïncident avec plusieurs sous-dimensions du soutien aux apprenants du TBD, telles que l'approche constructive de l'erreur (uniquement pour les indicateurs en lien avec la non-stigmatisation des erreurs) ou la qualité de la relation enseignant-élèves. Ces deux dimensions rassemblent des pratiques primordiales pour garantir un climat d'apprentissage positif et soutenant. Elles s'appuient sur plusieurs cadres théoriques. L'un d'eux est la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2004), qui s'applique dans tous les contextes scolaires, même dans le niveau supérieur (Sheldon & Krieger, 2007).

Schaeper et Weiß (2016) identifient par ailleurs le soutien comme l'une des dimensions fondamentales de la qualité des environnements d'apprentissage dans la salle de classe dans l'ES. Cette dimension se mesure, par exemple, en prenant en compte la relation entre l'enseignant et les étudiants. De même, Entwistle et ses collègues (2002) mettent de l'avant l'importance d'un climat de soutien dans les unités d'enseignement. Cette dimension se caractérise entre autres par la prise en compte de l'opinion des étudiants.

Dans l'ES, cette catégorie regrouperait donc les pratiques enseignantes qui favorisent **la qualité du climat de classe, du bien-être et des interactions** entre l'enseignant et ses étudiants d'un point de vue émotionnel, affectif, social et relationnel.

### Structuration de l'apprentissage

La troisième catégorie de notre cadre de référence est la *structuration de l'apprentissage*. Cette catégorie correspond précisément à la dimension *soutien cognitif* du TBD et partiellement à la dimension *soutien à l'apprentissage* du CLASS. Le fondement théorique de ces dimensions provient principalement de la recherche sur le développement cognitif.

Selon le CLASS, l'une des composantes du *soutien à l'apprentissage* est la mise en œuvre par l'enseignant d'un soutien efficace pour accompagner les apprenants dans leurs apprentissages et leur développement cognitif et scolaire. De façon similaire, le TBD décrit le *soutien cognitif* comme étant la réduction de la complexité, en structurant le contenu et en favorisant la clarté. Dans les deux cas, il est donc question de l'aide procurée par l'enseignant à un apprenant pour l'amener à dépasser les difficultés de réalisation d'une tâche, par exemple en morcelant l'activité en petites tâches adaptées au niveau, autrement dit, en utilisant l'étagage. Plusieurs sous-dimensions de CLASS et du TBD font appel, pour une partie des indicateurs, à cette notion d'étagage : le « *soutien à la différenciation et à l'adaptation* », le « *rythme de l'enseignement* », le « *dialogue pédagogique* », la « *sensibilité de l'enseignant* » et la « *compréhension du contenu* ».

Au regard du contexte de l'ES, plusieurs auteurs soulignent l'importance de la structure des cours (Entwistle et al., 2002 ; Schaeper et Weiß, 2016). Ce facteur se rapporte « au degré de clarté, d'organisation, de transparence, de stabilité et de sécurité des possibilités d'apprentissage » (Schaeper & Weiß, p.271). Comme dans les dimensions soutien cognitif et soutien à l'apprentissage, la structure concerne le fait de rendre l'apprentissage possible par un certain nombre de paramètres tels que la clarté du contenu, des objectifs de cours, de l'évaluation et des éléments fondamentaux de la matière enseignée.

La catégorie *structuration de l'apprentissage* regrouperait donc les pratiques enseignantes qui visent à **ajuster la complexité des activités d'apprentissage pour faciliter et soutenir la compréhension** des notions et concepts abordés.

### **Activation cognitive**

La quatrième catégorie de notre cadre de référence est l'**activation cognitive** et se rapporte à la dimension *activation cognitive* du TBD et en partie à la dimension *soutien à l'apprentissage* du CLASS.

L'*activation cognitive* du TBD et le *soutien à l'apprentissage* du CLASS soutiennent la nécessité de stimuler les apprenants à s'engager activement dans le contenu du cours, de les impliquer dans des processus de réflexion d'ordre supérieur et de les inciter à construire leurs connaissances tout en étant conscients de leur propre processus de pensée.

Dans la littérature, le concept de l'activation cognitive est largement influencé par les travaux de Piaget sur le constructivisme cognitif et de Vygotsky sur le socioconstructivisme. Verstrepen (2021) a donc caractérisé ce concept à la lumière de ces théories : « *les enseignants favorisent l'activation cognitive lorsqu'ils accompagnent leurs élèves dans la réalisation de tâches complexes qui s'appuient sur leurs connaissances préalables dans le but de les faire évoluer* » (p. 13). Elle ajoute qu'« *en suscitant des pratiques discursives et argumentatives au sujet du contenu d'apprentissage en classe, les enseignants stimulent les élèves à s'engager activement dans la construction de connaissances élaborées* » (Verstrepen, 2021, p. 13). Ces concepts se rapprochent également des travaux portant sur le développement de l'esprit critique (Phan, 2009) et sur les approches d'apprentissage (Vermunt et Vermetten, 2004). Phan (2009) soutient l'importance du développement d'un apprentissage réflexif, critique et en profondeur dans l'ES. Sur cette base, nous pourrions définir l'activation cognitive comme l'ensemble des activités qui stimulent les étudiants à s'engager activement dans le contenu du cours, renforcent et incitent la profondeur de réflexion de l'étudiant, sa prise de recul et sa réflexion critique face à l'apprentissage. Il s'agirait donc de voir dans quelle mesure les pratiques enseignantes en classe incitent l'étudiant à se poser des questions, à s'engager cognitivement dans le cours, à réfléchir sur la matière, à poser un regard critique sur cette dernière et à la mettre en lien avec d'autres cours ou d'autres connaissances. Dans cette même idée, il pourrait s'agir des pratiques enseignantes en classe qui placent l'étudiant dans une situation de conflit sociocognitif et lui donnent les clés pour transférer ses apprentissages.

Finalement, alors que la catégorie structuration de l'apprentissage s'assure de la bonne compréhension des notions abordées au cours, la catégorie *activation cognitive* regrouperait les pratiques enseignantes qui stimulent les étudiants à **s'engager cognitivement, à renforcer la profondeur de leur réflexion, leur prise de recul et leur réflexion critique** face à l'apprentissage. Il ne s'agira donc plus ici de compréhension des concepts, mais de réflexion d'ordre supérieur et d'analyse profonde des notions abordées. Ainsi, si la structuration de l'apprentissage est destinée à faire comprendre, l'activation cognitive vise alors à faire réfléchir l'étudiant. Notons évidemment que ces deux catégories sont liées et interdépendantes, mais que l'activation cognitive vise une compréhension critique et une implication plus participative, alors que la structuration de l'apprentissage vise surtout à soutenir et guider la compréhension des contenus de cours.

Cette catégorie occupe une place plus importante dans notre modélisation que dans les modèles adaptés à l'EO compte tenu des missions de l'ES.

## Discussion conclusive

Depuis de nombreuses années, les chercheurs en sciences de l'éducation ont étudié les facteurs individuels associés à la réussite des étudiants. Cependant, très peu de recherches se sont intéressées à l'observation des pratiques enseignantes dans l'ES et peu d'outils d'observation des pratiques enseignantes en classe basés sur un modèle théorique existent pour ce contexte. L'objectif principal de cette étude était donc de fournir un cadre de référence pour la conception d'un modèle conceptuel des pratiques enseignantes en classe de l'ES.

### *Quatre catégories des pratiques enseignantes en classe dans l'ES*

Les résultats de l'analyse menée sur les modèles des pratiques enseignantes développés dans le contexte de l'EO, le CLASS et le TBD, nous ont permis d'identifier quatre catégories qui semblent pertinentes pour concevoir un cadre de référence des pratiques enseignantes en classe dans l'ES. Au regard des recouvrements et spécificités des modèles CLASS et TBD, nous émettons l'hypothèse que les pratiques enseignantes en classe observables dans l'ES peuvent être utilement organisées selon au moins quatre catégories distinctes : la gestion de la classe, le soutien socioaffectif, la structuration de l'apprentissage et l'activation cognitive.

Partant de modèles ancrés dans des théories de l'apprentissage et validés par des études empiriques incluant des observations des pratiques enseignantes, les résultats de notre analyse permettent d'avancer dans l'élaboration d'un cadre conceptuel pour la description et l'analyse des pratiques enseignantes dans l'ES, cadre qui fait actuellement défaut dans la littérature scientifique. Ce cadre de référence demeure assez général et pourrait donc être décliné en instruments d'observation plus spécifiques selon les contextes visés dans l'ES (niveau d'enseignement, filière, type de cours, etc.).

Le cadre de référence proposé se compose de quatre catégories alors que la majorité des études sur le CLASS et le TBD valident une structure à trois facteurs. Ce choix se justifie par l'importante place que prend le développement de la réflexion et de l'esprit critique dans les missions de l'ES (Phan, 2009). Ainsi, l'enseignant n'est pas uniquement amené à se focaliser sur la compréhension et la rétention de la matière (*structuration de l'apprentissage*), mais également sur la capacité de l'étudiant à s'emparer de cette matière pour réaliser une réflexion profonde, critique et autorégulée de cette dernière (*activation cognitive*). Néanmoins, il sera nécessaire de tester et valider empiriquement la structure de ce cadre conceptuel. Une validation empirique devra examiner rigoureusement dans quelle mesure une structure à quatre facteurs établissant une distinction entre autres les catégories *structuration de l'apprentissage* et *activation cognitive* offre un meilleur ajustement aux données qu'une structure à trois facteurs regroupant ces deux catégories en une seule et quelle est la validité prédictive de chaque catégorie.

### *Limites et nouvelles perspectives de recherche*

Cette étude se heurte à certaines limites. Premièrement, malgré notre volonté de répondre aux critiques des études actuelles en nous appuyant sur des modèles qui se basent sur les théories de l'apprentissage, nous n'avons pas pu prendre en compte l'ensemble des modèles théoriques des pratiques de l'EO.

Néanmoins, les deux modèles convoqués présentent les qualités nécessaires et suffisantes pour apporter un ancrage théorique solide et pertinent à notre cadre de référence.

Deuxièmement, ce cadre de référence n'a pas encore été testé ni validé empiriquement. Pour la validation empirique, il serait intéressant de construire un modèle plus détaillé présentant des sous-catégories et un ensemble d'indicateurs qui permettraient une observation fine des pratiques. Par conséquent, une première perspective de recherche serait la conception et la validation d'un instrument de mesure conçu à partir de ce cadre de référence.

Un tel instrument pourrait ensuite servir à analyser plus finement le rôle des pratiques enseignantes en classe dans l'apprentissage et l'engagement des étudiants. À noter qu'il faudrait tenir compte de la répartition de la charge de travail en classe et hors classe étant donné que notre cadre de référence ne prend en considération que les pratiques en classe. Les résultats de telles recherches permettraient de faire des recommandations d'ordre pédagogique. À terme, ces connaissances pourraient permettre de concevoir des programmes de développement professionnel ou des formations ciblées à destination des professeurs de l'ES pour les aider à améliorer certaines pratiques, sans nécessairement devoir transformer l'entièreté de leurs dispositifs.

## Note

<sup>1</sup> Ce travail a été soutenu par le F.R.S.-FNRS

## Références

- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement With the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psych Rev*, 42(1), 76-98. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28931966>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Berthaud, J., Erard, C., Giret, J. F., Guégnard, C., Morlaix, S., & Perret, C. (2018). Regards croisés sur les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur français. Rapport pour le CNESCO Septembre 2018. Responsables scientifiques.
- Bezeau, D. (2018). *L'accompagnement d'enseignantes en éducation physique et à la santé visant l'optimisation de leurs pratiques évaluatives en éducation à la santé* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/14931>
- Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss, VoI. I : Attachment. *New York: Basic. Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth.*
- Brophy, J. (2000). Teaching. Brussels: International academy of education. *International Bureau of Education (IAE).*
- Cosnefroy, O., Nurra, C., & Dessus, P. (2016). Analyse dynamique de la motivation des élèves en début de scolarité obligatoire en fonction de la nature de leurs interactions avec l'enseignant. *Éducation & formations* (90), 29-51. 10.48464/hal-01306393
- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire. *Educação e Pesquisa*, 43, 1239-1250.
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School effectiveness and school improvement*, 17(3), 347-366.
- De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire : approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique* [thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain-la-Neuve].

- De Clercq, M., Frenay, M., Wouters, P., & Raucant, B. (2022). *Pédagogie active dans l'enseignement supérieur : Description de pratiques et repères théoriques*. Peter Lang
- De Clercq, M., & Perret, C. (2020). Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges. *Éducation et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE(58).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Dorfner, T., Förtsch, C., & Neuhaus, B. J. (2018). Effects of three basic dimensions of instructional quality on students' situational interest in sixth-grade biology instruction. *Learning and instruction*, 56, 42-53.
- Duguet, A. (2015). Les pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année ? Le cas du cours magistral. *Recherche et formation* (79), 9-26.
- Duguet, A., Le Mener, M., & Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. *Quels apports de la recherche en Éducation*, 31-53.
- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation*. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (191), 105-136.
- Entwistle, N., McCune, V., & Hounsell, J. (2002). Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments: Concepts, measures and preliminary findings. *Occasional report*, 1, 1-19.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and instruction*, 29, 1-9.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. *Handbook of research on science teaching and learning*, 493-541.
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in higher education*, 39(5), 734-753.
- Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. H., & Pianta, R. C. (2015). Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the classroom assessment scoring system—secondary. *The Journal of early adolescence*, 35(5-6), 651-680. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5319784/pdf/nihms847416.pdf>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007). Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 US early childhood and elementary classrooms. *Foundation for Childhood Development*, 30(2008).
- Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, 1(1), 371-404.
- Holzberger, D., Praetorius, A. K., Seidel, T., & Kunter, M. (2019). Identifying effective teachers: The relation between teaching profiles and students' development in achievement and enjoyment. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 801-823. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-00410-8>
- Hora, M. T. (2015). Toward a descriptive science of teaching: How the TDOP illuminates the multidimensional nature of active learning in postsecondary classrooms. *Science Education*, 99(5), 783-818.
- Katamba Muamba, M., Frenay, M., & Mukendi Wa Mpoyi, P. (2023). Observer les pratiques d'enseignement au supérieur : Adaptation et validation d'une grille d'observation des dimensions de l'enseignement en contexte congolais. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(1), 123-155. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-9-1-123>
- Kleickmann, T., Steffensky, M., & Praetorius, A.-K. (2020). Quality of teaching in science education: more than three basic dimensions? *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, 66(1), 37-53.
- Klieme, E. (2016). TIMSS 2015 and PISA 2015: How are they related on the country level. *German Institute for International Educational Research (DIPF)*.
- Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: "Aufgabenkultur" und Unterrichtsgestaltung. In *TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht* (pp. 43-57). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E., & Thußbas, C. (2001). Kontextbedingungen und Verständigungsprozesse im Geometrieunterricht: Eine Fallstudie. In *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lernprozessen* (pp. 41-59). Waxmann.

- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Kunter, M., & Voss, T. (2013). The model of instructional quality in COACTIV: A multicriteria analysis. In *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers* (pp. 97-124). Springer.
- Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and teacher education*, 36, 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>
- Lefevre, G. (2005). Les pratiques d'exercice de la discipline des enseignants du primaire dans et hors de la classe. *Dans la classe et hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*, 119-132.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 9-29. <https://doi.org/10.7202/1017474ar>
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and instruction*, 19(6), 527-537. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001>
- Marcel, J.-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 47-64. <https://doi.org/10.7202/1017487ar>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American psychologist*, 59(1), 14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>
- McCance, K., Weston, T., & Niemeier, E. (2020). Classroom Observations to Characterize Active Learning Within Introductory Undergraduate Science Courses. *Journal of College Science Teaching*, 49(4), 24-29.
- McKellar, S. E., Cortina, K. S., & Ryan, A. M. (2020). Teaching practices and student engagement in early adolescence: A longitudinal study using the Classroom Assessment Scoring System. *Teaching and Teacher Education*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102936>
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art—teacher effectiveness and professional learning. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 231-256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2003). Classroom applications of research on self-regulated learning. In *Educational Psychologist* (pp. 89-101). Routledge.
- Phan, H. P. (2009). Relations between goals, self efficacy, critical thinking and deep processing strategies: a path analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 777-799. <https://doi.org/10.1080/01443410903289423>
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. J. (2008a). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365-397. <https://doi.org/10.3102/0002831207308230>
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). The CLASS-secondary manual. *Charlottesville, VA : University of Virginia*.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008b). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of educational research*, 63(2), 167-199. <https://doi.org/10.3102/00346543063002167>
- Praetorius, A.-K., & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM*, 50(3), 535-553. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. *ZDM*, 50(3), 407-426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>

- Quinlan, K. M. (2019). What triggers students' interest during higher education lectures? Personal and situational variables associated with situational interest. *Studies in higher education*, 44(10), 1781-1792. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665325>
- Rakoczy, K., Klieme, E., Drollinger-Vetter, B., Lipowsky, F., Pauli, C., & Reusser, K. (2007). Structure as a quality feature in mathematics instruction: Cognitive and motivational effects of a structured organisation of the learning environment vs. a structured presentation of learning content. *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG priority programme*, 101-120.
- Rey, O. (2017). Étiqueter les méthodes ou parler des pratiques réelles ? *Cahiers Pédagogiques*, 72 (541), 7-7.
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, R. A., Curby, T. W., & Abry, T. (2015). To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of educational psychology*, 107(1), 170. <https://doi.org/10.1037/a0037252>
- Schaeper, H., & Weiß, T. (2016). The conceptualization, development, and validation of an instrument for measuring the formal learning environment in higher education. In *Methodological issues of longitudinal surveys: The example of the National Educational Panel Study* (pp. 267-290). Springer.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of educational research*, 77(4), 454-499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Stigler, J. W., Gonzales, P., Kwanaka, T., Knoll, S., & Serrano, A. (1999). The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings from an Exploratory Research Project on Eighth-Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan, and the United States. A Research and Development Report.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S., & Rodriguez, M. C. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *The Elementary School Journal*, 104(1), 3-28.
- Teddlie, C., Creemers, B., Kyriakides, L., Muijs, D., & Yu, F. (2006). The international system for teacher observation and feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. *Educational research and evaluation*, 12(6), 561-582. <https://doi.org/10.1080/13803610600874067>
- Tobin, R. M., & Graziano, W. G. (2006). Development of Regulatory Processes Through Adolescence: A Review of Recent Empirical Studies.
- Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The first year in higher education—critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371-387.
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational psychology review*, 16, 359-384.
- Verstrepen, M.-F. (2021). *Construction et validation d'échelles de mesure de l'activation cognitive pour le cours d'initiation scientifique auprès d'élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année primaire de la région liégeoise* [Master's thesis, Université de Liège].
- Virtanen, T., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2018). A validation study of Classroom Assessment Scoring System—Secondary in the Finnish school context. *The Journal of early adolescence*, 38(6), 849-880. <https://doi.org/10.1177/0272431617699944>
- Vygotski, L. (1934). Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire. *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*, 223-249.

## Pour citer cet article

Jacquemart, J., De Clercq, M. et Galand, B. (2023). Mieux comprendre les pratiques enseignantes en classe dans l'enseignement supérieur : proposition d'un cadre de référence. *Formation et profession*, 31(3), 1-19. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.861>



## La réflexivité de l'accompagnateur des enseignants débutants et la co-analyse de son activité

Cathal de Paor  
Mary Immaculate College  
(Irlande)

The reflexivity of the accompanier of new teachers  
and the co-analysis of his activity

doi: 10.18162/fp.2023.777

### Résumé

L'accompagnement de l'entrée dans la profession des nouveaux enseignants constitue une activité privilégiée pour soutenir leur développement professionnel. Or, si l'accompagnateur est appelé à favoriser une posture réflexive auprès de l'accompagné, qu'en est-il de sa propre professionnalité ? L'article s'appuie sur la co-analyse de son activité d'accompagnement par un conseiller pédagogique en France, en collaboration avec le chercheur, se focalisant en particulier sur les entretiens post-séance que ce dernier (le conseiller) a menés avec une enseignante débutante en première année d'exercice. Les résultats permettent d'illustrer les apprentissages pour le conseiller pédagogique en tant que « compagnon réflexif » (Donnay et Charlier, 2006).

### Mots-clés

Réflexivité, accompagnement, développement professionnel, conseiller pédagogique.

### Abstract

The accompaniment of new teachers into the profession constitutes an important activity in supporting their professional development. But if the accompanier is called upon to promote a reflexive stance in the accompanied, what about the accompanier's own reflexivity? The article draws on a co-analysis of his accompaniment activity by a pedagogical advisor in France, in collaboration with the researcher, focusing in particular on the post-lesson interviews conducted by him (the advisor) with a beginning teacher in her first year of practice. The results illustrate the learning for the accompanier himself as a reflexive accompanier (« compagnon réflexif ») (Donnay et Charlier, 2006).

### Keywords

Accompaniment, professional development, pedagogical advisor.

### Introduction

Les activités et processus d'enseignement et de formation tant initiale que continue s'inscrivent dans une situation dynamique au sein de laquelle interagissent des acteurs singuliers, des enjeux entre relations et savoirs (Altet, 1994). Il en va de même pour le dispositif de formation destiné à l'insertion des nouveaux enseignants.

En France, le dispositif d'insertion des enseignants débutants, intitulé « l'accompagnement de l'entrée dans le métier », en place depuis 2001, implique des dispositifs qui offrent au débutant l'opportunité de « prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique, de l'analyser et de disposer d'interlocuteurs capables de l'aider à rechercher des solutions » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2001). Il comprend des visites de conseils et d'observation de classe effectuées par les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC). Il est prévu que chaque T1 soit visité et conseillé par les conseillers pédagogiques de circonscription au moins trois fois dans l'année. Le rôle principal du CPC est de conseiller, d'apporter une expertise pédagogique, d'aider à l'analyse de la pratique, ainsi que d'apporter des éléments contribuant à la formation des professeurs des écoles. Le conseiller pédagogique prend contact avant et donne une data précise de sa venue. La visite peut comprendre deux parties : l'observation de la conduite de la classe suivie d'un entretien post-séance. Les CPC exercent ses activités sous la responsabilité de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale dont il est le collaborateur direct. Ils font partie de l'équipe de circonscription, mais sont aussi des pairs des enseignants. Son action s'inscrit dans le cadre du programme de travail de circonscription arrêté par l'inspecteur, ayant pour fonction première « l'assistance et le suivi des enseignants débutants, titulaires ou non, notamment au cours de leur première année d'affectation » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2001). Il est de sa responsabilité de faciliter l'analyse de pratiques

et d'accompagner l'enseignant débutant dans la construction de sa professionnalité. Se pose donc la question de la réflexivité de l'accompagnateur. S'il est appelé à favoriser une ouverture réflexive auprès de l'accompagné, comment renforcer sa propre capacité en matière de réflexivité ?

C'est dans ce contexte qu'il convient de s'interroger sur l'apprentissage et le développement professionnel du CPC et sur le rapport qu'il entretient avec son travail d'accompagnement dans le cadre et dans les limites de l'entretien post-séance afin d'en appréhender les contours. Et, c'est aussi en prenant appui sur les visites de type conseil que nous cherchons à cerner la possibilité de mettre en œuvre un processus de conceptualisation du travail de CPC pour favoriser sa propre réflexivité en tant qu'accompagnateur. C'est d'ailleurs à ce titre que nous avons expérimenté une co-analyse avec le CPC des entretiens post-séances qu'il a menés avec l'enseignante débutante. Notre ambition est de comprendre le sens que donne le CPC à son activité tout en rendant compte des conditions dans lesquelles cela favorise ses capacités réflexives en vue d'améliorer son accompagnement.

## Problématique

Plusieurs travaux de recherche donnent un aperçu des dilemmes et tensions qui illustrent bien la complexité de l'activité d'accompagnement. Paul (2004) remarque qu'en faisant de l'accompagnateur un agent polyvalent, assumant plusieurs fonctions, cela exige un type nouveau d'expertise, reposant sur la capacité à « s'ajuster au particulier au regard de principes généraux » (p. 111). Elle identifie différentes compétences professionnelles requises pour accompagner : compétences techniques, relationnelles, communicationnelles et socio-existentielles. Une idée majeure concerne le changement de posture, passant de l'« expert » au « facilitateur », situation dans laquelle le savoir résulte d'une construction active plutôt que d'une action transmissive. L'accompagnement regroupe une grande diversité de situations, mais celles-ci s'ordonnent en trois registres : « conduire », « guider » et « escorter ». La connaissance globale de l'accompagnement n'est possible qu'à travers ce réseau sémantique hétérogène, « parfois antagoniste, dans lequel chaque type d'accompagnement y possède sa logique propre et sa posture » (Paul, 2004, p. 309). C'est de la capacité de l'accompagnateur à jouer dans ces différents « registres », selon les circonstances, que dépend la possibilité pour l'accompagné de se « trouver lui aussi dans une attitude d'ouverture réflexive et critique » (Paul, 2004, p. 309).

Cependant, selon Vial et Caparros-Mencacci (2007), cette polysémie « réduit l'accompagnement à un vague ensemble obtenu par addition de ses composantes, sans idée spécifique : un fourre-tout sémantique, un mot-valise » (p. 25). Aussi font-ils la distinction entre « accompagner » et « guider », opposant radicalement ces deux activités. Pour eux, l'accompagnateur n'est pas celui qui guide ou qui fait autorité dans le choix ou dans l'élaboration du chemin : « l'accompagnateur ne précède pas, il ne corrige pas, il n'est pas le maître, il est (ou mieux, il devient dans l'accompagnement) compagnon (de route) » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 23). Pour eux, c'est l'accompagné qui prend les décisions, puisque l'accompagnateur, en tant que personne-ressource n'ayant ni l'unique et bon procédé pour résoudre le problème ni les solutions possibles, sait en revanche attirer l'attention pour faire en sorte que l'accompagné problématise lui-même les situations.

Concernant le rôle du CPC en tant qu'accompagnateur des nouveaux enseignants, il est porteur d'une double mission de formation et d'évaluation, ce qui crée des difficultés potentielles (Perez-Rouz, 2009 ; DUGAL, 2009). Il est un enseignant « maître formateur » et exerce ses activités sous la responsabilité de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale dont il est le collaborateur direct. Son action s'inscrit dans le cadre du programme de travail de circonscription arrêté par l'inspecteur, ayant pour fonction première « l'assistance et le suivi des enseignants débutants, titulaires ou non, notamment au cours de leur première année d'affectation » (Ministère de l'Éducation Nationale, 1996). Il les aide à utiliser, compléter et affirmer les compétences qu'ils possèdent déjà et répond à toute demande d'aide et de conseil. Il joue un rôle de formation continue pour les autres collègues enseignants en poste, dans l'aide à l'élaboration des projets pédagogiques et il intervient dans des stages départementaux. La majeure partie de ses tâches réside dans le travail de formateur par rapport aux Professeurs des Ecoles (PE) néo-titulaires. Le caractère complexe de sa mission est bien reconnu, s'inscrivant en tension entre deux dimensions : « une dimension formative centrée sur les processus de développement professionnel de l'enseignant en poste ; une dimension évaluative, en amont de – et en accord avec – ce que pourra constater l'Inspecteur (IEN) en charge de la circonscription, au moment où il viendra inspecter le PE » (Perez-Roux, 2009, p. 2). Le rôle d'évaluateur et celui de formateur constituent des postures contradictoires. Par conséquent, il est nécessaire pour le CPC « de trouver des "entrées" favorables à la communication et de rester suffisamment vigilant pour rebondir, se décaler, revenir sur des objets professionnels précis qu'il s'agit d'analyser » (Perez-Roux, 2009, p. 18). Jorro souligne aussi le fait que les processus d'accompagnement « s'appuient sur des situations de co-évaluation qui restent délicates » (Jorro, 2010, p. 259), car il effectue une analyse critique de la leçon, mais dans le même temps, il est sensible au maintien de la relation et de l'état émotionnel des enseignants (Loizon, 2008). Aussi les observations de Jorro et Loizon mettent-elles en évidence la complexité en même temps que l'émotion qui s'inscrit dans une relation chargée d'affect qui appelle un questionnement susceptible de déboucher sur la nécessité d'adopter une posture de distanciation réflexive.

## Cadre théorique : compagnonnage réflexif et réflexivité

La fonction de conseiller pédagogique de circonscription s'apparente à une forme de compagnonnage réflexif. C'est en effet dans le contexte de relation entre l'accompagnateur et l'accompagné que sera appréhendée la réflexivité de l'accompagnateur pour tenter de saisir pourquoi et comment son propre cheminement réflexif serait de nature à lui permettre d'améliorer l'accompagnement des enseignants. e.s. La posture épistémologique adoptée dans le cadre de cette recherche privilégie le concept de « compagnonnage réflexif » de Donnay et Charlier (2006) pour lesquels « accompagner » est conçu avant tout comme « entrer en relation ». Ces auteurs soulignent la nécessité de développer la réflexivité des deux acteurs concernés – accompagnateur et accompagné. Or, c'est cette réflexivité au centre de la démarche qui fait la différence avec un compagnonnage du type formation centrée « sur la tâche ». Le « compagnon réflexif » offre en effet la distanciation nécessaire et « induit une réflexion et une réflexivité » (Donnay et Charlier, 2006, p. 127). Pour ce faire, l'accompagnateur (CPC) est invité à se placer « proche de l'enseignant pour comprendre ses conduites et lui permettre de les exprimer, mais éloigné pour rester garant du réel et lui donner l'occasion de se regarder » (Donnay et Charlier, 2006, p. 130). L'accompagnateur doit être proche pour permettre à l'enseignant de s'exprimer, et éloigné pour rester « garant du réel » (Donnay et Charlier, 2006, p. 130). Il doit savoir jusqu'où entrer dans le projet

de l'enseignant et éviter d'avoir un « projet pour l'Autre », d'où l'importance de la reconnaissance de son altérité. Dans l'ensemble, par rapport à l'axe proximité-distance, le but est de se confronter à la complexité de l'autre (Perrenoud, 1994) dans une réelle expérience réciproque d'altérité, ce qui nous conduit à l'importance de la réflexivité pour l'accompagnateur, comme pour l'enseignant débutant. Or, le rapport le plus propice au développement professionnel est celui qui permet la reconnaissance, comme équilibre entre assimilation et différenciation, ce qui fonde la posture tierce que supposent le compagnonnage réflexif et la réflexivité.

La réflexivité peut être saisie dans le contexte de la théorie de l'enquête de Dewey (1933), où elle est suscitée par la prise de conscience du caractère problématique d'une situation dans une tentative d'analyse et d'élaboration des hypothèses d'action (Saussez et al., 2001). Pour Schön (1994), la réflexivité permet la prise de recul du praticien sur ses pratiques et une explicitation du fondement de ses actes. Le compagnon réflexif ne se positionne pas comme juge, mais plutôt comme médiateur entre les actes posés par le praticien, les effets souhaités et ceux produits (Donnay et Charlier, 2006, p. 135). Il fournit donc la distanciation nécessaire et « induit une réflexion et une réflexivité sans juger chez le praticien qui en reste le propriétaire » (Donnay et Charlier, 2006, p. 127). Pour sa part, Vivegnis (2016 ; 2021) a examiné les compétences de l'accompagnateur et les variations posturales susceptibles de développer l'autonomie du débutant. Aussi cela semble-t-il possible sous certaines conditions préalables susceptibles de permettre à l'accompagné de se sentir en confiance, notamment grâce à l'apport de ressources ou de connaissances, mais aussi au soutien émotionnel et au retour réflexif, qui exigent temps et disponibilité.

