

CRIFEDE FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

32⁽²⁾

2024

Volume 32 numéro 2



Table des matières

Capital psychologique et bien-être PERMA des enseignants de Fédération Wallonie-Bruxelles : une aide à la réflexion autour du développement du bien-être des enseignants

Denis BERTIEAUX, Nancy GOYETTE, Natacha DUROISIN

Le processus d'accompagnement des enseignants novices. Points de vue des enseignants accompagnateurs de la formation professionnelle

Annie DUBEAU, Tommy COLLIN-VALLÉE, Martine ST-GERMAIN

Pratiques déclarées de conseillers pédagogiques québécois quant à la transmission des connaissances issues de la recherche liées à l'enseignement du lexique au primaire.

Claudine SAUVAGEAU, Emmanuelle SOUCY

Modalités de formation-accompagnement et conditions favorables à la transformation des pratiques du personnel scolaire en matière d'établissement de plans d'intervention

Marie-Pier DUCHAINE, Nancy GAUDREAU, Claudia VERRET,
Marie-France NADEAU, Vincent BERNIER, Line MASSÉ,
Jean-Yves BÉGIN

Des balises à la réflexivité : portrait des autoévaluations post-stage en formation des enseignant·e·s

Noémie DEBLIQUY, Catherine DESCHEPPER,
Stéphane COLOGNESI

Formation pratique en enseignement dans une perspective d'avenir viable : projet d'écodispositif

Marie-Claude GILBERT, Marc BOUTET

Les systèmes d'émulation utilisés par les enseignants novices pour gérer les comportements d'élèves s'appuient-ils sur la formation initiale ?

Marc PIDOUX, Boris MARTIN, Laurence COURT,
Elodie BRÜLHART

Aspects politiques

La Coalition avenir Québec et l'éducation : bilan de mi-mandat
Olivier LEMIEUX, Alexandre FORTIER-CHOUINARD

Gestion de l'éducation

La prise de décision appuyée sur les données : la direction d'établissement d'enseignement au cœur d'une implantation réussie
André VILLENEUVE, Yamina BOUCHAMMA

Intervention éducative

Évaluer la compétence à communiquer oralement au moyen de la coévaluation formative
Karine DESROCHERS, Christian DUMAIS,
Rachel BERTHIAUME

Milieu scolaire

Des astuces de communication comme ressources pour soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire en adaptation scolaire
Camille ROBITAILLE, Christian DUMAIS,
Emmanuelle SOUCY, Rachel SIMARD, Marylène RACINE

Recension

Correa Molina, E. et Gervais, C. (2024). L'accompagnement des stagiaires : L'argumentation réflexive au service du formateur. Presses de l'Université du Québec.
Andréanne GAGNÉ



Capital psychologique et bien-être PERMA des enseignants de Fédération Wallonie-Bruxelles : une aide à la réflexion autour du développement du bien-être des enseignants¹

Denis **Bertieaux**
Université de Mons (Belgique)

Nancy **Goyette**
Université du Québec à Trois-Rivières

Natacha **Duroisin**
Université de Mons (Belgique)

Psychological Capital and PERMA Well-Being of Teachers in the Wallonia-Brussels Federation: Support for Reflection on Teacher's Well-being Development.

<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.854>

Résumé

Une enquête a été soumise à des enseignants de Fédération Wallonie-Bruxelles (N=143) en décembre 2021 pour mesurer leur niveau de bien-être grâce au modèle PERMA de Seligman (2012), (y compris émotions positives, engagement, relations positives, sens et accomplissement) ainsi que leur niveau de ressources psychologiques, grâce au modèle de capital psychologique (PsyCap), comprenant l'espoir, l'auto-efficacité, l'optimisme et la résilience (Luthans & Youssef, 2004). Les résultats montrent que les deux modèles sont bien liés. De plus, un profil des enseignants est esquissé, marqué par un fort sentiment d'auto-efficacité, d'espoir, de sens et d'engagement, face à un optimisme et un sentiment d'accomplissement faibles.

Mots-clés

PsyCap, capital psychologique, bien-être enseignant, bien-être PERMA, développement professionnelle.

Abstract

A survey was submitted to teachers in the Wallonia-Brussels Federation (N=143) in December 2021 in order to measure their level of well-being through Seligman's PERMA model (2012) (including positive emotions, engagement, positive relationship, meaning and accomplishment) and their level of positive psychological resources, using the Psychological Capital (PsyCap) model (including hope, self-efficacy, optimism and resiliency) (Luthans & Youssef, 2004). The results show that the two concepts are well linked. In addition, they allow to sketch a profile of teachers, marked by a strong sense of self-efficacy, hope, meaning and commitment, alongside a low optimism and sense of accomplishment.

Keywords

PsyCap, Psychological Capital, teacher's well-being, PERMA well-being, professional development.

Introduction

L'étude présentée ici apporte des éléments de réflexion quant à la problématique du bien-être psychologique des enseignants. En effet, la recherche scientifique dans le domaine de l'éducation souligne régulièrement que le stress est l'un des risques encourus par les enseignants dans leur profession. Les conséquences relevées le plus communément sont l'anxiété, la dépression, le burnout et l'abandon de la profession (Douillie et al., 2016; Rojo & Minier, 2015; Tardif & Lessard, 2004). De plus, il a été montré que le décrochage enseignant est relativement élevé en Fédération Wallonie-Bruxelles (F.W.-B.), ainsi que dans de nombreux pays développés membres de l'OCDE (principalement l'Europe et les pays anglo-saxons), ce qui affecte négativement la qualité des systèmes éducatifs (Karsenti et al., 2015; Lothaire, 2012; OCDE, 2005). À cela s'ajoute un contexte marqué par les effets de la récente crise sanitaire qui a bousculé les pratiques enseignantes (Boudokhane-Lima et al., 2021; Diliberti et al., 2021), mais aussi par des réformes et des attentes fortes en matière de performances (Kalman & Summak, 2017). Dès lors, la question suivante se pose : comment favoriser un état de bien-être psychologique propre à composer avec le stress inhérent à la profession ? Une telle question relève d'une double préoccupation, liée à la fois à la santé en général et à la santé mentale en particulier, ainsi qu'au fait de limiter les conséquences négatives sur les systèmes scolaires dont il est question ci-dessus. En effet, au-delà du fait que l'absence des enseignants peut mener à des performances moindres quant aux résultats des élèves, (Ingersoll, 2001; Karsenti et al., 2018), certaines recherches tendent à montrer que les enseignants qui ressentent un haut niveau de bien-être influencent le bien-être de leurs élèves (Soini et al., 2010).

Un projet de recherche a été entrepris pour apporter un éclairage nouveau sur cette question. Il fait intervenir des méthodes quantitatives et qualitatives pour explorer la complexité des liens qu'entretiennent les ressources psychologiques personnelles des enseignants et leur bien-être psychologique. Les ressources personnelles en question sont définies sous le concept de capital psychologique (PsyCap) (Luthans & Youssef-Morgan, 2017), et le bien-être psychologique est ici abordé à travers le modèle de bien-être PERMA de Seligman (2011) qui intègre les concepts d'émotions positives, d'engagement, de relations positives, de sens et d'accomplissement. Cet éclairage peut être qualifié de nouveau dans la mesure où, d'une part, peu de recherches ont été conduites sur le bien-être et les ressources des enseignants dans une perspective positive (Kun & Gadanez, 2022) et où, d'autre part, il n'existe encore aucune donnée de ce type pour la Belgique francophone. Cette étude se consacre plus spécifiquement aux premiers résultats obtenus lors du volet quantitatif, avec l'objectif de mesurer le PsyCap et le bien-être PERMA des enseignants de Fédération Wallonie-Bruxelles, et d'analyser les liens statistiques entre ces deux construits.

Cadrage théorique

Des conceptualisations traditionnelles du bien-être au modèle PERMA

S'intéresser au bien-être des enseignants, ou plus généralement des travailleurs, amène à être confronté à un sujet d'étude qui est difficile à appréhender. Le concept de bien-être recouvre de multiples dimensions et se trouve à l'intersection de nombreux courants (Creusier, 2013 ; Lambert et al., 2015). Traditionnellement, deux tendances co-existent (Keyes et al., 2002; Lambert et al., 2015). D'un côté, le bien-être est étudié en tant que l'évaluation que l'individu fait de sa propre condition. On parle alors du bien-être subjectif, que l'on associe volontiers à une conception hédonique, composé de la satisfaction à l'égard de la vie, de l'expérience d'émotions positives et de celle d'émotions négatives (Diener, 1984; Diener et al., 1999). De l'autre côté, le bien-être psychologique, théorisé dans les travaux de Ryff (Keyes et al., 2002; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995), est associé à une conception eudémonique de la vie et repose sur les piliers que sont l'acceptation de soi, les relations positives, l'autonomie, la maîtrise de l'environnement, le sens de la vie et le développement personnel. Les travaux de Collange et al. (2017) portant sur le bien-être psychologique au travail abondent dans ce sens, dans la mesure où ils indiquent que le bien-être au travail est atteint « *lorsque les individus vivent, exercent et s'engagent dans des activités qui sont en accord avec ce qu'ils sont, ainsi qu'avec leurs valeurs* » (Ibidem, p.2).

Depuis les années 2000, une autre conception du bien-être émerge du champ de la psychologie positive, qui marque un changement de paradigme à large échelle dans la recherche. En effet, jusqu'aux années 2000, les études sur le bien-être ont été réalisées en se focalisant majoritairement sur les déficits, dans une perspective curative (Luthans & Youssef-Morgan, 2017). Or, la psychologie positive, une approche complémentaire à la psychologie traditionnelle, est définie par Seligman et Csikszentmihalyi (2000) comme l'étude scientifique et l'application des facteurs permettant le fonctionnement optimal de l'individu et, plus largement, des organisations et des institutions. Cette approche, sans contredire les résultats obtenus par la psychologie traditionnelle, permet de se positionner dans le champ de la prévention puisqu'elle anticipe le maintien du bien-être, par l'entremise du développement de ressources déjà présentes.

Le modèle de bien-être PERMA de Seligman (2011) émanant de ce champ conceptuel est défini comme un état de santé mentale complète qui repose sur ses cinq composantes : les émotions positives (P), l'engagement (E), les relations positives (R), le sens (M) et l'accomplissement (A). La branche émotions positives du modèle fait référence au fait que l'individu cherche à ressentir un maximum de plaisir pour accéder au bien-être. L'engagement signifie que l'individu ressent du bien-être après avoir réalisé une activité qui a du sens pour lui en lui demandant une grande concentration, ce qui se rapproche du « Flow² » (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Les relations positives participent au sentiment de bien-être de l'individu qui les entretient, car elles peuvent faire naître des émotions positives, de l'engagement, du sens et de l'accomplissement. Le sens guide les actions de l'individu et correspond à une cohérence de ses valeurs. Finalement, l'accomplissement se réfère à l'atteinte d'objectifs liés à la réussite de l'individu. Ainsi, ce modèle, qui tend à bénéficier d'une bonne validation empirique (Lambert et al., 2015), intègre des éléments propres au bien-être subjectif mais aussi, et surtout, au bien-être psychologique.

Le concept de capital psychologique (PsyCap)

L'objectif de prévention propre à la psychologie positive trouve son intérêt en milieu organisationnel. Ainsi, la psychologie positive appliquée au monde de l'entreprise (Positive Organizational Behavior, ou P.O.B.) a pour objectif d'identifier et d'exploiter les ressources intérieures des employés dans le but de les aider à surmonter les difficultés et ainsi contribuer à développer leur bien-être au travail (Vallerand & Ménard, 2013). La P.O.B. présente également un objectif d'efficacité, puisque ce champ de recherche tente de mesurer, de développer et de gérer des ressources propres à améliorer les performances au travail, le rendement des entreprises et des comportements et attitudes des travailleurs jugés positifs (Collange et al., 2017; Luthans & Youssef-Morgan, 2017).

C'est dans ce cadre que Luthans et Youssef-Morgan (2004) ont distingué dans leurs travaux quatre ressources personnelles répondant à ce but. Il s'agit de l'espoir, de l'auto-efficacité, de la résilience et de l'optimisme, que ces auteurs ont regroupés dans un construit nommé le capital psychologique (PsyCap). Le PsyCap se définit donc comme un état positif de développement d'un individu, caractérisé par les quatre qualités psychologiques précitées, ces dernières reposant sur des fondements théoriques et empiriques (Luthans et al., 2007). Ces ressources sont définies par Luthans et Youssef-Morgan (2004)³. L'espoir consiste à posséder la volonté nécessaire à atteindre ses propres buts ; le sentiment d'auto-efficacité est le fait de croire en sa propre capacité à mobiliser ses ressources cognitives pour obtenir des résultats ; la résilience est la capacité de rebondir devant l'adversité ou un échec, et même de considérer comme positifs les changements qui semblent d'apparence écrasante ; enfin, l'optimisme est l'habitude d'expliquer les événements positifs par des causes internes et permanentes, omniprésentes.

De nombreuses recherches ont montré les liens positifs entre le PsyCap et le bien-être ou les comportements des individus, tels que l'engagement, la satisfaction au travail et le maintien dans la profession (Avey, Reichard, et al., 2011; Lupşa et al., 2020; Nasria et al., 2019). À l'inverse, certaines ont démontré qu'un faible niveau de PsyCap était associé à des comportements négatifs comme le cynisme ou l'abandon de la profession (Choisay et al., 2021).

Bien-être et capital psychologique des enseignants

La recherche scientifique a pu apporter de multiples éclairages sur la situation du bien-être des enseignants. De manière générale, l'enseignement est perçu par les chercheurs comme une profession complexe, multitâche et exigeante (Mukamurera et al., 2019; Tardif & Lessard, 1999). L'entrée dans la profession s'accompagne souvent de ce qu'on appelle le « choc de la réalité » (Rojo & Minier, 2015), c'est-à-dire la prise en compte d'une différence importante entre l'image que l'on se fait du métier lors de la formation initiale et la pratique elle-même. Cette complexité rend les enseignants novices particulièrement démunis et les incite à remettre en question leurs choix professionnels (Goyette, 2020). On estime que près d'un quart des enseignants abandonnent le métier dans les sept premières années, poussés notamment par un déficit de bien-être dans l'institution éducative (Karsenti et al., 2018; Lothaire, 2012).