Dès lors, la réflexivité s'avère pertinente pour le développement professionnel de l'accompagnateur sur le long terme. Comme le souligne Perez-Roux, « le travail de réflexivité engagé par les acteurs sur leurs pratiques constitue un des vecteurs du développement professionnel » (Perez-Roux, 2012, p. 7). Le développement professionnel est à considérer comme un « processus complexe, inscrit dans une temporalité, sollicitant ses éléments constitutifs (expériences, activités, habiletés, image de soi, valeurs), à partir d'opérations d'analyse, de révision, de modification (régulation) selon une dynamique d'engagement personnelle ou collective » (Frenay et al., 2011, p. 108). Il est vu comme un processus progressif dépassant et englobant l'apprentissage, impliquant une transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel. Nous considérons que l'engagement de l'accompagnateur à modifier ses pratiques par la suite indique un développement professionnel englobant l'apprentissage à long terme, comme discuté.

Pour examiner le rôle que pourrait jouer la co-explicitation de son activité d'accompagnement dans la posture réflexive chez l'accompagnateur, l'observation s'appuie sur l'accompagnement d'une enseignante débutante en première année d'exercice et en particulier sur les entretiens post-séances que le CPC fait avec elle.

## Méthodologie

Les fondements épistémologiques de la recherche s'appuient sur l'idée de parler de l'expérience pour la comprendre. Nous nous alignons sur le champ théorique de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) et la question inscrite au cœur de la didactique professionnelle : qu'est-ce qu'on peut apprendre de l'analyse des situations ? (Vinatier, 2009). La recherche prend appui sur des données issues d'une précédente étude qui portait sur les interactions verbales à l'œuvre dans les entretiens post-séances menés par les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) avec les enseignantes débutantes (de Paor, 2012).

### *Participants*

L'enseignante dont il est question dans cet article est professeure des écoles titulaire (PET1) et exerce dans une école maternelle au Cycle 1. La classe est composée de 23 élèves, 7 en petite section et 16 en moyenne section. Le CPC a fait cinq visites en classe en cours d'année, dont trois font partie de la recherche présentée ici : octobre (visite A1), janvier (visite A2), mars (visite A3).

### *Recueil des données*

Durant chacune de ces visites, l'enseignante débutante a donné en classe des leçons qui ont été observées par le CPC, dont c'est la mission. Le Tableau 1 montre, à titre d'exemple, la manière dont un des entretiens post-séances était découpé par nous, sur base de choix émergent, afin d'identifier et isoler les thèmes abordés à l'aide d'un verbatim complet des propos échangés. La durée de l'observation en classe était d'environ 2 heures et 20 minutes à chaque fois et les entretiens post-séances ont duré moins d'une heure. L'enregistrement audio a été réalisé en dehors de notre présence avec l'accord des participants.

### **Tableau 1**

*Les sujets abordés par enseignante et CPC dans un des entretiens post-séances (A1)*

1. écouter l'avis global de l'enseignante par rapport à la séance
2. comment impliquer au mieux les élèves durant la séance
3. travailler l'imaginaire dans l'éducation physique
4. organiser des ateliers
5. être vigilant quant aux erreurs de grapho-motricité des élèves
6. exploiter la présentation d'un album
7. utiliser une mascotte pour développer le langage
8. mettre les élèves en lecture tous ensemble
9. profiter des moments de langage dans la journée
10. aborder les relations avec les parents
11. utiliser l'ordinateur avec aide personnalisée

## Analyse des données

À la suite de chacune de ces séances, un entretien dit de «co-explicitation» (Vinatier, 2009) ou de co-analyse entre nous en tant que chercheur et le CPC s'est déroulé, ce qui fonctionne comme outil mobilisé pour l'analyse des données. Pour préparer les entretiens de co-explicitation, qui ont duré de 1h15 à 1h30, nous avons fourni au CPC une transcription de l'entretien post-séance. Durant l'entretien de co-explicitation, le rôle du chercheur est de collaborer avec le professionnel (CPC) dans la co-analyse de son activité. La co-explicitation des pratiques prend la forme d'une co-élaboration de sens par le professionnel et le chercheur. Cette méthodologie vise à «comprendre ce qu'un professionnel apprend d'une analyse réflexive rétrospective de son activité, étayée par les analyses du chercheur» (Vinatier, 2015, p. 3). Ces échanges à propos de l'activité effective du CPC sont à considérer comme une «activité médiatisée» par l'analyse proposée par le chercheur. La co-analyse menée avec le CPC après chacun des entretiens post-séances avait pour vocation de nous permettre de sélectionner et de discuter sur certains échanges dans l'entretien post-séance qui apparaissaient signifiants, que ce soit dans l'avis du CPC ou du chercheur. Cette co-analyse s'est focalisée notamment sur les échanges qui servaient à approfondir notre compréhension de l'accompagnement comme activité et à prendre en compte les dilemmes et tensions en jeu. Il s'agit donc d'une approche compréhensive dans une tentative de permettre au CPC de prendre sa propre activité comme objet de réflexion, la réflexivité étant une compétence qu'il doit aider l'enseignante débutante à développer. La co-analyse vise à conduire le CPC à apprendre de la situation pour développer sa professionnalité (Pastré et al., 2006).

## Résultats

Dans notre présentation des résultats, nous visons à comprendre les bénéfices de la co-analyse de l'activité du CPC pour ses capacités réflexives et sa maîtrise des différents «registres» de l'accompagnement. L'enjeu de cette étude de cas est de rendre compte des conditions dans lesquelles la co-analyse et la co-production de connaissances par le CPC (avec le chercheur) sont possibles et de favoriser les capacités réflexives de l'accompagnateur.

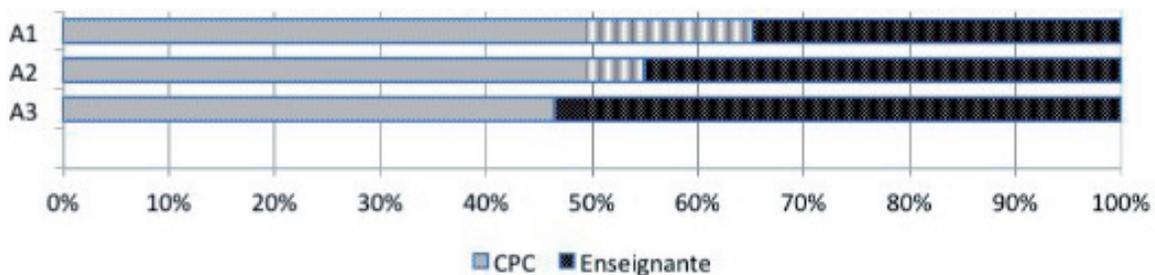
Parmi ses premières réactions dans l'entretien de co-explicitation A1, le CPC était surpris par la longueur de son temps de parole lors de l'entretien post-séance : *«J'ai été surpris de la longueur et j'ai été surpris de mon temps de parole»* (A1, 62). Il avait l'impression d'avoir trop parlé et de ne pas avoir trouvé l'équilibre entre analyse des pratiques et transmission de conseils : *«Ma responsabilité, c'est à la fois de la conseiller et puis de l'amener à réfléchir par elle-même à ce qu'elle fait et comment, les raisons de ses choix et comment elle peut avancer par elle-même»* (A1, 66). Il trouve qu'il domine trop l'espace discursif et qu'il a tendance à parler de ses propres idées plutôt qu'à écouter les siennes. Comme il l'explique lui-même, *«[j]e veux développer cette idée-là (hmm) et puis elle, elle veut essayer de, de me dire des choses, et puis là, là je ferme la porte là»*. Il n'a pas suffisamment intégré les perspectives de l'enseignante dans les échanges, et est resté axé sur ses propres priorités : *«Elle voulait peut-être dire des choses qui auraient éclairé, qui, qui auraient situé elle par rapport à ce discours-là»*, mais il est resté dans son propre discours.

Il estime que cette absence d'une posture d'écoute est d'autant plus difficile pour elle, étant donné la journée déjà très chargée. Il cautionne : *«L'entretien dans la foulée, c'est plus périlleux [...] elle a pas eu le temps de souffler, après elle a renchainé sur l'école, la classe l'après-midi, ça a dû être une sacrée journée pour*

elle» (A3, 84). Il propose comme explication que la passion qu'il entretient pour le sujet fait qu'il peut aller parfois «*trop loin*». C'était le dernier entretien de l'année et il avait beaucoup de choses à lui dire. Il pense qu'il n'était pas nécessaire d'expliciter les réponses d'une telle manière : «*Il fallait pas forcément, je pouvais poser des questions. Alors que là j'ai voulu donner des réponses ou des possibles pour qu'elle les trouve*» (A3, 44).

Le CPC est convaincu de la nécessité de ne pas transmettre des idées «*toutes cuites*» à moins que l'enseignante n'en ait vraiment besoin : «*Moi je pense que c'est à elle de trouver (oui), mais si à un moment elle est en difficulté, ou si elle hésite je peux essayer de l'aider à choisir ou l'aider à construire [...] Si je lui donne tout cuit, ça ne sera pas forcément efficace*» (A1, 106). Toutefois, l'équilibre est difficile à atteindre, surtout en début d'année, lorsqu'il essaie de répondre aux besoins et aux questions de l'enseignante : «*C'est ça qui est difficile, mais c'est ça qui est passionnant [...] après quand j'ai réécouté quelques fois, est-ce que c'était pas elle qui me demandait ?*» (A1, 66). Elle a besoin de réponses concrètes, et il ne suffit pas simplement de poser des questions : «*C'est pas suffisant, ils attendent autre chose que d'autres questions. Quelques fois, il faut montrer des possibles [...] c'est comme quand j'utilise "je pense que" ou "pourquoi pas, tu pourrais peut-être faire ça"*» (A3, 54). À titre d'exemple, dans l'entretien A2, l'enseignante lui a posé une question sur les mathématiques qui l'a «*un peu surpris*», car il ne s'y attendait pas (A2, 20). Il lui a répondu, mais il explique qu'il a voulu avancer en suivant son plan pour aborder d'autres sujets, suivant ses notes prises durant la période d'observation (chant, littérature, langage) et qu'il voyait le temps défilier. C'était son «*dilemme intérieur*» (A2, 20), c'est-à-dire trouver l'équilibre entre répondre à sa demande sur les mathématiques et suivre son propre plan.

Ses efforts pour trouver cet équilibre se manifestent dans la diminution progressive de son temps de parole entre le premier et le troisième entretien (Figure 1). Pourtant, bien qu'il parle moins que l'enseignante dans le troisième entretien (A3), il pense avoir toujours trop parlé et le regrette. Il estime qu'il y a des moments où il parle presque en monologue, n'écoute plus vraiment l'enseignante et ne lui laisse pas la parole. Il a longtemps parlé du jeu de langage que l'enseignante avait mis en place, en voulant la faire réfléchir sur la façon de le faire évoluer, mais considère maintenant son approche comme ironique et «*frappante*» dans un contexte où il a voulu souligner auprès de l'enseignante la différence entre les élèves qui ne parlent pas durant le jeu parce qu'ils réfléchissent en silence et ceux qui ne parlent pas parce qu'ils ne comprennent pas : «*Ce que je lui dis à elle, je ne l'applique, je ne me le suis pas appliqué. Alors que j'essaye de me l'appliquer, mais j'ai pas réussi là*» (A3, 72).



**Figure 1**

*Temps de parole entre CPC et enseignante pour les trois entretiens post-séance*

Progressivement, il prend aussi conscience de l'importance de l'affirmation et de la valorisation des efforts de l'enseignante, et il souligne qu'à certaines occasions il n'a pas suffisamment valorisé ses actes. Pendant la séance A3, elle avait intégré le chant comme il le lui avait conseillé dans l'entretien A2, mais au lieu de la complimenter le travail effectué, il s'est focalisé sur la façon dont elle pourrait renforcer l'apprentissage des noms des jours grâce au chant : « *Parce que je dis "tu as chanté", elle a souri, mais à un moment, je ne lui ai même pas dit que c'était bien, qu'elle s'était lancée, etc.* » (A3, 40). Il regrette aussi de ne pas avoir suffisamment valorisé le fait qu'elle ait utilisé l'album et d'avoir immédiatement envisagé de l'améliorer plus encore. Il trouve aussi qu'il n'a pas assez valorisé ce qu'elle avait bien fait dans l'enseignement de la danse, mais de s'être tout de suite concentré sur les pistes et les possibilités d'avancement.

En réalité, l'absence de valorisation de l'enseignante s'explique, selon le CPC, par le fait que celle-ci était déjà compétente tandis qu'il se préoccupait de la prochaine étape. Et, même s'il ne formule pas de jugement, et qu'il ne la valorise pas non plus, c'est parce qu'il est déjà satisfait du travail de l'enseignante et confiant. De son point de vue, elle est sur le bon chemin et il pense que « *c'est parti pour être une très bonne professionnelle* » (A3, 6). C'est donc la communication, ou plus précisément la verbalisation de l'appréciation positive, qui fait défaut. Le CPC n'exprime pas explicitement sa perception positive. À titre d'exemple, en fait, en demandant à l'enseignante comment elle pourrait aller vers « l'excellence » dans l'enseignement de la danse, il dit qu'il souhaitait exprimer que la danse réalisée était déjà très bien et que, avec cette question, il voulait l'amener à imaginer comment elle pourrait la rendre encore meilleure. Ainsi, grâce à l'opportunité de réfléchir sur sa manière de faire la demande, il prend davantage conscience de l'importance de la communication dans l'acte de valorisation.

La co-analyse de son travail d'accompagnement amène le CPC à mieux comprendre l'effet déstabilisant potentiel de l'analyse des pratiques de l'enseignante : « *Ça m'a permis de m'interroger sur des fois des techniques, sur des sujets, sur comment je fais mon entretien, [...] il y a des choses que j'avais pas explorées, que je faisais naturellement [...] il y a des choses où je suis moins sûr de moi, y a des choses où ça m'a conforté, y a des choses où je vais réfléchir* » (A3). En particulier, les risques d'une posture réflexive nuisible ou peu constructive sont révélés et le CPC semble déterminé à assurer une forme de réflexivité émancipatrice, plutôt que limitante ou paralysante, qui présenterait le risque d'ôter toute capacité d'agir : « *En même temps, je veux, quelquefois, lors de l'entretien, ne pas trop y réfléchir non plus, que, que cette, ça ne soit pas un frein* ». De cette manière, il prend conscience de l'interdépendance de la réflexivité dans la posture de chacun – elle en tant que nouvelle enseignante et accompagnée, et lui comme accompagnateur. Étant donné les exigences de l'accompagnement, l'accompagnateur ressent lui-même le besoin d'acquérir une capacité de réflexion et de réflexivité, mettant ainsi en exergue la nécessité d'une formation adéquate des accompagnateurs à cette fonction spécifique.

## Discussion

Le choix théorique du «compagnonnage réflexif» nous a permis de situer l'étude de la réflexivité de l'accompagnateur dans le cadre de la relation accompagnateur/accompagné.

La domination de l'espace discursif et la réaction du CPC par la suite, en entretien avec nous, illustrent la complexité de l'accompagnement en tant qu'activité. Pour reprendre le cadre théorique du «compagnonnage réflexif», le CPC risque l'«assimilation» de l'enseignante en projetant son propre projet, ce qui est loin d'être une posture d'accompagnement. Sa prise de conscience démontre les difficultés à transformer un habitus composé des réflexes ou des schèmes qui ne laissent guère de place à la réflexion et qui constituent «un travail de longue haleine» (Perrenoud, 2001, p. 196). Comme acteur en situation complexe, il est agi par son habitus plutôt qu'il n'agit réellement comme sujet autonome.

Maleyrot (2015) s'appuie sur l'idée développée par Samurçay et Rabardel (2004) selon laquelle dans toute activité humaine, il y a deux faces : une *activité productive* et une *activité constructive*. La première relève de la transformation du réel et la deuxième, de la transformation de l'homme par lui-même. C'est essentiellement *l'activité constructive*, celle qui renvoie à la question de la réflexivité. Dans l'accompagnement, le danger est grand de rester sur «l'activité productive», l'efficacité des actions et leur reproduction - «sur l'aspect technique de l'agir professionnel, d'aller au plus urgent pour faire que «ça marche» rapidement». Dans ce cas, l'accompagnateur n'arrive pas à «prendre de la distance par rapport au feu de l'action, de ne plus pouvoir aider le débutant dans son «activité constructive» par un travail de (re)structuration interne et par les autres de conceptualisations liées aux aspects invariants des situations professionnelles rencontrées.» (Maleyrot, 2015, p. 58). L'accompagnateur doit être proche pour permettre à l'enseignant de s'exprimer, et éloigné pour rester «*garant du réel*» (Donnay et Charlier, 2006, p. 130). Il doit savoir jusqu'où entrer dans le projet de l'enseignant et éviter d'avoir un «projet pour l'Autre», d'où l'importance de la reconnaissance de son altérité. Dans l'ensemble, par rapport à l'axe proximité-distance, le but est de se confronter à la complexité de l'autre (Perrenoud, 1994) dans une réelle expérience réciproque d'altérité, ce qui nous conduit à l'importance de la réflexivité pour l'accompagnateur, comme pour l'enseignant débutant.

Mettre des mots sur ce qu'on fait et apprendre par une distanciation et une analyse à partir de ses situations de travail constitue l'enjeu du compagnonnage réflexif. La co-analyse de l'entretien post-séance représentait l'occasion, pour le CPC, de se questionner lui-même et d'interroger ses propres pratiques. Cela l'amène à parler longtemps de la déstabilisation que vit l'enseignante elle-même. Et, s'il a trouvé cette co-analyse de sa propre activité déstabilisante, il a pris conscience du cheminement perturbant qu'est la première année d'exercice de l'enseignante. L'entrée dans la carrière enseignante est une période de questionnement et de déconstruction qui présente de nombreux défis. Certaines études illustrent d'ailleurs le caractère particulièrement intense de la toute première année d'exercice où «peu d'expériences ont un impact aussi important sur la vie personnelle et professionnelle» (Gelin et al., 2007, p. 47).

Et en se questionnant lui-même et sur ses propres pratiques, le CPC apprécie mieux la difficulté que représente le fait d'« induire la réflexivité chez l'enseignante » tout en sachant « où s'arrêter pour ne pas la mettre en difficulté au risque de lui faire perdre confiance en elle ». Cela nécessiterait un équilibre propice entre induire une problématisation de sa pratique d'enseignement chez l'enseignante et prendre suffisamment en compte son état d'accomplissement professionnel. Ce n'est qu'ainsi qu'on évitera une perte de confiance et une déstabilisation inutile dans sa professionnalité émergente. Il s'agit de trouver cet équilibre et d'avancer pas à pas : « *c'est construire. Il faut donner du temps. Il faut trouver le bon dosage, le bon moment, car on avance par petits pas, pas demander des grandes marches ni, ni trop d'un coup* » (A3, 12). Ainsi les résultats exemplifient-ils l'importance de la posture réflexive de l'accompagnateur pour soutenir l'accompagnée dans sa propre réflexivité et ouvrir de nouveaux horizons que l'enseignante peut et pourra adopter grâce à la réflexion.

Par conséquent, le CPC est plus conscient de l'importance de l'affirmation et de la valorisation des efforts de l'enseignante. La mission de l'accompagnateur est de se placer « proche de l'enseignant pour comprendre ses conduites et lui permettre de les exprimer, mais éloigné pour rester garant du réel et lui donner l'occasion de se regarder » (Donnay et Charlier, 2006 : 130). Comme le CPC le dit lui-même : « *C'est prendre le temps d'écouter, prendre le temps [...] c'est trouver l'équilibre, le, l'équilibre et le dosage* » (A3, 119). Et pour reprendre l'analyse de Paul (2004), il devient plus conscient des postures à adopter – guider, escorter, conduire, ce qui favorise l'accomplissement professionnel de l'enseignante, d'une manière plus éclairée.

L'entretien de co-analyse offre une perspective ultérieure de dispositif de formation, dans la mesure où il ouvre la possibilité à l'accompagnateur de se distancier de son rôle et de réfléchir sur le cheminement avec l'accompagné comme cela apparaît dans l'étude de cas d'accompagnement CPC/enseignante. Ainsi la co-analyse est-elle fondée sur la question inscrite au cœur de la didactique professionnelle : qu'est-ce qu'on peut apprendre de l'analyse des situations ? (Vinatier, 2009). Elle permet de faire prendre conscience à l'accompagnateur de « la part d'invisible que dissimule à l'acteur le feu de l'action » dans la situation des entretiens post-séances (Vinatier et Thullier, 2011, p. 258). De cette manière, on arrive à éclairer la conscience sur ce qui a échappé afin d'élargir son pouvoir d'action du CPC en tant qu'accompagnateur. Celui-ci passe donc d'une posture d'immersion dans l'action à une posture détachée, depuis laquelle il peut se voir « d'en haut » (Donnay et Charlier, 2006). Et, c'est en ce sens que la co-analyse permettrait « d'associer les personnes en formation à l'enseignement à l'analyse de leur propre activité, celle-ci étant porteuse, sous certaines conditions, de développement professionnel » (Saussez & Yvon, 2014, p. 113).

## Conclusion

L'analyse réflexive que développe le CPC au fur et à mesure s'accompagne de processus de prise de conscience, de tensions auxquelles il est soumis et de possibilités d'élargissement de son pouvoir d'agir. C'est dans le contexte de la relation entre les deux personnes que cette interdépendance entre l'apprentissage de l'accompagnateur et de l'accompagné peut se comprendre. La mesure dans laquelle l'accompagnateur favorise sa propre réflexivité est donc un enjeu important pour jouer dans ces différents « registres » dans une attitude ouverte et critique. Cela justifie le choix que nous avons fait de situer l'étude dans le cadre théorique de l'accompagnement réflexif où accompagner, c'est « entrer en

relation». Enfin, le fait que l'accompagnateur soit engagé lui-même dans un processus de réflexivité le conduit à porter son attention sur la manière dont il facilite l'apprentissage en même temps que le cheminement réflexif de l'enseignante.

En s'appuyant sur une seule étude de cas, on ne prétend pas à la généralisation. L'intérêt de l'étude découle plutôt du fait que la méthodologie permette de dégager des éléments importants sur la posture réflexive de l'accompagnateur. La recherche illustre que la démarche de co-analyse conduit le CPC à porter son attention sur la manière dont il facilite un cheminement réflexif de l'enseignante. La co-analyse met de l'avant la complexité de l'accompagnement comme dispositif de formation. Nous pensons que l'accompagnateur aura, dès lors, besoin d'être lui-même accompagné dans son cheminement pour à maîtriser ce travail complexe d'accompagnement avec différentes tensions (Robin et Vinatier, 2011). Nous estimons que la recherche devrait s'intéresser davantage à ces dispositifs de collaboration accompagnateur-chercheur. Dans le cadre d'un tel dispositif de formation, l'utilisation des extraits transcrits des entretiens permettrait aux accompagnateurs de porter à leur connaissance la manière d'amener les enseignants dans une analyse réflexive de leurs pratiques.

## Références

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Presses universitaires de France.
- de Paor, C. (2012). *Modalités d'accompagnement des enseignants débutants et construction de la professionnalité : comparaison entre la France et l'Irlande*, [thèse de doctorat, Université de Nantes].
- Dewey, J. (1933). *How we think : a statement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston : Heath and Co.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques*. Éditions du CRP et Presses universitaires de Namur.
- Dugal, J.P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4, <http://tfe.revues.org/index899.html>
- Frenay, M., Jorro, A., et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67 <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1426>
- Gelin, D., Rayou, P. et Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Armand Colin.
- Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* Bruxelles. Editions De Boeck.
- Loizon, D. (2008). Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche. *Recherche et Formation*, 59, 105-119.
- Maleyrot, E. (2015) La visée réflexive des dispositifs d'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré : étude diachronique par les missions des maîtres formateurs. *Questions Vives*, 24. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1796>
- Ministère de l'éducation nationale (2001). Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2ème degrés et des personnels d'éducation et d'orientation. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, (32), <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/32/default.htm>
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). *La didactique professionnelle*. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Pérez-Roux, T. (2009) Enjeux identitaires au sein d'une situation de conseil pédagogique : une étude de cas à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, 4. <http://tfe.revues.org/index940.html>

- Perez-Roux, T. (2012). Dynamiques identitaires enjeu dans un dispositif de co-analyse de l'activité de conseil : la réflexivité conjointe au coeur du développement professionnel. I. Vinatier. *Réflexivité et développement professionnel : une orientation pour la formation*. Octares.
- Perrenoud, Ph. (1994) Compétences, habitus et savoirs professionnels, *European Journal of Teacher Education*, 17(1/2), 45-48.
- Perrenoud, Ph. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck.
- Robin, J.-Y. et Vinatier, I. (dir.) (2011). *Conseiller et accompagner, un défi pour la formation des enseignants*. Paris, L'Harmattan.
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Dans R. Samurçay, P. Pastré (Dir.). *Recherches et pratiques en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.
- Saussez, F., Ewen, N., Girard, J. (2001). Au coeur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? *Recherche et Formation*, 36, 69-87.
- Saussez, F. et Yvon, F. (2014). Problématiser l'usage de la co-analyse de l'activité en formation initiale à l'enseignement. Dans L. Paquay, Ph. Perrenoud, M. Altet, R. Etienne, J. Desjardin (dir), *Travail réel des enseignants et formation*. Coll. Perspectives en éducation et formation, De Boeck Supérieur.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses universitaires de France.
- Vinatier, I. (2015). Un dispositif d'analyse du travail : quel cheminement induit chez une professionnelle du conseil ? *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 13-14, 1-12.
- Vinatier, I. et Thullier, J. (2011). Référentiel de compétences et construction de la professionnalité dans des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles. Dans J.Y. Robin et I. Vinatier (dir.), *Conseiller et accompagner, un défi pour la formation des enseignants*. L'Harmattan.
- Vivegnis, I. (2021). De la professionnalité émergente : Perceptions croisées de stagiaires et de formateurs d'un master en sciences de l'éducation.» Dans C. Gremion et C. de Paor (dir.) *Comment évaluer la professionnalité émergente ?* De Boeck.

## Pour citer cet article

De Paor, C. (2023). La réflexivité de l'accompagnateur des enseignants débutants et la co-analyse de son activité. *Formation et profession*, (31)3, 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.777>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.799>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Geneviève **Carpentier**   
Université de Montréal (Canada)

Myriam **Villeneuve-Lapointe**  
Université de Sherbrooke (Canada)

Andréanne **Gallant**  
Centre de services scolaire des Samares (Canada)

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

Anick **Sirard**  
Centre de services scolaire des Samares (Canada)

Catherine **Tardif**   
Université de Montréal (Canada)

# L'environnement sociopédagogique en classe primaire et l'utilisation de données de recherche-action par les milieux de pratique

The socio-pedagogical environment in elementary school  
and the use of action research data by the participants

doi: 10.18162/fp.2023.799

## Résumé

Cet article vise à décrire la perception de l'environnement sociopédagogique d'élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire dont les personnes enseignantes participent à une recherche collaborative. Les données collectées par questionnaire sur l'environnement sociopédagogique permettent de décrire les climats relationnel, pédagogique, de sécurité, de justice, évaluatif et d'appartenance tels que perçus par les élèves (n = 185). Les résultats font ressortir que certains climats sont perçus plus négativement que d'autres, notamment les climats d'évaluation et de sécurité.

### Mots-clés

Environnement sociopédagogique, recherche collaborative, éducation préscolaire, enseignement primaire, milieu de pratique.

### Abstract

This article aims to describe the perception of the socio-pedagogical environment of preschool and elementary school students whose teachers are participating in collaborative research. The data was collected by a questionnaire relating to the perception of the socio-pedagogical environment administered in the classes of the participating teachers. It allows a description of climates (relational, pedagogical, security, justice, evaluative and belonging) as perceived by the participating teachers' elementary and preschool students (n = 185). The results showed that two climates, evaluative and security, are perceived more negatively than the others.

### Keywords

Socio-pedagogical environment, collaborative research, practice researchers, elementary, preschool.

## Introduction et problématique

Dans le cadre de projets de recherches collaboratives, il peut être souhaitable d'établir un portrait initial de « la situation actuelle qui doit être améliorée, modifiée ou corrigée » (Collerette et al., 2021, p. 23) avant d'entamer les étapes subséquentes. Ainsi, ce portrait sert d'assise, s'avère utile pour légitimer la collaboration et propulse, dans certains cas, le projet vers une démarche transformatrice (Gillet et Tremblay, 2017). Les personnes chercheuses sont donc parfois amenées à collecter des données auprès des élèves des personnes enseignantes prenant part au projet de recherche collaborative, à les analyser, à les interpréter et à les présenter de façon nuancée et rigoureuse tout en préservant la relation établie avec ces dernières (Arousseau et al., 2020 ; Lévesque, 2017). Des collectes de données à différents moments de la démarche collaborative permettent d'évaluer les effets chez les élèves des changements de pratique apportés par les personnes enseignantes et renforcent leur démarche de développement professionnel, notamment en pérennisant certaines nouvelles pratiques (Egert et al., 2018 ; Galand et Janosz, 2020).

Dans une recherche collaborative en cours (FRQSC, 2020-2024/MEI, 2020-2022) portant sur les gestes professionnels susceptibles de favoriser des apprentissages durables chez les élèves de l'éducation préscolaire et du primaire, les membres de l'équipe interprofessionnelle ont été rencontrés afin d'identifier leurs principaux besoins. Cette équipe est composée de seize personnes enseignantes d'une même école, des deux membres de l'équipe de direction ainsi que de trois personnes conseillères pédagogiques. Parmi les besoins soulevés, la nécessité d'obtenir des données sur la perception de leurs élèves à propos de l'environnement de classe a émergé et a fait consensus chez le personnel de l'école prenant part au projet. Ce besoin était

justifié en grande partie par le fait qu'il enseigne et travaille dans une nouvelle école située en contexte économique, social et culturel défavorisé et qu'il perçoit des enjeux liés aux habiletés sociales ainsi qu'à l'engagement des élèves. Ce besoin énoncé par les personnes enseignantes requiert, comme le soulignent Wang et al. (2014), de s'intéresser aux climats de la classe et à son environnement. À l'instar de Janosz et al. (2007), Baudoïn et Galand (2018) estiment que des données précises sur la perception des élèves de leur propre classe permettent de faire des choix pédagogiques et didactiques plus éclairés pour soutenir la réussite sociale et scolaire de ceux-ci.

Une collecte de données a donc eu lieu dès le premier mois de la recherche collaborative auprès de l'ensemble des élèves des douze enseignantes titulaires participantes, et ce, avant la mise en place du dispositif de formation et d'accompagnement. Considérant l'importance d'avoir des données préliminaires tant pour établir un portrait de la situation (Collerette et al., 2021) que pour sélectionner des objectifs de développement professionnel (Kennedy, 2019) et pour en constater les effets chez les élèves (Galand et Janosz, 2020), les résultats des analyses ont été présentés à l'équipe interprofessionnelle durant les premiers mois de la recherche. Ainsi, les membres de l'équipe de recherche, composée de trois chercheuses universitaires (deux professeures et une doctorante) et de trois personnes conseillères pédagogiques jouant le rôle de chercheurs des milieux de pratique, ont collaboré afin que la présentation des résultats soit signifiante et utile pour l'équipe interprofessionnelle. Dans le cadre du projet, une présentation personnalisée et individuelle des résultats de chaque groupe-classe a été réalisée avec les enseignantes titulaires et une présentation globale de l'ensemble des données a été effectuée auprès de l'ensemble de l'équipe interprofessionnelle.