Cependant, au-delà des enjeux liés à la rétention des enseignants, des recherches récentes ont mis en évidence les avantages propres au développement du bien-être enseignant. Celui-ci constitue un facteur déterminant dans la persévérance de la profession (Goyette, 2020; Leroux & Théorêt, 2014). Dans le champ de l'identité professionnelle enseignante, Goyette (2016) a montré que les forces de caractère, des traits personnels positifs, aident l'individu à construire son bien-être et que, d'emblée, cela paraissait sensé d'accompagner les enseignants dans le développement de ces forces. En outre, le niveau de bien-être des enseignants est lié, directement ou non, à celui des élèves, ainsi qu'à leurs résultats scolaires, même si les chercheurs restent prudents sur les liens de causalité à attribuer à ces effets (Kun & Gadanez, 2022 ; Soini et al., 2010). Par ailleurs, selon Li (2018), la recherche autour du bien-être psychologique, davantage que subjectif, correspond bien au profil des enseignants et les interventions dans ce domaine donnent des résultats supérieurs et durables.

Toutefois, les recherches qui étudient spécifiquement le niveau de bien-être psychologique des enseignants sont encore peu nombreuses : selon Kun et Gadanez (2022), même si le stress en enseignement a été beaucoup traité dans la littérature, on y trouve encore peu d'approches positives, focalisées sur des solutions ou basées sur les forces des enseignants. De plus, en ce qui concerne plus précisément l'approche du bien-être au moyen du modèle PERMA, il n'existe pas, à notre connaissance, de travaux qui synthétisent les recherches liant ce concept et la profession enseignante. Certaines recherches impliquent différentes catégories d'enseignants et de contextes (Kun & Gadanez, 2022; Turner & Thielking, 2019; Yee et al., 2022), mais les méthodologies employées divergent et on n'y trouve pas d'indications propres à émettre un jugement sur un niveau « satisfaisant » de bien-être. De même, l'étude du PsyCap dans le domaine spécifique de l'enseignement en est encore à ses prémices (Kalman & Summak, 2017; Kun & Gadanez, 2022; Li, 2018). Cependant, les chercheurs précités y voient un bon prédicteur du bien-être des enseignants, dans la mesure où il est régulièrement utilisé dans les études qui concernent le monde de l'entreprise, où des liens statistiques sont bien établis. Par exemple, Avey et al. (2011) montrent dans leur méta-analyse que le PsyCap influence positivement le sentiment de satisfaction (taille d'effet de .77), d'engagement (.74) et le bien-être psychologique (.78).

Questions de recherche

Les questions de recherche spécifiques explorées dans cette étude prennent appui sur les principaux constats de la revue de la littérature. En effet, même si la recherche scientifique a démontré qu'intervenir sur le développement du PsyCap permettait d'augmenter le niveau de bien-être (Avey et al., 2011) (quel qu'en soit le modèle ou l'échelle utilisée pour le mesurer), il existe peu de sources qui étudient un tel lien chez les enseignants. De plus, ce sujet n'a encore jamais été abordé pour les enseignants de F.W.-B. Dès lors, les questions suivantes sont formulées : quels sont les niveaux de bien-être PERMA et de ressources personnelles (PsyCap) ressentis par les enseignants de F.W.-B. ? Quels liens statistiques peut-on établir entre ces deux construits ?

En outre, l'entrée en profession représente une période compliquée pour les enseignants novices, car elle est génératrice de stress (Rojo & Minier, 2015; Goyette, 2020). Dans ces conditions, une question de recherche subsidiaire consiste à vérifier si les enseignants novices de F.W.-B. (entre 0 et 5 années d'expérience) se distinguent des autres quant à leur niveau de bien-être et de PsyCap.

Méthodologie

Pour examiner le lien entre PsyCap et le bien-être PERMA chez les enseignants, une enquête a été soumise à un échantillon d'enseignants en décembre 2021 (N=143). Les résultats préliminaires présentés dans cet article ne concernent que la Fédération Wallonie-Bruxelles, bien qu'ils s'insèrent dans un plan de recherche plus large, y compris des enseignants québécois, sur le lien entre PsyCap et bien-être PERMA, en cours, alliant deux prises de mesures quantitatives auprès des mêmes sujets ($n_1=293$, $n_2=106$) et des analyses qualitatives ($n=28$). L'enquête a été proposée en ligne, diffusée sur les médias sociaux, ce qui fait que l'on peut parler d'échantillon de convenance. Chaque individu a marqué son accord par rapport au traitement des données extraites, comme le stipule le règlement général européen de protection des données.

L'échantillon considéré ici se compose de 143 individus, 33 hommes (23,1 %) et 110 femmes (76,9 %). 11 individus travaillent dans l'enseignement maternel (7,7 %), 65 dans le primaire (45,5 %), 57 dans le secondaire (39,9 %) et 10 dans l'enseignement supérieur (7 %). Le tableau 1 présente la ventilation des sujets dans des classes d'ancienneté. Il permet de constater que 20 % des répondants sont des enseignants novices et que les répondants se répartissent globalement de manière équitable entre les différentes classes puisqu'aucune n'est surreprésentée. La majorité d'entre eux est nommée à titre définitif (68 %) quand les autres occupent différents régimes de temps partiels.

Le questionnaire soumis se compose de trois sections. La première section consiste à récolter les données socio-démographiques des participants (genre, expérience, réseau, diplôme, matière enseignée...). La deuxième section, qui concerne le PsyCap, est construite sur la base de la version francophone du Psychological Capital Questionnaire (PCQ24) de Luthans et al. (2007), du F-PCQ24 de Choisy et al. (2021). Ces items proposent au répondant de se positionner en accord avec la prémisse sur une échelle de Likert (1 : Fortement en désaccord à 6 : Fortement en accord). Pour illustrer le questionnement relatif à l'auto-efficacité, l'item suivant a été soumis : « Je me sens capable de présenter l'information à un groupe de collègues ». L'ensemble des items retenus dans l'analyse répond aux conditions de validité,

à l'exception de la résilience qui présente une valeur un peu faible, mais qui a été retenue, considérant que l'échelle a été validée dans de nombreuses études (auto-efficacité : $\alpha = .813$, optimisme : $\alpha = .746$, espoir : $\alpha = .852$, résilience : $\alpha = .614$). La troisième section concerne le bien-être mesuré à l'aide de la version francophone du PERMA Profiler (Butler & Kern, 2016) (P : $\alpha = .836$, E : $\alpha = .691$, R : $\alpha = .824$, M : $\alpha = .808$, A : $\alpha = .670$). Pour cet outil de mesure, les échelles de Likert vont de 0 à 10. Par exemple, pour l'accomplissement : « Quand avez-vous l'impression d'avancer vers la réalisation de vos objectifs de travail ? (0=jamais ; 10= toujours) », pour les relations : « Dans quelle mesure recevez-vous de l'aide, du soutien de vos collègues lorsque vous en avez besoin ? (0=pas du tout ; 10=complètement) ». Il est à noter que la validité a été calculée par rapport à l'ensemble de l'échantillon (belge et canadien) même si la présentation des résultats ne concerne que les individus de F.W.-B. Les traitements statistiques appliqués à ces données ont été réalisés au moyen du logiciel SPSS 27. Des analyses descriptives ont été utilisées pour évaluer les niveaux de bien-être et de ressources personnelles (moyenne et écarts-types), ainsi que les corrélations entre les deux modèles. Afin de vérifier l'influence du PsyCap sur le bien-être PERMA, un modèle de régression a été construit. Des tests non paramétriques de Kolmogorov-Smirnov ont été effectués pour comparer les distributions des enseignants novices et celles du reste de l'échantillon sur les scores moyens au PsyCap et au PERMA.

Tableau 1

Répartition de l'échantillon selon le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (N=143)

0 à 5 ans	29 (20,28 %)
6 à 10 ans	22 (15,38 %)
11 à 15 ans	31 (21,68 %)
16 à 20 ans	24 (16,78 %)
21 à 25 ans	10 (6,99 %)
26 à 30 ans	15 (10,49 %)
Plus de 30 ans	11 (7,69 %)
Pas de réponse	1 (0,71 %)

Note : min = 0 ; max = 39 ; moyenne = 14,40 ; écart-type = 9,33

Résultats

Les informations présentées ici concernent tout d'abord les niveaux de PsyCap et de bien-être PERMA des enseignants de la F.W.-B. Elles sont suivies des analyses spécifiques aux enseignants novices. S'ensuit une présentation des principales corrélations entre les deux concepts et un modèle de régression.

Quel est le niveau de capital psychologique des enseignants de Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Les données liées au PsyCap (tableau 2) montrent que les scores du PsyCap et de ses composants sont tous positifs. Le score de l'optimisme est le plus faible (3.72), il est celui qui s'approche le plus du milieu de l'échelle (3.5) et il présente aussi la plus grande dispersion (1) entre les sujets qui font preuve

de peu et beaucoup d'optimisme. En revanche, les ressources les plus importantes des enseignants semblent être, selon l'échantillon considéré, leur confiance en leur efficacité professionnelle (4.37) et l'espoir (4.29).

Tableau 2

Moyenne et écart-type du PsyCap et de ses sous-variables (N=143)

	Moyenne	Écart-type
PsyCap	4.17	.80
Espoir	4.29	.89
Auto-efficacité	4.37	.96
Résilience	4.18	.76
Optimisme	3.72	1

Note : moyennes calculées à partir de résultats exprimés sur une échelle de 1 à 6

Par ailleurs, les enseignants novices (dont l'ancienneté est comprise entre 1 et 5 ans) (n=30), ne se différencient pas significativement du reste de l'échantillon en ce qui concerne le PsyCap (valeur du test de Kolmogorov-Smirnov = .929, p=.35) et ses sous-échelles : espoir (KS=.579, p=.89), auto-efficacité (KS=.900, p=.39), résilience (KS=.683, p=.74), optimisme (KS=.764, p=.60). La structure de leur PsyCap n'est guère différente de celle de leurs aînés puisque l'espoir (4.42) et l'auto-efficacité (4.40) sont aussi leurs ressources les plus hautes.

Quel est le niveau de bien-être PERMA des enseignants de Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Les données du PERMA, qui mesurent les différentes composantes du bien-être, présentent également des résultats positifs avec des scores qui oscillent autour d'une moyenne de 7.21/10 (voir tableau 3). Les composantes les plus fortes sont celles du sens trouvé au métier (7.58) et de l'engagement que l'on y consacre (7.49). En revanche, le sentiment d'accomplissement est plus faible (6.88).

Tableau 3

Moyenne et écart-type du PERMA et de ses sous-variables (N=143)

	Moyenne	Écart-type
PERMA	7.21	1.47
Émotions positives	7.1	1.76
Engagement	7.49	1.71
Relations	7	1.91
Sens	7.58	1.75
Accomplissement	6.88	1.52

Ici encore, les enseignants novices ne se distinguent pas significativement des autres enseignants de l'échantillon en ce qui concerne l'ensemble du modèle (KS=.840, p=.48), et ses composantes, toujours avec des moyennes légèrement plus basses : émotions positives (KS=.840, p=.48), engagement (KS=.611, p=.85), relations positives (KS=.695, p=.72), sens (KS=.675, p=.75) et accomplissement (KS=.805, p=.54). La structure du modèle PERMA reste la même pour les enseignants novices, c'est-à-dire que le sens (7.54) et l'engagement (7.39) sont les composantes dont les scores sont les plus élevés, quand l'accomplissement présente le score le plus bas (6.80).

Quels liens entretiennent le niveau de PsyCap et celui de bien-être PERMA des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles ?

L'analyse des corrélations (tableau 4) montre un coefficient de .760 entre les deux construits, c'est-à-dire qu'il y a une liaison importante entre eux. L'ensemble des variables considérées sont corrélées positivement et significativement les unes aux autres. En conservant le seuil de .7 pour juger de l'importance d'une corrélation, l'espoir est la variable du PsyCap la plus liée aux échelles du PERMA (émotions positives .786, engagement .757, sens .740, accomplissement .733).

Tableau 4

Corrélations entre les variables du PsyCap et du PERMA (N=143)

		PsyCap					PERMA				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PsyCap	1. Espoir	-									
	2. Auto-efficacité	.745	-								
	3. Résilience	.702	.708	-							
	4. Optimisme	.756	.664	.628	-						
	5. PsyCap	.919	.904	.832	.857	-					
PERMA	6. Émotions positives	.786	.615	.644	.687	.720	-				
	7. Engagement	.757	.568	.562	.475	.636	.787	-			
	8. Relations	.597	.540	.446	.534	.609	.618	.574	-		
	9. Sens	.740	.618	.586	.500	.672	.754	.750	.632	-	
	10. Accomplissement	.733	.672	.631	.560	.591	.691	.587	.455	.693	-
	11. PERMA	.846	.706	.671	.681	.760	.905	.870	.784	.900	.791

Note : toutes les valeurs significatives à p < .01

Considérant que la littérature rapporte des liens de causalité qui montrent que développer le PsyCap influence positivement le bien-être et d'autres attitudes prosociales profession (Avey, Reichard, et al., 2011; Lupşa et al., 2020; Nasria et al., 2019), un modèle linéaire a été établi pour examiner la nature de la relation entre PsyCap et PERMA. Une première analyse de régression linéaire montre que le score au PsyCap prédit significativement le score de l'échelle PERMA : $R^2 = .722$, $\beta = .850$. Une estimation de courbe, selon une fonction quadratique, qui est celle qui épouse le mieux le nuage de point, donne les valeurs suivantes : $R^2 = .739$, constante = -2.403 , $b_1 = 3.217$, $b_2 = -.212$ (figure 1).

Un second modèle plus complexe a été calculé pour déterminer le niveau d'influence des composantes du PsyCap en tant que prédicteurs, ainsi que celui des variables socio-démographiques recueillies au début du questionnaire. La variable dépendante est le niveau de bien-être PERMA. Le modèle montre que les variables suivantes entretiennent un lien de prédiction : espoir, optimisme, forme d'enseignement (ordinaire/spécialisé), diplôme. Cependant, les statistiques de colinéarité ont diagnostiqué un problème d'interdépendance des variables, ce qui oblige à reposer un modèle avec des transformations appliquées aux variables. La variable dépendante est exprimée en fonction logarithme, les variables indépendantes ont été transformées en notes z, puis ont subi une analyse factorielle avec rotation Varimax. Le tableau 5 présente la matrice des composantes principales.