Cet article répond à l'objectif spécifique suivant : décrire la perception de l'environnement sociopédagogique d'élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire dont les enseignantes participent à une recherche collaborative.

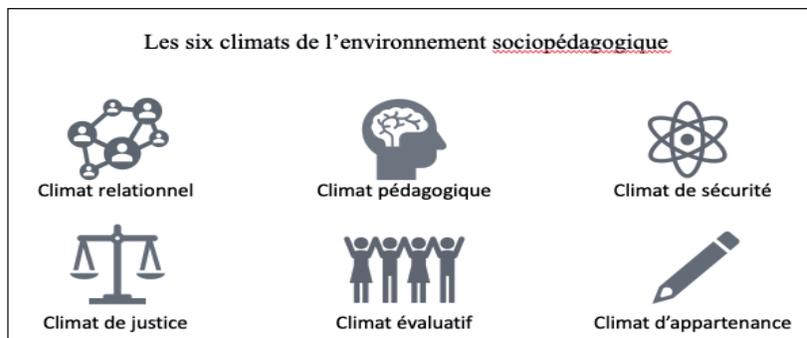
## Cadre conceptuel

Pour répondre à l'objectif spécifique de cet article, le cadre conceptuel de l'environnement sociopédagogique est présenté dans la prochaine section et les six climats évalués dans le cadre de ce projet sont décrits.

*L'environnement sociopédagogique*, comme défini par Carpentier et al. (2022a), se rattache à la mission de l'école québécoise visant notamment à favoriser et à soutenir le développement cognitif, social, sociocognitif, comportemental et affectif de l'ensemble des élèves (Gouvernement du Québec, 2020). Ainsi, le développement de ces cinq dimensions est, dans les contextes de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, lié à l'activité quotidienne de la classe et s'ancre dans des contextes réels et variés de la pratique enseignante (Carpentier et al., 2021).

Il importe de préciser que ce concept est inspiré du modèle théorique de Janosz et al. pour le contexte des écoles primaires (2007) et secondaires (1998). Ce modèle porte plus largement sur l'environnement socioéducatif et définit l'environnement scolaire, à l'échelle de l'école, selon trois composantes : le climat scolaire, les pratiques éducatives et les problèmes scolaires et sociaux. Le concept d'environnement sociopédagogique les reprend en partie, mais se centre plus spécifiquement sur les climats. Il intègre aussi certaines pratiques pédagogiques plus enclines à agir sur la dimension affective de l'environnement

de classe qui s'avèrent indispensables à la réussite sociale et scolaire (Baudoin et Galand, 2018). Aux cinq climats originaux du modèle de Janosz (2007), un sixième, le climat évaluatif, a été ajouté (voir figure 1) dans le présent projet vu la place centrale de l'évaluation en classe primaire et l'influence du rapport à l'évaluation qu'entretient la personne enseignante sur le rapport que développent ses élèves (Pasquini, 2021).



**Figure 1.**

Les six climats de l'environnement sociopédagogique

- 1) Le climat relationnel renvoie aux relations socioaffectives entre les élèves. La qualité de celui-ci s'appuie notamment sur des relations interpersonnelles amicales et respectueuses entre pairs puisque les relations positives mènent à valoriser l'expérience scolaire (Beaumont, 2018).
- 2) Le climat pédagogique vise la réussite scolaire des élèves et s'articule autour de la qualité de la relation enseignant-élève, de la confiance de la personne enseignante envers leur réussite et de la mise en œuvre de pratiques pédagogiques variées servant à les motiver et à les engager (Bouffard et al., 2005).
- 3) Le climat de sécurité se rapporte aux sentiments d'assurance et de confiance des élèves. Il inclut la sécurité affective, physique et matérielle (Berkowitz et al., 2016). Baudoin et Galand (2018) précisent que le climat pédagogique et l'instauration de routines et de règles de vie claires agissent sur l'engagement des élèves et permettent d'éviter les pertes de temps pouvant mener à des interactions et à des gestes inappropriés.
- 4) Le climat de justice est fortement lié au climat de sécurité, puisqu'il se rapporte à la légitimité et à l'équité des règles, comme à leur application judicieuse. Ainsi, les règles et les conséquences doivent être appliquées de manière rigoureuse et cohérente (Baudoin et Galand, 2018).
- 5) Le climat évaluatif, qui a été ajouté pour appréhender l'environnement sociopédagogique des classes, renvoie au rapport qu'entretiennent les élèves à l'évaluation et à l'erreur (Pasquini, 2021). Ce rapport est influencé par le vécu scolaire de l'élève ainsi que par le rapport à l'évaluation qu'entretiennent les personnes qui l'entourent, notamment sa famille et le personnel scolaire (Prokofieva et al., 2017).

- 6) Le climat d'appartenance se situe au cœur des autres composantes de l'environnement sociopédagogique puisqu'il est fortement influencé par celles-ci. Son développement est donc optimal lorsque les cinq autres climats sont positifs (Janosz, 2007). Si un bon climat d'appartenance s'observe globalement par un sentiment de fierté de l'élève à faire partie de la classe, il renvoie plus précisément à l'harmonisation des besoins et des désirs de l'élève à ceux des membres de son groupe, reflétant l'adaptation positive au milieu (St-Amand et al., 2017).

## Méthodologie

La présente recherche collaborative s'inscrit en continuité des travaux de Desgagné (1998) qui indique que ce type de recherche vise la coconstruction, avec les personnes praticiennes, d'un ou de plusieurs savoirs associés à une pratique professionnelle. Dans ce type de recherche, les personnes du milieu de la pratique s'engagent dans une démarche de recherche avec les personnes du milieu universitaire puisqu'elles ont d'amples connaissances de la pratique et des situations pédagogiques (Morissette, 2013). La collaboration est ainsi nécessaire et une relation de confiance doit être développée et maintenue tout au long du projet (Aurousseau et al., 2020 ; Lenoir, 2012 ; Morissette, 2013).

### *Participants*

Afin de décrire la perception de l'environnement sociopédagogique des élèves de l'éducation préscolaire et du primaire, les données ont été collectées auprès de 185 élèves. Ces derniers étaient âgés de 5 à 12 ans et issus d'un total de 12 classes : une de l'éducation préscolaire ( $n = 16$ ), six du 1<sup>er</sup> cycle ( $n = 96$ ), une du 2<sup>e</sup> cycle ( $n = 15$ ) ainsi que quatre du 3<sup>e</sup> cycle ( $n = 58$ ) d'une même école primaire. De cet échantillon, 73 sont des filles, 108 sont des garçons et 4 préféraient ne pas répondre.

### *Instrument de mesure, collecte et analyse de données*

La collecte de données a eu lieu à l'automne 2021. Le *Questionnaire sur l'environnement sociopédagogique au primaire* (QESPP, Carpentier et al., 2022b) ainsi qu'une échelle sur le climat évaluatif (Guimard et al., 2015) ont été employés avec deux méthodes de passation distinctes selon le niveau scolaire des élèves. Alors que les élèves du 2<sup>e</sup> et du 3<sup>e</sup> cycle ont répondu simultanément aux questions lues à voix haute avec des échelles de Likert à quatre niveaux, les élèves de l'éducation préscolaire et du premier cycle ont répondu en sous-groupe de deux à quatre élèves. De plus, afin d'éviter les biais dichotomiques, les choix de réponses ont été segmentés selon le modèle de Harter (1983) qui consiste à fragmenter la réponse en deux temps. Après la lecture à voix haute d'un item, les élèves ont d'abord été invités à se positionner entre deux camps (le cercle du oui et le carré du non), puis à déterminer l'intensité de leur réponse dans un deuxième temps (grand carré, petit cercle). Des tablettes électroniques ont été utilisées pour tous les élèves afin de faciliter l'accessibilité (Filiatrault-Veilleux et al., 2016).

Avec une durée de passation de 12 à 15 minutes, le questionnaire transmis aux élèves comptait 25 items avec une structure à six facteurs liés aux six climats de l'environnement sociopédagogique : 1) climat relationnel (3 items,  $\omega = 0,71$ ), 2) climat pédagogique (6 items,  $\omega = 0,71$ ), 3) climat de sécurité (3 items,  $\omega = 0,74$ ), 4) climat de justice (5 items,  $\omega = 0,81$ ), 5) climat évaluatif (5 items,  $\omega = 0,78$ ) et 6) climat d'appartenance (3 items,  $\omega = 0,78$ ). Les coefficients oméga ( $\omega$ ) de McDonald étant tous supérieurs à 0,71, les dimensions présentent une bonne consistance interne (Béland et al., 2017).

Dans le but de documenter la perception des élèves de l'éducation préscolaire et du primaire quant à leur environnement sociopédagogique, des analyses descriptives sur les six climats ont été réalisées. Des analyses comparatives ont également été effectuées afin de déceler d'éventuelles différences selon leur genre ainsi que leur niveau scolaire. Pour vérifier si des différences significatives existaient entre les groupes, dans le cas des analyses comparatives inférentielles, des tests non paramétriques à deux échantillons indépendants (Mann-Whitney) ont été réalisés à partir des données. Ces tests non paramétriques ont été privilégiés puisque, selon le graphe de répartition (Kolmogorov-Smirnov et Shapiro-Wilk), les données n'étaient pas normalement distribuées et les variances des groupes étaient inégales (test de Levene). Pour les analyses comparatives, le barème de significativité de Fisher et l'ampleur des tailles d'effet de Cohen (1988) ont été utilisés. Ainsi, un  $\eta_p^2$  avoisinant 0,01 est un effet de petite taille, un résultat atteignant 0,06 indique un effet de taille moyenne et un effet de 0,14 correspond à un effet de grande taille. L'ensemble des analyses a été effectué avec le logiciel d'analyse quantitative SPSS, version 27.

## Résultats

Cette section présente les résultats descriptifs des six climats composant l'environnement sociopédagogique et les résultats des analyses comparatives selon le genre et le niveau scolaire des élèves.

D'abord, les résultats issus des analyses quantitatives permettent d'identifier la perception qu'ont les élèves de l'environnement sociopédagogique de leur classe. À cet égard, le Tableau 1 illustre plus précisément la répartition des élèves concernant chacun des climats.

**Tableau 1**

*Moyenne ( $\bar{x}$ ), médiane (Med) et écart-type ( $\sigma$ ) des élèves ( $n=185$ ) selon les climats de l'environnement sociopédagogique*

Climat	$\bar{x}$	Med	$\sigma$
Relationnel	1,96	2,00	,549
Pédagogique	1,29	1,17	,372
Sécurité	2,76	3,00	,999
Justice	1,67	1,60	,572
Évaluatif	2,38	2,40	,880
Appartenance	1,46	1,33	,583

Les analyses soulèvent une tendance de réponses positives pour les climats relationnel, pédagogique, de justice et d'appartenance. En effet, la moyenne des réponses fournies pour ces quatre climats se situe entre un score de 1 et 2. La tendance centrale des médianes des climats pédagogique ( $\bar{x}=1,29$  ; Med=1,17) et d'appartenance ( $\bar{x}=1,46$  ; Med=1,33) s'approche de la cote 1 et révèle une perception très positive des élèves. La médiane du climat de justice se trouve à mi-chemin entre les cotes 1 et 2 et celle du climat relationnel se situe sur la cote 2, démontrant une perception positive des élèves à l'égard de ces climats. Les climats évaluatif ( $\bar{x}=2,38$  ; Med=2,40) et de sécurité ( $\bar{x}=2,76$  ; Med=3,00)

ressortent de façon plus négative. À ce propos, le climat de sécurité, qui renvoie notamment à la peur de se faire voler, de se faire ridiculiser ou de se faire faire mal physiquement, est celui qui est perçu comme étant le plus négatif par les élèves participants. Des analyses comparatives (tableau 2) ont ensuite été réalisées afin de vérifier si des différences significatives existaient selon le genre des élèves.

**Tableau 2**

*Analyse comparative selon le genre des élèves*

Composante de l'environnement sociopédagogique		Filles	Garçons	Mann Withney (U)	p	$n_p^2$
Climat relationnel	Rang moyen	91,88	90,40	3 877 500	,850	0,03
	<i>n</i>	73	108			
Climat pédagogique	Rang moyen	71,50	101,00	2520,00	<,001*	0,17
	<i>n</i>	72	108			
Climat de sécurité	Rang moyen	107,67	79,05	2 651 500	<,001*	0,08
	<i>n</i>	72	108			
Climat de justice	Rang moyen	82,57	95,12	3 326 500	,108	0,02
	<i>n</i>	73	106			
Climat évaluatif	Rang moyen	98,23	86,12	3 414 500	,126	0,03
	<i>n</i>	73	108			
Climat d'appartenance	Rang moyen	81,73	97,27	3 265 000	,038*	0,08
	<i>n</i>	73	108			

\* $p < 0,05$

Lorsque l'on compare la perception des élèves au regard des différents climats qui composent l'environnement sociopédagogique selon leur genre, les climats pédagogique, de sécurité et d'appartenance présentent des résultats significatifs (valeur  $p < ,05$ ), permettant de rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les rangs seraient équivalents. Les rangs moyens indiquent que les filles ont une perception plus positive que les garçons des climats pédagogique et d'appartenance alors que leur perception est plus négative pour ce qui est du climat de sécurité. Selon les balises de Cohen (1988), les résultats qui concernent le climat pédagogique ont une grande taille d'effet ( $n_p^2$  de 0,17) alors que les résultats des climats de sécurité et d'appartenance ont une taille d'effet moyenne ( $n_p^2$  de 0,08). Cela dit, il apparaît intéressant d'analyser les mêmes données selon le niveau scolaire des élèves (éducation préscolaire et premier cycle vs deuxième et troisième cycle) afin de vérifier s'il existe également des différences significatives selon cette variable.

**Tableau 3***Analyse comparative selon le niveau scolaire des élèves*

Composantes de l'environnement sociopédagogique		Presco et 1 <sup>er</sup> cycle	2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycle	Mann Withney (U)	p	$n_p^2$
Climat relationnel	Rang moyen	86,15	103,51	3 320 500	,028*	0,02
	<i>n</i>	112	73			
Climat pédagogique	Rang moyen	90,01	92,50	3 816 000	,744	0,01
	<i>n</i>	109	72			
Climat de sécurité	Rang moyen	96,46	86,33	3 588 000	,205	0,01
	<i>n</i>	112	72			
Climat de justice	Rang moyen	105,34	70,95	2 481 500	< ,001*	0,09
	<i>n</i>	112	71			
Climat évaluatif	Rang moyen	92,69	93,47	4 053 500	,923	0,01
	<i>n n</i>	112	73			
Climat d'appartenance	Rang moyen	90,58	96,71	3 817 500	,421	0,01
	<i>n</i>	112	73			

\* $p < ,05$ 

En se concentrant maintenant sur les différences possibles selon le niveau scolaire des élèves, les données présentées au Tableau 3 montrent une différence significative pour les climats relationnel ( $p = ,028$ ) et de justice ( $p < ,001$ ). Les rangs moyens indiquent que les élèves du préscolaire et du premier cycle perçoivent le climat relationnel de façon plus positive (rang moyen = 86,15) alors qu'ils perçoivent le climat de justice de façon plus négative (rang moyen = 105,34). Toujours selon les barèmes proposés par Cohen (1988), les résultats du climat relationnel ont une petite taille d'effet ( $n_p^2$  de 0,02) alors que les résultats du climat de justice ont une taille d'effet moyenne ( $n_p^2$  de 0,09).

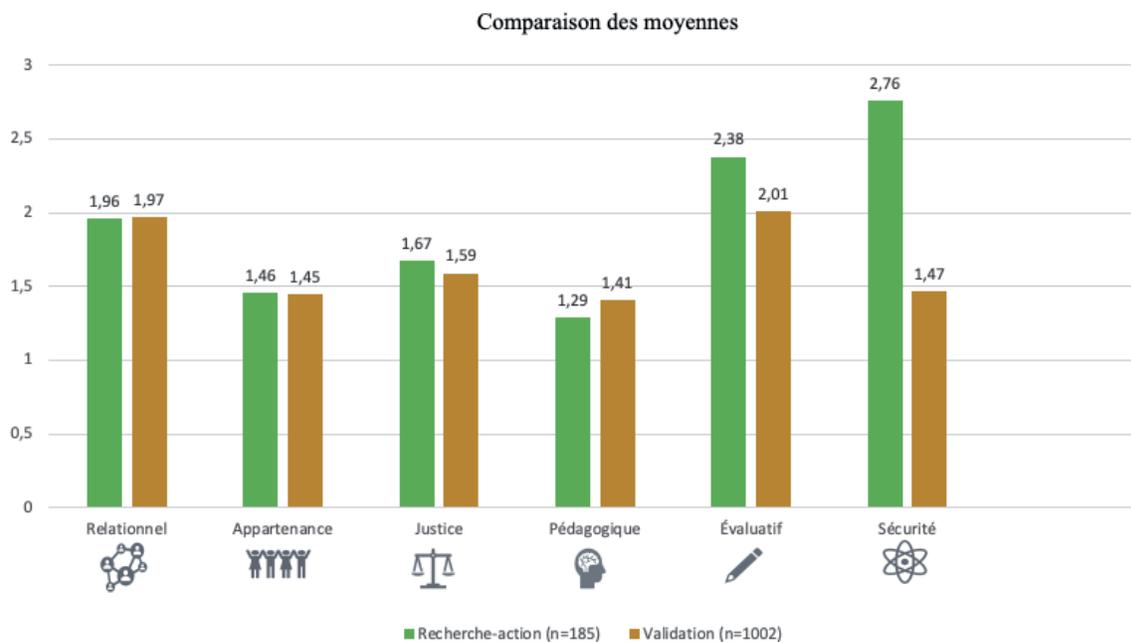
## Discussion

Dans le cadre de la présente recherche collaborative, une première collecte de données selon les besoins nommés par les personnes enseignantes participantes a servi à cibler des objets de formation et d'accompagnement pour les trois années du projet. De telles collectes auront lieu chaque année pour documenter et réguler la démarche de développement professionnel. Les 185 élèves interrogés proviennent d'une même école et représentent 38 % des élèves de cette dernière. Les données collectées permettent donc de brosser un portrait des groupes des douze enseignantes titulaires qui contribuent

à la recherche. Les résultats révèlent que deux climats sont perçus plus négativement par les élèves : le climat évaluatif ainsi que le climat de sécurité. La présente discussion compare d’abord des résultats obtenus lors des analyses présentés dans cet article à ceux obtenus précédemment avec les mêmes outils de collecte de données. Elle aborde ensuite plus spécifiquement les résultats des climats évaluatif et de sécurité.

### Comparaison des six climats

Une comparaison des résultats obtenus dans le cadre de la présente collecte de données avec ceux obtenus lors de la validation des échelles ( $n = 1002$ ) est d’abord proposée (Carpentier et al., 2022a ; Guimard et al., 2015). Il est important de souligner que la validation du QESPP (Carpentier et al., 2022b) s’est faite récemment, en contexte de pandémie, et dans des milieux similaires à la présente recherche. La Figure 2 montre que les moyennes obtenues aux échelles sur les climats relationnel, d’appartenance, de justice et pédagogique correspondent aux moyennes obtenues lors de la validation des échelles. En revanche, la comparaison permet de constater que la perception des climats évaluatif et de sécurité est plus négative, voire vraiment plus négative en qui a trait au climat de sécurité, pour les élèves de cette recherche. La perception négative des élèves du climat évaluatif et du climat de sécurité de leur classe ressort donc particulièrement et mérite que l’on s’y attarde.



**Figure 2**

*Comparaison des moyennes ( $\bar{x}$ ) entre la présente recherche collaborative et la validation du questionnaire*

### *Climat évaluatif*

Concernant le climat évaluatif, certaines recherches l'ayant abordé soulignent que la constitution d'une culture de classe autour de l'évaluation nécessite un dialogue et une réflexion sur le rapport à l'évaluation de la personne enseignante et des élèves (Pasquini, 2021). Issaieva et al. (2011) ont dégagé des profils de rapport à l'évaluation et attestent que, dans la grande majorité des cas, les élèves ne partagent pas la vision de l'évaluation de leur enseignant ou enseignante. Ces différences peuvent provoquer du stress et de la peur chez les personnes apprenantes et peuvent même affecter leur sentiment de bien-être dans la classe (Meylan et al., 2015 ; Prokofieva et al., 2017). Les travaux de Houchot et al. (2013) attestent quant à eux que les exigences liées à l'évaluation arrivent de plus en plus tôt et que les personnes enseignantes ainsi que les parents sont de plus en plus préoccupés par les résultats scolaires des élèves. À ce sujet, les résultats présentés dans cet article montrent que les élèves du préscolaire et du premier cycle ont une perception aussi négative du climat évaluatif de leur classe que les élèves du deuxième et du troisième cycle.

### *Climat de sécurité*

En ce qui a trait au climat de sécurité, la Figure 2 permet de constater une différence marquée entre les données collectées dans la présente recherche et celles collectées lors de la validation. Un rapport du groupe de recherche SÉVEQ (Beaumont et al., 2018) qui concerne plus de 6300 élèves de la quatrième à la sixième année du primaire soulève que 16,1 % d'entre eux se font insulter verbalement et que 7,4 % se font bousculer intentionnellement. Les données collectées dans ce projet dépassent largement ces seuils. En effet, dans le cas présent, 61 % des élèves perçoivent le climat de sécurité de leur classe comme négatif ou très négatif. Rappelons que le climat de sécurité renvoie à la peur de se faire voler, de se faire intimider et de se faire faire mal physiquement. Bowen et Desbiens (2011) estiment que la perception du climat de sécurité dépend de l'influence des facteurs liés à l'élève ainsi que de ses environnements scolaire, social et familial. Dans le cadre d'une recension intégrative des écrits portant sur les effets de ces différents facteurs sur le climat de sécurité, Berkowitz et al. (2016) concluent que les interventions pratiquées par le personnel scolaire influencent grandement l'apparition, le maintien et la disparition des comportements d'agression. À l'instar de Beaumont et al. (2018), Pitre (2019) constate que la pratique d'intervention préventive dans les écoles québécoises diminue actuellement alors que les enjeux liés au climat de sécurité sont encore présents. À cet effet, Khoury-Kassabri (2009) rapporte que 70 % des élèves estiment que les personnes enseignantes, lorsqu'elles sont témoins d'événements agressifs entre des élèves, punissent les deux sans tenter de comprendre l'élément déclencheur de la situation.

De plus, la différence significative ressortie lors des analyses comparatives sur la perception des filles et des garçons trouve aussi écho dans certains écrits récents (Carpentier et al., 2022a). Au secondaire, les filles affirment être victimes plus fréquemment d'agressions verbales alors que les garçons déclarent être davantage victimes d'agressions physiques. Lorsque l'on aborde les différences de genre quant à la perception du climat de sécurité, une tendance lourde selon laquelle les garçons subissent davantage de mauvais traitements par le personnel éducatif que les filles est constatée (Lee, 2015 ; Longobardi et al., 2015 ; Theoklitou et al., 2012). Dans ce même ordre d'idée, les élèves victimes et auteurs d'intimidation sont les plus à risque de subir de mauvais traitement de la part du personnel scolaire

suivis des élèves intimidateurs et des élèves victimes. Dans le cadre de la présente recherche, il n'y avait aucune différence selon les niveaux scolaires et les élèves de l'éducation préscolaire et du premier cycle du primaire percevaient un climat de sécurité aussi négatif que les élèves du deuxième et du troisième cycle du primaire.

## Conclusion

Les données collectées sur la perception de l'environnement sociopédagogique de douze classes d'une même école primaire montrent des enjeux importants liés au climat évaluatif ainsi qu'au climat de sécurité. Cette première collecte, au tout début du projet, a permis à l'équipe interprofessionnelle mobilisée dans le cadre de cette recherche collaborative de faire rapidement des choix pour tenter d'influencer positivement ces deux climats. Des collectes de données subséquentes, à l'aide des mêmes questionnaires, durant la deuxième et la troisième année du projet, permettront de mesurer les effets des changements mis en place. Présenter de telles données à une nouvelle équipe de recherche nécessite des réflexions préalables afin de maintenir un engagement et des relations positives entre les personnes du milieu de la pratique et les personnes du milieu de la recherche. Plusieurs réflexions, notamment sur la temporalité, les modalités de formation, la posture d'accompagnement et les connaissances pratiques et théoriques, ont été nécessaires pour guider la manière dont les données allaient être présentées aux personnes participantes afin de maintenir le lien de confiance. Ces réflexions doivent être au cœur de la démarche des personnes chercheuses s'engageant dans une recherche collaborative et feront l'objet d'un prochain article.

## Références

- Aurousseau, E., Jacob, E., Laplume, J., Coté, C. et Couture, C. (2020). Recherche collaborative : défis relevés de chercheuses en herbe. *Revue hybride de l'éducation*, 4 (1), 132–149. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.975>
- Baudoin, N. et Galand, B. (2018). Le climat scolaire influence-t-il le bien-être des élèves ? Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 15-30). Les presses de l'Université du Québec. <http://hdl.handle.net/2078.1/204248>
- Beaumont, C., Leclerc, D. et Frenette, E. (2018). *Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017* (Rapport de recherche). Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. [https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_chaire\\_cbeaumont/documents/RAPPORT-FINAL-2013-2015-2017.pdf](https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/RAPPORT-FINAL-2013-2015-2017.pdf)
- Beaumont, C. (2018). Climat scolaire et relationnel positifs : Essentiels au bien-être et à la réussite éducative. *La santé en action*, 445, 26-28. <https://www.crires.ulaval.ca/full-text/climat-scolaire-relationnel-bien-etre-reussite-educative-beaumont.pdf>
- Béland, S., Cousineau, D. et Loye, N. (2017). Utiliser le coefficient omega de McDonald à la place de l'alpha de Cronbach. *McGill Journal of Education, Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52 (3), 791-804. <https://doi.org/10.7202/1050915ar>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A. et Benbenishty R. (2016). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>

- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Rapport de recherche présenté au fonds québécois de recherche sur la société et la culture. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.212.8265&rep=rep1&type=pdf>
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2011). *La violence chez l'enfant : approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale*. Éditions Solat.
- Carpentier, G., Roy, N., Sauvageau, C. et Bowen, F. (2022b). 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., Sauvageau, C. et Roy, N. (2022a). The socio-pedagogical environment of primary school students in a context of socially distanced classroom. *Canadian Journal of Education*, 1. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v1i>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>e</sup> éd.). Lawrence Erlbaum.
- Collerette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2021). *Le pilotage du changement* (3<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Egert, F., Fukking, R.-G. et Eckhardt, A. -G. (2018). Impact of in-service Professional Development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433.
- Filiatrault-Veilleux, P., Desmarais, C., Bouchard, C., Trudeau, N. et Leblond, J. (2016). Conception et qualités psychométriques d'un outil d'évaluation de la compréhension d'inférences en contexte de récit chez des enfants âgés de 3 à 6 ans. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 40(2), 149-163. <https://cjslpa.ca/detail.php?ID=1199&clang=en>
- Galand, B. et Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation*. Presses Universitaires de Louvain.
- Gillet, A. et Tremblay, D.-G. (2017). *Les recherches partenariales et collaboratives*. Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. et Ngo, H. T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation et Formation*, 88-89, 163-184. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01562198>
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-systems. Dans E. M. Hetherington (dir.), *Handbook of child psychology* (vol. 4, p. 275-385). John Wiley and Sons.
- Houchot, A., Thollon, F., Charbonnier, D. (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationalistes*. Inspection générale de l'éducation nationale. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/134000726.pdf>
- Issaieva, É., Pini, G. et Crahay, M. (2011). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? *Revue française de pédagogie*, 176, 5-26. <https://doi.org/10.4000/rfp.3362>
- Janosz, M., Bouthillier, M., Bowen, F., Chouinard, R. et Desbiens N. (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. <https://doi.org/10.3102/0091732X19838970>

- Khoury-Kassabri, M. (2009). The relationship between staff maltreatment of students and bully victim group membership. *Child Abuse and Neglect*, 33(12), 914-923. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.05.005>
- Lee, J. H. (2015). Prevalence and predictors of self-reported student maltreatment by teachers in South Korea. *Child Abuse & Neglect*, 46, 113-120. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.03.009>
- Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail & Apprentissage*, 9(1), 14-14. <https://doi.org/10.3917/ta.009.0014>
- Lévesque, J.-Y. (2017). La distance, la proximité et le défi de l'objectivité du chercheur. Dans P. Beaupré, R. Laroui, et M.-H. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers* (p. 28-36). Presses de l'Université du Québec.
- Longobardi C., Settanni M., Prino, L. E. et Gastaldi F. G. M. (2015). Emotionally abusive behavior in italian middle school teachers as identified by students. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(8), 1327-1347. <https://doi.org/10.1177/0886260515615144>
- Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D. et Stephan, P. (2015). Burnout scolaire et soutien social : l'importance du soutien des parents et des enseignants. *Psychologie française*, 60(1), 1-15. <https://doi.org/10.7202/1034489ar>
- Morissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Recherches participatives*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Presses de l'Université Laval.
- Pitre, M.-H. (2019). *Le rôle des interventions préventives et de la qualité des relations interpersonnelles et du soutien personnel scolaire dans la création d'un climat de sécurité dans les écoles primaires et secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9273/1/eprint9273.pdf>
- Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J. L., Hérold, J. F. et Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien. *Recherches et éducatives*, 18(2). <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4657>
- St-Amand, J., Bowen, F. et Wan Jung Lin, T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. *Canadian Journal of Education, Revue Canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2308>
- Theoklitou, D., Kabitsis, N. et Kabitsi, A. (2012). Physical and emotional abuse of primary school children by teachers. *Child Abuse & Neglect*, 36(1), 64-70. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.05.007>
- Wang, L.-J., Wang, W.-C., Gu, H.-G., Zhan, P.-D., Yang, X.-X. et Barnard, J. (2014). Relationships among teacher support, peer conflict resolution, and school emotional experiences in adolescents from Shanghai. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 42(1), 99-114. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.1.99>

## Pour citer cet article

- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Gallant, A., Robillard, J.-M., Sirard, A., Tardif, C. (2023). L'environnement sociopédagogique en classe primaire et l'utilisation de données de recherche-action par les milieux de pratique. *Formation et profession*, 31(3), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.799>



# L'insertion socioprofessionnelle en milieu scolaire franco-manitobain des personnes immigrantes formées à l'étranger

Jules **Rocque**  
Université de Saint-Boniface  
(Canada)

Socio-professional integration in Franco-Manitoban  
schools of immigrants trained abroad

doi: 10.18162/fp.2023.819

## Résumé

### Mise en contexte

Les personnes immigrantes formées à l'étranger qui veulent poursuivre une carrière d'enseignement dans les programmes francophones au Manitoba rencontrent certains défis : obstacles administratifs, sentiment d'isolement, etc. La recherche-action menée auprès de 16 participants en formation initiale ou exerçant la profession avait pour but de mieux comprendre l'accueil et l'accompagnement reçus durant leur processus d'insertion socioprofessionnelle élargi, qui comprend la période de formation initiale et l'arrivée sur le marché du travail. Les résultats révèlent des expériences favorables (accueil chaleureux, disponibilité du personnel) et défavorables (choc culturel, pratiques d'embauche discriminatoires). Les recommandations visent à améliorer les pratiques pédagogiques, d'embauche et d'accompagnement tout en favorisant une meilleure compréhension de la thématique à l'étude par les acteurs du terrain.

### Mots-clés

Insertion socioprofessionnelle, enseignants immigrants formés à l'étranger, minorités visibles, éducation francophone en contexte minoritaire, pénurie d'enseignants.

### Abstract

Immigrants integrating into Manitoba's French-language school programs face certain challenges: administrative barriers, feelings of isolation. The action research with 16 participants, in initial teacher training and teaching positions, aimed at better understanding how they are received and supported during their extended socio-professional integration, which includes the initial training and entry into the work force. The thematic analysis of the semi-structured interviews reveals favourable experiences (warm welcome, availability of staff) and unfavourable experiences (culture shock, discriminatory hiring practices) experienced by the participants. Recommendations made aim to improve pedagogical, hiring and support practises and favour a better understanding of the actors in the field of the themes being examined.

### Keywords

Socio-professional integration, internationally trained immigrant teachers, visible minorities, Francophone education in a minority context, teacher shortage.

Les programmes<sup>1</sup> d'enseignement de langue française au Manitoba ont connu une croissance soutenue au fil des ans, tout comme ailleurs au Canada (ACPI, 2021 ; Comité permanent des langues officielles, 2018 ; Statistique Canada, 2021). La mise en œuvre de la gestion scolaire selon les critères de l'article 23 (Droits à l'instruction dans la langue de la minorité) de la *Charte canadienne des droits et des libertés* au début des années 1990 a aussi contribué à une augmentation constante des inscriptions partout dans les communautés de langue française en contexte minoritaire (FNCSF, 2022 ; Power, 2011 ; Rocque, 2011). Landry, Allard et Deveau (2010) nous rappellent l'importance de cette gestion et du « rôle capital de l'école comme pierre angulaire institutionnelle d'un projet d'autonomie culturelle pour ces communautés [en contexte minoritaire] » (p. 20).

Au fil des ans, de nombreuses études ont identifié de multiples facteurs qui contribuent à soutenir la vitalité ethnolinguistique des communautés en contexte minoritaire (Breton, 1964 ; Giles, Bourhis et Taylor, 1977 ; Cummins, 1981 ; Bernard, 1990 ; Behiels, 2004 ; SFM, 2020). Parmi ces facteurs, nous comptons le nombre d'interlocuteurs qui parlent la langue ; le taux de natalité ; la présence de soutiens institutionnels, tels que les médias, les organismes culturels et sportifs, les services gouvernementaux, les écoles ; le statut socioéconomique et social de la langue de la minorité ; l'émigration et l'immigration.

Au Manitoba, soucieux de vouloir contribuer à la vitalité de la communauté franco-manitobaine, les organismes communautaires, les conseils scolaires, le ministère de l'Éducation, les regroupements professionnels d'enseignants, l'association des directions générales et la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface collaborent étroitement afin d'atteindre la cible de 4,4 % d'immigrants d'expression française qui choisissent le Manitoba comme province

d'accueil (Patrimoine canadien et Commissariat aux langues officielles, 2013 ; RIF, 2022). Cette collaboration contribue à soutenir l'épanouissement des communautés de langue française en contexte minoritaire tout en cherchant à pallier la pénurie d'enseignants qui sévit dans les programmes de langue française au Manitoba (gouvernement du Manitoba, 2022). Précisons qu'au Manitoba, le ministère de l'Éducation exige une évaluation de tous dossiers de personnes enseignantes formées à l'étranger. Après cette démarche, la province peut exiger d'autres études au niveau du baccalauréat (formation initiale).

C'est dans ce contexte que l'article propose une analyse de l'accueil, de l'accompagnement, de la formation et de l'insertion socioprofessionnelle (ISP) des personnes immigrantes formées à l'étranger (PIFE) qui cherchent à s'intégrer à la Faculté d'éducation et au milieu scolaire pour contribuer à l'épanouissement et à la vitalité de leur nouvelle communauté d'accueil. L'auteur souhaite apporter un éclairage complémentaire sur la problématique sachant que « La recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants immigrants de minorité visible se situe à l'étape embryonnaire au Canada [...] ce champ étant encore peu exploré par la communauté scientifique » (Jabouin et Duchesne, 2018, p. 63).

L'accueil, l'accompagnement et l'intégration socioprofessionnels réussis de ces futurs citoyens, en tant qu'employés de divisions scolaires et membres à part entière de leur nouvelle communauté dont chacun contribue à l'épanouissement et à la vitalité, constituent la principale préoccupation de ce projet de recherche-action.

## Problématique

Comme mentionné précédemment, les autorités scolaires en milieu francophone au Canada ont de la difficulté à pourvoir les postes d'enseignement en raison de la pénurie de personnel enseignant (Caza, 2019 ; Cloutier, 2018). Un élément de solution passe par le recrutement à l'étranger. Cependant, ces futurs membres du personnel vivent « une transition de carrière parsemée d'obstacles » (Diédhiou, 2018, p. 52), notamment l'évaluation de leur dossier, l'adaptation ou l'abandon de certaines de leurs pratiques pédagogiques, la résolution de situations conflictuelles avec les parents à la suite d'une évaluation. Collin et Camaraire (2013) reconnaissent que les enjeux se situent aussi à l'intérieur des facultés d'éducation canadienne, responsables de la formation initiale des PIFE. Ils affirment que ces personnes se présentent en classe en étant quelque sorte désavantagées, car elles « ont des représentations moins nombreuses, précises et ancrées que leurs pairs [...] sur la manière de faire la classe [...] (par exemple : le rôle de l'enseignant [et] des élèves, les types d'activités et de relations pédagogiques privilégiées, etc.) » (p. 50).

Dès la fin des années 1990, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2014) reconnaissait déjà « les obstacles entravant l'obtention de l'agrément et l'intégration dans le marché du travail des enseignantes et enseignants formés à l'étranger » (p. 3). En étudiant davantage la question, quatre composantes clés d'une intégration réussie pour les PIFE se sont révélées : s'assurer de leur fournir plus d'information sur les systèmes d'éducation au Canada avant leur arrivée ; prévoir un appui durant leurs démarches pour recevoir l'autorisation d'enseigner au Canada ; offrir des séances d'orientation sur la profession enseignante à leur arrivée ; assurer une aide financière afin de les appuyer lorsqu'elles doivent répondre aux exigences de l'agrément, participer au perfectionnement professionnel et mettre sur pied des stratégies d'accueil dans la profession.

Plus récemment, Jabouin et Duchesne (2018) et Duchesne, Gravelle et Gagnon (2019) se sont penchés sur les stratégies d'ISP d'enseignants immigrants de minorité visible en contexte francophone minoritaire en Ontario. Les récits d'expérience d'ISP des PIFE révèlent que les situations qu'elles ont vécues rejoignent les principales conclusions de l'étude du CMEC (2014) et, qu'en plus, les PIFE subissent « une discrimination à l'embauche, un manque d'accueil et un rejet en milieu scolaire » (p. 70), illustrant ainsi la nécessité d'éduquer et de sensibiliser le milieu scolaire, qui doit mieux comprendre la réalité des PIFE, savoir les accueillir convenablement et accroître considérablement la représentation de membres du personnel issus de la diversité. La nécessité de mettre en place « des dispositifs d'accompagnement et d'encadrement répondant aux besoins particuliers » (Duchesne et coll., 2019, p. 194) des PIFE ne doit pas être ignorée.

## Cadre théorique

L'insertion sociale et professionnelle se définit comme le premier processus d'intégration dans un nouvel environnement ou emploi (Legendre, 2005). Selon Mukamurera (2014), l'insertion professionnelle est une période transitoire entre la fin de la formation initiale, moment du développement des connaissances et des compétences de base à l'université, et le début de la formation continue. C'est au cours de cette période pratique que la personne acquiert de l'expérience, approfondit ses connaissances et met ses compétences au service de son école et de sa profession. La dimension sociale occupe une place importante dans le processus d'intégration professionnelle. Les PIFE s'intègrent à l'intérieur d'une communauté au sens large qui, elle aussi, doit se soucier de les accueillir, de les accompagner et de les intégrer, épaulant ainsi l'école. Boulaamane et Bouchamma (2021) démontrent la place que doit occuper l'intégration comme processus multidirectionnel entre l'école, les familles immigrantes et la communauté. Cette collaboration devient « un impératif incontournable pour promouvoir un milieu scolaire s'adaptant à la diversité » (p. 1). C'est pourquoi, dans cet article, il est question de l'insertion socioprofessionnelle (ISP) des PIFE, membres d'une famille et d'une communauté, dès leur intégration au système éducatif manitobain (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année de leur formation initiale) ainsi qu'en milieu de travail où les PIFE exercent leur profession depuis 5 ans ou moins. D'ailleurs, le même terme est employé par d'autres chercheurs qui ont aussi étudié la question (Morrissette et Audet, 2018 ; Niyubahwe, Mukamurera et Sirois, 2018).

Les PIFE, tout comme les enseignants débutants qui ont évolué en contexte scolaire canadien, passent par un processus d'ISP à durée variable, de 2 à 5 ans, selon le contexte et la personne (De Stercke, 2014). Jabouin et Duchesne (2018), en citant Martineau (2006), précisent que la durée du processus d'ISP des PIFE rejoint celle des enseignants débutants et s'étend sur « un maximum d'environ cinq ans pour qu'un nouvel enseignant puisse obtenir un emploi régulier » (p. 65). Selon Mukamurera et coll. (2013), ce processus comprend cinq dimensions complémentaires et interdépendantes. Il y a l'aspect économique ou l'intégration à l'emploi, l'affectation et les conditions de travail, la socialisation organisationnelle (l'adhésion à la culture organisationnelle du milieu de travail), la professionnalité (l'adaptation, le développement et la maîtrise des savoirs et des compétences du métier) et la dimension plutôt personnelle et psychologique de chaque enseignant débutant. Dans cet article, la notion de l'ISP est élargie pour comprendre la période de formation initiale, car 6 des 16 participants dans cette étude étaient inscrits à la formation initiale (programme de baccalauréat en éducation de deux ans) au

moment de l'étude. Les dix autres étaient détenteurs d'un diplôme universitaire obtenu à l'étranger et neuf possédaient déjà une expérience en enseignement à leur arrivée au Canada. Tous, cependant, ont fréquenté l'Université de Saint-Boniface, répondant ainsi aux exigences du ministère de l'Éducation en vue de l'obtention d'un brevet d'enseignement (voir note 5). La trajectoire d'ISP comprend donc l'admission à la faculté d'éducation, la scolarisation et la formation pratique et elle se poursuit durant leurs premières années d'enseignement dans le nouveau milieu de travail dans leur province d'accueil.

Le dernier élément du cadre théorique porte sur certains facteurs favorables à l'ISP des PIFE déjà identifiés dans les études antérieures, dont l'accueil et l'ouverture des collègues et de l'équipe de direction, la présence d'une culture collaborative et d'entraide au sein de l'école et un appui structuré comme le mentorat (Niyubahwe et coll., 2018). « [L]'acceptation par la communauté scolaire et par les parents ainsi que le fait de travailler dans un milieu culturellement diversifié » (Deters, 2006, cité dans Niyubahwe et coll., 2018, p. 27) sont d'autres facteurs favorables. Les PIFE posent des gestes concrets leur permettant elles aussi de contribuer à leur ISP réussie, entre autres, approcher leurs collègues afin de travailler en équipe ; développer leurs compétences professionnelles en matière de gestion de classe et cultiver des relations positives avec leurs élèves (Jabouin et Duchesne, 2018).

## Méthodologie

Le projet de recherche-action<sup>2</sup> a été réalisé au printemps 2020-2021. Il s'insère dans une démarche plus large qui regroupe des acteurs du terrain en éducation (membres du personnel de la faculté d'éducation, représentants d'associations professionnelles des enseignants et des directions d'école, contractuels du ministère de l'Éducation) qui se soucient de la pénurie du personnel enseignant. Chacun travaille à pallier cette réalité selon son rôle et ses responsabilités tout en poursuivant le dialogue et la collaboration. La définition adoptée dans le cadre de cette étude provient de Lavoie, Marquis et Laurin (2005). Ces auteurs décrivent la recherche-action comme étant participative, émergente et interprétative où les acteurs (chercheur, praticiens et personnes intéressées à la problématique) réfléchissent, contribuent au processus de décision et transforment les organisations et les pratiques à la recherche de solutions sur le terrain. L'étude est participative, car elle s'insère dans une réflexion et une collaboration générale à l'intérieur d'une problématique qui émerge du terrain et qui préoccupe les principaux acteurs (Lavoie, Marquis et Laurin, 2005 ; Lessard-Hébert, 1997) dans le monde de l'éducation au Manitoba : la pénurie du personnel enseignant. C'est alors que les conseils scolaires, le ministère de l'Éducation et des regroupements professionnels (enseignants, directions générales) se joignent à la Faculté d'éducation et plus précisément à l'équipe de recherche pour réaliser ce projet. L'étude demeure interprétative, car elle poursuit des buts « variés [qui] peuvent porter sur des aspects personnels, professionnels ou politiques en lien avec la problématique soulevée » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 52). Les participants, les principaux acteurs du terrain et l'équipe de recherche interagissent, discutent, identifient des buts communs, élaborent un plan d'action, recueillent des données, les interprètent et adaptent leurs pratiques, tout en respectant leurs responsabilités et leurs rôles respectifs dans la démarche de la recherche-action (Guay et Prud'homme, 2011). Les détails de recrutement, de la collecte des données et de l'analyse des résultats suivent.

## **Recrutement**

L'échantillonnage à participation volontaire a été utilisé pour recruter des PIFE. Dans un premier temps, c'est à partir d'une liste obtenue du bureau du registraire qu'une invitation a été envoyée par courriel aux étudiants de la Faculté d'éducation. Les personnes qui ont participé devaient répondre à l'un des critères suivants :

- 1) être inscrite à la Faculté d'éducation<sup>3</sup> de l'Université de Saint-Boniface en formation initiale (1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> année) ;
- 2) être diplômée de la Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface ou d'une autre université canadienne ;
- 3) être diplômée en éducation d'un établissement postsecondaire à l'étranger ;
- 4) être embauchée et exercer la profession d'enseignante dans une école d'un programme de langue française au Manitoba depuis 5 ans ou moins.

En second lieu, l'invitation a aussi été affichée dans un forum de discussion du site « Educators of Colour Network »<sup>4</sup> afin de joindre les PIFE répondant essentiellement aux critères 2, 3 et 4 ci-dessus mentionnés. Le profil de l'ensemble des PIFE (n=16) se résume ainsi : 6 étudiants inscrits en première année du baccalauréat en éducation ; 2 étudiants inscrits en deuxième année ; et 10 diplômés d'une faculté d'éducation à l'étranger, dont 9 exerçant la profession d'enseignement dans une école d'un programme de langue française au Manitoba depuis 5 ans ou moins. Précisons que deux personnes étaient diplômées du programme d'un postbaccalauréat en éducation, répondant ainsi aux exigences qu'impose le ministère de l'Éducation<sup>5</sup> aux PIFE.

## **Déroulement de la collecte de données**

L'assistante de recherche<sup>6</sup> a procédé aux entretiens semi-dirigés auprès des PIFE portant sur leurs expériences d'ISP au Manitoba. Il y a eu quatre entretiens de groupes de deux à trois personnes d'une durée moyenne de 90 minutes et quatre entretiens individuels d'une durée moyenne de 45 minutes. Les entretiens ont eu lieu en fonction des préférences des PIFE (seul ou en groupe), de leur disponibilité ainsi que du calendrier de l'assistante. En raison de la pandémie de COVID-19, tous les entretiens ont eu lieu en ligne au moyen de la plateforme Zoom. Pour en faciliter l'analyse, les entretiens ont été enregistrés avec la permission des PIFE.

## **Analyse des données**

Une approche d'analyse thématique de contenu<sup>7</sup> a été adoptée. Cette technique a permis de recueillir assez rapidement des éléments pour alimenter la réflexion de l'équipe de recherche en fonction de la thématique à l'étude. Il a aussi été possible de cerner des thèmes et des sous-thèmes en fonction des objectifs de l'étude (Paillé et Mucchielli, 2012). En écoutant les entretiens, la question générique qui a guidé l'analyse était la suivante : « Qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos qui nous aide à mieux comprendre l'accueil et l'accompagnement reçus, la pertinence de la formation initiale et l'expérience vécue durant le processus d'ISP des PIFE en milieu scolaire francophone au Manitoba ? » Cette question, à l'intention descriptive plutôt qu'interprétative, a permis à l'équipe de repérer rapidement les principales contributions des PIFE.

Comme il y avait un nombre relativement petit d'entretiens, l'équipe de recherche a opté pour une analyse manuelle, sans l'aide de logiciel. En écoutant les entretiens, le chercheur et l'assistante, de façon indépendante, ont procédé à la réduction des données, dégagant ainsi différents thèmes émergents des entretiens en tenant toujours compte des principaux objectifs de l'étude. Une démarche de thématisation continue a été retenue, permettant de relever et de noter les thèmes au fur et à mesure, les organiser en regroupements et finalement, les hiérarchiser en fonction de thèmes récurrents, divergents, complémentaires, etc. (Paillé et Mucchielli, 2012). Cette approche propose une méthode de travail d'analyse progressive qui permet au chercheur de créer des tableaux, des schémas et des arbres thématiques en fonction des thèmes qui émergent des entretiens. Une transcription complète de chaque entretien n'est donc pas obligatoire, évitant ainsi la création de tableaux d'analyse lourds de textes (verbatim) non pertinents à l'analyse. À la suite de discussions entre le chercheur et l'assistante, un accord interjuge a permis de retenir les thèmes et les sous-thèmes générés en lien avec les entretiens pour finalement les présenter dans cette prochaine partie de l'article.

## Présentation des résultats

Voulant mettre en valeur l'expérience des PIFE durant leur trajectoire d'ISP élargie, la présentation des résultats se fera en deux temps selon les thèmes analysés : l'accueil et l'accompagnement durant la formation initiale, en milieu de travail et l'expérience globale des PIFE durant leur processus d'ISP sur le terrain. Les souhaits d'amélioration recueillis auprès des PIFE en matière d'accueil, d'accompagnement et de leur ISP en général seront aussi présentés. Précisons que dans le cadre de la recherche-action, l'ensemble des participants ont pu lire les résultats de l'étude et communiquer leur rétroaction au chercheur. Cette démarche constitue ainsi une mesure de validation des résultats grâce à la « vérification par les membres » (*member checking*) dont parle Richards (2015).

### *L'accueil et l'accompagnement*

Pour décrire l'accueil et l'accompagnement réservés aux PIFE, les données ont été analysées et regroupées en fonction de différents moments vécus durant leur ISP : i) administration – durant le processus d'inscription et d'admission au programme de formation initiale à l'université ; ii) pédagogie – durant le temps passé en salle de classe ou pendant d'autres activités à la faculté d'éducation ; iii) stage – durant la période de formation pratique en milieu scolaire ; et iv) emploi – durant la période d'intégration au travail en milieu scolaire. Les données présentées dans le tableau 1 comprennent des extraits des entretiens, parfois légèrement reformulés, auprès des PIFE. Ces extraits sont regroupés sous deux rubriques selon que l'expérience vécue ait été jugée « favorable » ou « défavorable ». La présentation des données dans les deux tableaux se fait en fonction des expériences dites « favorables » et « défavorables » ; par conséquent, il y a un certain chevauchement dans la présentation un peu plus détaillée du tableau 2.

**Tableau 1**

*L'accueil et l'accompagnement des PIFE selon les moments vécus et la nature de leurs expériences (favorables ou défavorables)*

Milieu universitaire		Milieu scolaire/de travail	
Administration	Pédagogie	Stage	Emploi
<b>FAVORABLES</b>			
L'équipe administrative est chaleureuse et soucieuse de notre intégration	La journée d'accueil en plein air a créé un sentiment d'appartenance et a fait tomber les barrières entre les personnes nées au Manitoba et les PIFE	L'accueil a été chaleureux à l'école  La générosité s'est fait sentir de la part des enseignants coopérants qui partagent leurs ressources	L'accueil a été positif ; mon milieu apprécie la diversité ; je suis bien intégrée dans cette école
Les services d'orientation facilitent la préparation du dossier d'admission et les choix de cours	L'accueil virtuel était sympathique durant la pandémie de COVID-19 : les professeurs étaient disponibles et prêts à répondre aux questions  La formation est très axée sur la pratique, nous permettant de mieux intégrer la salle de classe durant le stage	La disponibilité des membres du personnel, prêts à répondre aux questions tout en exerçant beaucoup de patience  Les enseignants coopérants sont prêts à montrer certaines stratégies propres au milieu manitobain  La possibilité de participer aux journées de perfectionnement professionnel et aux rencontres parents-enseignants (bulletins scolaires)	L'accueil était très bon, pas de problème ; je me suis rapproché de beaucoup de membres du personnel
<b>DÉFAVORABLES</b>			
L'outil d'évaluation des compétences langagières ne tient pas compte de la réalité linguistique et culturelle des PIFE	Le sentiment d'être isolés et peu intégrés au groupe est évident en salle de classe	Les expériences vécues qualifiées de « xénophobes » et « discriminatoires » de la part de collègues de travail et de parents à l'école  Le sentiment d'être incompatible avec le coopérant en fonction des perspectives divergentes sur les pratiques pédagogiques à employer  Le manque d'ouverture perçu de la part du coopérant sur différentes façons de faire	Le sentiment d'être doublement ou triplement minoritaires (personne de couleur ayant un accent en contexte francophone minoritaire et provenant de l'étranger)  La communauté rurale est peu accueillante et l'intégration, plus complexe  Le sentiment de ne pas être reçu ni vu comme un pair ayant de l'expérience même si elle provient d'ailleurs

## La formation initiale

Les données présentées dans le tableau 2 comprennent des résultats d'extraits synthétisés et parfois légèrement reformulés des entretiens à la suite de la formation initiale des PIFE. Ils sont regroupés sous deux rubriques selon que l'expérience ait été jugée « favorable » ou « défavorable ».

**Tableau 2**

*La formation initiale des PIFE et la nature de leurs expériences (favorables ou défavorables)*

FAVORABLES	DÉFAVORABLES
Les professeurs expliquent clairement les particularités du système scolaire manitobain (programmes d'études ; approches pédagogiques, systèmes d'évaluation) ainsi que l'apprentissage d'une langue en contexte francophone minoritaire	Le sentiment d'être mis de côté et d'être mal compris par les autres personnes à la faculté (membres du personnel et étudiants manitobains)
La formation m'a bien préparé/outillé : planification de leçons ; bâtir la confiance ; sentiment de pouvoir faire face à toutes situations ; sentiment d'être prêt à enseigner ; accès aux ressources sur place et en ligne	L'impression de nous heurter à un mur ou à un manque d'ouverture quand nous essayons de nous intégrer aux autres groupes d'étudiants
Des membres du corps professoral ont modelé des stratégies d'enseignement, de gestion de classe et de méthodes d'évaluation à favoriser en contexte scolaire manitobain	Le choc culturel en raison des différentes valeurs, des façons de faire et d'être
	L'orientation du programme est trop axée sur la francophonie manitobaine, laissant peu de place aux gens de l'extérieur
	Le sentiment de lourdeur additionnelle durant le stage, car le système manitobain est très différent de celui que nous avons connu ailleurs et nous vivons une adaptation personnelle, socioculturelle et familiale en plus
	Le manque de valorisation et de compréhension de la part du corps professoral qui ne reconnaît pas la formation ni les expériences antérieures

## Souhaits d'amélioration et recommandations

Lors des entretiens, les PIFE ont formulé plusieurs souhaits afin d'améliorer leur expérience d'ISP. L'analyse des données nous a permis de les regrouper en quatre grands thèmes qui rejoignent le caractère multidimensionnel et complexe du processus d'ISP dont parle la recherche : 1) l'accompagnement et l'appui (la professionnalité de Mukamurera et coll., 2013) ; 2) le jumelage (le mentorat de Gagnon et Duchesne, 2018 et de Niyubahwe et coll., 2018) ; 3) la sensibilisation et l'inclusion (Gagnon et Duchesne, 2018 ; la socialisation organisationnelle de Mukamurera et coll., 2013) ; et 4) l'employabilité (l'économie de Mukamurera et coll., 2013). Le tableau 3 contient les données présentées de façon sommaire, synthétisées et parfois reformulées légèrement tout en respectant l'esprit du contenu selon les quatre thèmes. Il met en valeur les souhaits d'amélioration et les recommandations des PIFE.

**Tableau 3***Souhaits d'amélioration et recommandations des PIFE selon les thèmes*

Accompagnement/appui	Jumelage	Sensibilisation/Inclusion	Employabilité
<p>S'assurer que la personne responsable du stage se présente plus souvent à l'école afin d'aborder l'aspect interculturel avec l'enseignant coopérant.</p> <p>Outils les PIFE à la suite de la COVID pour mieux répondre aux besoins socioémotionnels des élèves.</p> <p>Offrir un cours d'anglais de base afin de permettre aux PIFE de communiquer avec les parents qui ne parlent pas français.</p> <p>Présenter et modeler plus de stratégies de gestion de classe et d'interventions auprès d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.</p> <p>Offrir un service d'appui aux PIFE lorsqu'elles entreprennent les démarches pour obtenir leur brevet d'enseignement.</p>	<p>Chercher à jumeler la PIFE avec une personne qui a un vécu semblable durant sa formation pratique.</p> <p>Mettre sur pied un programme de mentorat durant la 1<sup>re</sup> année d'enseignement contribuant à une meilleure ISP.</p>	<p>Offrir une orientation et du perfectionnement aux membres du personnel de l'école pour mieux comprendre la réalité des PIFE.</p> <p>Favoriser des stratégies d'enseignement plus inclusives à la Faculté d'éducation afin d'encourager plus d'interaction entre les PIFE et les autres étudiants du programme.</p> <p>Sensibiliser le personnel responsable des admissions à l'université pour mieux comprendre les défis des PIFE en matière d'obtention de la documentation officielle de leur établissement de formation et des autorités gouvernementales à l'étranger.</p> <p>Avoir une meilleure représentation de la francophonie internationale de minorité visible au sein du corps professoral à la Faculté d'éducation.</p> <p>Conscientiser les autres étudiants à la Faculté sur leur rôle en ce qui concerne l'accueil, l'intégration et l'ISP des PIFE dans le système scolaire canadien.</p> <p>Accroître les connaissances et assurer le développement des compétences chez les directions d'école dans le domaine du « leadership culturel ».</p>	<p>Offrir un service d'accompagnement aux PIFE diplômés afin de les aider à préparer leur demande d'emploi (lettre et CV) et simuler le processus d'entrevue en contexte manitobain.</p> <p>Inviter le conseil scolaire à sensibiliser l'ensemble de la communauté en milieu rural à son rôle d'accueil et d'ISP au moment de l'embauche d'une PIFE et dès l'arrivée de sa famille.</p> <p>Revoir les pratiques d'embauche en vigueur dans les conseils scolaires francophones afin de recruter activement les PIFE.</p> <p>Prévoir un soutien à court et à moyen terme à l'école pour les PIFE embauchées, leur permettre de vivre une ISP réussie.</p>

## Discussion

Au regard des résultats présentés, il est possible de constater que l'expérience des PIFE qui cherchent à intégrer le système de formation initiale ainsi que le système d'éducation francophone en contexte minoritaire demeure complexe, et les défis à relever, nombreux. En tant qu'étrangers issus d'un système d'éducation d'ailleurs avec des pratiques pédagogiques et d'évaluation qui leur sont propres, leur intégration aux groupes existants, que ce soit à l'intérieur de leurs cours universitaires, dans les écoles durant leur formation pratique ou parmi le personnel enseignant dans leur nouvel environnement de travail une fois embauchés, leur laisse une impression mitigée, et parfois même, elle se traduit en expérience plutôt négative. Ces constats rejoignent ceux d'études antérieures au Canada sur cette même thématique (CTF, 2006 ; Schmidt, 2010).

Dans l'étude actuelle, certaines PIFE parlent d'un accueil chaleureux parmi les collègues canadiens, soucieux d'une intégration réussie, tandis que d'autres se sentent isolées, peu intégrées et parfois, mal comprises. Ces expériences contradictoires illustrent la troisième dimension du processus d'ISP dont parlent Mukamurera et coll. (2013) : la socialisation organisationnelle. En d'autres termes, les interactions vécues entre les PIFE et les autres membres du personnel scolaire déjà bien intégrés dans l'organisation scolaire peuvent soit contribuer à un processus d'ISP réussi ou nuire. Certains témoignages illustrent le paradoxe que vivent les PIFE malgré une pénurie de main-d'œuvre apparente, créant ainsi des défis sur le plan de l'intégration à l'emploi. Il y a des initiatives de recrutement du personnel enseignant à l'étranger, mais l'ISP des PIFE n'est pas toujours évidente : évaluation longue et ardue des dossiers en vue de l'obtention d'un brevet, embuches lorsque ces personnes postulent et que l'on exige des lettres de recommandation d'expérience canadienne, précarité d'emploi, acceptant d'année en année des contrats à terme et peu ou aucune aide financière destinée à pallier les coûts encourus à la suite du déménagement. Les difficultés à décrocher des postes rejoignent les résultats d'études antérieures (Jabouin et Duchesne, 2018 et Schmidt, 2010) et touchent à la première dimension de l'ISP de Mukamurera et coll. (2013) : l'intégration en emploi.

La disponibilité des membres du personnel à la Faculté d'éducation pour répondre aux questions et pour modeler les stratégies d'enseignement, tout comme la générosité des enseignants coopérants qui veulent soutenir les PIFE durant leur stage en partageant avec elles leurs ressources ont été appréciées. Ces éléments qui contribuent à la socialisation organisationnelle, à l'adaptation et au développement des nouveaux savoirs et des compétences de la profession, la quatrième dimension de Mukamurera et coll. (2013), la professionnalité, participent au processus d'ISP des PIFE. Un enseignement plus explicite, cependant, portant sur certaines stratégies de la gestion de classe, différente des pratiques utilisées ailleurs, viendrait appuyer certains besoins exprimés par les PIFE qui ont participé à l'étude. Mukamurera et coll. (2013) confirment que ces appuis concrets soutiendraient les PIFE, leur permettant de rejoindre la quatrième dimension de leur ISP, celle de la professionnalité ou de savoir « faire la classe » (p. 16).

La période de la pratique en milieu scolaire, qui permet aux PIFE de transférer leurs connaissances apprises et d'éprouver leurs compétences, se situe au cœur de leur ISP. Cette période qui leur permet de développer leurs compétences dans leur nouveau milieu est critique à l'ISP. Parfois, le terrain ne semble pas faire preuve de compréhension ni de patience à leur égard. Les expériences relevées parmi les participants de l'étude ont été variables et parfois contradictoires sur ce plan. Certains ont pu décrocher un poste assez rapidement après avoir répondu aux exigences du ministère de l'Éducation, tandis que d'autres, malgré leur persévérance, leur détermination, leurs domaines d'expertise et leur diplôme en main, n'ont pas trouvé de poste. D'autres ont dû accepter des postes après plusieurs tentatives et parfois en région éloignée.