Figure 1

Régression du score de bien-être PERMA et du score de PsyCap (N=143)

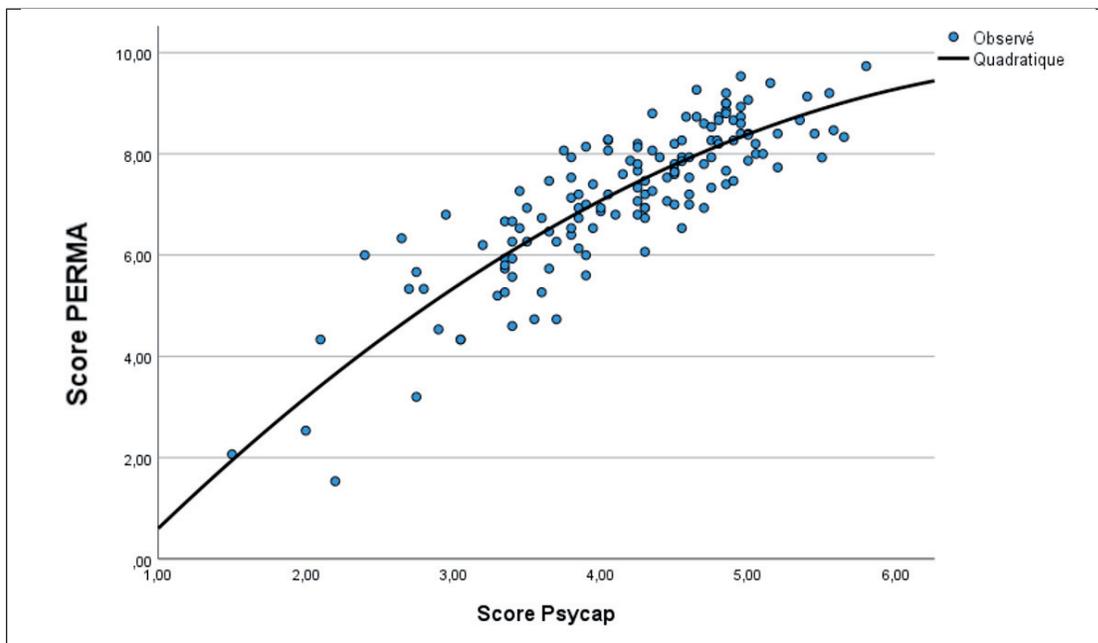


Tableau 5

Composantes principales de l'analyse factorielle des variables du PsyCap, avec rotation Varimax

	Composante 1	Composante 2	Composante 3	Composante 4
Espoir	.380	.323	.340	.797
Auto-efficacité	.289	.331	.846	.301
Résilience	.263	.873	.309	.270
Optimisme	.872	.265	.273	.310

Selon ce modèle final, dégagé de tout risque de colinéarité ($R^2=.69$), le prédicteur du bien-être le plus important ($b=.548$) est la composante principale 4 issue de l'analyse factorielle, composante majoritairement emmenée par l'espoir. Le deuxième prédicteur ($b=.451$) est la composante 1, majoritairement corrélée à l'optimisme. Le troisième prédicteur ($b=.324$) est la composante 2, principalement corrélée à la résilience. Et le quatrième prédicteur ($b=.294$) se rapporte à la composante 3, liée à l'auto-efficacité. Tous les prédicteurs sont significatifs à $p<.001$.

Discussion

L'objet de la recherche consistait à déterminer les niveaux de PsyCap et de bien-être PERMA obtenus par les enseignants, ainsi que les liens entre les deux concepts et les différences éventuelles entre les enseignants novices et les autres. Il apparaît, à la lecture des résultats, que certaines variables présentent des scores relativement positifs, comme l'auto-efficacité pour le PsyCap, l'engagement et le sens pour le bien-être PERMA. On constate également que les deux concepts sont étroitement liés. Quant aux enseignants novices, ils ne semblent pas différer significativement de leurs aînés. L'ensemble de ces résultats permet de mieux comprendre les processus qui lient bien-être et ressources personnelles à l'échelle des enseignants de la F.W.-B., ce qui représente une avancée des connaissances, qui est dès lors mise en relation avec d'autres résultats recueillis dans la littérature scientifique.

Les résultats obtenus pour le PsyCap des enseignants de la F.W.-B. sont comparables à ceux déjà présents dans la littérature. En effet, les moyennes du PsyCap ou de ses composants sont positives et relativement proches du milieu de l'échelle (entre 4 et 5) (Clarence et al., 2021; Ganotice et al., 2016; Kun & Gadanez, 2022; Kurt & Demirbolat, 2018; Li, 2018; Soykan et al., 2019). Quant aux variables qui composent le PsyCap, Kurt et Demirbolat (2018) obtiennent des résultats similaires à ceux qui sont présentés dans cette étude. En effet, selon eux, la ressource principale des enseignants turcs est l'auto-efficacité, quand l'optimisme montre les résultats les plus faibles ($N=384$). Les constats faits ici correspondent également à ceux de Kun et Gadanez (2022) qui ont mesuré que l'espoir était la variable la plus importante auprès des enseignants hongrois ($N=297$). En ce qui concerne l'échantillon de la F.W.-B., ce sont bien les deux variables les plus importantes dans le PsyCap. Cependant, les autres sources mentionnées ici ne dévoilent pas le détail des variables et les échantillons considérés sont de taille relativement faible pour tirer des conclusions définitives.

Les résultats de l'échelle PERMA sont plus délicats à commenter. D'une part, les études impliquant la mesure du bien-être des enseignants grâce à l'échelle PERMA montrent que ceux-ci ont un niveau de bien-être comparable à celui qui est présenté dans cette recherche (au moins 65 % de l'échelle) (Aelterman et al., 2007; Clarence et al., 2021; Kun & Gadanez, 2022; Kurt & Demirbolat, 2018; Li, 2018; Soykan et al., 2019). D'autre part, la profession enseignante est très souvent dépeinte comme une profession à risque, où le niveau de stress et la charge de travail sont la cause d'un déficit de bien-être (Douillie et al., 2016; Rojo & Minier, 2015; Tardif & Lessard, 2004). Aelterman et ses collègues (2007), qui ont étudié les différentes facettes du bien-être enseignant, se sont étonnés du fait que les enseignants flamands démontraient un haut niveau du bien-être. On peut avancer plusieurs hypothèses pour expliquer ces résultats. Tout d'abord, cette contradiction vient peut-être du fait que les enseignants qui présentent un mal-être psychologique s'écarteraient de ce genre d'études. Dans ce cas, les résultats présentés ici ne perdent pas de pertinence pour autant, car les mesures ont montré des mécanismes psychologiques chez des individus qui présentent une bonne santé mentale, ce qui est l'un des objectifs de compréhension de la psychologie positive. Ensuite, le changement de perspective opéré dans ce genre d'études influence la teneur des résultats. Dès lors qu'il s'agit de mesurer positivement les variables qui influencent un haut niveau de bien-être, les résultats montrent que les enseignants se sentent globalement bien. Van Droogenbroeck et Spruyt (2015) tentent de prendre de la distance dans ce débat en comparant le métier d'enseignant avec d'autres professions, ce qui se fait peu dans le cadre des sciences de l'éducation, selon eux. Ainsi, ils mettent en lumière les constats suivants : la diversité des instruments de mesure et des méthodologies n'aide pas à la comparaison ; les études qu'ils recensent se contredisent ; le mot «enseignant» renferme des cas de figure trop variables (maternelle/primaire/secondaire ; ordinaire/spécialisé) ; la plupart des études sur le bien-être enseignant sont réalisées sans groupe contrôle. Tout cela, ajouté à une revue systématique de la littérature, leur permet d'affirmer que les enseignants n'éprouvent pas plus de problèmes psychologiques que d'autres travailleurs. Enfin, selon eux, dire que les enseignants ressentiraient un malaise plus grand que d'autres professions se révélerait contre-intuitif dans la mesure où la profession requiert un effort physique moindre (que des travailleurs du bâtiment par exemple) et qu'elle offre un niveau d'autonomie important.

On peut ajouter à l'analyse de Van Droogenbroeck et Spruyt que le métier d'enseignant est porteur de sens, au regard des résultats présentés dans cette étude qui montrent que c'est la variable avec le plus haut score. Le sens constitue donc l'un des piliers du bien-être psychologique. D'ailleurs, ce constat est corroboré par la littérature (Goyette, 2016 ; Kurt & Demirbolat, 2018; Li, 2018). Kun et Gadanez (2022) soulignent le fait que le sens accordé à la profession viendrait des retombées sociétales et de la reconnaissance dont l'enseignant fait l'objet.

Enfin, tous les auteurs qui se sont attelés à mesurer les liens qui existent entre le PsyCap des enseignants et leur bien-être, mesuré ou non à l'aide de l'échelle PERMA, ont découvert des corrélations positives entre les deux construits, à l'instar des résultats de cette étude. Ainsi, Kun et Gadanez (2022) estiment la corrélation entre PsyCap et PERMA à .52 ($p < .01$). À travers les trois prises de mesure de son étude, Li (2018) trouve des corrélations entre PsyCap et Psychological Well-Being entre .31 et .39 ($p < .001$). Pour les mêmes construits, Soykan et al. (2019) ont des résultats plus élevés (.72, $p < .01$), proches de ceux de Clarence et al. (2021) (.68, $p < .01$). Pour rappel, la corrélation obtenue dans les résultats de cette étude est de .76 ($p < .001$), ce qui montre une liaison assez élevée entre les deux modèles, qui implique que ce sont les mêmes individus qui bénéficient d'un capital psychologique et d'un niveau de bien-être

PERMA élevés. Pour rappel, certains auteurs ont pu démontrer l'influence positive qu'un haut niveau de PsyCap pouvait avoir sur le sentiment de bien-être (Avey, Reichard, et al., 2011; Lupşa et al., 2020; Nasria et al., 2019).

Dans la mesure où des liens sont établis entre les construits, il est pertinent d'envisager des implications pour l'avenir. Les sources mentionnées ci-dessus soulignent l'opportunité qu'il y a à développer les interventions à destination des équipes éducatives (Ganotice et al., 2016; Kun & Gadanecz, 2022; Kurt & Demirbolat, 2018; Li, 2018; Soykan et al., 2019). Certains plaident pour intervenir sur les composantes du PERMA en garantissant un niveau de bien-être élevé au travail, par le coaching et le feedback construit autour des forces de caractère. D'autres, à la suite de Luthans et al. (2008), proposent un entraînement informatisé à la prise de conscience et au développement du PsyCap (Kurt & Demirbolat, 2018; Li, 2018). Soykan et ses collègues (2019) rappellent qu'une stratégie à long terme ne peut pas uniquement se baser sur ce genre d'interventions ponctuelles pour être efficace et qu'il faut qu'elle soit doublée d'un contexte scolaire qui assure des ressources extérieures en suffisance et un sentiment de sécurité. En tout cas, les résultats obtenus lors de cette recherche permettent d'envisager le développement de dispositifs de développement de ressources psychologiques qui s'appuient, par exemple, sur la prise de conscience de l'auto-efficacité, dans la mesure où il s'agit de la variable la plus haute du PsyCap des enseignants de l'échantillon, ou encore sur le développement de l'optimisme (variable la plus faible).

À ce jour, il existe encore peu de données sur l'effet des interventions concernant le PsyCap. Une première méta-analyse, hors du cadre éducatif, rapporte que les interventions provoquent des résultats significativement positifs sur le bien-être et les performances au travail (Lupşa et al., 2020). Selon les mêmes auteurs, intervenir sur la faculté de résilience est l'intervention sur une variable du PsyCap qui a le plus d'incidence, même si cet effet est modéré. Il est notable de constater que la résilience est une des variables qui intervient le moins dans les résultats présentés dans cette étude, ce qui tend à contredire ces propos. Compte tenu des résultats obtenus, on peut proposer aux enseignants des interventions qui mettent davantage l'accent sur le développement de leur optimisme, c'est-à-dire à leur propension à expliquer leurs succès par des causes internes et systématiques. Il serait également intéressant d'orienter ces interventions vers une prise de conscience des ressources les plus présentes, comme le sentiment d'auto-efficacité.

Comme tout travail scientifique, la qualité de celui-ci est peut-être affectée par des biais et des limites. En effet, un échantillon plus large et représentatif permettrait d'assurer une meilleure puissance statistique. Dans le cas de cette étude, les enseignants n'ont pas fait l'objet d'une procédure spécifique d'échantillonnage. Il est d'ailleurs permis de penser que des enseignants qui éprouvent un mal-être quant à leur profession n'aient pas souhaité participer à cette enquête. En outre, les résultats présentés doivent être complétés par les autres phases de la recherche en cours, c'est-à-dire une autre prise de mesure, effectuée quelques mois après la première, sur les mêmes individus, et une analyse qualitative d'entretiens explicatifs des phénomènes observés dans les données quantitatives. Enfin, l'étude met en relation deux modèles relativement simples, excluant ainsi d'autres variables qui pourraient potentiellement avoir une influence, telles que les ressources et exigences du métier (Bakker & Demerouti, 2007). Il faut garder à l'esprit que les résultats obtenus ne peuvent en aucun cas refléter toute la complexité de la réalité. En dépit de ces limites, délimiter théoriquement le sujet aux variables PsyCap et bien-être PERMA présente un intérêt communicationnel et scientifique certain.

Notes

- ¹ Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'un travail de fin d'étude de master qui a été récompensé du « Prix Philippe Maystadt pour l'enseignement de demain », par l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- ² Traduction libre.
- ³ État d'une personne qui est pleinement absorbée dans son occupation.

Références

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Mhatre, K. H. (2011). A Longitudinal Analysis of Positive Psychological Constructs and Emotions on Stress, Anxiety, and Well-Being. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18(2), 216-228. <https://doi.org/10.1177/1548051810397368>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F., & Kubiszewski, V. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 : le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 22. <https://doi.org/10.4000/rfsic.11109>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Choisay, F., Fouquereau, E., & Chevalier, S. (2021). Le capital psychologique : un construit d'intérêt majeur pour les psychologues du travail. *Pratiques Psychologiques*, 27(1), 19-31. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2019.12.001>
- Clarence, M., Devassy, V. P., Jena, L. K., & George, T. S. (2021). The effect of servant leadership on ad hoc schoolteachers' affective commitment and psychological well-being: The mediating role of psychological capital. *International Review of Education*, 67(3), 305-331. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09856-9>
- Collange, J., Gaucher, R., George, M., Saunder, L., & Albert, E. (2017). Mesurer le bien-être au travail : construction et validation factorielle du BET. *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 78(1), 27-36. <https://doi.org/10.1016/j.admp.2016.07.003>
- Creusier, J. (2013). Clarification conceptuelle du bien-être au travail. *Actes des congrès AGRH*.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diliberti, M. K., Schwartz, H. L., & Grant, D. (2021). *Stress Topped the Reasons Why Public School Teachers Quit, Even Before COVID-19*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RRA1121-2>
- Douillie, G., Henrard, S., & Van Daele, A. (2016). La santé psychologique au travail chez des enseignants du secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. In I. B. Anne-Marie Étienne (Ed.), *Évolutions sociales, innovations et politiques : Nouveaux enjeux en psychologie de la santé* (pp. 93). Archives contemporaines.