Les témoignages recueillis font état d'obstacles systémiques qui persistent lorsque les PIFE cherchent à pourvoir les postes et à s'intégrer au milieu scolaire canadien en tant que professionnels. Ces réalités ont déjà été bien documentées par le passé. D'abord, un rapport de l'Ontario Alliance of Black School Educators en 2015, portant sur les enseignants immigrants de minorité visible, «révèle de possibles discriminations systémiques lors du processus d'embauche» (Jabouin et Duchesne, 2018, p. 64). Quelques années auparavant, Schmidt (2010), réalisant des entretiens auprès des principaux acteurs en éducation au Manitoba, dont une vingtaine de PIFE, chassait toute incertitude et mettait en évidence les pratiques discriminatoires systémiques qui servaient de barrières à l'intégration de ces membres du personnel enseignant, et ce, dès 2007. Les PIFE ont donc connu la deuxième dimension dont parlent Mukamurera et coll. (2013) qui aborde leur affectation et leurs conditions de travail qui nuisent à leur ISP réussie.

Malgré les défis des PIFE et des difficultés systémiques qui persistent, il y a des éléments qui contribuent à la réussite de l'intégration des PIFE en milieu scolaire francophone au Manitoba. Les participants de la présente étude en ont souligné qui rejoignent les «facteurs favorables à l'intégration en milieu scolaire» (p. 27) évoqués par Niyubahwe et coll. (2018), tels que la qualité de l'accueil qui leur est réservé, l'ouverture d'esprit de certains membres du personnel et de la direction d'école, la volonté de collaboration et d'entraide entre collègues et le souci d'un accompagnement structuré, tel un programme de mentorat (Deters, 2006; Jabouin, 2018 ; Morrissette et Demazière, 2018 ; Peeler et Jane, 2005, cités dans Niyubahwe et coll., 2018). Ces réalités relevées dans l'étude confirment la dimension personnelle et psychologique que vivent les PIFE durant leur processus d'ISP. Toutefois, la réussite de l'ISP des PIFE va bien au-delà de l'école. Il faut aussi «une acceptation par la communauté scolaire et par les parents ainsi que le fait de travailler dans un milieu culturellement diversifié» (Deters, 2006, cité dans Niyubahwe et coll., 2018, p. 27). Une PIFE de la présente étude l'a aussi confirmé lors de son stage dans une deuxième école, après un premier placement peu réussi. Elle s'est retrouvée dans un milieu qui lui a permis de s'épanouir. Elle était appuyée d'une enseignante mentore et elle a pu tisser des liens avec ses nouveaux collègues. Les relations avec ses élèves et leurs parents ont pu se développer dans un esprit de respect et de collaboration, contribuant ainsi à son mieux-être psychologique tout en rehaussant son niveau de confiance. Cette expérience illustre combien une initiative de mentorat et un climat de travail à l'intérieur d'une école qui soutient les pratiques professionnelles des PIFE, contribuent à la qualité de l'ISP (Gagnon et Duchesne, 2018). L'expérience humaine vécue par les PIFE durant leur ISP met en valeur les dimensions émotionnelles et affectives dont il est question dans les travaux de Mukamurera et coll. (2013), rejoignant ainsi la cinquième et dernière dimension de l'ISP.

## Conclusion

L'article cherchait à mieux comprendre l'ISP, principalement l'accueil et l'accompagnement des PIFE voulant travailler en milieu scolaire francophone au Manitoba. Les entretiens semi-dirigés réalisés auprès des personnes participantes témoignent d'éléments favorables, tels que des activités d'accueil à la Faculté d'éducation qui créent un sentiment d'appartenance et font tomber les barrières ainsi qu'une générosité qui se fait sentir de la part des enseignants coopérants sur le terrain. L'envers de la médaille, cependant, présente aussi des obstacles personnels et systémiques qui persistent, notamment le sentiment d'être isolé et peu intégré dans la communauté élargie, ainsi que des expériences vécues lors des stages et du processus d'embauche qualifiées de xénophobes et de discriminatoires. Malgré les limites de l'étude, dont la petite taille de l'échantillon et la courte durée de la période de collecte de données, les résultats convergent vers des études (Jabouin et Duchesne, 2018 et Schmidt, 2010) et des rapports (CMEC, 2014) antérieurs qui ont déjà soulevé ces défis et ces obstacles à une intégration réussie. Les responsables et l'ensemble du personnel enseignant des institutions de formation, les autorités provinciales qui étudient les dossiers et émettent les brevets, le personnel qui gère les ressources humaines dans les bureaux des autorités scolaires, les enseignants et les membres des équipes de direction dans les écoles, sans oublier les membres des communautés en contexte francophone minoritaire pourront revoir leurs pratiques et leurs politiques en matière d'accueil, d'accompagnement, d'ISP et d'embauche de ces PIFE. Comme les leçons du passé semblent avancer au ralenti, malgré la richesse de la diversité bien évidente sur les bancs d'école, une plus grande représentation de la diversité devra se voir parmi les membres du personnel de nos écoles. Une étude plus approfondie de PIFE en sol manitobain en collaboration avec les écoles du milieu pourrait enrichir nos connaissances. Il est à espérer que les résultats obtenus dans le cadre de cette étude contribueront à la mise en œuvre de nouvelles pratiques éclairées permettant ainsi de franchir les différents obstacles rencontrés au cours du processus d'ISP des PIFE.

## Notes

- <sup>1</sup> Au Manitoba, il y a deux programmes de langue française : 1) le programme français conçu pour les enfants de parents ayants droit selon les critères de l'article 23 « Droit à l'instruction dans la langue de la minorité [officielle] » de la *Charte canadienne des droits et des libertés* (Charte, 1982) et 2) le programme d'immersion française conçu pour les enfants qui veulent apprendre le français, mais dont les parents ne répondent pas aux critères de l'article 23 de la *Charte* (Manitoba, 2022).
- <sup>2</sup> Certificat d'éthique reçu (ETH 2021 26 avril) du Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Saint-Boniface.
- <sup>3</sup> L'*Université de Saint-Boniface* offre un baccalauréat en éducation d'une durée de deux ans. Il faut avoir terminé un premier baccalauréat universitaire de 3 ou 4 ans avant d'y être admis.
- <sup>4</sup> <http://coen.weebly.com/>
- <sup>5</sup> Toute personne qui désire enseigner au Manitoba doit être titulaire d'un brevet permanent d'enseignement professionnel (Manitoba, 2021). Depuis le 1<sup>er</sup> juillet 2016, « les personnes formées à l'étranger qui présentent une demande de brevet d'enseignement du Manitoba doivent d'abord faire une demande d'évaluation de leurs diplômes universitaires auprès de World Education Services » (Manitoba, 2021, paragr. 5). Après cette démarche, il arrive que la Province exige que les candidats obtiennent un certain nombre de crédits, un B. Éd. ou un diplôme post-baccalauréat en éducation (DPBE, temps partiel ; 30 crédits). Un brevet provisoire peut aussi être délivré (valable pour une période de trois ans), permettant au candidat d'enseigner tout en s'engageant à répondre aux exigences en matière d'études.

- <sup>6</sup> Étudiante de 4<sup>e</sup> année inscrite à l'École de travail social et immigrante appartenant à un groupe de minorité visible.
- <sup>7</sup> L'analyse thématique vise deux fonctions principales : repérer des thèmes pertinents (en lien avec les objectifs à l'étude) et en tracer des parallèles, des oppositions ou des divergences et en noter la fréquence tout en créant un schéma (arbre thématique). C'est en raison du nombre limité de participants qu'il est possible d'en faire un panorama qui illustre comment les thèmes « se regroupent, [se] rejoignent, [se] contredisent, [se] complètent [...] » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 232).

## Références

- Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) (2021). *L'ACPI – Force vive de l'immersion*. Rapport annuel 2020-2021.
- Boulaamane, K. et Bouchamma, Y. (2021). *École – Familles immigrantes – communauté. Outils de collaboration en 42 pratiques et 255 actions clés*. Presses de l'Université Laval.
- Behiels, M. (2004). *Canada's Francophone Minority Communities: Constitutional Renewal and the Willing of School Governance*. McGill-Queen's University Press.
- Bernard, R. (1990). *Le déclin d'une culture. Recherche, analyse et bibliographie. Francophonie hors Québec 1980–1989*. Livre I. Fédération des jeunes Canadiens français.
- Breton, R. (1964). Institutional completeness of ethnic communities and personal relations of immigrants. *American Journal of Sociology*, 70, 193-205.
- Canadian Teachers' Federation (CTF). (2006, mai). *Review of the Employment Equity Act: Into the future*. Paper submitted to the Labour Program of Human Resources and Social Development Canada.
- Caza, P.-E. (2019). Une solution à la pénurie d'enseignantes. *Actualités UQAM*.  
[Une solution à la pénurie d'enseignantes | UQAM](#)
- Charte canadienne des droits et libertés (*Charte*) (1982). Loi constitutionnelle de 1982.  
<https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-12.html>
- Cloutier, P. (2018, 12 mars). Une pénurie d'enseignants qui s'aggrave. *Le Soleil*.
- Collin, S. et Camaraine, L. (2013). Les futurs enseignants issus de l'immigration récente : un modèle de diversité culturelle ? *Québec français*, (168), 50-51.
- Comité permanent des langues officielles. (2018). *Les programmes d'enseignement du français langue seconde dans l'Ouest : une offre à bonifier*. Bibliothèque du Parlement.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC) (2014). *Agrément et intégration dans le marché du travail : l'expérience des enseignantes et enseignants formés à l'étranger*. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/328/Certification-and-Workforce-Integration-FR.pdf>
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans Charles F. Leyba (dir.) et California State Department of Education. Office of Bilingual Bicultural Education (éd.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (p. 3-49). Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University.
- Deters, P. (2006). Immigrant teachers in Canada: Learning the language and culture of a new professional community. *Actes du 5<sup>e</sup> Colloque de l'AELEF, 14 au 16 septembre 2006*. Saragosse, Espagne : AELFE.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants. La relève issue des Hautes Écoles* [Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00999263>
- Diédhiou, S.B.M. (2018). Reconstruction du savoir-évaluer sous la contrainte : une analyse du bagage d'expériences non réinvesti dans les écoles montréalaises par des enseignants formés à l'étranger. *Alterstice*, 8(2), 51-62.  
<https://doi.org/10.7202/1066952ar>

- Duchesne, C., Gravelle, F. et Gagnon, N. (2019). Des nouveaux·elles enseignant·es issus·es de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 187–214. <https://doi.org/10.7202/1064611ar>
- Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF). (2022, 19 mai). Qui sommes-nous ? <https://fnscf.ca/notre-organisme/qui-sommes-nous/>
- Gagnon, N. et Duchesne, C. (2018). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi. *Alterstice*, 8(1), 107–119. <https://doi.org/10.7202/1052612ar>
- Giles, H., Bourhis, R. et Taylor, D. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. Dans H. Giles (dir.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* (p. 307–348). Academic Press.
- Gouvernement du Manitoba. (2022). *Le gouvernement du Manitoba verse 350 000 \$ à l'Université de Saint-Boniface pour augmenter de façon permanente la capacité d'accueil de son programme d'éducation*. Communiqué de presse. <https://news.gov.bc.ca>
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 183-211). Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Jabouin, S. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'insertion professionnelle d'enseignants immigrants de minorité visible. *Alterstice*, 8(2), 63-74. <https://doi.org/10.7202/1066953ar>
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, R. (2010). *École et autonomie culturelle : Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Patrimoine canadien.
- Lavoie, L., Marquis, D. et Laurin, P. (2005). *La recherche-action. Théorie et pratique*. Presse de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Guérin.
- Lessard-Hébert, M. (1997). *Recherche-action en milieu éducatif. Guide méthodologique pour la réalisation de projets individuels*. Édition Nouvelles.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Morrisette, J. et Audet, G. (2018). L'école à l'épreuve de la diversité ethnoculturelle de son Personnel : regards compréhensifs croisés. *Alterstice*, 8(2), 5-12. <https://doi.org/10.7202/1066948ar>
- Morrisette, J., et Demazière, D. (2018). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec : entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95-106. <https://doi.org/10.7202/1052611ar>
- 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. *Revue Éducation & Formation*, e-299, 13-35.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* (p. 9-33). Presses de l'Université du Québec.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2018). Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent-ils les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois ? *Alterstice*, 8(2), 25-36. <https://doi.org/10.7202/1066950ar>
- Ontario Alliance of Black School Educators (OABSE). (2015). *Voice of Ontario Black Educators*. Turner Consulting Group.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Patrimoine canadien. (2013). *Éducation Immigration Communautés. Feuille de route pour les langues officielles du Canada 2013-2018*. <https://www.canada.ca/content/dam/pch/documents/services/official-languages-bilingualism/roadmap/roadmap2013-2018-fra.pdf>
- Portelance, L., Martineau, S., et Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* Presses de l'Université du Québec.

- Power, M. (2011). L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* : fondements, effets réparateurs et applications. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée* (p. 45-69). Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Réseau en immigration francophone du Manitoba. (RIF). (2021). *Infolettre*. <https://rifmb.ca>
- Rocque, J. (2011). La francophonie de l'Ouest canadien : aperçu démographique. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée* (p. 71-98). Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Richards, L. (2015). *Handling qualitative data. A practical Guide* (3e éd.). Sage.
- Société de la francophonie manitobaine (SFM). (2020). *Rapport annuel 2019-2020. Plus loin ensemble*.
- Schmidt, C. (2010). Systemic Discrimination as a Barrier for Immigrant Teachers. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4, 235-252.
- Statistique Canada. (2021). *Tableau 37-10-0009-01. Nombre d'élèves dans les programmes de langues officielles, écoles primaires et secondaires publiques, selon le type de programme, l'année d'études et le sexe*. <https://doi.org/10.25318/3710000901-fra>

## Pour citer cet article

- Rocque, J. (2023). L'insertion socioprofessionnelle en milieu scolaire franco-manitobain des personnes immigrantes formées à l'étranger. *Formation et profession*, 31(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.819>



# Une légitimation progressive de l'interdisciplinarité dans la formation enseignante au sein du système éducatif français : entre une position distanciée et une intégration institutionnelle depuis le début des années 1970

A progressive legitimation of interdisciplinarity in teacher training  
within the French education system : between a distant position  
and institutional integration since the early 1970s.

doi: 10.18162/fp.2023.800

Florian Cramarégeas  
Université de Bordeaux (France)

## Résumé

Cet article présente les enjeux relevant des débats de la formation enseignante concernant la problématique de l'interdisciplinarité depuis le début des années 1970 en France. Cette contribution aborde le processus d'ancrage de l'interdisciplinarité dans la formation enseignante correspondant à l'impulsion du colloque d'Amiens et à la création du dispositif des 10 % pédagogique (1973-1974), puis la mise en place de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (1989) et enfin la création de l'École supérieure du professorat et de l'éducation (2013). Cette évolution de la place et du statut de l'enseignant au sein des établissements français rend l'exercice du métier beaucoup plus complexe à appréhender. Un haut niveau de compétences lui est désormais indispensable afin d'envisager la multiplicité des enjeux disciplinaires.

### Mots-clés

Approche interdisciplinaire, formation des enseignants, politique éducative, innovation pédagogique, échec scolaire.

### Abstract

This article presents the issues arising from the debates on teacher training faced with the problem of interdisciplinarity since the 1970s in France. This contribution focuses on the process of anchoring interdisciplinarity in teacher training. This is corresponding to the impetus of the Amiens conference and the creation of the 10% educational system (1973-1974), then the establishment of the University Institute for Teacher Training (1989) and finally the creation of the Higher School of Teaching and Education (2013). This evolution of the position and status of teachers within French schools makes the practice of the profession much more complex to understand. A high level of skills is now essential for him to consider the multiplicity of disciplinary.

### Keywords

Interdisciplinary approach, teacher training, educational policies, educational innovation, school failure.

## Introduction

### *L'interdisciplinarité, un concept répandu dans la formation enseignante*

Parler d'interdisciplinarité, c'est soulever une boîte de Pandore. En effet, tous les dispositifs interdisciplinaires (...) s'inscrivent dans des considérations pédagogiques plus globales : pédagogie du projet, travail en équipe des élèves, pédagogie différenciée, éducation au choix, autonomie des élèves, diversification des supports de communication. Ce qu'on pourrait schématiquement désigner sous l'expression « pédagogies actives » (Hugon, 2016, p. 86).

L'interdisciplinarité en tant qu'objet reste présente dans les idées et les idéologies d'un grand nombre d'acteurs politiques, syndicaux et pédagogiques malgré une diffusion confuse véhiculée dans l'institution. Les frontières disciplinaires se mêlent avec l'interdisciplinarité à l'instant où les didacticiens et pédagogues placent ce sujet comme une des préoccupations majeures au début des années 1970 (Prost, 2013 ; Robert, 2014).

Dans le monde de la recherche scientifique, autant que dans le prolongement des sciences de l'éducation, le concept d'*interdisciplinarité* prend souvent la forme d'une chimère, difficile à définir, à cerner et à mobiliser. Il a été introduit au travers des « discours » politiques, scientifiques (Stichweh, 1991) et éducatifs dépeignant une catégorie d'action du pouvoir plutôt qu'une catégorie de connaissances (Sinacoeur, 1983, p.28). Ce concept est régulièrement confondu avec des notions analogues. En effet, « les notions de pluridisciplinarité et d'interdisciplinarité ont confusément émergé dans la communauté scientifique et universitaire, au cours des années soixante » (Bourguignon, 1997). D'une part, la pluridisciplinarité caractérise « la simple juxtaposition de deux ou de plusieurs disciplines

et, par-là, l'absence de relations quelconques directes entre les disciplines » (Lenoir, 2020, p. 7). D'autre part, « la transdisciplinarité est une vision globale et intégrée, qui réorganise les savoirs disciplinaires en vue de la résolution d'un problème complexe [...], mais situerait ces liaisons à l'intérieur d'un système total sans frontières stables entre les disciplines » (Perrig-Chiello & Darbellay, 2002, p. 24).

L'interdisciplinarité désigne *l'interaction* entre deux ou plusieurs disciplines. « Cette interaction peut aller de la simple communication des idées jusqu'à l'intégration mutuelle des concepts directeurs, de l'épistémologie, de la terminologie, de la méthodologie, des procédures, des données de l'organisation de la recherche et de l'enseignement s'y rapportant » (Berger, 1972). Lenoir (2001) définit l'interdisciplinarité en ajoutant une nouvelle perspective à l'ensemble du concept : « au sens large, une expression générique et au sens restreint, interactions entre deux ou plusieurs disciplines portant sur leurs concepts, leurs démarches méthodologiques, leurs techniques ».

Sur le plan pratique, le terme « interdisciplinarité » revêt donc une grande diversité sémantique chez les différents acteurs politiques et éducatifs qui le mobilisent. Néanmoins, l'étude des multiples significations introduites par ces « discours » nous permet toutefois d'en dégager une définition fondée sur un plus petit dénominateur commun, celui « d'une modalité d'organisation pédagogique visant l'association de plusieurs disciplines avec la présence ou non de projet visant à améliorer les modalités d'acquisition de savoir pour les individus » (Cramarégeas, 2021, p. 161).

La thématique interdisciplinaire reste sensible à traiter tant l'idéologie est complexe – dans la perception d'établir des liens – entre les différentes frontières (Resweber, 2011a, 2011b). Il faut noter que la volonté de s'opposer au changement domine le pré carré disciplinaire. Le propos intellectuel se construit tant sur la tolérance des rapports pratiques que sur l'exigence des discussions scientifiques :

Bien que les notions de pluridisciplinarité, d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité soient souvent utilisées avec des contenus sémantiques variables, elles se laissent néanmoins clairement distinguer tant par la nature des démarches concrètes mises en œuvre que par les motivations qui en constituent le fondement (Karli, 1997).

En effet, deux visions contrastées de l'interdisciplinarité se concentrent dans le monde avec un développement propre à chacune, l'une en Amérique du Nord et l'autre en Europe au cours de la décennie 1970. La première conception citée est plus pragmatique et opérationnelle tandis que la seconde est fortement marquée socialement, épistémologiquement et idéologiquement (Apostel & Vanlandschoot, 1994). En Occident, la forte demande pour l'introduction de l'interdisciplinarité en éducation (Emmanuel, 1972) émane des pouvoirs politiques qui réclament ou imposent selon les différents pays des structurations curriculaires à orientation interdisciplinaire (Lenoir & Sauvé, 1998). La promotion d'une tension entre les spécialisations disciplinaires légitime – de fait – la dimension disciplinaire des acquisitions scolaires, mais impose « leur interconnexion » (Squire, 1995). Parallèlement à cette situation, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) se révèle être un des acteurs importants des travaux menés. Un mouvement de professionnalisation enseignante – originel des États-Unis dans les années 1980 (Tardif, 2010) et relayé par des institutions internationales comme l'OCDE et l'UE – s'inscrit alors dans le paradigme du « praticien réflexif » (Altet, 2011).

Naturellement, l'entrée de l'interdisciplinarité dans le système éducatif bouscule les frontières disciplinaires de l'enseignement. Notre propos réside dans l'existence d'une composition de l'interdisciplinarité plus marquée tant sur le plan intellectuel que du point de vue institutionnel et politique dans le domaine de la formation de l'enseignant du second degré depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Notre propos s'inscrit précisément dans les sciences de l'éducation et de la formation avec une portée historique. En l'occurrence, nous souhaitons mettre en lumière l'intensité des forces disciplinaires et interdisciplinaires qui peuvent s'exprimer dans la formation enseignante en France depuis le début des années 1970 selon des dimensions essentiellement politiques et pédagogiques.

## Méthodologie

Nous passerons en revue successivement chacune des trois étapes majeures du déploiement de l'interdisciplinarité avec le dispositif des 10 % pédagogique en 1973-1974 (I), la mise en place de l'IUFM – Institut Universitaire de Formation des Maîtres en 1989 (II) et enfin la création des ESPE – École supérieure du professorat et de l'éducation en 2013 (III), en prenant soin de mettre à jour les modalités historiques de leur élaboration et des discussions politiques, syndicales et corporatives associées.

Cet article trouve également sa place dans le périmètre de production de l'interdisciplinarité scolaire. Citons les travaux d'auteurs scientifiques d'une interdisciplinarité dans le primaire comme Baillat et Renard (2001), le secondaire avec Allieu-Mary (1998), Barratier et Grosson (2016) et à l'étranger (Lenoir, 1999, 2002). Les conceptions, les discours et les représentations des acteurs politiques et éducatifs seront particulièrement analysés dans l'étude des configurations tant institutionnelles qu'intellectuelles et politiques visant l'instauration de dispositifs à vocation interdisciplinaire depuis le début des années 1970 en France.

## Le colloque d'Amiens et les 10 % pédagogiques : la poursuite d'une envie interdisciplinaire

Évènement majeur dans l'histoire de l'éducation en France, le colloque d'Amiens avait pour thèmes la linguistique structurale, la sémiotique, la pragmatique et la psycholinguistique (Robert, 2008). Dès lors, la réforme du système éducatif français prend forme dans le but de promouvoir une nouvelle école à travers principalement l'utilisation des méthodes actives dans l'enseignement (Seguy, 2022).

### *Prise de conscience de la communauté éducative en faveur de l'interdisciplinarité lors du colloque d'Amiens*

Le colloque d'Amiens associe la réflexion sur les enseignements disciplinaires et la volonté des enseignants de se former au cours de leur carrière. Cet acte fondateur permet la création d'un lycée expérimental lancée en septembre 1969 par M. Legrand, directeur du service de la recherche à l'INRDP (AN 19770580/1-2-3). Cette élaboration du modèle éducatif impose l'étude de sa généralisation à une commission :

Supprimer la distinction entre les « sections » et les remplacer par un système d'options qui permette de tenir compte des intérêts des élèves ; intégrer l'enseignement technique et l'enseignement général : donner une large place au travail personnel de façon que les jeunes aient davantage de responsabilités dans leur propre formation ; revoir les programmes en fonction de l'interdisciplinarité et de l'ouverture au monde moderne (...) conçus comme un ensemble interdisciplinaire et non comme une « mosaïque » de matières (Gaussen, 1971).

Cette commission présuppose une complémentarité des différents dispositifs dans le but de former un ensemble harmonisé pour la formation de l'élève. La présence du thème sur « l'interdisciplinarité » apparaît novatrice dans les sous-commissions disciplinaires. Dans la sous-commission de mathématiques, un paragraphe est notamment consacré aux « liaisons interdisciplinaires » : « Cette idée, conçue ici comme méthode pédagogique, devrait certainement figurer parmi les objectifs d'un système général d'éducation » (Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, 1975, p. 132).

Dans la sous-commission de l'enseignement des sciences humaines, l'interdisciplinarité nécessite une bonne préparation au préalable : « l'interdisciplinarité, qui est affaire de méthode plus que de sujet, serait assurée par l'articulation d'enseignements différents suivant les options, par le contact avec des non-enseignants et, surtout par un travail très sérieux d'organisation au début de chaque semestre » (INRDP, p. 171).

L'observation des efforts effectués bouscule, ici et là, la mise en réflexion et en application de l'interdisciplinarité par rapport à tel ou tel domaine de l'enseignement, des sciences formelles aux sciences humaines. L'INRDP ajoute à son tour un « résumé » de l'interdisciplinarité qui fait référence à :

L'image de la marguerite. Autour du cœur se disposeraient des enseignements coordonnés qui, étant eux-mêmes un langage, exigent une pratique continue (...) Un tel enseignement suppose la souplesse dans la définition du service, la possibilité d'activités animées par plus d'un professeur dans la même classe et au même moment, une véritable direction d'études par le professeur responsable de l'option. L'équipe liée à l'option devrait chaque semestre définir les thèmes et organiser le travail (INRDP, p. 175).

La stabilité des équipes d'enseignants est un facteur *sine qua non* de prise en compte comme l'engagement du corps enseignant à la fabrique de l'interdisciplinarité<sup>1</sup>. Les sous-commissions élaborent un travail de réflexion et de conception dans la relation de la discipline avec l'interdisciplinarité, avec les autres disciplines. Dans la sous-commission de l'enseignement du français, un travail similaire à l'introduction de M. Legrand a été réalisé sur la notion d'approfondissement liée intimement à la créativité et à l'ouverture sur les autres disciplines. L'approfondissement développerait « à la fois la réflexion personnelle et le sens de la relativité des cultures » (INRDP, p. 229). La sous-commission d'éducation physique profite de cette situation afin d'aborder le sujet d'une « école ouverte vers l'extérieur, une école moderne utilisant tous les moyens audio-visuels actuels, une école ne se contentant pas d'apporter des connaissances, mais contribuant à la formation d'adultes responsables » (INRDP, p. 265). Dans ce souci de légitimation par rapport aux autres disciplines scolaires, l'éducation physique et sportive souhaite agir sur l'individu dans sa totalité et « contribue à la formation de sa personnalité en l'aidant à s'épanouir physiquement, intellectuellement et moralement (...) nous aurions contribué très sérieusement et plus certainement que tout autre discipline à la formation d'hommes adaptés à la vie moderne » (INRDP, p.

266). L'EPS, à travers le processus historique et la diversité de champs disciplinaires, se place au cœur des revendications pour l'adaptation de l'élève à son avenir. La confirmation du projet expérimental du lycée mené par Louis Legrand s'appuie sur la revue *Recherches Pédagogiques* pour préciser les objectifs recherchés de ce dispositif :

Le lycée expérimental dont le projet est soumis à l'attention de M. le Ministre est conçu comme devant être un des instruments de cette transformation qualitative. Il en sera en quelque sorte un laboratoire expérimental de pédagogie appliquée permettant l'étude systématique des problèmes essentiels posés par les enseignements de second cycle, dont la liste peut être dressée comme suit : 1) Individualisation de l'enseignement (...) 3) Travail personnel : La recherche doit permettre d'évaluer dans quelle mesure la part de l'enseignement collectif et didactique doit diminuer au profit d'une formation individuelle que les élèves assumeront eux-mêmes (...) 6) interdisciplinarité (p.340).

Le constat implique que l'interdisciplinarité devienne la sixième priorité du projet expérimental du lycée, prenant donc le relais des autres prédispositions du projet. L'interdisciplinarité s'installe progressivement dans la communauté éducative comme un élément de prise en compte supplémentaire de la formation de l'enseignant du secondaire.

### ***Le dispositif des 10 %, un précurseur d'interdisciplinarité dans la formation enseignante***

L'interdisciplinarité la plus souvent pratiquée – tant que la définition des objectifs n'est pas arrêtée – reste beaucoup plus une « coordination des progressions » à partir d'une confrontation des thèmes traités (AN 20010362/1-2). Cette interdisciplinarité demeure souvent partielle, car toutes les disciplines historiques – porteuses de caractéristiques propres – n'encouragent pas chaque enseignant respectif à s'investir dans cette nouvelle expérience. C'est dans le cadre d'une même discipline, ou bien d'une même division, que le travail en équipe se développe en faveur des 10 % pédagogiques. Les professeurs sont ainsi amenés à coopérer davantage, à conforter ou élargir les équipes déjà constituées, à en créer de nouvelles. Le franchissement des étapes intermédiaires – nécessaires à l'atteinte de l'objectif final de la pédagogie par objectifs (Cahiers pédagogiques, 1976) – mérite d'être étudié :

L'unanimité des membres du groupe de réflexion n'a pas pu se faire sur tous les points (...) Les deux notions sur lesquels reposent tout le projet, l'interdisciplinarité (inséparable de l'approfondissement) et le transfert (inséparable de l'enseignement par objectifs) ne sont pas suffisamment familières pour que l'idée d'option ne soit pas (...) un déchirement (Recherches Pédagogiques n°72, *Propositions pour un lycée expérimental*, INRDP, 1975, p.74).

Poursuivie en parallèle des travaux des commissions disciplinaires encore en activité, et même si des relations existent, cette nouvelle dynamique de réforme semble alors se faire *contre*, ou pour le moins *sans* les disciplines. Les propos de Lagarrigue en octobre 1973, regrettant le désintérêt du ministère pour sa commission, sont à ce sujet révélateurs d'un effacement de discipline dans cette période Fontanet (AN 20010360/2). Débordant sur les aspects pédagogiques et organisationnels, les avancées des commissions disciplinaires, se réservent – en lien avec l'Inspection Générale – la réflexion des programmes. La logique consultative suivie par Fontanet s'écarte donc de celle retenue par ses

prédécesseurs. Prêt dès janvier 1974 et déposé à l'Assemblée nationale le 29 mars suivant, le projet ne peut être discuté à la suite du décès du président Georges Pompidou, le 2 avril.

En contexte de bouillonnement pédagogique, cette étape majeure dans le déploiement de l'interdisciplinarité positionne le milieu enseignant dans une forme de réception positive de la réforme de l'enseignement. En effet, l'interdisciplinarité prend racine dans le courant des méthodes actives et redistribue les cartes pédagogiques et didactiques de la fin des années 1960 à la fin des années 1980.

## **L'IUFM : la structuration d'une volonté interdisciplinaire au corps défendant de l'identité enseignante**

L'IUFM introduit l'interdisciplinarité dans la formation enseignante en lui assignant une place modeste – voire mineure selon les académies – au sein de la première structure commune au corps enseignant primaire et secondaire confondus. Lors de cette période échelonnée (1975-1995), concernant les politiques scolaires, mais pas seulement, l'État entre dans une phase structurelle d'hésitations. Ces hésitations s'appuient sur les fins assignées à l'entreprise d'éducation et de formation, et sur les moyens à mettre en œuvre pour parvenir à ces fins.

Du milieu des années 1990 au milieu des années 2000 à la faveur d'un mouvement mondial, l'État souhaite se détacher de son caractère providentiel pour s'affirmer comme managérial, exerçant une gouvernance où sa part propre et celle de ses agents diminuent au profit de l'intervention d'acteurs privés, réputés plus libres et innovateurs. Preuve de cette volonté politique affichée, les systèmes scolaires des pays de l'OCDE ont été marqués depuis la fin des années 1980 par des mutations d'ampleur (Maroy, 2007 ; Mons, 2008), en lien avec le « tournant néolibéral » (Jobert, 1994) qui définissent l'ensemble des secteurs de l'action publique. Parmi ces réformes s'imposent de façon massive, à partir des années 1990, de nouveaux outils quantitatifs de régulation des politiques publiques, en particulier les évaluations standardisées des acquis des élèves (Mons, 2009).

### ***Mouvement d'unification des pratiques enseignantes par la création des IUFM***

L'affirmation, dans les dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, des approches liées à la didactique des disciplines remet au cœur des débats la réforme de la formation des enseignants. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 déclenche la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Dans son article premier, cette loi programmatique proclame que « l'éducation » est la première priorité nationale. Entre 1989 et 1991, ces instituts font une nouvelle tentative de conciliation entre les savoirs universitaires et les réalités pratiques du terrain. Elle se soumet en même temps à quelques idées fortes :

1<sup>er</sup> principe : la formation et le recrutement des enseignants du premier et du second degré à partir de la licence ; 2<sup>ème</sup> principe : la formation unifiée des enseignants et troisième principe de base : l'interaction explicite des différents degrés qui doivent concourir à la formation des jeunes enseignants (Beillerot, 1992, p. 7-18).

Les IUFM provoquent la réponse à un état de crise des formations. Cette tentative à l'occultation prend parfois le dessus, mais s'appuie sur une construction théorique créée pour des raisons idéologiques. La rénovation de la réflexion sur la formation des enseignants s'inscrit au cœur du processus pédagogique au cours des années 1980 dans un contexte de risque de pénurie des candidatures et de transformations rapides de la fonction enseignante.

Le ministère s'aperçoit que les cohortes d'enseignants, recrutés pour répondre à la croissance des années 1960, vont partir à la retraite au moment même où la seconde vague de croissance, suscitée par l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (1985), exigera des postes supplémentaires. Ces circonstances amènent le ministère à « attirer, former et retenir des enseignants de qualité », dans un contexte de « risque de pénurie d'enseignants » (Cros et Obin, 2003). À la rentrée 1988, un séminaire s'appuie sur un document de 60 pages dactylographiées (AN 20040313/2) écrit par le conseiller spécial de Lionel Jospin (ministre de l'Éducation Nationale), en la personne de Claude Allègre, à travers le titre : *Faire du neuf avec du vieux* (Allègre, 1988, p.33). *Un programme pour adapter notre éducation aux temps futurs*. La question des contenus d'enseignement, « source principale de dysfonctionnement de notre système éducatif » (p.33), prend une place prééminente, car « les programmes scolaires (surtout au niveau du secondaire) sont encombrés et surchargés. L'enseignement extensif a pris le pas sur toute autre forme ». Il s'agit de « penser le problème globalement et non par cycle. Ceci se traduit notamment par la mise en place de comité de programmes verticaux allant de l'école maternelle à l'université » (p.33) :

Les programmes resteraient nationaux : il s'agirait surtout de programmes d'objectifs et de programmes-cadres dans lesquels pourrait se développer l'innovation pédagogique. Leur conception relèvera d'une commission dont la composition sera modifiée périodiquement statutairement. Elle ne serait plus confiée aux inspecteurs généraux (p.31).

Cette ouverture du statut des enseignants est liée à une complémentarité des différents profils dans la construction programmatique des niveaux d'enseignement. Lors de ce séminaire, un consensus émerge sur l'allègement des programmes, « leur lourdeur et leur non-interdisciplinarité est un non-sens scientifique », ajoute Daniel Bancel, ancien chargé de mission auprès du ministre Jospin (1988-1991) et recteur de Lyon. Cette preuve manuscrite prouve toute la difficulté des personnalités concernées par cette réunion à traduire dans les faits une quelconque relation ou articulation entre les responsables disciplinaires de chaque programme.

### ***Critiques, dilemmes et réalités pédagogiques : une construction contrariée des IUFM***

Les représentations du métier d'enseignant et les mises en œuvre qui en découlent sont particulièrement visées dans cet argumentaire. Différentes dimensions seront mises en avant, celles-ci étant à la fois d'ordre institutionnel, politico-scientifique et socioculturel.

De nouveaux aspects de l'activité enseignante résultent de la création des IUFM – Instituts universitaires de formation des maîtres – dans une optique d'unification des corps enseignants dont le projet remonte notamment au plan Langevin-Wallon, c'est-à-dire que « les actions de formation [...] comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement ». La mise en place d'un Conseil national des programmes présent dans le même

sillon amène à formuler des propositions au ministre « sur la conception générale des enseignements, les grands objectifs à atteindre, l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires à ces objectifs et leur adaptation au développement des connaissances ». Renouant avec les années 1981-1984, cette nouvelle institution prive de ses anciennes prérogatives l'Inspection Générale, à laquelle de nombreux acteurs du système, dont de hauts fonctionnaires (Gauthier, 1988), reprochent l'immobilisme et la conception protectionniste de chaque discipline. La création des IUFM constitue un tournant dans la vision de la formation enseignante :

Le statut social et l'identité professionnelle, qui reposaient sur une culture faite de hauts savoirs, se voient menacés entre autres par une restructuration de la formation à l'enseignement, par l'introduction d'autres façons de concevoir l'apprentissage et par le déplacement de la transmission d'un patrimoine culturel à une adaptation aux exigences de la vie contemporaine (Lenoir, 2002, p. 110).

Le métier d'enseignant est conçu dans un parcours professionnel avec un nouveau statut auprès de la communauté éducative et du ministère de l'Éducation nationale. La Loi d'orientation de 1989 ou loi Jospin préconise la mise en place d'« une indispensable réflexion en profondeur sur les contenus de l'enseignement et des programmes ». Le but est d'assurer à tous les jeunes « l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue », notamment en favorisant l'insertion des institutions et des programmes dans leur époque, dans leur contexte, auprès d'une population de plus en plus éloignée de la culture scolaire. L'interdisciplinarité constitue, dès lors, une chance à saisir contre le manque de cohérence des programmes.

La création des IUFM en 1989 – grâce à l'impulsion du colloque d'Amiens 1968, rapport de Peretti – met fin à la forte résistance d'une tradition « intellectualiste, aristocratique et hiérarchique » (Léon, 1980, p. 231) établissant une relation entre prestige social des enseignements et formation au métier :

Un aspect me déroutait dans l'enseignement du lycée. C'était le cloisonnement des disciplines, l'isolement de chaque matière. (...) Chaque discipline ne fonctionnait en circuit fermé, en ignorant les autres. Aux élèves de se débrouiller pour construire leur petit univers et lui trouver de la cohérence. À chacun sa synthèse s'il en éprouvait le besoin (Jacob, 1987, p. 72).

Chercheur biologiste français et prix Nobel, François Jacob évoque le morcellement et la parcellisation des disciplines dans le deuxième cycle du secondaire, le lycée, *de facto* nuisible à la compréhension des processus d'apprentissage. En réponse, seulement 10 % de l'horaire global des étudiants est inscrit à la formation générale commune à tous les enseignants<sup>2</sup> dans les IUFM. Confrontés par les circonstances à des impératifs d'urgence et placés dans une position unique par rapport à la logique universitaire, les nouveaux instituts n'échappent pas aux difficultés initiales que connaissent toutes les organisations (Crozier & Friedberg, 1977). En 1992, plusieurs rapports élaborés (Rapports de l'Académie des sciences, du Sénat, de l'Inspection générale) prouvent que ces instituts – fondements de la nouvelle formation professionnelle, chantier extrêmement important pour l'avenir du système – sont largement perfectibles.

Les IUFM sont critiqués par leur supposé abandon de l'identité disciplinaire et le déclin des savoirs. Pour autant, dans la nouvelle vision éducative qui doit être approuvée : « enseigner, c'est faire face à la complexité » (Perrenoud, 1999, p. 17), autrement dit, recourir à de l'interdisciplinarité. Ainsi, la logique d'émancipation de l'élève doit trouver son ancrage dans la multiplication des voies d'apprentissage et d'accès aux savoirs : « Le système éducatif actuel vise plutôt à apprendre pour faire alors que, pour qu'il y ait sens, il faudrait faire pour apprendre » (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 1996, p. 22). Une remise en question exhaustive des méthodes d'apprentissage du système éducatif français s'impose petit à petit dans les esprits et les mœurs en cette fin de XX<sup>e</sup> siècle.

L'étude de cette deuxième étape nous pousse à discuter de l'ambition des IUFM dans le cadre de la formation enseignante dans un contexte de structuration de l'offre enseignante. Pensés en vue d'une unification des corps enseignants, les IUFM y ont répondu en partie en concevant le métier d'enseignant avec de nombreux dénominateurs communs (stratégies d'intervention, méthodes d'enseignement, partage d'expériences) bénéficiant à la diffusion de l'interdisciplinarité dans les formations enseignantes.

## **L'ambition interdisciplinaire entre une culture commune et une culture partagée dans les ESPE**

L'interdisciplinarité développe l'expansion intellectuelle dans la recherche d'un universalisme des sociétés contemporaines. En effet, chaque pays occidental participe, à sa façon, à donner plus de sens dans leur système éducatif en luttant contre l'ignorantisme et l'obscurantisme de plusieurs factions. La lecture des textes officiels de l'Éducation nationale confirme ce flou conceptuel important tant sur un plan général que sur la dimension des innovations pédagogiques. En l'absence de définition officielle sur l'interdisciplinarité<sup>3</sup>, l'obligation à parcourir le nouveau dispositif des EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) est prépondérante à la rentrée de 2016 dans les collèges. Cet agencement revêtant un caractère « applicatif » permet d'évaluer les différentes tensions existantes au sein du système éducatif et du pouvoir politique.

### ***EPI : la légitimité de l'interdisciplinarité dans la formation enseignante***

L'entrée des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) marque le début d'une réflexion à travers des leviers, des moyens dirigés vers le basculement de l'enseignement ouvert sur les disciplines : « Qui pourrait être intellectuellement opposé à l'interdisciplinarité ? (...) tous les spécialistes savent que l'accès à l'interdisciplinarité passe par un préalable : la bonne maîtrise disciplinaire (...) l'interdisciplinarité n'est possible et réaliste où, *ex ante*, il y a une bonne maîtrise des fondements disciplinaires » (Hetzl, 2016)<sup>4</sup>. La question sous-jacente problématise le passage d'un enseignement disciplinaire transmissif à un apprentissage de connaissances, de compétences et d'attitudes portées par le sens que confère l'action, l'agir, concret du sujet.

Les EPI à la rentrée scolaire 2016 bousculent le politique entre un discours autour des conflits et des résistances disciplinaires. Dans la tribune publiée dans les journaux du 5 juin 2015, « *Pour un collège de l'exigence* » signée par trois anciens ministres de l'éducation : François Bayrou, Jean-Pierre Chevènement, Luc Ferry, et deux philosophes, Michel Onfray et Pascal Bruckner, les auteurs déclarent :

« Nous n’acceptons pas l’affaiblissement des disciplines au profit d’une interdisciplinarité floue, sans contenu défini, dont les thèmes sont choisis selon la mode et l’air du temps, imposés autoritairement et uniformément par le ministère, conduisant au “zapping” pédagogique » (Develay, 2015). Depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, le débat scolaire utilise une même rhétorique pour la « formation des compétences » et les « éducations à ». Celle-ci met en avant l’insuffisance des savoirs scolaires dans la préparation des jeunes aux exigences de la vie sociale. Cette constatation est portée par la référence aux considérations d’Edgar Morin (1990, 2000) sur la complexité croissante du monde. L’objectif final participe à former des savoirs et des devoirs. Cette finalité demeure difficilement atteignable en raison des tensions de la conjoncture historique et de la transmission d’exigences pratiques de la vie adulte.

Les politiques saisissent alors à bras-le-corps ce constat depuis le début des années 1990 pour transformer l’esprit des concitoyens sur les problématiques interdisciplinaires du milieu scolaire :

C’est cette même lucidité, loin des nostalgies et des idéologies, qui nous a conduit à mettre les nouveaux programmes en phase avec la société et les apprentissages d’aujourd’hui (...) Ces liens explicites entre les disciplines participeront de la consolidation des apprentissages par leur mise en résonance. Ils répondent à la nécessité d’appréhender et de comprendre la complexité de notre monde, comme la nouvelle dimension numérique des programmes. (Vallaud-Belkacem, 2015a).

### ***Évaluation de politiques éducatives et recherche d’une stabilité institutionnelle de l’interdisciplinarité***

À l’heure du projet de Refondation de l’école et de la création des ESPE – École supérieure du professorat et de l’éducation – en 2013, les traces laissées par les structures d’Éducation nouvelle restent présentes tant l’ampleur de leurs réseaux a été porteuse d’innovation. À propos des nouveaux dispositifs des ESPE, des tensions ont concerné les partisans d’une approche de la formation par les compétences professionnelles – globalement plutôt les formateurs des enseignants du premier degré et le ministère de l’Éducation nationale – et les tenants de l’approche disciplinaire – globalement plutôt les universitaires des disciplines et le ministère de l’enseignement supérieur. Ce clivage cristallise la mise en œuvre du « tronc commun » de formation dispensée à tous les futurs enseignants en vue d’une culture professionnelle commune affirmée.

Les évaluations internationales (PISA, PIRLS) ont montré que le collège aggrave la difficulté scolaire et cristallise les « défauts de notre système éducatif » selon le gouvernement Valls. C’est pourquoi il est stipulé dans le [BO n°11 du 26 novembre 2015](#) :

L’élève œuvre au développement de ses compétences, par la confrontation à des tâches plus complexes (...) Cette appropriation croissante de la complexité du monde (naturel et humain) passe par des activités disciplinaires et interdisciplinaires dans lesquelles il fait l’expérience de regards différents sur des objets communs. Tous les professeurs jouent un rôle moteur dans cette formation, dont ils sont les garants de la réussite » (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, MEN).

Dans cette logique, « pour qu’une initiative pionnière soit qualifiée d’innovation, il faut qu’elle percole dans le système » (Lebrun, 2016). Les formats pédagogiques qui se sont inscrits dans la tradition scolaire ont constitué autant de réponses efficaces aux mutations de l’école dans une société en

mouvement : « Pour les professeurs, ces EPI représenteront des possibilités nouvelles pour travailler ensemble des thèmes de leurs programmes qu'ils traitent seuls aujourd'hui » (Vallaud-Belkacem, 2015b). Ce renouvellement pédagogique répond à une école qui passe d'une logique cumulative à une visée productive et participative des savoirs, un écosystème plutôt qu'un empilement d'outils :

Il est essentiel que les futurs programmes et le futur socle puissent bénéficier d'une cohérence jamais réalisée jusqu'ici entre les connaissances, les compétences et la culture. Cette cohérence nouvelle permettra en particulier de favoriser les liens entre les disciplines et les compétences en matière de résolution de problèmes complexes, car nos élèves souffrent, selon les études internationales, d'un trop grand cloisonnement des apprentissages (Peillon, 2013).

Ce cloisonnement n'est pas qu'intentionnel ou historique, il est ancré dans la matrice organisationnelle du monde scolaire. L'opacité obscure ou le manque de commissions depuis une trentaine d'années sur l'interdisciplinarité a permis une montée progressive en sous-terrain de cet élément dans le débat politique comme fer de lance de la réforme du collège en septembre 2016 :

Ces enseignements ne sont pas interdisciplinaires au sens où ils mobiliseraient nécessairement des notions et concepts communs à des disciplines différentes. Ils permettent en revanche de s'appuyer sur des connaissances issues des disciplines, mais appliquées à des objets communs au sein d'un projet porté par des équipes (CSP, Projet de programme pour le cycle 4, 2015, MEN).

Par ailleurs, l'interdisciplinarité possède une acception polysémique, notamment *entre, avec* ou *contre* des éléments constitutifs des disciplines. Les EPI ne sont pas positionnés à côté des enseignements disciplinaires, mais intégrés et superposés à ces derniers presque comme une invitation à aborder de façon différente l'interdisciplinaire dans le disciplinaire. La démarche de projet se place au cœur des enseignements disciplinaires dans les EPI. L'EPI peut ainsi être apparenté à un véritable laboratoire d'appropriation pédagogique du socle commun : « De définir un contenu d'enseignement sous forme de connaissances, il y en a trop... donc le choix devient impossible » (Raulin, 2017).

Cette réforme convoque différemment la réflexion disciplinaire en interrogeant son articulation avec le socle commun et avec les enjeux sociétaux contemporains : « Il s'agit de faire en sorte que les différentes disciplines d'enseignement s'articulent mieux et concourent toutes au développement de compétences qui permettent aux élèves de se préparer à la vie future » (Debuchy, 2016, p. 14). Au-delà de l'intérêt de l'introduction d'enseignements interdisciplinaires, le changement de pratiques pédagogiques et d'organisation des enseignements provoque une réflexion profonde entraînant la remise en question du métier d'enseignant, de routines pédagogiques, de nouvelles lignes des jeux de pouvoir. La construction de nouveaux outils de gestion, le questionnement d'un management interne et l'apparition des contraintes liées aux nouvelles modalités de communication restent d'actualité.

Ce dernier éclairage a permis d'instaurer l'interdisciplinarité dans le dispositif institutionnel des EPI. Des collaborations entre enseignants ou des projets existants ont été formalisés dans un cadre prévu à cet effet. L'interdisciplinarité se présente – à ce moment – comme une pratique enseignante, inscrite dans leurs services, qui tend à se généraliser à l'ensemble des formations enseignantes.

## Conclusion – L’interdisciplinarité : l’expression d’une utilité dans la formation enseignante

Les éléments que nous avons présentés se combinent, s’éclairent et se complètent tour à tour pour formuler clairement l’approche de l’Éducation nationale. Comme souvent dans ce cas, les réticences se sont cristallisées autour des mots, source d’incompréhension. Le dispositif de l’interdisciplinarité aura été celui qui symbolise le mieux cette incompréhension du langage, raison pour laquelle des réflexes d’unification du langage sont apparus. Il est intéressant de découvrir l’un des exemples les plus significatifs avec le dispositif des EPI. Force est de constater que le générique «interdisciplinarité», censé créer une unification de langage, est malgré tout resté prisonnier des divers concepts qui le composent et qui se sont égrenés dans les textes officiels avec le désordre évoqué tout au cours de cet argumentaire. C’est pourquoi l’acquisition du savoir dépend de la manière dont il est structuré, mais aussi de la démarche intellectuelle associée.

Parmi les changements les plus notables, un vaste mouvement de décentralisation est observé pour offrir davantage d’autonomie et de responsabilité aux établissements, à l’implantation de nouvelles approches curriculaires et à l’essor de nouvelles politiques éducatives territoriales et de nouveaux modes de régulation depuis les années 1990. Les EPI auraient donc émergé en réponse à l’écart de plus en plus important d’inégalités sociales et scolaires du système éducatif français (Cayouette-Remblière, 2016). L’interdisciplinarité se situe-t-elle entre une logique d’innovation ou une logique d’adaptation aux difficultés actuelles du système éducatif français ? Telle est l’une des questions au cœur du débat au sein du système éducatif français.

L’élargissement du périmètre d’intervention de l’interdisciplinarité lui permet d’exister différemment dans la formation enseignante pour s’imposer progressivement dans les cursus de formation enseignant. En effet, cette hybridation des disciplines constitue une plus-value pour l’ouverture d’esprit de citoyens responsables. Ce positionnement prend une option significative face au courant anti-libéral d’une majorité d’acteurs en faveur d’un conformisme scolaire. La renommée récente de l’ESPE en INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l’Éducation) qui rappelle la dénomination IUFM représentera-t-elle un retour en arrière ou un pas vers l’avant en faveur de l’interdisciplinarité ?

En outre, l’interdisciplinarité constitue une nouvelle voie ambitieuse sur le chemin de l’apprentissage et de l’intégration des compétences pour l’élève dans le système scolaire français. Le développement professionnel des enseignants et l’interdisciplinarité s’associent selon des conciliations disciplinaires<sup>5</sup> et une culture partagée entre enseignants au cours de leur formation initiale. La dynamique européenne et mondiale se résume aussi à une dynamique davantage curriculaire que disciplinaire même si la question mérite encore d’être débattue (Lenoir & Houssaye, 1999). *In fine*, la sémantique développée et la fonctionnalité de l’interdisciplinarité fusionneront-elles à l’avenir dans l’enseignement secondaire en France afin d’obtenir une institutionnalisation formelle des pratiques enseignantes ?

## Notes

- <sup>1</sup> L'interaction des disciplines définit ce qui est interdisciplinaire : « peut aller de la simple communication des idées jusqu'à l'intégration mutuelle des concepts directeurs de l'épistémologie, de la terminologie, de la méthodologie, des procédures... ». (Marquet P.B., L'éducation, n°141, mai 1972 dans Francine Best, *Pour une pédagogie de l'éveil*, Chapitre 4 – Activités ou disciplines ?, Bourrellet-Education, Librairie Armand Colin, 1973, p. 79).
- <sup>2</sup> Le numéro 13 de *Recherche et formation* (INRP, 1993) est consacré à la formation commune. Dans ce numéro, l'article suivant permet d'évoquer les tensions autour des IUFM : Robert, A. et Terral, H., « La formation commune en IUFM : entre mythe fondateur et mise en œuvre effective ».
- <sup>3</sup> L'IGEN a bien inscrit dans son programme de travail pour 1998-1999 le thème de « l'interdisciplinarité : situation des pratiques, formation des professeurs, perspectives ».
- <sup>4</sup> Conseiller éducation, enseignement supérieur et recherche du Premier ministre François Fillon de mai 2007 à août 2008 et directeur général pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2012-2016).

L'apparition progressive du tronc commun au sein des Master MEEF est un premier révélateur de l'uniformisation des parcours au métier d'enseignant.

## Références

- Allègre, C. (1988). Archive 2004 0313 (Faire du neuf avec du vieux - Un programme pour adapter notre Éducation Nationale aux temps futurs). Centre des archives contemporaines.
- Allieu-Mary, Nicole. (1998). *Pour une pédagogie des liens, contribution aux recherches sur les pratiques de l'interdisciplinarité dans le champ pédagogique*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Lyon : Université Lumière - Lyon II.
- Altet, M. (2011). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser (43-57). Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Apostel, L., Vanlandschoot J. (1994). Interdisciplinarity : The construction of worldviews and the dissemination of scientific results, *Issues in Integrative Studies*, (12).
- Baillat, G., Renard, J. (2001). *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM, Actes de l'université d'automne IUFM de Reims 2 au 5 novembre 1999*, CRDP de Champagne-Ardenne.
- Barratier, E., Grosson, G. (2016). *EPI : quels enjeux ?*, Canopé éditions, collection « Éclairer ».
- Beillerot, J. (1992). Les enjeux sociaux et éducatifs de la construction des IUFM, *SPIRALE, Revue de didactique et de pédagogie*, École normale de Lille, (8), 7-18.
- Berger G. (1972). *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (p.21-69). Paris : OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Bourguignon, A. (1997). *Congrès International de Locarno : Projet Ciret-Unesco. Quelle université pour demain ?*, Locarno (Suisse).
- Cahiers pédagogiques. (1976). Pédagogie par objectifs. *Cahiers pédagogiques*, 148-149.
- Cayouette-Remblière, J. (2016). « *L'école qui classe* », Presses Universitaires de France.
- Cramarégas, F. (2021). *L'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire en France (1970-2018) : Une légitimation contrariée dans les discours, les configurations institutionnelles et les pratiques enseignantes* [Thèse de doctorat]. Université de Bordeaux.
- Cros, F., Obin J-P. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, MEN, La Documentation française. Paris.
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système*. Paris. Seuil.
- Debuchy V. (2016). Les nouveaux programmes EPS, *Revue EP&S*, (372).

- De Vecchi, G., Carmona-Magnaldi, N., Obin, J.-P. (Dir.). (1996). *Faire construire des savoirs*. Hachette Livre.
- Develay, M. (2015). L'interdisciplinarité constitue une voie d'excellence. *Les Cahiers pédagogiques*.  
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/l-interdisciplinarite-constitue-une-voie-d-excellence/>
- Emmanuel, P. (1972). *Commission Pierre Emmanuel* (Texte d'orientation, Archives nationales, 1977 05 73 / 1978 06 74).  
 Commission de réforme de l'enseignement du français.
- Gaussen, F. (1971, juillet 6). Un projet de lycée expérimental. *Le Monde*.
- Gauthier, R.-F. (1988). *Querelles d'école : Pour une politique des contenus d'enseignement*. Serdimap.
- Hetzel, P. (2016, juin 5). Autonomie, responsabilité et évaluation pour contrer l'échec de la gauche en matière éducative. *Huffington Post*.
- Hugon, M.-A. (2016). Travailler en interdisciplinarité au collège et au lycée : obstacles et aides. Conférence à Poitiers en février 2012 au lycée pilote innovant international. *EPI : quels enjeux ?*. Canopé éditions.
- Institut national de recherche et de documentation pédagogiques. (1975). Propositions pour un lycée expérimental. *Recherches Pédagogiques*, 72.
- Jacob, F. (1987). *La statue intérieure*. Paris. Seuil.
- Jobert, B. (1994). *Le tournant néo-libéral en Europe : idées et recettes dans les pratiques gouvernementales*, Paris. L'Harmattan.
- Karli, P. (1997). *Congrès de Locarno : Projet Ciret-Unesco*. Quelle université pour demain ?, Locarno.  
<https://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/locarno4.php>
- Lebrun, M. (2016). *Séminaire de la classe inversée organisé par le Pôle numérique de l'académie de Créteil*.
- Lenoir, Y., Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. Nécessité de l'interdisciplinarité et rappel historique, *Revue française de pédagogie*, (124).
- Lenoir, Y., Houssaye, J. (Dir.). (1999). *Questions pédagogiques : encyclopédie historique*, Paris : Hachette éducation, 291-314.
- Lenoir Y. (2001) *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*, Association mondiale des sciences de l'éducation, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1).
- Lenoir, Y. (2020) « L'interdisciplinarité dans l'enseignement primaire : pour des processus d'enseignement- apprentissage intégrateurs », *Tréma* [En ligne], 54.
- Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Paris, PUF.
- Maroy, C. (2007). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ?, *Sociologie et Société*, 40(1), 31-55.
- Mons, N. (2008). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.
- Mons, N. (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*, Série Thématique, Eurydice, Bruxelles.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe* (Communication et complexité dirigée par Jacques-Antoine Malarewicz). Paris (France) : ESF éditeur.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris (France) : Éditions du Seuil.
- Peillon, V. (2013). *Deuxième lettre de commande au Conseil supérieur des programmes*.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* (2<sup>ème</sup> Eds). Paris, ESF.
- Perrig-Chiello, P., & Darbellay, F. (2002). *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité? : Les nouveaux défis de l'enseignement*. Réalités sociales.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école : Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Le Seuil.

- Raulin, D. (2017). Objets et pratiques de l'évaluation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 200(3), 69-79. <https://doi.org/10.4000/rfp.7021>
- Resweber, J.-P. (2011a). *Les pédagogies nouvelles*. Que sais-je ?, 93-96.
- Resweber, J.-P. (2011b). « Les enjeux de l'interdisciplinarité », *Questions de communication* [En ligne], 19.
- Robert, A. (2008). Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41, 27-45.
- Robert, A. (2014). 39 Groupes d'intérêt et politiques de l'éducation. Dans : Jacky Beillerot éd., *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 469-478). Paris : Dunod.
- Seguy, J. (2022). Cahon Julien & Poucet Bruno (dir.). *Réformer le système éducatif. Pour une école nouvelle, mars 1968* : Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2021, 380 p.. *Revue française de pédagogie*, 214, 123-125.
- Sinacoeur, M.A. (1983). *Interdisciplinarité et sciences humaines* (Tome I, p.21-29) ; Paris : Unesco, 1983.
- Stichweh, R. (1991). *Études sur la genèse du système scientifique moderne*, Villeneuve D'Ascq : Presses universitaires de Lille, trad. Fabienne Blaise.
- Squire, S. J. (1995). Travels in interdisciplinarity : Exploring integrative cultures, contexts and change, *Issues in Integrative Studies*, (13).
- Tardif, M. (2010). Influences internationales et évolutions de la formation des enseignants dans l'espace francophone. Entretien de Maurice Tardif réalisé par Régis Malet. *Recherche & Formation*, 65(3), 105-107.
- Vallaud-Belkacem, N. (2015a, septembre 18). *Le Monde*.
- Vallaud-Belkacem, N. (2015b). *Réforme du collège. Lettre de la ministre aux enseignants*.

## Pour citer cet article

- Cramarégas, F. (2023). Une légitimation progressive de l'interdisciplinarité dans la formation enseignante au sein du système éducatif français : entre une position distanciée et une intégration institutionnelle depuis le début des années 1970. *Formation et Profession*, 31(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.800>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a312>, 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)

Mathilde **Senécal**   
Université de Montréal (Canada)

# L'impartialité enseignante : un regard scientifique et réglementaire

doi: 10.18162/fp.2023.a312

## **CRONIQUE** • Éthique en éducation

### Introduction

Lorsque j'aborde des sujets politiquement sensibles en classe, dois-je montrer chaque côté du débat ? Est-ce que j'ai le droit de divulguer mon propre point de vue à mes élèves ? Est-il légitime pour un.e enseignant.e ou pour une école d'encourager ses élèves, directement ou indirectement, à appuyer une cause politique ? L'impartialité enseignante est aussi controversée chez les enseignant.e.s qu'elle est mal comprise. Cet article vise à dissiper le brouillard entourant la question en présentant quelques éléments saillants tirés des recherches récentes sur l'impartialité et un aperçu du cadre réglementaire et juridique de l'impartialité enseignante. Pour les enseignant.e.s, les résultats des recherches sur l'impartialité sont d'intérêt, car ils permettent de mieux cerner le sens du devoir d'impartialité en enseignement dans toute sa complexité. La perspective réglementaire sur l'impartialité, pour sa part, sert à aider les enseignant.e.s à saisir les attentes de la société et de la profession enseignante envers eux en ce qui concerne la nécessité de faire preuve d'impartialité lorsqu'ils et elles abordent des thèmes sensibles à l'école. Comme nous le verrons, on ne s'attend ni à ce qu'on soit parfaitement objectif ni à ce qu'on s'abstienne systématiquement de partager son opinion avec ses élèves. Ce qui est demandé principalement, c'est d'éviter d'abuser de sa position d'autorité en faisant la promotion de ses points de vue personnels auprès de ses élèves.

## Aspects scientifiques

### *La différence entre la neutralité et l'impartialité*

Même si la neutralité et l'impartialité sont souvent considérées comme synonymes, suivant Kelly (1986), il est fort utile de les distinguer. La neutralité fait référence à la prise de position d'un.e enseignant.e devant les élèves. Lorsqu'un.e enseignant.e fait preuve de neutralité, il ou elle s'abstient de divulguer son point de vue aux élèves lors du traitement d'un thème sensible en classe. L'impartialité, par contre, fait référence à l'approche pédagogique adoptée par un.e enseignant.e. Lorsqu'un.e enseignant.e fait preuve d'impartialité, il ou elle traite le thème sensible à l'étude de manière équilibrée et non biaisée en montrant aux élèves plusieurs côtés de la question et en demeurant ouvert.e et tolérant.e à l'égard des différentes perspectives.