- Ganotice, F. A., Yeung, S. S., Beguina, L. A., & Villarosa, J. B. (2016). In Search for H.E.R.O Among Filipino Teachers: The Relationship of Positive Psychological Capital and Work-Related Outcomes. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 407-414. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0267-9>
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-29. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a209>
- Goyette, N. (2020). Favoriser le bien-être des enseignantes novices : un moyen de rétention lors de l'insertion professionnelle ? *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28(3), 94-96. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a209>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Kalman, M., & Summak, M. S. (2017). Revitalizing the HERO within Teachers: An Analysis of the Effects of the PsyCap Development Training. *The Qualitative Report*, 22(3), 655-682. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/revitalizing-hero-within-teachers-analysis/docview/1879926056/se-2>
- Karsenti, T., Borges, C., Collin, S., Molina, E. A. C., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Lepage, M., Martineau, S., Tardif, M., & Pellerin, G. (2018). Identification des mesures les plus efficaces pour contrer la pénurie et favoriser la rétention du personnel enseignant dans les écoles de milieux défavorisés.
- Karsenti, T., Correa Molina, E., Desbiens, J., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., & Raby, C. (2015). Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves. *Rapport de recherche, programme actions concertées. Fonds de recherche. Société et culture*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_karsentit_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007.
- Kun, A., & Gadanez, P. (2022). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian Teachers. *Current Psychology*, 41(1), 185-199. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00550-0>
- Kurt, N., & Demirbolat, A. (2018). Investigation of the Relationship Between Psychological Capital Perception, Psychological Well-Being and Job Satisfaction of Teachers. *Journal of Education and Learning*, 8, 87. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p87>
- Lambert, L., Passmore, H.-A., & Holder, M. D. (2015). Foundational frameworks of positive psychology: Mapping well-being orientations. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 56(3), 311.
- Leroux, M., & Théorêt, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants?: Des ressources pour la résilience éducationnelle*. De Boeck Supérieur.
- Li, Y. (2018). Building well-being among university teachers: the roles of psychological capital and meaning in life. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(5), 594-602. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1496909>
- Lothaire, S., Dumay, X., Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181. <https://doi.org/10.4000/rfp.3931>
- Lupşa, D., Virga, D., Maricuţoiu, L. P., & Rusu, A. (2020). Increasing Psychological Capital: A Pre-Registered Meta-Analysis of Controlled Interventions. *Applied Psychology*, 69(4), 1506-1556. <https://doi.org/10.1111/apps.12219>
- Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 209-221.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572.
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 339-366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>

- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, Social, and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>
- Mukamurera, J., Lakhali, S., & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activites*(16-1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. *Handbook of positive psychology*, 89, 105.
- Nasria, A., Ouerdian, E. G. B., & Salah, L. H. (2019). Le capital psychologique et son influence sur l'intention de quitter : le rôle médiateur de la satisfaction de vie professionnelle. *Le travail humain*, 82(4), 317-337.
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Organisation de Coopération et de Développement Économiques.
- Rojo, S., & Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55). American Psychological Association.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well being: reflecting learning and well being in teachers' work. *Teachers and Teaching*, 16(6), 735-751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Soykan, A., Gardner, D., & Edwards, T. (2019). Subjective wellbeing in New Zealand teachers: An examination of the role of psychological capital. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29(2), 130-138. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.14>
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2004.01>
- Turner, K., & Thielking, M. (2019). Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938-960. <https://doi.org/10.3316/ielapa.641930197632835>
- Vallerand, R., & Ménard, J. (2013). La psychologie organisationnelle positive : analyse et perspectives. *Psychologie positive en environnement professionnel*, 23-44.
- Van Droogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education*, 51, 88-100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.006>
- Yee, W. K., Kee, P., & Radzi, N. M. M. (2022). Validity and reliability in psychological well-being, job satisfaction and student teacher relationship among preschool teacher. *Academy of Strategic Management Journal, suppl. Special Issue 2*, 21, 1-5. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/validity-reliability-psychological-well-being-job/docview/2731215866/se-2>

Pour citer cet article

Bertieaux, D., Goyette, N. et Duroisin, N. (2024). Capital psychologique et bien-être PERMA des enseignants de Fédération Wallonie-Bruxelles : une aide à la réflexion autour du développement du bien-être des enseignants. *Formation et profession*, 32(2), 1-15. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.854>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.856>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Le processus d'accompagnement des enseignants novices. Points de vue des enseignants accompagnateurs de la formation professionnelle

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

Tommy **Collin-Vallée**
Université de Québec à Montréal (Canada)

Martine **St-Germain**
Université de Québec à Montréal (Canada)

The Process of Accompanying Novice Teachers:
Perspectives from Vocational Training Educators

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.856>

Résumé

Une démarche de recherche-action a été entreprise auprès d'un centre de formation professionnelle (FP) de Montréal pour élaborer un dispositif d'accompagnement adapté à l'insertion professionnelle des enseignants novices en contexte de la FP. Cet article présente les perceptions de sept enseignants accompagnateurs ayant participé à l'élaboration de ce dispositif sur le processus d'accompagnement des enseignants novices au sein de leur centre. Les résultats montrent que l'accompagnement du personnel enseignant novice en FP repose fortement sur les initiatives et les caractéristiques personnelles des enseignants accompagnateurs et des enseignants novices en l'absence d'un cadre structurant propice à sa mise en œuvre.

Mots-clés

Recherche-action, Insertion professionnelle, formation professionnelle, accompagnement, analyse thématique.

Abstract

An action research process was initiated at a vocational training (VT) center in Montreal to develop a support system tailored to the professional integration of novice teachers in a VT context. This article presents the perceptions of seven accompanying teachers who participated in the development of this system regarding the process of supporting novice teachers within their center. The results show that the support of novice teaching staff in VT relies heavily on the initiatives and personal characteristics of both the accompanying teachers and the novice teachers, in the absence of a structured framework conducive to its implementation.

Keywords

Action-research, professional integration, vocational training, accompanying, thematic analysis.

Introduction

Alors que l'insertion dans la profession enseignante, à tous les ordres d'enseignement, est décrite comme une étape difficile (Borman et Dowling, 2008; Coulombe, Doucet, Maltais, De Champlain et Bizot, 2019; Dufour, Portelance, Pellerin et Boies, 2019; Gauthier-Lacasse et Robichaud, 2018; Tardif, 2012), elle s'avère encore plus exigeante pour le personnel enseignant non légalement qualifié. En effet, aux nombreux défis que pose l'insertion professionnelle (p. ex. : socialisation organisationnelle, gestion de classe, différenciation pédagogique [Boutin et Dufour, 2021]) s'ajoutent ceux liés à l'absence de formation en pédagogie (Deschenaux, Monette et Tardif, 2012; Grossmann, 2011).

Pour relever ces défis, les établissements scolaires se voient obligés d'adopter des stratégies de formation visant à permettre aux nouveaux enseignants de développer rapidement des compétences pédagogiques en milieu professionnel. La formation est souvent confiée aux conseillers pédagogiques (CP). Toutefois, ces derniers ne sont pas en nombre suffisant pour répondre à l'augmentation massive du personnel enseignant non légalement qualifié (hausse de 96 % entre 2017 et 2020; Fortier, 2022). Plus encore, le mentorat, largement recommandé lors de l'insertion professionnelle (Brault-Labbé, 2015; Carpentier, Mukamurera, Leroux et Lakhal, 2020), s'avère difficile à mettre en place puisque les établissements scolaires québécois ne sont pas toujours en mesure d'accorder aux personnes plus expérimentées des moments pour encadrer les novices durant leur temps de travail.

Le secteur spécifique de la formation professionnelle au secondaire (FP) n'échappe pas à cette réalité. Même si l'embauche de personnel enseignant non légalement qualifié existe depuis longtemps et constitue même la voie habituelle d'entrée dans la profession (Balleux, 2011; Beaucher, 2021; Coulombe et al., 2020), les besoins en accompagnement sont significatifs pour ces personnes enseignantes nouvellement embauchées n'ayant pas bénéficié d'une formation pédagogique ni effectué de stages pratiques avant d'entrer dans la profession enseignante (Balleux, 2011; Tardif, 2013). Ces dernières peuvent parfois manquer d'expérience en enseignement et de connaissances en pédagogie. À l'instar de tout personnel enseignant non légalement qualifié, l'insertion dans le milieu éducatif de la FP se fait de manière abrupte. Ainsi, ce n'est que lorsqu'elles obtiennent un contrat d'enseignement que ces personnes s'inscrivent dans un programme universitaire de formation à l'enseignement professionnel.

Les centres de formation professionnelle doivent donc pallier ce manque de formation à l'embauche par un programme d'accompagnement local adapté aux besoins particuliers de ce secteur. Il semble difficile de s'inspirer des autres programmes d'accompagnement développés dans d'autres secteurs de formation, en particulier à l'enseignement secondaire et à l'enseignement supérieur, puisqu'ils ont un potentiel restreint de transfert vers la FP en raison des effectifs hétérogènes, des contextes de formation variés (plateau de travail, atelier, organismes communautaires) dans lesquels doivent intervenir les personnes enseignantes et des orientations (apprentissage de procédures de travail précises) de ce secteur éducatif (Faucher et Roy, 2016).

C'est dans ce contexte qu'un centre de formation professionnelle de la grande région de Montréal s'est lancé, en 2018, dans une recherche-action dont l'objectif général est de développer localement, au centre visé, une démarche d'accompagnement favorable à l'insertion dans la profession enseignante de nouveaux enseignants en FP afin de soutenir leur persévérance dans la profession. Dans le cadre de cet article, nous présentons les résultats issus de cette recherche-action décrivant les perceptions des enseignants accompagnateurs en formation professionnelle sur le processus d'accompagnement des enseignants débutants mis en place dans ce centre. Dès lors, notre question de recherche s'énonce comme suit : Quels sont les facteurs facilitants, les défis rencontrés et les solutions proposées par les enseignants accompagnateurs au cours de cette démarche d'accompagnement ?

Cadre théorique

L'accompagnement

L'accompagnement est une démarche de soutien pédagogique au développement professionnel (Arpin et Capra, 2008) dans laquelle «un formateur cherche à favoriser les apprentissages d'une personne [...] tout en s'ajustant aux spécificités de sa situation et à la dynamique de la relation» (Voyer, Ouellet et Zaidman, 2017, p. 6). En contexte éducatif tel que la FP, la notion d'accompagnement peut faire appel à un ou des dispositifs individuels ou collectifs pour répondre à une diversité de mandats comme la transmission de connaissances, l'analyse de pratique ou la résolution de problèmes (Daigle et al., 2021).

Un dispositif est un système qui se déroule dans un contexte et allie un ensemble des ressources et de moyens, correspondant aux contenus et aux méthodes, mis en œuvre pour mener faciliter un processus d'apprentissage (Demaizière, 2008, paragr. 5). Demaizière (2008) constate que l'analyse des dispositifs en éducation peut se situer sur trois plans, soit : a) sur le plan de l'objet isolé, b) sur le plan de la situation éducative et c) sur le plan du système éducatif. Du point de vue de la conception pédagogique, l'étude d'un dispositif peut se centrer sur un objet isolé, ou autrement dit sur un outil envisagé comme ressource pédagogique (ex. : le Moodle mis en place dans le cadre de cette recherche-action pour soutenir les futurs enseignants). Sur le plan de la situation éducative, l'analyse du dispositif d'accompagnement en FP nous amène à considérer comment les choix des acteurs et des institutions s'interinfluencent, orientent et limitent les pratiques et les perceptions des enseignants qui accompagnent des enseignants novices de la FP. Le dispositif peut être compris comme un « artefact fonctionnel qui matérialise une organisation particulière d'objets, d'acteurs, de structures et de systèmes de relations, en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée » (Albero, 2010, p. 2). On observe ainsi une ouverture à l'engagement concret des individus ainsi qu'à l'importance qu'ils accordent aux environnements de travail où ils évoluent et à la variété des projets et des objectifs de formation. Cette approche du dispositif adopte une perspective plus « écologique » puisque les acteurs chargés de l'activité d'accompagnement cherchent à s'adapter aux diverses réalités du contexte de travail présent au centre de formation professionnelle. Puisqu'il vise la résolution d'un problème ou l'atteinte d'un but, le dispositif crée une propension des personnes à la réalisation de certains actes (Raffnsøe, 2008) lors de situations d'enseignement et d'apprentissage. En effet, en réponse au besoin de formation des futurs enseignants de la FP, les acteurs de la FP doivent mettre en œuvre une intervention « rationnelle et concertée » (Foucault et Defert, 2000, p. 299), comprise comme un « ensemble de mesures prises, de moyens mis en œuvre dans un but stratégique » (Usito, 2022). Ce niveau d'analyse oriente notre regard vers les outils et les stratégies d'accompagnement mis en œuvre par les accompagnateurs « en fonction d'un public, d'objectifs et de conditions de travail particuliers » (Pothier, 2003, p. 81). En ce qui concerne le système éducatif, le dispositif est un réseau d'éléments hétérogènes ayant pour fonction stratégique concrète de changer des pensées ou des comportements tels que par exemple, les réglementations, les objectifs, les programmes, les stratégies, les dispositions matérielles, les ressources humaines offertes dans le système (Agamben, 2006).

Objectif d'analyse retenu

L'objectif qui retient notre attention dans le cadre de cet article est de décrire les perceptions des enseignants accompagnateurs en formation professionnelle sur le processus d'accompagnement des enseignants novices au sein de leur centre. Il vise en outre à présenter les enjeux émergents dans le processus d'accompagnement tels que vécus par les personnes accompagnatrices qui enseignent dans ce centre de formation professionnelle.

Méthodologie

Participants

Les sept participants (Chrystel, Denis, Marianne, Patrice, Pierre, Samuel et Sylvie) sont des enseignants accompagnateurs embauchés au sein d'un centre de formation professionnelle (FP) de la grande région de Montréal. Ils enseignent principalement dans un des programmes parmi les suivants : comptabilité, secrétariat, secrétariat juridique, secrétariat médical, lancement d'entreprise et soutien informatique. Un participant (Patrice) enseigne des compétences¹ au sein de plusieurs programmes : secrétariat, secrétariat médical, comptabilité et lancement d'une entreprise. Les participants ont exercé un emploi dans un domaine professionnel connexe et ont terminé un baccalauréat en enseignement ou en enseignement de la formation professionnelle de 120 crédits menant au brevet d'enseignement. Certains participants (n = 3) ont terminé ou sont en voie de terminer un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en gestion de l'éducation ou en expertise comptable². L'expérience en accompagnement des participants est la suivante : un seul accompagnement pour Denis et Sylvie, deux accompagnements pour Pierre et Samuel, six accompagnements pour Marianne, 20 accompagnements pour Chrystel et 30 accompagnements pour Patrice.