La neutralité et l'impartialité enseignante soulèvent des questions d'ordre éthique très différentes (Hess et McAvoy, 2015). Axée principalement sur le rapport aux élèves, la neutralité soulève la question de savoir à quel point divulguer son point de vue risque d'influencer indument les opinions et les affirmations des élèves. Vont-ils et elles chercher à émuler l'enseignant.e, que ce soit par désir d'approbation ou par peur de représailles, au lieu d'apprendre à penser pour eux-mêmes ? Vont-ils et elles ajuster leur comportement s'ils et elles connaissent le point de vue de l'enseignant.e ? Axée principalement sur le rapport aux savoirs, l'impartialité soulève des questions telles que : « à quel point mon traitement pédagogique d'un thème est-il réellement représentatif du débat public ? » et « ai-je une obligation de faire preuve d'impartialité lorsque j'aborde ce sujet en particulier ou est-ce que j'ai l'obligation de promouvoir un point de vue particulier ? ».

Plusieurs enseignant.e.s se posent cette dernière question face aux thèmes sensibles comme l'homosexualité, certaines pratiques ou croyances racistes ou sexistes, et les changements climatiques. Certes, ce sont des thèmes sensibles pour certain.e.s. Cependant, considérant le mandat des enseignant.e.s de socialiser les élèves aux valeurs libérales et démocratiques (l'égalité homme-femme et d'autres droits fondamentaux) et de transmettre des connaissances fiables sur le monde, il s'avère plausible que les enseignant.e.s ont plutôt un devoir de *partialité* et *d'engagement* face à de tels thèmes, plutôt qu'un devoir d'impartialité et de neutralité (Agostinone-Wilson, 2005).

### *La perspective enseignante sur l'impartialité*

Les recherches sur la perspective enseignante sur le traitement des thèmes sensibles à l'école montrent qu'une forte majorité d'enseignant.e.s préfèrent adopter une posture d'impartialité et de neutralité (voir par exemple Hess, 2004 ; Misco et Patterson, 2007 ; Nganga et al., 2020 ; Oulton et al., 2004 ; Ozturk et Kus, 2019). Les trois grandes raisons pour lesquelles les enseignant.e.s préfèrent adopter une posture d'impartialité neutre lorsqu'ils et elles abordent des thèmes sensibles avec les élèves ont été révélées :

1. *Afin de ne pas influencer indument ou « endoctriner » les élèves.* Si l'objectif est d'apprendre aux élèves à penser par eux-mêmes, prendre position dans un débat à propos d'un thème sensible ou divulguer son propre point de vue devant ses élèves irait à l'encontre de cet objectif.

2. *Par respect de la liberté d'apprendre, la liberté de conscience et la liberté d'expression des élèves.* Une salle de classe dans laquelle l'enseignant.e se montre convaincu.e de son point de vue sur une question sensible n'est pas un environnement d'apprentissage où les élèves peuvent se sentir libres d'exprimer leurs propres points de vue et où les perspectives de tous et de toutes peuvent être entendues et considérées de façon complète et équitable.
3. *Par crainte de représailles ou de désapprobation au travail ou dans la communauté.* Les enseignant.e.s savent que s'ils et elles font la promotion d'un point de vue sur une question sensible que certains membres de la communauté-école pourraient trouver controversé, ils et elles s'exposent à des risques liés notamment à la sécurité d'emploi ou à la qualité de leurs relations de travail. En ce sens, il est possible pour un.e enseignant.e de ressentir une pression sociale de conformer ses opinions et ses valeurs à celles de la communauté étant donné sa proximité avec celle-ci. De plus, il est souvent difficile de prédire avec certitude quelles déclarations de la part d'un.e enseignant.e sont plus sujettes à attirer des plaintes en fonction du contexte éducatif, politique, social et culturel dans lequel il ou elle se trouve.

### ***L'impartialité comme outil pédagogique***

Néanmoins, chez les chercheur.e.s comme chez les enseignant.e.s, il n'y a pas de consensus sur la question de savoir si les enseignant.e.s devraient toujours demeurer neutres et impartiales lorsqu'ils et elles abordent des thèmes sensibles en classe. En l'occurrence, les chercheur.e.s sur ces questions ont tendance à militer en faveur de la posture d'impartialité engagée (voir par exemple Journell, 2016, Kelly, 1986), c'est-à-dire une posture qui consiste à être impartial dans son traitement du thème sensible tout en partageant son point de vue personnel avec ses élèves. Selon eux, un.e enseignant.e capable d'affirmer son point de vue tout en restant juste, objectif.ve et équilibré.e dans son traitement du thème fournit aux élèves un modèle rare de délibération démocratique et de responsabilité citoyenne.

Cependant, l'un des résultats les plus importants du récent programme de recherche de Diana Hess (2009, Hess et McAvoy, 2015) sur l'enseignement des thèmes sensibles est que, malgré le discours professionnel et académique assez essentialiste sur ces questions, dans les faits, l'utilisation de l'impartialité par les enseignant.e.s est souvent très souple. En effet, la posture professionnelle qu'un.e enseignant.e adopte peut varier considérablement selon le contexte d'enseignement. Les recherches de Hess montrent que trois facteurs contextuels interviennent pour déterminer la posture exacte qu'adoptent les enseignant.e.s lorsqu'ils et elles abordent des thèmes sensibles à l'école. Ces facteurs sont :

1. *La nature du thème abordé.* Comme mentionné, lorsqu'il s'agit de thèmes sensibles touchant la question des droits fondamentaux et la dignité humaine (ex., le racisme, l'égalité homme-femme, l'extraction des combustibles fossiles), plusieurs enseignant.e.s sont prêt.e.s à délaissier la posture d'impartialité.
2. *La délicatesse du thème et le risque de plainte.* Plus l'enseignant.e considère qu'un sujet est sensible, plus l'enseignant.e aura tendance à dire qu'il ou elle préfère adopter une posture impartiale neutre pour l'enseigner.
3. *Dynamiques de classe.* Lorsque des élèves expriment un point de vue minoritaire sur un thème sensible, les enseignant.e.s mettent parfois leur autorité à profit en se rangeant du côté de ces élèves afin de les protéger de l'ostracisation.

En plus, un sondage récent mené auprès de 175 enseignant.e.s nord-américain.e.s a identifié un quatrième facteur influençant la préférence des enseignant.e.s pour l'impartialité neutre lors de l'enseignement de sujets politiquement sensibles en classe : si le statut professionnel de l'enseignant.e est permanent ou non (Waddington et al., 2023). Pour faire court, les enseignant.e.s qui possèdent une plus grande sécurité d'emploi sont beaucoup plus susceptibles de dire qu'ils ou elles enseigneraient des thèmes sensibles de manière engagée en divulguant leur point de vue personnel, ou même en s'engageant dans un plaidoyer sur la question, que les enseignant.e.s dont le statut professionnel est précaire.

## Aspects réglementaires

En plus d'être une norme implicite selon plusieurs enseignant.e.s, un devoir général d'impartialité figure aussi dans certains documents réglementaires comme les codes de déontologie pour les enseignant.e.s. Il existe aussi une jurisprudence qui sert à fixer des normes juridiques relatives à l'impartialité en enseignement. Pour clore cet article, nous présentons de façon sommaire ces aspects réglementaires de la question.

### *Le devoir d'impartialité dans les codes de déontologie pour les enseignant.e.s*

Étant donné qu'un grand nombre d'enseignant.e.s sont convaincu.e.s, comme les recherches sur la question l'ont montré, qu'ils et elles doivent faire preuve d'impartialité lorsqu'ils et elles abordent des thèmes sensibles avec les élèves, il n'est guère surprenant que le devoir d'impartialité constitue une attente annoncée dans les codes d'éthique pour les enseignant.e.s. Le [Code of Ethics of the Association of American Educators](#) (2023) affirme, par exemple, que l'enseignant.e « s'efforce de présenter les faits sans distorsion, biais, ou préjugés personnels » et le tiers des 13 codes de déontologie enseignante en vigueur dans les provinces et territoires canadiens mentionnent explicitement le devoir d'impartialité (Maxwell et Schwimmer, 2016). Par exemple, on peut lire dans la section « Devoirs envers les élèves » du Code d'éthique du Syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse : « Le membre s'efforce d'être aussi objectif que possible lorsqu'il aborde des questions controversées découlant de la matière du programme scolaire, que ce soit scientifique, politique ou racial » (Nova Scotia Code of Ethics, section 1.5, traduction libre).

### *Le devoir d'impartialité dans le PFEQ*

Au Québec, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) exige explicitement un devoir de neutralité et d'impartialité des enseignant.e.s du programme d'éthique et culture religieuse (ÉCR). Dans sa présentation du devoir d'impartialité et de neutralité, le PFEQ offre même une justification partielle pour cette obligation en faisant référence au droit d'apprendre et à l'évitement des influences indues déjà évoqué :

« Pour le personnel enseignant, la mise en œuvre de ce programme d'éthique et culture religieuse comporte des exigences nouvelles quant à la posture professionnelle à adopter. Puisque ces disciplines renvoient à des dynamiques personnelles et familiales complexes et parfois délicates, un devoir supplémentaire de réserve et de respect s'impose au personnel enseignant, qui ne doit pas faire valoir

ses croyances ni ses points de vue. (PFEQ, chapitre 9, préambule) [...] Pour favoriser chez les élèves une réflexion sur des questions éthiques ou une compréhension du phénomène religieux, l'enseignant fait preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité. Ainsi, pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, il s'abstient de donner le sien. (PFEQ, chapitre 9, page 51)».

Cependant, plusieurs commentateur.trice.s se questionnent sur la pertinence d'exiger l'impartialité neutre de façon explicite uniquement pour les enseignant.e.s du programme ÉCR (ex., Gravel et Lefebvre 2012, Jeffrey et Hirsch 2020), car, évidemment, des sujets abordés dans d'autres cours (français, histoires, science, etc.) renvoient aussi à « des dynamiques personnelles et familiales complexes et parfois délicates ». Selon eux, si les enseignant.e.s d'ÉCR sont tenu.e.s à un devoir d'impartialité neutre, alors tous les enseignant.e.s qui abordent des thèmes sensibles à l'école le sont aussi ; c'est une question de cohérence.

### ***La norme juridique de l'impartialité enseignante***

La question du devoir d'impartialité des enseignant.e.s se pose naturellement dans des causes juridiques dans lesquelles le droit à la liberté d'expression des enseignant.e.s de faire valoir leurs points de vue personnels auprès de leurs élèves est en jeu (voir *Webster v. New Lenox School District*, 1990 ; *Morin v. Regional Administration Unit #3*, 2002 ; *Mayer v. Monroe County*, 2007). Dans l'affaire *Mayer* par exemple, une enseignante s'est trouvée devant une situation de non-renouvellement de contrat après avoir pris position à l'école contre la décision du gouvernement américain de s'impliquer dans la campagne militaire en Irak. Elle a contesté la décision de son employeur en faisant état de son droit constitutionnel à la liberté d'expression. Dans l'affaire *Mayer*, comme dans nombre de cas similaires, la cour a conçu le devoir d'impartialité comme étant un aspect d'une obligation plus large chez les enseignant.e.s d'exercer le droit en question de manière « raisonnable et responsable » (Maxwell, McDonough et Waddington, 2020).

La norme juridique qui a évolué dans la jurisprudence canadienne et étasunienne conçoit le devoir d'impartialité comme le devoir de ne pas faire la promotion de ses points de vue personnels auprès de ses élèves (Maxwell, McDonough et Waddington, 2020). Ainsi, les attentes envers les enseignant.e.s semblent assez raisonnables et réalistes. On ne s'attend pas à ce qu'un.e enseignant.e soit « parfaitement » objectif.ve (dans le sens d'être impartial) dans son traitement des thèmes sensibles et on ne lui demande pas non plus de faire preuve de neutralité (s'abstenir de donner son point de vue). Le devoir d'impartialité consiste plutôt à enseigner de telle manière à ce qu'on évite de donner l'impression raisonnable qu'on impose ses idées sur ses élèves. Selon les juges des tribunaux, cette conception juridique du devoir d'impartialité découle de deux devoirs interdépendants et fondamentaux en enseignement : (1) le devoir de protéger les élèves en tant que « public captif » contre tout abus du pouvoir aux mains de leurs enseignant.e.s, et (2) le devoir des enseignant.e.s de maintenir la confiance du public envers le système éducatif en évitant d'utiliser la salle de classe comme tribune pour faire valoir de leurs croyances.

## Conclusion

Les enseignant.e.s sont clairement tenu.e.s à un devoir d'impartialité. Il s'agit d'un devoir hautement normé dans le sens que la profession enseignante (par le biais des codes d'éthique et des attentes implicites des collègues) et la société (par le biais du cadre réglementaire de l'enseignement et la jurisprudence) s'attendent à ce que les enseignant.e.s fassent preuve d'impartialité lorsqu'ils et elles abordent des thèmes sensibles en classe et avec leurs élèves. Cependant, c'est aussi un devoir professionnel hautement complexe dans le sens où plusieurs facteurs contextuels interviennent pour moduler sa mise en œuvre, notamment la nature du thème abordé, la délicatesse du thème, le risque de plainte et la dynamique de classe.

## Références

- Agostinone-Wilson, F. (2005). Fair and balanced to death: Confronting the cult of neutrality in the teacher education classroom. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3(1), 1-17.
- Association of American Educators. (2023). *Code of ethics for educators*.
- Gravel, S. et Lefebvre, S. (2012). Impartialité et neutralité autour du programme ÉCR. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme de l'Éthique et culture religieuse* (p. 191-213). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 257-261.
- Hess, D. E. et McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Jeffrey, D. et Hirsch, S. (2020). Où en sont les débats sur le programme Éthique et culture religieuse ? Dans *Le programme Éthique et culture religieuse. Impasses et avenir* (pp. 9-34). Les Presses de l'Université Laval.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1h0p50n.4>
- Journell, W. (2016). Teacher political disclosure as parrhêsia. *Teachers College Record*, 118(5), 1-36.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 113-138.
- Maxwell, B., McDonough, K. et Waddington, D. I. (2020). La liberté d'expression des enseignants en classe : quatre principes directeurs et leurs fondements juridiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 174-198.  
<https://id.erudit.org/iderudit/1075992ar>
- Maxwell, B. et Schwimmer, M. (2016). Seeking the elusive ethical base of teacher professionalism in Canadian codes of ethics. *Teaching and Teacher Education*, 59, 468-480.
- Mayer v. Monroe County, 474 F.3d 477 (7<sup>th</sup> Cir. 2007). <https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/1/Principal/2008/M-Jp8.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (s.d.). Programme Éthique et culture religieuse. Dans *Programme de formation de l'école québécoise*.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_ethique-culture-religieuse-secondaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_ethique-culture-religieuse-secondaire.pdf)
- Misco, T. et Patterson, N. C. (2007). A study of pre-service teachers' conceptualizations of academic freedom and controversial issues. *Theory & Research in Social Education*, 35(4), 520-550.
- Morin v. Regional Administration Unit #3 (PEI), 9 Province of Prince Edward Island in the Supreme Court – Appeal Division (2002). <http://www.gov.pe.ca/courts/supreme/reasons/0856.pdf>

- Nganga, L., Roberts, A., Kambutu, J. et James, J. (2020). Examining pre-service teachers' preparedness and perceptions about teaching controversial issues in social studies. *The Journal of Social Studies Research*, 44(1), 77-90.
- Nova Scotia Teachers Union. (2011). *Code of ethics*.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. et Grace, M. (2004). Controversial issues-teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford review of education*, 30(4), 489-507.
- Ozturk, D. et Kus, Z. (2019). Social studies teachers' opinions and practices regarding teaching controversial issues. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 44(8), 15-37.
- Waddington, D., Maxwell, B., Maclean, T., McDonough, K. et Tavassoli, N. (2023). "How free are classroom teachers? Understanding teacher academic freedom in the United States and Canada." Annual Meeting of the American Educational Research Association, 14 April 2023, Chicago, IL.
- Webster v. New Lenox School District, 917 F.2d 1004 (7th Cir. 1990). <https://berkleycenter.georgetown.edu/cases/webster-v-new-lenox-school-district>

## Pour citer cet article

- Maxwell, B et Sénécal, M. (2023). L'impartialité enseignante : un regard scientifique et réglementaire [Chronique]. *Formation et profession*, 31(3), 1-7. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a312>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a313>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Marie-Eve **Frenette**  
Commission scolaire Lester B. (Canada)

Marisa **Furino**  
Commission scolaire Lester B. (Canada)

France **Dubé**  
Université du Québec à Montréal (Canada)

## Une expérience de coenseignement bilingue à l'école primaire

doi: 10.18162/fp.2023.a313

# C **HRONIQUE** • Milieu scolaire

Après plus de deux ans de pandémie et plusieurs années où il y a eu une augmentation des élèves ayant des besoins particuliers (CSE, 2017), on peut observer une fatigue générale chez le personnel enseignant. Le milieu bilingue ne fait pas exception à cette réalité. En effet, en plus de cette situation, les écoles anglophones manquent de continuité entre l'enseignement du français et de l'anglais, ce qui engendre une coupure pour les élèves. Cette situation nous a amenées à nous remettre en question. S'assurer de l'engagement des élèves malgré leurs difficultés, gagner du temps tout en promouvant le français, et retrouver notre passion sans épuisement professionnel sont nos principales priorités. C'est en recensant certaines recherches que nous avons décidé de prendre part à l'aventure du coenseignement. Plusieurs études portent sur le coenseignement entre un enseignant et un orthopédagogue (Dubé et al., 2021). Puisque nous sommes en milieu bilingue et enseignons chacune une langue différente, nous exerçons un coenseignement différent de ce qui est présenté dans la littérature scientifique. Pour cette raison, nous avons convié une chercheuse à venir observer dans nos classes. Dans cet article, nous présenterons notre expérience de coenseignement bilingue.

### Contexte

Notre école offre un enseignement bilingue (50/50) dans un milieu où les familles sont plutôt anglophones. La grande majorité des élèves ont l'anglais comme langue maternelle et connaissent très peu la langue française. Dans notre organisation scolaire, chaque élève a deux enseignantes titulaires, soit une qui enseigne l'anglais, les mathématiques et la culture et la citoyenneté du Québec et l'autre qui

enseigne le français, les sciences, l'histoire et la géographie, et les arts plastiques, ce qui veut donc dire que nous avons deux groupes d'élèves à qui enseigner. Habituellement, les élèves ont une journée en anglais et une autre en français, en alternance. Nous enseignons de cette façon depuis plus de 15 ans, lorsqu'on nous a confié deux groupes d'élèves présentant une grande diversité de besoins d'apprentissage. C'est à ce moment-là que l'idée de faire du coenseignement nous a été proposée par une conseillère pédagogique. Désormais, nous combinons donc nos deux classes afin d'en faire un seul grand groupe. Les élèves ont maintenant des matières enseignées en anglais et en français tous les jours. En tout temps, ils ont accès aux deux enseignantes. Puisque nous avons une relation basée sur la confiance et le respect, nous sommes à l'aise d'enseigner ensemble, malgré le fait que chacune doit le faire, à différents moments de la journée, dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle. Cette complicité est très précieuse dans la planification et la mise en œuvre du coenseignement (Dubé et al., 2020).

Un autre point important est le nombre grandissant d'élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire (MEQ, 2021 ; Moronne et al., 2022). L'année précédant notre coenseignement, nous avions 16 élèves avec un plan d'intervention, dont six élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme, sur un total de 30 élèves en deux classes. Dans notre école, nous avons pu constater cette nouvelle réalité depuis au moins les cinq dernières années. Nous avons appris à aider ces élèves à réussir grâce aux différentes expériences que nous avons vécues.

## **Le coenseignement et le bien-être à l'école**

Le taux d'épuisement professionnel dans la profession enseignante est malheureusement élevé (Janosz et al., 2017), ce qui a pour conséquence d'affecter aussi l'apprentissage et le bien-être des élèves. Pour l'avoir vécu nous-mêmes, cette réalité nous a amenées à nous questionner si nous souhaitions continuer dans la profession. Avec le coenseignement, un changement constaté, qui a été plus que bienvenu, est une revitalisation de notre profession. En étant toujours deux dans la classe, nous nous sentons maintenant soutenues, ce qui fait que nous savons que, peu importe les difficultés, il y aura toujours notre coenseignante pour nous aider. La pression sur nos épaules ne repose plus sur une seule personne. Les cauchemars du dimanche soir se sont évaporés et nous ne subissons plus nos journées, nous les vivons pleinement. Bien sûr, tout n'est pas parfait, mais le fait d'avoir une partenaire sur qui compter a beaucoup d'avantages. Si l'une des deux coenseignantes vit une mauvaise journée, l'autre peut prendre plus en charge les élèves. Quand un parent questionne au sujet du comportement d'un enfant, en étant deux enseignantes en classe, il y a toujours un témoin de nos interventions. Les élèves bénéficient aussi de cette situation, car lorsque les enseignantes sont heureuses et bien dans leur tâche, cela change le climat de la classe de façon positive (Jennings et Greenberg, 2009).

## **Les retombées du coenseignement sur les élèves**

La concertation et la collaboration nous ont permis d'adopter des pratiques inclusives en nous soutenant mutuellement (Moronne et al., 2022). Nous voyions que dans chacune de nos classes, les élèves rencontraient des difficultés et exprimaient des besoins qui se ressemblaient, que ce soit sur le plan des apprentissages ou du point de vue des comportements. En décidant de combiner nos deux classes, nous pouvions maintenant regrouper, pour certaines activités, les élèves présentant des

difficultés et des forces semblables. Cela nous a enlevé un grand poids sur les épaules. Nous avons désormais l'impression d'aider davantage tous les élèves, peu importe le niveau de développement de leurs compétences. Une étude montre que les élèves ayant fait partie de classes qui ont adopté le coenseignement comme mode de fonctionnement semblent mieux performer sur le plan scolaire (Benoit et Angelucci, 2011). De plus, nous avons remarqué que les élèves sont plus à l'aise, car il y a une constance dans ce qui est demandé et dans la façon de le faire ; ceci réduit l'anxiété et ils peuvent se tourner vers l'enseignante qu'ils souhaitent, selon leurs besoins. Nous avons remarqué tout de suite que, parce qu'ils reçoivent des cours en anglais et en français chaque jour, leur attitude envers la seconde langue a changé. Avant, les élèves avaient tendance à avoir un comportement négatif lors des « journées de français », et certains d'entre eux étaient absents régulièrement lors de ces journées. Désormais, en plus d'avoir l'enseignante d'anglais comme modèle d'une personne bilingue, ils comprennent peu à peu les bénéfices d'apprendre une deuxième langue. Peu importe l'enseignante qu'ils préfèrent, les jeunes savent qu'ils y auront accès durant la journée et cela les reconforte. Finalement, les parents semblent, eux aussi, plus détendus, puisqu'ils connaissent nos attentes et notre mode de fonctionnement.

## Conclusion

Soulignons que le chemin pour arriver à faire du coenseignement de façon efficace comporte certains obstacles. Le soutien de la direction et du personnel scolaire est très important, car cela implique la mise en œuvre d'un horaire commun pour nos deux classes. Trouver une manière d'harmoniser nos deux styles d'enseignement peut parfois prendre du temps, causer de la frustration et cela requiert de temps à autre de faire des compromis ; nos opinions divergent parfois. C'est une relation qui peut, à certains égards, ressembler à celle d'un couple. Au début, il faut s'ajuster à un groupe beaucoup plus nombreux, ce qui fait que l'on doit modifier les routines et la gestion de la classe. Malgré tout ce que l'on vient d'énumérer, les avantages dépassent les inconvénients. Le coenseignement nous a amenées à un bien-être en enseignement, ce qui nous permet de continuer dans cette profession que nous adorons. L'enseignement ne devrait jamais se faire de façon individuelle, la collaboration entre les différents acteurs de l'école étant indispensable en milieu scolaire. La présence d'une chercheuse pourra également contribuer à documenter scientifiquement les retombées de la mise en œuvre du coenseignement bilingue. Nous sommes fières de dire que tous les élèves sont nos élèves à temps plein et non une semaine sur deux. Avec cet article, nous espérons partager notre expérience et inspirer les personnes enseignantes à explorer le coenseignement bilingue et à développer une complicité enrichissante entre coenseignantes.

## Références

- Benoit, V. et Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105–121. <https://doi.org/10.7202/1007730ar>.
- Dubé, F., Cloutier, É., Dufour, F. et Paviel, M.-J. (2020). Coenseignement orthopédagogue-enseignante et orthopédagogue-enseignant : l'expérience de trois écoles primaires montréalaises. *Éducation et francophonie*, XLVIII(2), 35–56.
- Dubé, F., Dufour, F., Cloutier, É. et Paviel, M.-J. (2021). Coenseignement orthopédagogue-enseignant : collaborer et coplanifier pour soutenir la différenciation pédagogique au primaire. *Éducation et socialisation, les Cahiers du CERFEE*, (60). <http://dx.doi.org/10.4000/edso.14680>.
- Janosz, M., Marchand, A., Pagani, L.S., Archambault, I., et Chouinard, R. (2017). Déterminants et conséquences de l'épuisement professionnel dans les écoles publiques primaires et secondaires. Rapport déposé au FROSC, 2014-RP-179379. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs\\_2013-2014\\_rapport\\_mjanosz.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_2013-2014_rapport_mjanosz.pdf)
- Jennings, P. A., et Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom : Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525  
<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2020-2021*. Système Charlemagne. Gouvernement du Québec.
- Moronne-Giroux, M., Leroux, M., Beaulieu, J. et Lefrançois, I. (2022). La nécessité de tenir compte des besoins des élèves qui rencontrent des difficultés. Dans *Collectif Debout pour l'École ! Une autre école est possible et nécessaire* (344-362). Delbusso Éditeur.

## Pour citer cet article

- Frenette, M.-E., Furino, M. et Dubé, F. (2023). Une expérience de coenseignement bilingue à l'école primaire [Chronique]. *Formation et profession*, 31(3), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a313>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a314>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

# Utilisation de contextes fantaisistes dans les problèmes écrits mathématiques au sein des cahiers d'apprentissage du primaire

Marie-Pier **Forest**   
Université du Québec à Rimouski (Canada)

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

doi: 10.18162/fp.2023.a314

## CHRONIQUE • Recherche étudiante

Cette chronique présente le résumé d'un mémoire de maîtrise portant sur l'utilisation des contextes fantaisistes dans les problèmes écrits mathématiques (Forest, 2021).

### Problématique

Un consensus scientifique soutient que la résolution de problèmes doit être au cœur de l'enseignement des mathématiques (Kilpatrick et al., 2001 ; Lajoie et Bednarz, 2016). La résolution de problèmes, notamment sous forme écrite, occupe donc une place importante dans les programmes scolaires (MEES, 2019 ; NCTM, 2014). Les problèmes écrits proposés aux élèves du primaire présentent divers contextes, ceux-ci référant aux éléments non mathématiques contenus dans l'énoncé qui agissent comme mise en situation. Notre étude se concentre précisément sur ces contextes.

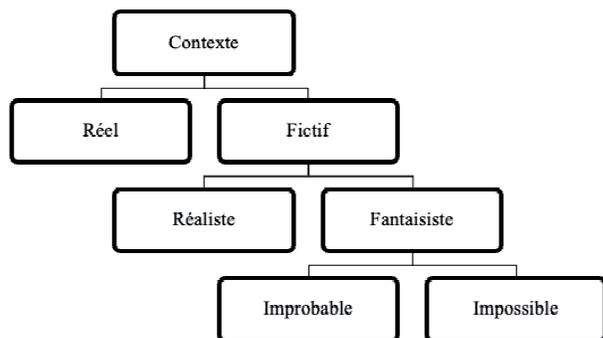
Comme le mentionnent Verschaffel et al. (2020), le problème écrit mathématique a fait l'objet de nombreuses études depuis les 50 dernières années. Différents aspects du problème écrit ont été analysés, dont les facteurs liés à l'énoncé pouvant influencer sa résolution. Parmi ces facteurs, le contexte semble avoir été peu étudié, notamment le contexte fantaisiste. Il s'agit d'un constat surprenant étant donné l'importance de la fantaisie dans la vie des enfants, qui est présente dans diverses sphères de leur quotidien (Woolley et Cornelius, 2013). Alors que la fantaisie détient une place considérablement importante pour les enfants, qu'en est-il de sa présence à l'école, plus précisément dans les problèmes écrits mathématiques ?

Soulignons ici que la nature des contextes des problèmes écrits mathématiques a grandement évolué depuis le siècle dernier, passant de problèmes à visée exclusivement pratique à des possibilités multiples, y compris les contextes fantaisistes. Bien que l'apparition des contextes fantaisistes dans les documents ministériels québécois permette d'augmenter le nombre de problèmes pouvant être envisagés dans la pratique, la justification derrière cet ajout n'est pas précisée (Lajoie et Bednarz, 2012). À notre connaissance, une seule étude touchant spécifiquement les contextes fantaisistes des problèmes écrits mathématiques a été réalisée (Wiest, 1996). Les résultats montrent que les élèves ont un intérêt envers les contextes fantaisistes et que leurs performances sont équivalentes entre les problèmes écrits ayant un contexte fantaisiste et ceux ayant un contexte réaliste.

Au regard des connaissances actuelles relatives aux contextes fantaisistes des problèmes écrits mathématiques, un double problème de recherche est soulevé : 1) la définition du contexte fantaisiste est imprécise en didactique des mathématiques et 2) nous manquons de connaissances empiriques sur l'utilisation des contextes fantaisistes, et ce, même si l'utilisation d'une variété de contextes est valorisée dans les problèmes mathématiques. Deux objectifs de recherche sont donc poursuivis : 1) élaborer une définition des concepts de fantaisie et de contexte fantaisiste et 2) brosser un portrait de l'utilisation des contextes fantaisistes dans les énoncés de problèmes écrits mathématiques des cahiers d'apprentissage du primaire. Puisque le premier objectif est préalable à la réalisation du deuxième, il a d'abord fallu préciser la nature des contextes fantaisistes. Le cadre conceptuel propose donc une typologie des contextes et un système d'attentes ontologiques<sup>1</sup> pour définir le contexte fantaisiste et distinguer divers types de fantaisie (Forest, 2021).

## Cadre conceptuel

Il existe différentes façons de catégoriser les contextes d'histoires pour enfants. Par exemple, il est généralement admis qu'un crapaud se transformant en prince est *magique*, tandis qu'un enfant jouant avec un chien est *réaliste*. D'autres contextes, parfois qualifiés de *fantaisistes*, sont plutôt hors du commun, comme un alligator caché sous un lit. Toutefois, à notre connaissance, il n'existe pas de définitions consensuelles de ces termes ni de typologies complètes sur le sujet. Nous avons donc élaboré une typologie (fig. 1) basée sur des typologies partielles existantes (Goldstein et Alperson, 2020 ; Hopkins et Weisberg, 2017).



**Figure 1**  
*Typologie des contextes*

Au premier niveau, un contexte est réel ou fictif. La réalité comprend tout ce qui est réel alors que la fiction est, à l'opposé, une création de l'imaginaire ayant des possibilités infinies. Un contexte est considéré comme réel s'il présente des éléments qui se déroulent ou qui se sont véritablement déroulés dans la réalité. En revanche, un contexte fictif ne vise pas à décrire la réalité, même s'il peut inclure des éléments véridiques.

Au deuxième niveau, la fiction est subdivisée selon son degré de plausibilité. La fiction réaliste présente des éléments qui pourraient se dérouler dans la réalité, même si ce n'est pas le cas. La fiction fantaisiste, quant à elle, comprend des éléments qui ont peu ou pas de chance de se produire dans la réalité.

Au troisième niveau, la fiction fantaisiste se précise en distinguant la fantaisiste improbable ou impossible. La fantaisie improbable comprend des éléments peu susceptibles de se produire dans la réalité, mais sans contrevenir aux attentes des individus par rapport au monde réel. En comparaison, la fantaisie impossible comprend des éléments dont on ne s'attend pas à ce qu'ils se produisent dans la réalité, contredisant une ou plusieurs lois de la nature telles que généralement conçues.

## Cadre méthodologique

Afin d'atteindre notre deuxième objectif, un devis de recherche quantitatif descriptif a été mis en place au moyen d'une analyse de contenu (Leray et Bourgeois, 2016). Nous avons ainsi élaboré une grille d'analyse de contenu et un guide de codification, ce qui a permis d'analyser les contextes des énoncés de problèmes écrits ( $n = 2687$ ) de 38 cahiers d'apprentissage du 1<sup>er</sup> au 3<sup>e</sup> cycle du primaire provenant de trois maisons d'édition. À partir des données recueillies, une analyse statistique descriptive a été réalisée.

## Principaux résultats

Les résultats variés de cette étude brossent un portrait de l'utilisation des contextes fantaisistes dans les problèmes écrits des cahiers d'apprentissage du primaire. Les principaux résultats soutiennent que les contextes fantaisistes sont fréquemment utilisés, représentant environ un énoncé sur quatre dans l'échantillon. Un exemple est présenté à la figure 2 (pour d'autres exemples, voir Forest, 2021, figures 6 à 25). Pour les 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du primaire spécifiquement, c'est près de 35 % des énoncés qui présentent un contexte fantaisiste. En contrepartie, les contextes fantaisistes sont significativement moins utilisés au 3<sup>e</sup> cycle du primaire, suggérant une évolution vers des contextes plus réalistes au fil de la scolarité.



## Conclusion

Cette étude a contribué à produire des connaissances sur un sujet peu exploré en didactique des mathématiques. D'une part, le premier objectif a mené à une proposition conceptuelle originale afin de distinguer plus finement ce qui est entendu par fantaisie. Cette façon de définir la fantaisie, en plus d'être opérationnelle, ajoute des nuances importantes aux différentes façons de présenter la fantaisie à l'écrit. D'autre part, nos résultats aident à combler le manque de données scientifiques par rapport aux contextes fantaisistes des problèmes écrits : nous avons désormais un portrait de leur utilisation selon différentes variables. Alors qu'un tel portrait a été réalisé par rapport à la fantaisie dans les médias destinés aux enfants (Goldstein et Alpers, 2020), aucune étude n'avait jusqu'à présent analysé la fantaisie dans le matériel didactique.

## Note

<sup>1</sup> Dans la présente chronique, par souci de synthèse, seule la typologie des contextes est présentée.

## Références bibliographiques

- Borduas, L., Chartier, M., Éthier, C., Labrecque, J., Loignon, M. et Vaillancourt, J. (2019). *Matcha. 4<sup>e</sup> année du primaire. Cahier d'apprentissage A*. Chenelière Éducation.
- Forest, M.-P. (2021). *Les contextes fantaisistes dans les énoncés de problèmes écrits mathématiques et leur utilisation dans les cahiers d'apprentissage du primaire au Québec* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1911/>
- Gerofsky, S. (1996). A linguistic and narrative view of word problems in mathematics education. *For the learning of mathematics*, 16(2), 36-45.
- Goldstein, T. R., & Alpers, K. (2020). Dancing bears and talking toasters: A content analysis of supernatural elements in children's media. *Psychology of Popular Media*, 9(2), 214-223. <https://doi.org/10.1037/ppm0000222>
- Hopkins, E. J. et Weisberg, D. S. (2017). The youngest readers' dilemma: A review of children's learning from fictional sources. *Developmental Review*, 43, 48-70.
- Kilpatrick, J., Swafford, J. et Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. National Academy Press.
- Lajoie, C. et Bednarz, N. (2012). Évolution de la résolution de problèmes en enseignement des mathématiques au Québec : un parcours sur cent ans des programmes et documents pédagogiques. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 12(2), 178-213.
- Lajoie, C. et Bednarz, N. (2016). La notion de situation-problème en mathématiques au début du XXI<sup>e</sup> siècle au Québec : rupture ou continuité ? *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 16(1), 1-27.
- Leray, C. et Bourgeois, I. (2016). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2019). *Référentiel d'intervention en mathématique*. Gouvernement du Québec.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*.
- Verschaffel, L., Schukajlow, S., Star, J. et Van Dooren, W. (2020). Word problems in mathematics education: A survey. *ZDM*, 52, 1-16.
- Wiest, L. R. (1996). *The role of fantasy and real-world problem contexts in fourth- and sixth-grade students' mathematical problem solving* [thèse de doctorat inédite, Indiana University].

Wolf, M. J. P. (2012). *Building imaginary worlds: The theory and history of subcreation*. Routledge.

Woolley, J. D. et Cornelius, C. A. (2013). Beliefs in magical beings and cultural myths. Dans M. Taylor (dir.), *The Oxford handbook of the development of imagination* (p. 61-74). Oxford University Press.

## Pour citer cet article

Forest, M.-P. et Voyer, D. (2023). Utilisation de contextes fantaisistes dans les problèmes écrits mathématiques au sein des cahiers d'apprentissage du primaire [Chronique]. *Formation et profession*, 31(3), 1-6.  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a314>



©Auteure. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a315>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

# Les pratiques enseignantes susceptibles de soutenir les fonctions exécutives des enfants de maternelle 4 ans

Ariane Fiset   
Université du Québec à Rimouski (Canada)

doi: 10.18162/fp.2023.a315

## CHRONIQUE • Recherche étudiante

### Introduction

Depuis 2019, au Québec, le déploiement de la maternelle 4 ans à temps plein suit son cours. En plus de représenter une nouvelle réalité pour le milieu de l'éducation, l'ouverture de centaines de classes d'éducation préscolaire 4 ans amène inévitablement un nombre croissant d'enseignant·es à y œuvrer (Labbé, 2019). Conjointement à ce déploiement massif, le ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] publie le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (2021), lequel constitue la nouvelle référence pédagogique visant à assurer la réussite éducative en maternelle 4 et 5 ans. À la lecture de ce programme, on constate rapidement que les fonctions exécutives [FE] font maintenant partie de ses éléments constitutifs. Parmi les habiletés liées aux FE, on trouve notamment la mémoire de travail, l'inhibition, la flexibilité cognitive et la planification. Comme ces habiletés sont susceptibles d'être déployées par les enfants lorsqu'elles sont soutenues dans les différentes situations de classe (MEQ, 2021), le MEQ met celles-ci en lumière à plusieurs reprises dans son programme-cycle en effectuant des liens avec chacun des domaines de développement de l'enfant, soit les domaines physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif. Pour chacun de ces domaines, le ministère présente, de manière théorique et dans un court paragraphe, des contextes généraux propices à la mobilisation des FE chez les enfants d'âge préscolaire. On comprend que le MEQ s'attend à ce que les enseignant·es à l'éducation préscolaire soutiennent le développement de ces habiletés chez les enfants.

## Les FE, que sont-elles et pourquoi s'en préoccuper à l'éducation préscolaire ?

Les FE sont une fondation sur laquelle reposent un ensemble de processus cognitifs de haut niveau (Moreno et al., 2017). Elles sous-tendent un large éventail d'aptitudes, d'habiletés et de compétences (CDCHU, 2011) qui permettent à l'enfant d'exercer un contrôle sur ses actions, pensées et comportements en vue d'atteindre un but (Moreno et al., 2017). La plupart des tâches et des activités requièrent la coordination de plusieurs habiletés liées au fonctionnement exécutif (CDCHU, 2011). Des chercheurs comme Barkley (2001) et Blair (2002) s'entendent pour dire que les FE constitueraient le fondement, voire la base biologique, de la préparation à l'école.

Bien que les FE se développent tout au long de la vie, la période préscolaire est considérée comme un moment déterminant (Diamond, 2013), notamment en raison de la plasticité cérébrale de l'enfant âgé de 3 à 5 ans (CDCHU, 2011). Durant cette période, les éléments centraux des FE se développent, formant une fondation qui prépare le terrain pour le développement de processus cognitifs de haut niveau (Diamond, 2013). Acquérir cette fondation serait l'un des défis les plus importants de la petite enfance (CDCHU, 2011). À cet effet, l'un des enjeux sociétaux les plus critiques serait de développer et de mettre en place des stratégies efficaces pour soutenir le développement des FE chez les enfants, et ce, dès leur entrée à la maternelle (CDCHU, 2011 ; Diamond, 2016). En ce sens, l'éducation préscolaire constituerait un contexte riche exposant l'enfant à des occasions d'expériences multiples et variées visant à soutenir son développement cognitif (Bigras et al., 2012), dont le déploiement des FE.

## Implications pour les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire

Il est maintenant bien connu que les influences environnementales, telles que le soutien social et culturel, jouent un rôle majeur dans le développement des FE des enfants (Zelazo et al., 2020). En effet, Nelson et Bloom (1997) suggèrent que les expériences sociales auraient un impact significatif sur le développement du cerveau de l'enfant, et plus précisément sur le fonctionnement exécutif, lequel serait sensible aux fortes influences des interventions éducatives (Bernier et al., 2012 ; Zelazo et al., 2010). Dans cet ordre d'idées, la qualité des programmes et des contextes éducatifs joue un rôle essentiel dans le développement des FE des enfants d'âge préscolaire (Diamond et Lee, 2011). De nombreuses études corrélationnelles ont par ailleurs contribué à montrer la relation entre les FE des enfants et différents éléments composant l'environnement éducatif (p. ex., Early et al., 2018) alors que d'autres ont permis d'établir plus précisément les pratiques enseignantes favorisant le développement des FE (voir Muir et al., 2023 pour une revue de la littérature). On peut donc penser qu'il serait judicieux de miser sur la qualité et la diversité des expériences vécues par les enfants de 4 et 5 ans en contexte d'éducation préscolaire afin d'optimiser le développement de leurs FE (Diamond, 2016), comme le suggère par ailleurs le MEQ (2021) dans son récent programme-cycle.

Or, à l'heure actuelle, bien que le ministère fournisse des informations pertinentes permettant aux enseignant·es d'obtenir un aperçu des contextes favorables à la mobilisation des FE, celles-ci sont davantage centrées sur les manifestations des différentes habiletés liées aux FE chez les enfants, sans toutefois préciser quelles pratiques enseignantes sont à préconiser pour les soutenir. Le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* demeure donc vaste en ce qui a trait aux pratiques enseignantes attendues afin de soutenir le développement des FE des enfants. Une revue de la littérature permet d'extraire les

contextes et les pratiques enseignantes à privilégier, cependant, que savons-nous des pratiques effectives actuelles des enseignantes à l'éducation préscolaire au Québec? Ces pratiques correspondent-elles aux recommandations issues de la littérature scientifique? Ces questionnements sont au cœur de la présente étude, laquelle a pour objectif de documenter les pratiques enseignantes observées susceptibles de soutenir les FE des enfants en brossant un portrait de ce qui se fait actuellement en classe de maternelle 4 ans, en contexte naturel, à travers les situations quotidiennes.

## Conclusion

Ce projet de recherche permettra d'approfondir les connaissances sur les pratiques enseignantes effectives visant à soutenir les FE des enfants, en plus de brosser un portrait de ces pratiques dans un contexte éducatif émergent au Québec, soit la maternelle 4 ans à temps plein. Considérant l'important déploiement des classes de maternelle 4 ans, il paraît plus que nécessaire de s'intéresser à ce niveau scolaire en particulier, et ce, de manière à mieux le documenter et le comprendre (Labbé, 2019). De plus, les recherches en éducation portant fréquemment sur les pratiques déclarées des enseignantes et rarement sur leurs pratiques effectives (Tupin, 2003), cette étude propose de porter un regard objectif et précis sur les pratiques enseignantes actuelles en matière de soutien au développement des FE. En outre, ce projet conduira à observer les pratiques enseignantes lors de moments clés de la routine de l'avant-midi à l'éducation préscolaire 4 ans, lors desquels les enfants interagissent de manière naturelle. Ces contextes issus du quotidien, contrairement aux programmes d'intervention structurés, détiendraient un potentiel important en ce qui a trait aux gains développementaux des FE (Diamond et Lee, 2011).

Enfin, il est espéré que les résultats et recommandations issus de l'étude permettent de proposer des pistes de réflexion aux enseignantes à l'éducation préscolaire, directions d'école, conseillères pédagogiques et actrices en formation initiale quant aux actions à entreprendre pour le développement optimal des FE chez les enfants d'âge préscolaire.

## Références

- Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, 11(1), 1-29.
- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschenes, M. et Matte-Gagne, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: a closer look at the caregiving environment. *Developmental Science*, 15(1), 12-24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01093.x>
- Bigras, N., Lemay, L. et Tremblay, M. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*. Presses de l'Université du Québec.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2011). *Building the brain's « air traffic control » system: How early experiences shape the development of executive function: Working Paper No. 11*. <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. Dans J. A. Griffin et al. (dir.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (p. 11-43). American Psychological Association.
- Diamond, A. et Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Early, D. M., Sideris, J., Neitzel, J., Laforett, D. R. et Nehler, C. G. (2018). Factor structure and validity of the Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition (ECERS-3). *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 242-256. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.009>
- Labbé, S. (2019). *La maternelle 4 ans : une bonne idée ?* Fides.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). *Programme de formation de l'école québécoise, volet Éducation préscolaire. Programme-cycle d'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
- Moreno, A. J., Shwayder, I. et Friedman, I. D. (2017). The function of executive function: Everyday manifestations of regulated thinking in preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 143-153. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0777-y>
- Muir, R. A., Howard, S. J. et Kervin, L. (2023). Interventions and approaches targeting early self-regulation or executive functioning in preschools: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35, 27. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6>
- Nelson, C. A., et Bloom, F. E. (1997). Child development and neuroscience. *Child Development*, 68(5), 970-987.
- Tupin, F. (2003). De l'efficacité des pratiques enseignantes ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* (10). Presses Universitaires du Midi.
- Zelazo, P. D., Chandler, M. et Crone, E. A. (2010). *Developmental social cognitive neuroscience*. Erlbaum.
- Zelazo, P. D. et Carlson, S. M. (2020). The neurodevelopment of executive function skills: Implications for academic achievement gaps. *Psychology & Neuroscience*, 13(3), 273-298. <https://doi.org/10.1037/pnc0000208>

## Pour citer cet article

- Fiset, A. (2023). Les pratiques enseignantes susceptibles de soutenir les fonctions exécutives des enfants de maternelle 4 ans [Chronique]. *Formation et profession*, 31(3), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a315>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a316>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Naomie Fournier **Dubé**   
Université de Montréal (Canada)

Charlaine **St-Jean**   
Université du Québec à Rimouski (Canada)

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

Andréanne **Gagné**   
Université de Sherbrooke (Canada)

Marilyn **Dupuis Brouillette**  
Université du Québec à Rimouski (Canada)

## Planifier, observer et évaluer des activités d'éveil aux mathématiques : principales difficultés !

doi: 10.18162/fp.2023.a316

# CHRONIQUE • Intervention en éducation

Il s'avère parfois complexe de planifier des moments d'observation liés à des activités d'éveil aux mathématiques puisque, comme le mentionne le *Programme-cycle à l'éducation préscolaire*, la place du jeu libre est centrale avec la prescription de deux périodes, d'un minimum 45 minutes par jour (MÉQ, 2021). En dehors de ces périodes de jeux libres, les enseignantes planifient des situations d'apprentissage qui sont adaptées au contexte de l'éducation préscolaire et aux savoirs mathématiques visés (St-Jean et al., 2021), à leur observation, à leur documentation et ainsi à leur évaluation.

Force est de constater que l'éducation préscolaire est considérée comme étant distincte du primaire. En effet, les apprentissages, ainsi que leur documentation, sont réalisés plutôt de façon ludique, ce qui est moins présent dans les autres secteurs d'enseignement. Ainsi, les recherches sur le jeu à l'éducation préscolaire (ex., Pyle et al., 2017 ; Pyle et Danniels, 2017) montrent que le jeu, qu'il soit dirigé par l'enfant ou l'enseignante ou encore, guidé par l'enseignante, offre des opportunités de développement personnel, social, mais également scolaire (Pyle et al., 2017). Le tableau 1 ci-dessous expose que le jeu peut être un objet, un contexte ou un prétexte (St-Jean et al. 2022), et ce, peu importe sa finalité : libre, guidé, collaboratif, activité ludique ou apprentissage par le jeu.

**Tableau 1***Différents types de jeux* (Adapté de Pyle et Danniels (2017) et St-Jean et al. 2022)

Dirigé par l'enfant		Guidés par l'enseignante		Dirigé par l'enseignante
Jeu libre	Jeu guidé	Jeu collaboratif	Activité ludique	Apprentissage par le jeu
Les enfants <b>initient</b> et <b>dirigent</b> leurs propres jeux.  L'enseignante <b>observe</b> et <b>facilite</b> l'environnement.	Les enfants posent des questions et <b>explorent</b> des idées.  L'enseignante <b>offre</b> des ressources et incite les enfants à aller plus loin.	L'enseignante <b>co-conçoit</b> le jeu avec les enfants, et peut s'y <b>joindre</b> .	L'enseignante <b>met</b> en place des <b>expériences</b> que les enfants <b>explorent</b> pour apprendre.	Les enfants <b>suivent les règles</b> des activités d'apprentissage conçues par l'enseignante pour <b>promouvoir des compétences</b> spécifiques.
Objet		Contexte		Prétexte

Comment observer pour ensuite évaluer les enfants dans les différents types de jeux ? Cette question demeure entière. En effet, dans une perspective de progression développementale de l'enfant, ce dernier se développe à son rythme. Comment rendre cette évaluation cohérente avec le contexte ludique ? Comment éviter la normalisation des apprentissages de l'enfant et prendre plus en compte son développement ?

À cet égard, des difficultés ont été observées en collaboration avec 58 enseignantes à l'éducation préscolaire concernant la pédagogie et l'évaluation dans et par le jeu lors d'activités d'éveil aux mathématiques. Nous les présentons et exposons quelques pistes de réflexions qu'elles suscitent, à travers leurs réponses à la question suivante : *En tant qu'enseignante à l'éducation préscolaire, quelle est la principale difficulté que vous rencontrez dans vos activités d'éveil aux mathématiques ?* tirée d'un questionnaire autodéclaré, issu d'une recherche subventionnée par FIR-UQAR, intitulée *Pratiques d'activités d'éveil aux mathématiques d'enseignantes de la maternelle* (St-Jean et Rajotte, 2021).

## Principales difficultés de la pédagogie par le jeu lors d'activités d'éveil aux mathématiques

Des enseignantes sondées reconnaissent que les activités d'éveil aux mathématiques peuvent occasionner des difficultés, comme l'exprime une enseignante :

*« J'ai parfois de la difficulté à proposer des activités variées. J'aimerais avoir plus de formation en lien avec l'enseignement des mathématiques au préscolaire. Aussi, il y a des concepts mathématiques que je travaille plus que d'autres. J'adore enseigner les math aux petits et j'en comprends l'importance, mais il manque de ressources pédagogiques pour les enseignants. » (E29).*

À cela s'ajoutent, pour d'autres enseignantes, le manque de temps, de connaissances, de précision du programme d'éducation préscolaire, d'espace dans le local ainsi que le grand nombre d'enfants par groupe.

Les réponses des enseignantes laissent même entrevoir que l'éveil aux mathématiques n'a pas été mis de l'avant lors de leur formation initiale, comme le mentionnent deux d'entre elles :

*« Ma principale difficulté est de créer des problèmes à résoudre ajustés à l'âge des élèves. J'ai été formée à développer la résolution de problèmes chez des élèves du primaire » (E49),*

*« Je ne sais pas ce que je dois faire avec les enfants. Sauf apprendre les chiffres et les quantités, je ne suis pas certaine d'en faire assez. Je travaille avec un cahier des nombres, c'est ce que je fais le plus. » (E1)*

Une autre difficulté émerge des résultats. Une enseignante mentionne avoir besoin d'aide au regard des attentes en fonction de l'âge (4-5 ans) lors d'activité d'éveil aux mathématiques :

*« J'aurais besoin d'une formation sur les éléments en mathématiques, ce qui doit être fait au préscolaire et [ce qu'ils] doivent avoir acquis à la fin de l'année. » (E50)*

Le fait est qu'elles mentionnent être moins outillées en ce qui concerne le développement des savoirs « plus formels » liés à une discipline du primaire, soit les mathématiques, en contexte d'éducation préscolaire porte à suggérer que la formation initiale n'outille pas suffisamment les enseignantes sur les pratiques d'enseignement des mathématiques. Il appert que les savoirs formels sont davantage mis en scène lors d'activités dirigées par l'enseignante.

## Principales difficultés de l'évaluation par le jeu lors d'activités d'éveil aux mathématiques

D'autres enseignantes sondées reconnaissent que l'observation puis l'évaluation ressortent comme étant une difficulté lors des activités d'éveil aux mathématiques. En ce sens, une enseignante fait référence à sa difficulté d'observer en contexte de jeu :

*« Je trouve que je ne suis pas capable de bien observer les mathématiques lorsqu'ils jouent. » (E40).*

Par ailleurs, deux enseignantes ajoutent que la tâche d'intervenir dans l'action afin de réguler les apprentissages représente la principale difficulté lors d'activités d'éveil aux mathématiques :

*« [C'est] parfois difficile pour une seule enseignante de bien vérifier la compréhension et le raisonnement des enfants lors des activités de manipulation en grand groupe » (E37).*

Alors qu'une indique que c'est la « *rétroaction aux élèves pendant l'activité* » qui est sa principale difficulté (E11).

Ainsi, lorsqu'elles observent, documentent et évaluent différents savoirs mathématiques dans le jeu, les enseignantes facilitent-elles les apprentissages lors des jeux libres ? Sont-elles des guides afin de bonifier les apprentissages ? Utilisent-elles le questionnement afin d'approfondir les apprentissages par le jeu ? À la lumière de nos résultats, il est possible de constater que ces questionnements demeurent encore à explorer dans de futures recherches.

## Références

- Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Programme-cycle d'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
- Pyle, A. et Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289.
- Pyle, A., DeLuca, C. et Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311-351.
- St-Jean, C., Dupuis Brouillette, M. et April, J. (2021). Activités en mathématiques d'enseignantes novices à l'éducation préscolaire. *Revue Hybride de l'éducation*, 5(1), 105-120. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i1.1187>
- St-Jean, C., Rajotte T. et Dupuis Brouillette, M. (2022). Le jeu : objet, contexte ou prétexte favorisant l'exploration des mathématiques *Revue préscolaire*, 60(1), 46-48.

## Pour citer cet article

- Fournier Dubé, N., St-Jean, C., Rajotte, T., Gagné, A. et Dupuis Brouillette, M. (2023). Planifier, observer et évaluer des activités d'éveil aux mathématiques : principales difficultés ! [Chronique]. *Formation et profession*, 31(3), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a316>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a317>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

# Les compétences émotionnelles dans les écoles québécoises pluriethniques : la perception de quatre directions d'établissement primaire

Mélissa **Bissonnette**   
Université du Québec à Montréal (Canada)

Jenyane **Provencher**   
Université du Québec à Montréal (Canada)

doi: 10.18162/fp.2023.a317

## CHRONIQUE • Gestion de l'éducation

### Contexte

Comment favoriser le vivre-ensemble? Une bien grande question pour les milieux scolaires qui, influencés par les mouvements migratoires planétaires, sont grandement diversifiés sur le plan des origines. Cette diversité ethnoculturelle amène les diverses sociétés et institutions à réfléchir quant au vivre-ensemble. Mais pourquoi? Malheureusement, une détérioration du climat dans les relations interethniques se manifeste, notamment au sein des écoles notamment québécoises (Archambault et al., 2028), laissant place à des comportements d'exclusion de la différence basés sur les origines.

Ainsi, pour favoriser un vivre-ensemble, il est important que le personnel scolaire développe certaines attitudes et habiletés pour prévenir les manifestations d'exclusion dans les écoles, comme les propos racistes, les attitudes ethnocentriques, etc. Ainsi, le personnel scolaire sensibilisé serait plus à même de développer des attitudes et habiletés associées à un vivre-ensemble chez leurs élèves (Macarthey, 2016).

Par ailleurs, les habiletés émotionnelles du personnel peuvent contribuer à un climat harmonieux (Leroux, 2019). La maîtrise des diverses composantes d'une compétence émotionnelle représente une condition essentielle pour favoriser le vivre-ensemble dans un milieu (Pham Quang, 2017). Concrètement, la compétence émotionnelle représente un processus de compréhension et de gestion des émotions qui implique, notamment, de développer des capacités à établir et entretenir des relations interpersonnelles respectueuses (Poortvliet et

al., 2019). Utilisées dans le cadre d'une recherche en cours au Québec et subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines, les composantes d'une compétence émotionnelle touchent cinq éléments : 1) la *connaissance de soi et d'autrui*; 2) la *régulation des émotions*; 3) la *conscience sociale et de soi*; 4) l'*expression adéquate des émotions*; et 5) la *prise de décisions émotionnelles mutuellement respectueuse* (Mikolajczak et al., 2014; Poortvliet et al., 2019).

Mais ces composantes sont-elles réellement acquises par le personnel scolaire œuvrant dans les milieux scolaires pluriethniques québécois? Qu'en pensent les directions d'établissement scolaire? Quatre directions d'établissement primaires pluriethniques au Québec s'expriment quant à la manifestation de ces composantes en contexte de diversité ethnoculturelle.

## Connaissance de soi et d'autrui

C'est la capacité à reconnaître et à identifier ses propres émotions, pensées et valeurs de même que celles d'autrui et à en évaluer leurs forces, limites et influences sur les comportements. Confirmant les propos de Belzile (2018), qui mentionne que la connaissance de soi des enseignant.es ne semble pas être suffisamment développée lors de l'entrée en poste, les directions affirment également que le développement de cette composante doit être une responsabilité partagée par tout le personnel scolaire afin d'améliorer les relations dans les milieux et semble se développer tardivement soit au gré des situations confrontantes vécues qui forcent l'introspection tant chez le personnel scolaire que chez les directions elles-mêmes. Conséquemment, lorsque celle-ci est moins développée, un phénomène d'ethnocentrisme est malheureusement plus à même d'être présent dans les milieux, puisque se connaître soi-même et les autres permet de comprendre les différences plutôt que d'en être effrayé.

## Régulation des émotions

Cette composante renvoie à cette capacité d'un individu à gérer et à réguler efficacement ses propres émotions négatives et positives. Or, les directions révèlent que la considération des émotions vécues par les élèves semble parfois moins priorisée par le personnel enseignant que le respect de la progression des apprentissages selon le programme de formation. De surcroît, il arriverait régulièrement que la fatigue, l'anxiété ou la surcharge de travail mènent à des réactions inappropriées lorsque les membres de l'équipe-école doivent composer avec des situations qui les confrontent.

## Conscience sociale et de soi

Cette composante consiste à comprendre son vécu émotionnel et celui d'autrui au sein des réactions et comportements. Encouragé par un leadership positif et collaboratif, le développement de la conscience sociale semble possible. Ce faisant, les directions soulignent que cela permet de redresser les milieux où règne un manque de cohésion, souvent dû à des différences de valeurs chez le personnel. Un tel redressement est nécessaire, car un manque de conscience sociale peut souvent mener à des préjugés et des stéréotypes. Malgré l'écoute manifestée par les directions face à des manifestations d'exclusion, il demeure qu'un manque de conscience sociale et de soi favorise divers mécanismes d'exclusion qui peuvent persister et même s'aggraver dans les milieux. Par ailleurs, la plupart des directions confirment

ne pas percevoir de racisme, qui prend plutôt la forme d'un racisme voilé, « la valorisation, généralisée et définitive, de différences, réelles ou imaginaires, au profit de l'accusateur et au détriment de sa victime, afin de justifier une agression (des) paroles et agissements les plus banals et courants de la vie quotidienne » (Garneau, 2017, p. 13). Cela pourrait être dû à la crainte du terme, le poids qu'il contient ainsi que son côté tabou dans le milieu scolaire (Garneau, 2017).

## Expression des émotions

C'est la capacité à écouter, à coopérer en utilisant ses émotions efficacement et à favoriser l'engagement d'autrui en mettant en lumière leurs émotions. Les directions d'établissement précisent que l'expression des émotions semble souvent plus aisée pour les individus qui ont une bonne connaissance d'eux-mêmes. Par exemple, lorsqu'un individu connaît ses limites, il est capable de demander le soutien de son équipe et de sa direction au moment opportun, évitant ainsi de dépasser lesdites limites et d'avoir une réaction inappropriée devant une quelconque situation confrontante.

## Décision émotionnellement respectueuse

Cette composante est la capacité à utiliser ses émotions et celles d'autrui, afin de prendre de meilleures décisions professionnelles et d'accroître l'efficacité des relations. Elle semble s'actualiser pour les directions, par la nécessité de la transparence dans leur rôle, de prendre un pas de recul, de chercher une certaine objectivité et de prendre en compte tous les éléments d'une situation avant d'intervenir. Ce faisant, les directions considèrent qu'il importe de maîtriser les diverses autres composantes d'une compétence émotionnelle afin de prendre ces décisions qui seront émotionnellement respectueuses.

## Conclusion

L'ensemble des directions mentionnent que les compétences émotionnelles de leur équipe-école sont maîtrisées de manière inégale entre les individus d'une même école, mais également d'un jour à l'autre. En effet, la surcharge de travail, la fatigue, l'anxiété, le stress, la confrontation sur le plan des valeurs ont tous une influence sur l'état émotionnel des individus et la mobilisation de leurs compétences émotionnelles. Plus les compétences émotionnelles sont développées, plus le vivre-ensemble pourrait être facilité et conséquemment la manifestation d'exclusion basée sur la différence amoindrie. Ainsi, il semblerait qu'un besoin criant de formation sur le plan des compétences émotionnelles du personnel scolaire soit présent dans nos milieux scolaires primaires, notamment pluriethniques.

## Références

- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V. et Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2), 103-134. <https://id.erudit.org/iderudit/1066957ar>
- Belzile, M. (2008). *Étude de la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Rimouski).
- Garneau, S. (2017). Le voile, l'alcool et l'accent. La « diversité » à l'épreuve du racisme vécu. *Diversité urbaine*, 17, 7–28. <https://doi.org/10.7202/1047975ar>
- Leroux, M. (2019). Vers un peu plus de bienveillance envers les nouveaux collègues. *Formation et profession*, 27(3), 125-127. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a186>
- Macartney, L. (2016). *Developing Intercultural Competence through Education: A Case Study of an International School in Costa Rica* (Doctoral dissertation, Northcentral University).
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. et Nélis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles* (2<sup>e</sup> éd. ; 1<sup>ere</sup> éd. 2009). Paris : Dunod.
- Pham Quang, L. (2017). *Émotions et apprentissages*. Paris, L'Harmattan.
- Pooretvliet, M. Clarke, A. et Gross, J. (2019). *Improving social and Emotional Learning in Primary School: Guidance Report*. Education Endowment Foundation. [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/SEL/EEF\\_Social\\_and\\_Emotional\\_Learning.pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/SEL/EEF_Social_and_Emotional_Learning.pdf)

## Pour citer cet article

- Bissonnette, M. et Provencher, J. (2023). Les compétences émotionnelles dans les écoles québécoises pluriethniques : la perception de quatre directions d'établissement primaire [Chronique]. *Formation et profession*, 31(3), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a317>