Collecte des données

La collecte des données s'est effectuée par des questionnaires et par la conduite d'entretiens individuels semi-structurés (Tracy, 2013) auprès des enseignants qui avaient préalablement pris part, en 2018, à un projet de recherche-action de deux ans visant à développer une démarche d'accompagnement favorable à l'insertion des enseignants novices de la FP.

Le schéma d'entrevue comportait six questions ouvertes permettant à l'enseignant accompagnateur d'exprimer ses opinions ou ses points de vue critiques sur son/ses expériences d'accompagnement. Les questions étaient réparties en deux catégories. D'abord, les participants étaient amenés à parler librement de l'expérience d'accompagnement vécue au cours de l'année en décrivant 1) le contexte de l'accompagnement et leur rôle; 2) les étapes réalisées et le temps consacré; 3) ce qui a bien et moins bien été; 4) ce qui pourrait être amélioré. Ensuite, deux questions sur l'accompagnement en général étaient proposées et concernaient : 5) les trucs incontournables pour l'accompagnement et les apprentissages réalisés par les-enseignants novices accompagnés; 6) les avantages et inconvénients de l'utilisation de la plateforme Moodle. Des questions de relance visaient à aider l'enseignant à élaborer davantage ou à préciser un aspect abordé.

Traitement des données

Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits pour fins d'analyse. Les données d'entretiens recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) assistée par le logiciel NVIVO. Cette analyse consistait, au moyen d'une démarche itérative (Huberman et Miles, 1991), à rechercher les régularités repérables dans le corpus. Plusieurs thèmes ont émergé de ces entretiens, mais seuls ceux en lien avec le processus d'accompagnement ont été analysés dans le cadre de la présente étude.

Résultats

Les résultats des entretiens avec les enseignants accompagnateurs sont présentés selon trois perspectives : les perceptions du processus d'accompagnement par des accompagnateurs, les modalités de pairage accompagnateur-accompagné et les modalités d'organisation de l'accompagnement.

Le dispositif d'accompagnement sur le plan de l'objet : perceptions du processus d'accompagnement par des accompagnateurs

La perception du processus d'accompagnement constitue le premier enjeu émergent des données et il inclut les terminologies, les définitions de processus et les apprentissages réalisés par l'accompagnant et l'accompagné.

Les enseignants participants utilisent différents termes pour désigner le processus d'accompagnement tels que « accompagnement » (Patrice, Denis, Samuel), « encadrement » (Denis), « supervision de stage » et « coaching » (Chrystel), « rencontre » et « mentorat » (Marianne) et « entraide » (Sylvie).

Pour désigner la personne accompagnée, les termes « stagiaire » (Chrystel, Marianne et Pierre), « nouvel enseignant » (Patrice et Samuel), « élève » (Pierre, Sylvie) et « personne » (Sylvie) sont employés. Les termes « accompagné » ou « personne accompagnée » sont utilisés par deux accompagnateurs (Denis et Samuel) et possiblement en raison de l'orientation donnée par le canevas d'entretien.

Le processus d'accompagnement est défini comme une démarche continue (Denis, Sylvie, Samuel), à long terme, et menée sur une base régulière (Patrice) qui permettrait de voir progresser l'enseignant accompagné. L'accompagnement créerait un lien affectif (Marianne) qui perdurerait au-delà de la fin du processus d'accompagnement de la recherche-action puisque l'enseignant accompagné est aussi un collègue à qui on offrira de l'aide à l'avenir (Sylvie) ou qui viendra nous en demander (Denis). L'accompagnement aiderait les prochaines générations d'enseignants (Denis) en favorisant la qualité de l'enseignement et « la rétention du personnel » (Patrice). L'accompagnement permettrait enfin d'inculquer une vision globale de l'enseignement dans l'objectif de travailler l'identité professionnelle de l'enseignant novice et de le rendre autonome le plus rapidement possible (Marianne).

La qualité de la relation accompagnateur-accompagné faciliterait la démarche d'accompagnement selon la majorité des participants (Denis, Marianne, Patrice, Samuel, Sylvie). Pour Sylvie, être positif, disponible et généreux favoriserait le lien et mettrait en confiance l'accompagné. L'harmonie, la complicité et la bonne entente entre l'accompagnant et l'accompagné (Patrice, Samuel, Sylvie) favoriseraient l'apprentissage (Patrice), le succès (Samuel) et la pérennité de la relation d'accompagnement (Denis), et ce, surtout s'il y a présence d'affinités entre eux (Samuel, Sylvie). Seul Pierre évoque avoir une relation plus cordiale qu'affective avec l'accompagné, limitant les sujets de conversation au travail.

La collaboration interprofessionnelle est abordée par deux participants (Chrystel, Samuel). Samuel évoque la responsabilité de l'accompagnant d'inscrire sa démarche d'enseignement de ses cours dans l'orientation pédagogique commune du centre afin d'éviter que « sa propre vision » aille à l'encontre du reste de l'équipe. Une approche centrée sur l'enseignement stratégique avait été proposée à l'ensemble du personnel enseignant de ce centre, et les enseignants accompagnateurs étaient influencés par cette approche. Chrystel souligne plutôt l'importance de permettre à l'enseignant accompagné d'aller voir d'autres enseignants qui ont d'autres manières de faire.

Enfin, selon une majorité des participants, l'accompagnement est une occasion d'apprentissage réciproque. La nouveauté apportée par l'enseignant novice constitue parfois un enrichissement qui « permet de revisiter » la pratique enseignante de l'enseignant accompagnateur (Samuel), soit en apprenant à utiliser un logiciel (ex. : Publisher) ou encore en développant une compétence de savoir-être telle que la capacité de lâcher prise pour favoriser la responsabilisation de l'accompagné et « qu'il soit à ses affaires » (Pierre).

L'accompagnement permettrait aussi à l'enseignant novice de confirmer son choix professionnel (Pierre, Sylvie), de développer un sentiment de « confiance en soi » et de sécurité dans son rôle d'enseignant (Patrice) ainsi que des compétences de savoir-être (Marianne) telles que l'ouverture d'esprit, la versatilité et la polyvalence. Marianne évoque aussi que l'accompagnement en *team-teaching* permettrait de développer une sensibilité à chacun des enseignants novices accompagnés.

Le dispositif d'accompagnement sur le plan de la situation éducative : modalités de pairage accompagnateur-accompagné

Un second enjeu émergeant des données concerne les modalités de pairage accompagnateur-accompagné et inclut la provenance de la demande selon le programme enseigné et la période d'embauche, l'intérêt de l'accompagnateur et la possibilité de faire un co-accompagnement.

Le tableau 1 présente la synthèse des modalités de pairage telles que décrites par les participants en précisant la démarche utilisée lors de la demande d'accompagnement, la méthode et les critères d'acceptation.

Tableau 1

Synthèse des modalités de pairage accompagnateur-accompagné

Accompagnateurs n = 7	Enseignants novices n = 13	Source de la demande d'accompagnement	Méthode d'acceptation	Critères d'acceptation
Chrystel	Stanislas (Int.) ³	CP	Entretien	Affinité
	Francine (Int.)	CP	Entretien	Affinité
	Denis (Int.) ⁴	CP	Entretien	Compétence enseignée
	Autre (Ext.)	Accompagné et CP	CV et lettre de présentation	Qualité de la demande
Denis	Maya-Chantal (Int.)	Accompagné	Volontaire	Compétence enseignée
	Isabelle (Int./Co.) ⁵	Accompagné		Proximité, Plaisir
Marianne	Stagiaire stage 1 (Int.)	Accompagné	Volontaire	Plaisir
	Stagiaire stage 2 (Int.)			Compétence enseignée
	Stagiaire stage 4 (Ext.)	Accompagné		Plaisir
		CP		

Patrice	Isabelle (Int./Co.)	Accompagnateur et CP	Volontaire	Compétence enseignée
Pierre	Derrick (Ext.)	Accompagné par courriel à l'ensemble des enseignants	Volontaire	Opportunité et plaisir
Samuel	Stéphane (Int.)	Accompagné	Volontaire	Affinité et compétence enseignée
Sylvie	Louise (Int.)	Accompagnateur	Volontaire	Opportunité et affinité

Les accompagnés qui sont évoqués par les participants sont majoritairement des enseignants embauchés à l'interne (Int.) au centre de formation professionnelle (n = 10). Parmi ceux-ci, trois ont été embauchés l'année des entretiens et l'un n'avait « jamais enseigné du tout » (Sylvie). Selon les programmes, l'embauche peut se faire pendant l'été (Chrystel, Sylvie), en milieu d'année (Pierre, Samuel) ou en fin d'année (Patrice). Les trois autres demandes d'accompagnement mentionnées (dont 2 en 2018) proviennent d'enseignants novices qui ne sont pas embauchés par le centre (Ext.) et qui n'ont pas ou peu d'expérience préalable en enseignement (Chrystel, Marianne, Pierre).

Les demandes d'accompagnement sont principalement faites par les enseignants novices accompagnés (Chrystel, Denis, Marianne, Pierre, Samuel) pour un besoin de soutien à l'interne dans un cadre de formation continue (Chrystel, Denis, Marianne, Patrice, Samuel, Sylvie) ou lorsqu'une compétence du programme d'études doit être enseignée par un enseignant nouvellement embauché (Patrice, Sylvie).

Chez la majorité des enseignants novices internes (Denis, Marianne, Patrice, Samuel, Sylvie), la demande d'accompagnement se fait directement auprès de collègues réputés avoir enseigné la compétence ou le cours qu'ils doivent enseigner à leur tour. Pour les autres, la CP intervient pour vérifier l'intérêt de l'accompagnateur ciblé (Chrystel, Patrice). Les enseignants novices externes rédigent la demande d'accompagnement dans le cadre de leur formation universitaire. Ainsi, deux enseignants novices effectuant leur stage dans ce centre (Chrystel, Marianne) font d'abord la demande auprès de la CP alors qu'un autre envoie directement un courriel à l'ensemble des enseignants (Pierre).

Le choix d'effectuer un accompagnement serait facilité par l'expérience et la possibilité d'en partager la responsabilité avec un autre enseignant ou avec le CP. Pour trois participants (Chrystel, Marianne, Patrice), le fait d'avoir un style d'enseignement compatible ou intéressant (Chrystel), d'enseigner la même compétence que l'accompagné et d'enseigner « dans tous les programmes » (Patrice) ou d'avoir une « tâche très diversifiée » (Marianne) augmente la probabilité d'être convoité. Un partage des responsabilités de l'accompagnement est possible lorsque deux accompagnateurs (Denis, Patrice) enseignent la même compétence.

La majorité des participants (Denis, Marianne, Patrice, Pierre, Samuel, Sylvie) ont accepté volontairement une demande d'accompagnement sur la base de critères personnels tels que les affinités ressenties avec la personne accompagnée (Chrystel, Samuel, Sylvie), l'opportunité liée au fait de partager

un même espace de travail (Denis, Sylvie), le plaisir d'accompagner (Marianne, Pierre, Denis) ou encore le désir de répondre au besoin de l'accompagné par conscience professionnelle (Chrystel, Denis, Marianne, Patrice, Samuel, Sylvie). Le volontariat est abordé par deux participants qui expriment que l'accompagnement ne devrait pas être imposé (Denis, Patrice).

Deux participants (Chrystel, Samuel) évoquent des méthodes (CV, entrevue préalable) et un principe (responsabilité professionnelle) pour accepter d'accompagner des candidats. Pour Chrystel, l'acceptation des candidats sur la base du CV et de la lettre de présentation est une méthode jugée insatisfaisante et associée à une moins bonne expérience d'accompagnement. L'entrevue préalable avec le candidat lui permettrait d'établir plus clairement le contrat didactique, ses attentes et son style d'accompagnement. Samuel aussi met en évidence la responsabilité de l'accompagnateur de s'assurer qu'il est le bon accompagnateur pour l'enseignant novice avant d'accepter de l'accompagner.

Le dispositif d'accompagnement sur le plan du système éducatif : modalités d'organisation de l'accompagnement

Notre troisième enjeu émergent regroupe les modalités d'organisation de l'accompagnement telles que l'horaire, les lieux et les outils d'accompagnement.

L'accompagnement se fait principalement sur les lieux de l'école (Chrystel, Denis, Patrice, Pierre, Samuel, Marianne et Sylvie) et parfois à l'extérieur de l'école, que ce soit à distance en télé-pratique (Patrice) ou encore à proximité à la maison après les heures de cours ou au restaurant pendant un dîner (Samuel).

Pour la majorité des participants (Chrystel, Denis, Pierre, Sylvie, Marianne), l'accompagnement s'effectue dans leur bureau, ce qui leur permet de créer une proximité avec l'accompagné lors de rencontres planifiées (Denis). Le bureau permet aussi d'être accessible et de répondre à des besoins ponctuels de manière informelle « en passant » (Chrystel), tout comme la salle de classe lors des périodes d'observation ou de co-enseignement (Marianne), les couloirs de l'école et les « cadres de porte » (Marianne, Chrystel, Samuel). Les technologies telles que le téléphone, les courriels ou la vidéoconférence et la plate-forme Moodle (Chrystel, Patrice, Denis, Sylvie, Marianne) sont employées pour un accompagnement à distance lorsqu'il n'est pas possible d'être au même endroit au même moment.

Les moments privilégiés pour l'accompagnement sont l'heure du dîner (Samuel, Pierre, Sylvie), les journées d'activités pédagogiques (AP)⁶ (Samuel, Sylvie) et après les heures de cours à 15h30 à l'école (Sylvie), à 16h30 à la maison de l'accompagnateur (Samuel) ou encore à 22h par téléphone (Patrice). La durée et la fréquence des rencontres est très variable d'un accompagnateur à l'autre allant de plusieurs rencontres rapides (Chrystel) à une période de trois heures un vendredi (Patrice) ou encore de 20 minutes une fois par semaine (Pierre).

Si certains accompagnateurs (Marianne, Chrystel, Patrice) planifient l'horaire (jour, heure, activité) des rencontres avec l'accompagné à l'avance en fonction des exigences de l'université dans le cas où l'enseignant novice réalise un stage et doit respecter un nombre d'heures (Marianne) et des activités imposées (l'évaluation de stage) (Chrystel), pour la majorité, la planification de l'horaire tient compte avant tout de la circonstance et d'une recherche de conciliation de deux horaires (Denis, Pierre, Samuel, Sylvie). Cette conciliation serait difficile et stressante (Patrice) puisque le temps d'accompagnement est

une tâche supplémentaire (Denis) non reconnue par l'administration (Marianne) devant s'insérer dans un horaire de formation plus ou moins flexible (Samuel). À cette difficulté administrative s'ajoutent la conciliation travail-formation (Chrystel, Pierre, Sylvie) et des imprévus pouvant chambouler toute tentative de planification (ex. : un remplacement impromptu ou un problème technique au secrétariat) (Patrice, Samuel). En guise de solution, des enseignants proposent de reconnaître du temps d'accompagnement dans l'horaire des enseignants (Denis) en bloquant des périodes équivalentes à 15 heures de supervision dans l'horaire des accompagnateurs et des accompagnés (Chrystel) dans le respect de la convention collective (Marianne).

L'« espace cours », développé par l'équipe pour faciliter l'accompagnement des nouveaux enseignants du centre et hébergé sur la plateforme Moodle, est utilisé par la majorité des participants (Chrystel, Marianne, Patrice, Pierre, Samuel). Selon les participants, l'« espace cours » est un outil de transmission, d'appropriation et de cocréation des contenus des cours qui permet à l'enseignant novice accompagné d'accéder au matériel de l'accompagnateur, de choisir les contenus et d'ajouter son matériel pour élaborer ses cours (Chrystel, Patrice, Marianne, Pierre, Samuel). La CP produit aussi du matériel pédagogique mis à la disposition des enseignants sur cette plateforme (Patrice).

Plusieurs avantages de la plateforme sont soulevés. Elle constitue un aide-mémoire visuel qui peut améliorer la structure de l'accompagnement (Sylvie), favoriser l'accompagnement à distance (Chrystel, Patricia) et faciliter l'autonomie de l'enseignant novice dans l'accompagnement en permettant d'aller chercher des informations validées (ex. : sur le fonctionnement d'un logiciel), et ce, à n'importe quel moment (Denis, Patrice). Sur le plan formatif, l'« espace cours » Moodle peut aussi être utilisé pour mettre à jour les connaissances des enseignants novices, par exemple à l'aide de quiz (Chrystel).

Discussion

La présente étude visait à décrire les perceptions des enseignants en formation professionnelle sur le processus d'accompagnement des enseignants novices au sein de leur centre. L'analyse thématique du corpus d'entretiens a fait émerger, sur la base des niveaux d'analyse proposés par Demaizière (2008), trois thèmes relatifs à la perception du processus d'accompagnement, aux modalités de pairage accompagnateurs-accompagnés et aux modalités d'organisation de l'accompagnement.

Nous observons d'abord une variété dans les termes employés pour désigner le processus d'accompagnement et ses protagonistes selon la provenance et l'expérience de l'accompagné. Les termes « enseignant novice » et « stagiaire » sont généralement utilisés et permettent parfois de distinguer les enseignants novices déjà embauchés et ayant une tâche au centre des enseignants novices présents au centre par leurs exigences universitaires de faire un stage obligatoire. L'emploi des termes « accompagnateur » et « accompagné » n'est pas majoritaire chez les participants, ce qui montre une influence limitée du projet de recherche-action et des questions lors de l'entretien sur les catégories naturellement employées par les participants. Ces termes peuvent aussi indiquer de possibles différences de perceptions quant au style d'accompagnement offert. Ces écarts peuvent toutefois être attribuables au sens donné au terme « stagiaire » dans le questionnaire. Le questionnaire ne donne pas de définition spécifique du terme, ce qui peut constituer une limite méthodologique de notre étude. Toutefois, en interprétant librement la question, les participants nous renseignent sur un enjeu conceptuel au sein de

l'accompagnement en FP. En effet, des accompagnateurs semblent comprendre le terme dans son sens spécifique et l'associer uniquement aux stagiaires universitaires sans comptabiliser les expériences de mentorat effectué auprès de collègues enseignants novices embauchés par le centre.

Concernant les éléments de définition donnés par les participants, l'accompagnement est majoritairement représenté comme une relation durable avec un collègue à épauler tout au long de sa carrière. Le développement d'une bonne relation comme gage de réussite et l'évitement des conflits sont les principaux enjeux soulevés par les participants. Ce résultat va dans le sens de ceux de Gagné (2019), qui a montré que l'importance accordée au maintien de l'harmonie dans la relation peut être associée au besoin de susciter une perception positive de l'accompagnement chez le stagiaire et d'être validé dans son identité d'accompagnateur.

En ce qui concerne les apports de l'accompagnement, les participants en ont généralement une perception positive. Les résultats montrent que les apports de l'accompagnement pour l'accompagnateur sont principalement liés au savoir-faire alors que pour les enseignants novices les impacts se font davantage sentir sur le savoir-être, soit sur les compétences socio-émotionnelles. Ces résultats montrent une préoccupation des accompagnateurs pour le soutien de ces compétences chez les enseignants novices alors que celles-ci sont absentes du référentiel des compétences professionnelles à l'enseignement (ministère de l'Éducation, 2020). En outre, le processus d'accompagnement instauré au sein de ce centre a encouragé une collaboration fructueuse entre les enseignants novices et leurs pairs expérimentés. Cette dynamique a facilité l'échange de pratiques exemplaires, de ressources pédagogiques pertinentes et de stratégies d'enseignement éprouvées permettant ainsi de consolider la communauté éducative et de rehausser la qualité de l'enseignement donné.

Concernant les modalités de pairage, nous observons une forte prévalence d'un volontariat basé sur des critères personnels et affectifs en raison de l'absence de critères d'acceptation clairs et objectifs. En effet, aucun des participants ne mentionne de règle formelle au sein du centre de formation professionnelle pour l'attribution des accompagnés. Au moment de l'étude, les accompagnés sont donc distribués en fonction de l'intérêt et de la conscience professionnelle des accompagnateurs, et de la proximité à la fois physique et des compétences à enseigner. L'absence de cadre fixant le nombre d'accompagnés par accompagnateur peut aussi favoriser une disparité dans la prise en charge entre les accompagnateurs.

Les modalités d'organisation de l'accompagnement sont enfin abordées dans ses dimensions spatio-temporelles et technologiques. Concernant l'aspect temporel, la gestion du temps est un obstacle majeur à l'accompagnement à la fois systémique qui affecte l'ensemble des acteurs des écoles et spécifique à la formation professionnelle. Nos résultats trouvent écho dans l'enquête menée par Mukamurera et ses collègues (2013) auprès des comités d'insertion professionnelle de vingt-neuf commissions scolaires réparties dans 13 régions administratives de la province. Pour 65 % des répondants, la gestion du temps représente un problème majeur pour l'implantation de programmes d'insertion professionnelle (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndorero, 2013). Même son de cloche du côté des CP pour qui la lourdeur de la tâche limiterait leur capacité à gérer le temps pour l'accompagnement (Duschesne, 2016). Si le manque de reconnaissance du temps d'accompagnement est mis en cause par les participants, nos résultats montrent que la disponibilité pour l'accompagnement peut être liée aux compétences d'organisation de l'enseignant accompagnateur. La stratégie principalement utilisée pour pallier la difficulté de concilier les horaires est d'offrir des disponibilités pendant les temps de pause

et en dehors des heures de travail. La planification des rencontres est, du point de vue des enseignants accompagnateurs interrogés, une stratégie potentiellement plus efficace pour la bonne conciliation des horaires.

La difficulté à trouver un temps commun d'accompagnement se répercute sur le choix d'un lieu pour l'accompagnement. La disponibilité et l'accessibilité semblent grandement favorisées par l'usage d'un espace commun. Ainsi, les aires communes et les bureaux sont des espaces pour rencontrer les collègues et qui facilitent l'entraide. Les couloirs, la classe et le restaurant investis en cas de conflits d'horaire pallient le manque de temps.

L'incompatibilité des horaires favorise l'utilisation de logiciels (comme la plateforme Moodle) et des technologies de communication (courriels, téléphone, visioconférence). L'accompagnement à distance devient alors une modalité « par défaut », ce qui soulève des enjeux liés à la qualité de l'accompagnement à distance (évaluation, encadrement, transmission du savoir, etc.). Confrontés à ces nouvelles façons de faire pour accompagner des enseignants novices, il convient de penser aux ajustements requis pour que l'accompagnement offert soit favorable au développement professionnel. Les travaux de Petit (2018), basés sur l'approche collaborative des acteurs du milieu universitaire et de ceux du milieu scolaire, permettront d'offrir des pistes pour assurer un accompagnement à distance de qualité.

Conclusion

Dans le cadre de cette recherche exploratoire, nous avons effectué une analyse thématique d'entrevues menés auprès de sept enseignants accompagnateurs d'un centre de formation professionnelle de la grande région de Montréal ayant participé, en 2018, à un projet de recherche-action-développement sur l'amélioration des pratiques d'encadrement d'enseignants novices en FP. L'objectif du présent article est de décrire les perceptions des enseignants accompagnateurs en FP sur le processus d'accompagnement des enseignants novices au sein de leur centre.

Nos résultats montrent que le dispositif d'accompagnement en FP, bien que jugé essentiel, est peu régulé dans sa structure. Sa mise en œuvre est laissée à la discrétion des enseignants qui accompagnent, étant donné que le pairage s'appuie fortement sur le volontariat et que les conditions de sa réalisation (spatio-temporelles et relationnelles) semblent souvent faire obstacle à un suivi planifié et constant.

Même si nous pouvons faire l'hypothèse que des enjeux dans l'accompagnement sont particuliers à la FP en raison d'un plus grand brouillage des rôles (le stagiaire est aussi collègue, ami, ancien coach, etc.) et à une plus grande variété d'expériences préalables lors de l'entrée des enseignants de la FP dans la profession (enseigne ou non, depuis plusieurs années ou non), il n'en demeure pas moins que de tels obstacles pourront se poser aux autres ordres d'enseignement du primaire et du secondaire qui voient de plus en plus d'enseignants non légalement qualifiés arriver dans les écoles et devoir apprendre leur métier en contexte de travail (Sirois et Harnois, 2022; Tardif, 2012; Tardif, Borges, Dembélé, Mukamurera et Sirois, 2021).

D'abord, afin de favoriser le processus d'accompagnement en milieu de travail, il semble important que le cadre d'accompagnement soit réfléchi pour que la démarche d'accompagnement proposée dans le centre de formation soit formalisée davantage afin d'éviter que le processus repose sur les épaules des personnes accompagnatrices. Le savoir-être de l'enseignant (ses compétences socio-émotionnelles)

comme les habiletés relationnelles, de prise de décision responsable et d'auto-gestion devrait aussi être faire partie de l'accompagnement offert, même si cela n'est pas directement intégré dans le référentiel des compétences professionnelles à l'enseignement (ministère de l'Éducation, 2020).

Ensuite, afin d'améliorer les conditions d'exercice de l'accompagnement, des règles ou balises plus claires pourraient être établies par les milieux pour offrir de meilleures conditions d'accompagnement aux personnes accompagnatrices et aux personnes accompagnées. Une solution pourrait être de fixer le nombre d'heures de travail pouvant être effectué pendant l'insertion en emploi pour laisser du temps aux personnes de s'engager dans leur formation à l'enseignement. L'octroi des bourses pourrait également être envisagé pour favoriser la conciliation travail-études des enseignants non légalement qualifiés. Cette solution nécessite l'implication des décideurs et des milieux qui doivent s'engager à ne pas offrir de contrats de travail à temps plein à un enseignant non légalement qualifié et à le libérer pour qu'il se consacre à sa formation.

Même si les résultats de cette étude exploratoire ne peuvent être généralisés puisqu'ils reposent sur un corpus constitué d'un nombre limité d'enseignants issu d'un seul centre de formation professionnelle, ils permettent tout de même de dégager des enjeux spécifiques à l'accompagnement en FP. De prochaines études menées auprès d'un échantillon plus grand permettraient de vérifier l'hypothèse de l'hétérogénéité des profils et des points de vue des accompagnateurs en FP, et ce, afin de non seulement tenir compte des besoins des enseignants novices qui sont accompagnés, mais aussi de ceux des personnes qui les accompagnent. De plus, une étude comparative avec des enseignants d'un autre centre permettrait de mieux saisir l'apport des dispositifs d'accompagnement en FP sur le développement professionnel des enseignants non légalement qualifiés.

Remerciements

Cette étude s'appuie sur une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines.

Notes

- ¹ Au Québec, les programmes d'études de la formation professionnelle se déclinent en compétences à développer. Par ce découpage, chaque compétence correspond généralement à un cours. Ainsi, une compétence — ou un cours — s'échelonne sur une durée qui varie entre 45 et 120 heures en général.
- ² Au Québec, le DESS est un diplôme universitaire de 2^e cycle. Le DESS en gestion de l'éducation est d'une durée d'un an et vise à préparer à la fonction de direction d'établissement.
- ³ La personne accompagnée détient une tâche d'enseignement dans le centre. Il s'agit d'un enseignant non légalement qualifié.
- ⁴ La personne accompagnée n'a pas de tâche d'enseignement dans le centre. Il s'agit d'un stagiaire qui poursuit une formation universitaire en enseignement professionnel.
- ⁵ La personne est co-accompagnée par deux enseignants accompagnateurs.
- ⁶ L'abréviation AP (Activités pédagogiques) est utilisée par les participants et réfère à une période d'heures prévues dans la tâche de l'enseignant pour des activités collectives comme des rencontres pédagogiques ou de la formation continue.

Références

- Agamben, G., et Rueff, M. (2006). Théorie des dispositifs. *Poésie*, (1), 25-33. <https://doi.org/10.3917/poesi.115.0025>
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.). *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0047>
- Arpin, L. et Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Chenelière Éducation.
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Recherches en éducation*, (11), 55-66. <https://doi.org/10.4000/rec.4960>
- Beaucher, C. (2021). Métier, savoirs et élèves : l'étrange casse-tête des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec. *Éthique en éducation et en formation*, (9), 10-24. <https://doi.org/10.7202/1073732ar>
- Borman, G. D., et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention : A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, 78(3), 367-409. <https://www.jstor.org/stable/40071133>
- Boutin, G., et Dufour, F. (2021). *Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle : pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement*. PUQ.
- Braut-Labbé, A. (2015). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors*. Rapport de recherche, Actions concertées, programme persévérance et réussite scolaire phase II, Fonds de recherche Société et Culture du Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/07/pt_braut-labbea_rapport-2013_pers-comparees-ens.pdf
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2020). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28(3), 3-17. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.552>
- Coulombe, S., Doucet, M., Maltais, D., De Champlain, A. et Bizot, D. (2019). Les pratiques d'enseignement en formation professionnelle, des savoirs issus de l'expérience. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation ... pour devenir soi : espaces, passages, débats et défis*. (p. 171-198). Presses de l'Université du Québec.
- Coulombe, S., Gagnon, C., Bisson, J., Gagné, A., Dupuis, S., Larouche, M., Alexandre, M. et Beaucher, C. (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19. *Formation et profession*, 28(hors-série), 1-13. <https://id.erudit.org/iderudit/1080548ar>
- Daigle, S., Bergeron, G., Gouin, J.-A., Gagnon, C. et Larivière-Durocher, G. (2021). L'accompagnement, une voie d'accès prioritaire au développement professionnel. Dans Gaudreau, N., Trépanier S., N. et Daigle, S. (dir.). *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*, (p. 76-106). PUQ.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(2), 157-161. <https://doi.org/10.4000/alsic.384>
- Deschenaux, F., Monette, M. et Tardif, M. (2012). *État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec* (Rapport final). Repéré à http://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/Rapport_final_Groupe_reflexion_FP_janv12.pdf
- Dispositif. (2022). Dans *Usito en ligne*. <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/dispositif>
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education*, 51(1), 635-656. <http://dx.doi.org/10.7202/1037363ar>
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G., et Boies, I. (2019). Regards d'enseignants débutants sur la formation initiale. La préparation à l'insertion dans la profession : regards d'enseignants débutants sur la formation initiale au Québec. *Éducation & Formation*, e-315, 29-46.
- Faucher, J. et Roy, N. (2016). Le contexte et l'environnement. Dans Gagnon, C. et Beaucher, C. (dir.). *Enseigner en formation professionnelle : pour une meilleure planification et des cours plus efficaces*, (p. 71-93). Chenelière éducation.
- Fortier, M. (2022, 14 avril). Le défi d'intégrer les enseignants « non légalement qualifiés ». *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/699261/education-le-defi-d-integrer-les-enseignants-non-legalement-qualifies>

- Foucault, M., et Defert, D. (2000). *Dits et écrits : 1954-1988, tome III : 1976-1979*. Gallimard.
- Gagné, A. (2019). *L'apport de l'expérience professionnelle dans la construction de l'identité d'enseignant associé en enseignement professionnel* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5270/1/GagnxE9_uqac_0862D_10594.pdf
- Gauthier-Lacasse, M., et Robichaud, A. (2018). Émotions et souffrances chez les enseignants québécois : une analyse de l'activité enseignante au sein de la relation éducative. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (20). <http://journals.openedition.org/sejed/8620>
- Grossmann, S. (2011). Des enseignants qui res (is) tent : dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec. *Recherches en éducation*, (11), 67-82. <https://doi.org/10.4000/rec.4963>
- Huberman, A. M., et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck.
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndorero, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, e-299, 13-35.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Petit, M. (2018). Supervision de stage à distance à l'aide du numérique. *Médiations et médiatisations*, 1(1), 19-33. <https://doi.org/10.52358/mm.v1i1.54>
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Ophrys.
- Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif ? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium*, 12(1), 44-66. <https://doi.org/10.5840/symposium20081214>
- Sirois, G. et Harnois, V. (2022, 5 mai). *Formation et insertion professionnelle des enseignants non légalement qualifiés : une revue de littérature des pratiques internationales* [communication orale]. 9^e Colloque du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Montréal, QC, Canada.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>
- Tardif, M. (2013). *L'abandon de la formation à l'enseignement professionnel dans le cadre de la transition professionnelle des nouveaux enseignants de la formation professionnelle* [communication orale]. 81^e congrès de l'ACFAS, Québec, QC, Canada.
- Tardif, M., Borges, C., Dembélé, M., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2021, mai). *Séance de travail sur la pénurie de personnel enseignant. Un état des lieux de ce que nous savons, de ce que nous ignorons et surtout de ce que nous devrions savoir* [document inédit]. CRIFPE.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods*. Wiley-Blackwell.
- Voyer, B., Ouellet, S., et Zaidman, A. M. (2017). *Accompagnement de formation individualisé en milieu de travail : Récits de coaches, mentors et compagnons*. PUQ.

Pour citer cet article

Dubeau, A., Collin-Vallée, T. et St-Germain, M. (2024). Le besoin d'accompagnement des enseignants novices. Points de vue des enseignants accompagnateurs de la formation professionnelle. *Formation et profession*, 32(2), 1-14. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.856>



Pratiques déclarées de conseillers pédagogiques québécois quant à la transmission des connaissances issues de la recherche liées à l'enseignement du lexique au primaire

Claudine **Sauvageau**
Université de Montréal (Canada)

Emmanuelle **Soucy**
Université du Québec à Trois-Rivières
(Canada)

Reported Practices of Quebec Pedagogical Consultants in Transmitting Research-Based Knowledge on Vocabulary Instruction at the Elementary Level

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.857>

Résumé

L'enseignement du lexique au primaire présente certains écueils (ex., échanges spontanés, sans consolidation des apprentissages). De là émerge un questionnement relatif à l'accès des enseignants aux connaissances issues de la recherche (CIR) dans ce domaine. En raison du rôle des conseillers pédagogiques (CP) à cet effet, nous rapportons les résultats d'une enquête par questionnaire portant sur les pratiques déclarées de 39 CP québécois concernant la transmission des CIR sur le lexique auprès des enseignants du primaire. Nous soulignons les pratiques jugées efficaces (ex., pratiques collaboratives) et lacunaires (ex., recours peu fréquent à des experts) par la recherche afin d'enrichir la transmission des connaissances dans les milieux de formation.

Mots-clés

Enseignement du lexique, conseillers pédagogiques, primaire, connaissances issues de la recherche, transmission des connaissances, pratiques déclarées.

Abstract

Vocabulary teaching in primary school displays some shortcomings, often being carried out through spontaneous exchanges, without consolidating learning. This raises questions about teachers' access to research-based knowledge (RK) in this area. Because of the role of pedagogical advisors (PAs) in this regard, we report the results of a questionnaire survey on the reported practices of 39 Quebec PAs regarding the transmission of RK on vocabulary teaching. We highlight practices deemed effective (e.g., encouraging collaborative practices) and deficient (e.g., infrequent use of external experts) to enrich knowledge transmission in educational settings.

Keywords

Vocabulary teaching, pedagogical consultants, elementary level, research-based knowledge, knowledge transmission, reported practices.

Introduction et problématique

La recherche montre depuis plusieurs années qu'un bagage lexical riche et varié constitue l'un des plus fiables prédicteurs de la réussite dans toutes les matières scolaires (Chiappone, 2006; Écalle et al., 2022). En ce sens, l'enseignement lexical constitue une sphère d'intervention à prioriser, dans le but de réduire les disparités lexicales considérables qui existent entre les élèves dès l'entrée à l'école (Beck et al., 2013).

Paradoxalement, plusieurs recherches menées en milieu scolaire ont révélé au cours des dernières années qu'une place mitigée était accordée à l'enseignement du lexique en salle de classe. Malgré l'importance d'une complémentarité entre une approche systématique et intégrée du lexique (Grossmann, 2011), les pratiques déclarées ou effectives d'enseignants du primaire recensées en contextes québécois et européen (Anctil et al., 2018; Cèbe et Goigoux, 2015) suggèrent que les pratiques enseignantes demeurent peu systématiques à l'égard du lexique et qu'elles s'actualisent généralement par des échanges spontanés relatifs à des besoins lexicaux ponctuels sans consolidation des acquis (Anctil et al., 2018; Beck et al., 2013).

Prenant en compte ces enjeux, nous nous interrogeons, à l'instar de Joli-Cœur (2022), quant à l'accès des enseignants du primaire aux connaissances issues de la recherche (CIR) au sujet des pratiques efficaces d'enseignement du lexique, et plus précisément, à la transmission des CIR dans ce domaine. En raison du rôle crucial joué par les conseillers pédagogiques (CP) à cet effet et de leur lecture fine du milieu pratique et de ses besoins (Guillemette et al., 2019), ces acteurs du milieu scolaire sont considérés comme des intermédiaires privilégiés pour influencer sur la sensibilité des enseignants aux conditions favorisant l'accroissement lexical de leurs élèves.

Afin de dépeindre un portrait actuel de la situation à ce propos, nous avons mené une étude ayant pour but de décrire les pratiques déclarées de CP québécois concernant la transmission des CIR au regard de l'enseignement lexical au primaire. Nous exposons dans ce qui suit les fondements théoriques et méthodologiques qui ont guidé notre réflexion à cet égard et qui ont contribué à apporter un éclairage sur la question.

Cadre théorique

Nous avons exploré diverses références pour éclairer notre objectif de recherche, regroupant ces sources en trois principaux domaines : les méthodes d'enseignement du lexique, le rôle des conseillers pédagogiques au Québec et la transmission des connaissances issues de la recherche.

Un enseignement efficace du lexique

Nous considérons le lexique, à l'instar de Polguère (2016), comme l'ensemble des mots (et des locutions) d'une langue. Il importe de souligner que l'apprentissage des mots s'effectue graduellement et nécessite une exposition répétée aux mots dans des contextes signifiants et sur une période relativement courte (Coyne et al., 2007). Précisons également que la connaissance des mots d'une langue est pluridimensionnelle, puisqu'elle fait référence à la forme des mots (orthographe, prononciation), à leur.s sens (synonymes, etc.) et à leur usage (régime des mots, cooccurrences, etc.) (Polguère, 2016). Apprendre des mots peut s'avérer complexe en raison de leur caractère bien souvent polysémique, interactionnel (la connaissance d'un mot dépend de la connaissance d'autres mots) et hétérogène (la connaissance des mots diffère selon leur type) (Nagy et Scott, 2000), d'où l'importance de fournir un enseignement riche et adapté du lexique (Stahl et Nagy, 2006). Un tel enseignement, qui sous-tend le développement de la compétence lexicale des élèves, vise la connaissance d'éléments liés aux diverses dimensions des mots, mais également le développement d'habiletés relatives à ces dimensions ainsi que des attitudes qui interviennent dans le développement conjoint des connaissances et des habiletés liées à la maîtrise des mots (Tremblay, 2021). Nous posons plus précisément dans cette étude un regard sur l'enseignement de connaissances, d'habiletés et d'attitudes liées aux sens et à l'usage des mots, puisque ces dimensions demeurent souvent à explorer en milieu scolaire (Beck et al., 2013). Plusieurs chercheurs, dont Graves (2016), se sont penchés sur les pratiques d'enseignement de ces dimensions, lequel a établi quatre principes d'enseignement efficace du lexique : exposer les élèves à une langue riche, enseigner le vocabulaire de façon directe, développer des connaissances métalexicales et éveiller la sensibilité lexicale des élèves. Nous explicitons chacun de ces principes dans ce qui suit.

L'utilisation en classe de ressources qui permettent d'exposer les élèves à des mots riches et variés contribue à enrichir le bagage lexical des élèves. Plusieurs chercheurs (Beck et al., 2013; Goigoux, 2016) prônent en ce sens le recours à un vaste éventail de livres jeunesse pour ancrer les apprentissages lexicaux dans un contexte signifiant. Sur ce point, la lecture autonome, à haute voix ou interactive¹ s'avère favorable à l'apprentissage incident de nouveaux mots, et encore davantage lorsque la sélection des œuvres se fonde sur des critères de qualité de la langue qui y est utilisée, notamment la présence de mots qui dépassent le vocabulaire familier et quotidien (Beck et al., 2013; Graves, 2016). L'exposition à une langue riche en classe peut également se manifester par le rôle de modèle linguistique de l'enseignant, tant à l'oral qu'à l'écrit (Conseil des ministres de l'Éducation [Canada], 2013). Selon une

étude menée par Anctil et ses collaboratrices (2018), certains enseignants emploieraient divers moyens afin d'encourager l'utilisation de mots riches en classe, notamment en créant des banques de mots ou en incitant les élèves à écrire en respectant certaines contraintes lexicales (limiter les répétitions, etc.).

Cela dit, une connaissance en profondeur, nommément pluridimensionnelle, et une rétention à long terme des mots rencontrés en lecture ou à l'oral nécessitent leur réinvestissement. C'est dans cette optique que des chercheurs (Beck et al., 2013; Anctil et Sauvageau, 2020) mettent en œuvre des projets d'enseignement direct de vocabulaire. Cette approche vise précisément l'apprentissage de mots ciblés pour leur potentiel de réutilisation à travers des expositions multiples ; celui-ci se traduit par une explication par l'enseignante de mots rencontrés en lecture, suivie d'activités de consolidation.

L'enseignement du lexique peut également prendre l'angle du développement des connaissances métalexicales. Dans ce cas, les pratiques considérées comme étant efficaces se basent sur une sensibilisation des élèves aux mots en tant que tels (leur formation, leur sens et leurs propriétés), aux relations entre les mots (familles morphologiques, synonymie, etc.) et au regroupement des mots dans le dictionnaire (construction d'une entrée dans le dictionnaire, parties d'une définition, etc.) (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011). Ces connaissances peuvent éventuellement servir au développement de diverses habiletés, comme l'utilisation adéquate des stratégies lexicales (ex., utiliser la morphologie des mots ou le contexte pour comprendre le sens d'un mot inconnu, etc.). Sous cet angle, Lavoie et ses collaboratrices (2020) ont mis en œuvre une démarche dialogique et réflexive, nommée « communauté de recherche lexicale », amenant les élèves à pousser plus loin leurs premières représentations d'un mot donné. Suivant cette démarche, ils doivent notamment confronter leurs idées quant au (aux) sens du mot ciblé en classant d'autres mots associés à ce mot selon quatre différents liens de sens : mots thématiques, mots de la même famille, synonymes et antonymes.

D'autres chercheurs (Scott et Nagy, 2009; Tremblay, 2021) abordent l'enseignement du lexique par « le rapport aux » mots. Ils mettent dès lors à l'avant-plan le développement de la composante « attitudes » de la compétence lexicale, soit la sensibilité lexicale des élèves. Leur postulat vient du fait que le plaisir d'apprendre et de jouer avec les mots contribue à adopter une attitude positive favorable à l'apprentissage des mots.

Les principes d'enseignement du lexique nommés ci-devant se distinguent, mais ne s'opposent pas ; ils s'avèrent plutôt complémentaires. Dans cette perspective, Grossmann (2011) rappelle d'ailleurs que des apprentissages lexicaux optimaux peuvent être réalisés si une complémentarité entre une approche systématique et une approche intégrée² du lexique est prise en compte.

Comme nous nous intéressons dans cet article à la transmission de ces connaissances par les CP auprès des enseignants qu'ils accompagnent, il est inévitable de nous pencher sur le rôle qu'ils jouent dans le système éducatif québécois.

La fonction de conseiller pédagogique au Québec

Au Québec, des repères permettent de cerner ce qui caractérise généralement la fonction de CP. En effet, l'intervention menée par les CP consiste à conseiller, former, accompagner et innover (Granger et al., 2021; Guillemette et al., 2019). Le rôle-conseil des CP auprès d'une équipe-école s'articule autour de la résolution de problèmes, du *coaching*, nommément au regard de la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement, et de leur avis donné en réponse à diverses questions. Les CP

jouent également un rôle de formateurs, en explicitant les savoirs (didactiques, disciplinaires, etc.) et en soutenant le personnel scolaire dans leur appropriation. Dans cette optique, leur accompagnement vise à favoriser la transmission de connaissances³ en vue d'améliorer les pratiques. Les CP doivent également faire preuve d'innovation en orientant leurs interventions sur des travaux menés par des chercheurs et en concevant des outils de façon à en vulgariser le contenu.

Ce portrait sommaire de la fonction de CP au Québec montre le caractère versatile et exigeant des rôles qu'ils ont à exercer en soutien aux équipes-écoles. Parmi ceux-ci, la transmission des connaissances issues de la recherche semble nécessiter l'articulation de l'ensemble de leurs activités.

La transmission des connaissances issues de la recherche

Les CIR en éducation se définissent comme des connaissances scientifiques, en constante évolution, qui offrent des lignes directrices servant à justifier, à guider et à adapter les pratiques des acteurs du milieu scolaire (Marion et Houlfort, 2015). Divers moyens peuvent être utilisés pour assurer la transmission des CIR.

La transmission des CIR s'effectuerait généralement à l'oral ou à l'écrit, souvent soutenue par un support et parfois complémentée par la création de matériel (didactique, etc.) en lien avec le contenu des références scientifiques (Raymond et al., 2009). Parmi les activités visant la transmission des CIR à l'oral ou à l'écrit, celles plus conventionnelles, comme les conférences et les séminaires, ne seraient cependant pas les plus efficaces pour entraîner un changement de pratiques pédagogiques chez les enseignants (Desimone, 2009). Les activités de transmission exigeant une implication plus active de la part des enseignants seraient plutôt à privilégier en ce sens (Joli-Cœur, 2022). La transmission s'effectuerait dès lors de manière optimale en accordant une place importante aux interactions et aux discussions entre acteurs du milieu scolaire et devrait prendre en compte le processus d'apprentissage, notamment en favorisant le conflit cognitif chez les enseignants destinataires de la transmission des CIR (Marion, 2018).

Dans cette perspective, Landry (2010) met l'accent sur les pratiques collaboratives, telles que bâtir des liens de collaboration entre acteurs du milieu scolaire (ex., CP-enseignants) et encourager les enseignants à tisser des liens de collaboration avec des experts externes, entre autres des chercheurs universitaires. D'autres valorisent la pratique réflexive à travers le travail collaboratif et insistent sur l'accompagnement des enseignants par des spécialistes capables de rendre accessibles les CIR, idéalement par l'entremise d'un modelage et d'une mise en pratique en salle de classe, pour favoriser l'appropriation des pratiques recommandées (Richard et al., 2017). Certains chercheurs recommandent également la mise en place du *coaching* et du mentorat (Grierson et Woloshyn, 2013) ainsi que l'implication des leaders du domaine scolaire, comme les directions d'école, qui peuvent soutenir les enseignants dans le processus de transmission des CIR (Joli-Cœur, 2022 ; Whitworth et Chiu, 2015).

Ces moyens sont présentés à titre d'exemples et ne sont évidemment pas exhaustifs. Ils ont néanmoins orienté nos choix méthodologiques, en particulier le contenu intégré dans notre outil de collecte de données visant à décrire les pratiques déclarées de CP québécois concernant la transmission des CIR et la réponse aux besoins émergents au regard de l'enseignement lexical au primaire.

Méthodologie

Afin d'opérationnaliser notre objectif de recherche, nous avons questionné les CP au moyen d'une enquête par questionnaire en ligne et nous avons ensuite procédé à des entretiens semi-dirigés individuels auprès d'un sous-échantillon de répondants consentants. Dans cet article, afin de décrire les pratiques des CP quant à la transmission des CIR, nous nous penchons uniquement sur les données issues du questionnaire.

La collecte des données : outil et méthode

Nous avons conçu un questionnaire en ligne comprenant 44 questions majoritairement à choix de réponses, qui se structurent autour des huit axes suivants : 1. renseignements généraux; 2. description du milieu d'intervention; 3. formations et accompagnements offerts (priorité des interventions, notamment sur le lexique); 4. enseignement du lexique; 5. références basées sur les connaissances issues de la recherche; 6. transmission des connaissances; 7. description des besoins du milieu; 8. suite de l'étude. Ces axes, présentés de manière détaillée dans la section « résultats », ont émergé de manière inductive, par le classement des informations issues de notre cadre théorique et les liens que nous souhaitions effectuer avec les aspects propres aux contextes de travail des CP interrogés.

Par la suite, nous avons sollicité des CP œuvrant au primaire en français langue d'enseignement et langue seconde ainsi qu'en intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS). Sur une possibilité d'environ 250⁴, 39 répondants constituent notre échantillon, représentant 16 % des CP québécois œuvrant dans les domaines ciblés.

L'analyse des résultats

Une analyse mixte des données a été effectuée. D'une part, nous avons utilisé une méthode déductive pour procéder à une analyse descriptive quantitative de la plupart des données (Howell, 2008), permettant ainsi de tirer des conclusions des observations réalisées. D'autre part, pour certaines données, notamment les réponses sous forme textuelle dans le questionnaire, une analyse qualitative thématique a été conduite de manière inductive (Paillé et Mucchielli, 2016). Par exemple, à partir de la liste de références utilisées par les CP pour préparer leurs formations sur le lexique, 15 « thèmes » ou regroupements ont émergé (références ministérielles, trousse ou référentiel, publications scientifiques, etc.).

Résultats

Comme mentionné précédemment, l'objectif de cette contribution est de faire état de la transmission des CIR au regard du lexique par des CP. De là, nous traitons d'abord, dans cette section, de la place qu'occupe le lexique dans les formations offertes aux enseignants (axe 3 du questionnaire⁵). Pour faire suite à ces résultats, nous rapportons la perception des CP quant à leurs connaissances sur le lexique et son enseignement ainsi qu'à l'intégration de celles-ci dans les formations et accompagnements qu'ils proposent (axe 4 du questionnaire). Finalement, nous présentons les références utilisées par les CP pour avoir accès aux CIR sur le lexique (axe 5 du questionnaire) et les moyens utilisés afin de les transmettre aux enseignants (axe 6 du questionnaire).

La place du lexique dans les formations et les accompagnements offerts

Dans le but de mieux comprendre la place qu'occupe le lexique dans les interventions des CP, nous les avons d'abord sondés quant à leur façon de déterminer leurs priorités de formation et d'accompagnement, ces choix ayant certes une incidence sur l'ensemble de leurs interventions. Notre enquête a ensuite mené vers un questionnement plus ciblé sur les formations et les accompagnements portant sur le lexique.

Ce sont les besoins exprimés par les enseignants (n=21) et les projets éducatifs des écoles (n=19) qui revêtent le plus d'importance pour déterminer les objectifs d'intervention des CP. Nous avons parallèlement demandé aux CP d'estimer la proportion de formations et d'accompagnements axés spécifiquement sur le lexique (figure 1) ainsi que leur degré de satisfaction relatif à cette proportion. De même, les répondants ont eu à déterminer la fréquence à laquelle ils intègrent du contenu lexical lorsqu'ils offrent des formations et des accompagnements qui ne portent pas principalement sur le lexique (figure 2) ainsi que leur degré de satisfaction à cet égard.

Figure 1

Proportion de formations et d'accompagnements axés spécifiquement sur le lexique et degré de satisfaction des CP au regard de cette proportion

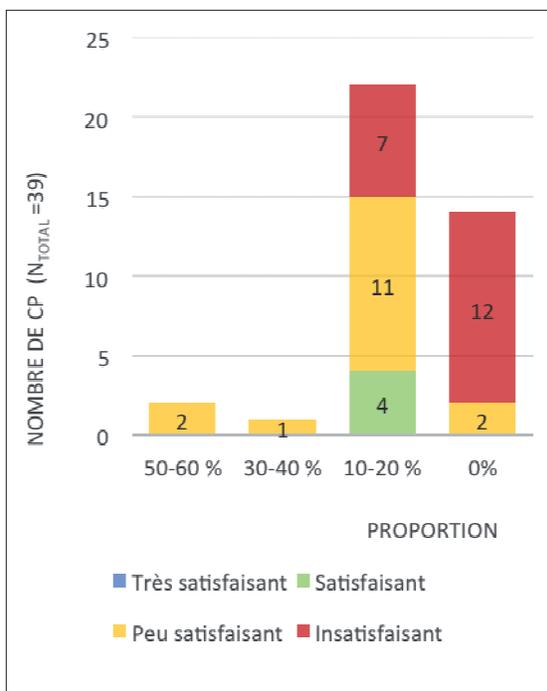
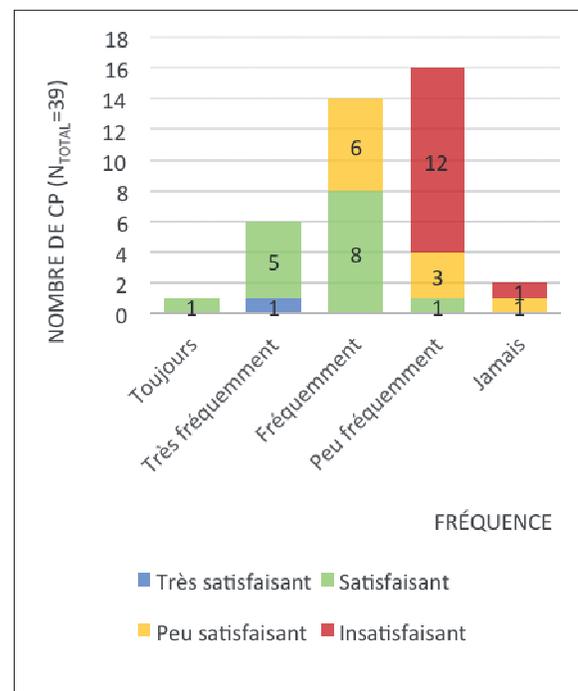


Figure 2

Fréquence d'intégration de contenu lexical dans les formations et les accompagnements des CP et degré de satisfaction au regard de cette fréquence



Les données de la figure 1 montrent qu'une forte majorité de répondants (n=36; 92 %) accordent une place équivalant à 20 % ou moins de leur planification annuelle aux formations et aux accompagnements axés spécifiquement sur le lexique, et 14 d'entre eux (36 %) affirment n'offrir aucune formation ou accompagnement sur le sujet. De façon générale, les CP se disent peu satisfaits (n=16 ; 41 %), voire insatisfaits (n=19; 49 %) de la place accordée aux formations et aux accompagnements axés spécifiquement sur le lexique.

La figure 2 apporte un éclairage différent sur la situation ; elle illustre qu'un peu plus de la moitié des répondants (n=21; 54 %) intègrent du contenu lexical dans leurs formations et leurs accompagnements (fréquemment, très fréquemment ou toujours), sans égard au sujet principal de ceux-ci. Malgré cela, 23 CP (59 %) indiquent qu'ils se sentent peu satisfaits ou insatisfaits de la fréquence à laquelle ils traitent de contenus lexicaux dans leurs interventions auprès des enseignants.

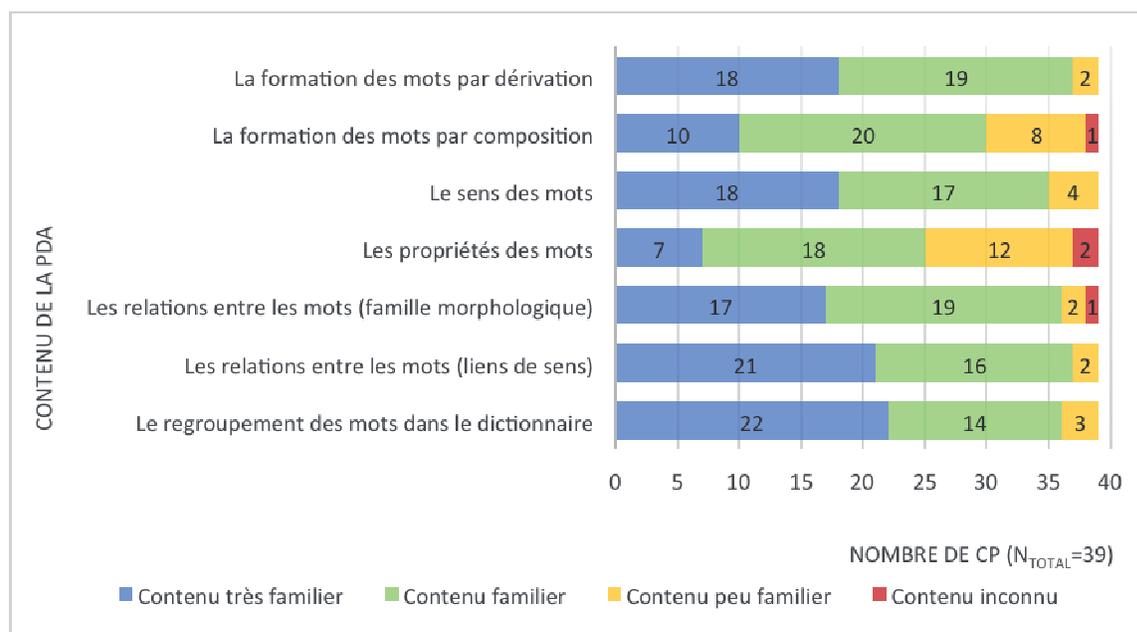
Ces résultats mènent à s'interroger sur les concepts auxquels les CP renvoient lorsqu'ils abordent le lexique. Dans cette perspective, il apparaît pertinent de s'intéresser à leurs connaissances sur le lexique.

Les connaissances des CP sur le lexique et son enseignement

Dans l'optique de cerner le niveau de connaissance des CP au sujet du lexique et son enseignement, ceux-ci ont été sondés quant à leur connaissance et à leur utilisation des éléments de contenu de la section « lexique » de la Progression des apprentissages⁶ ([PDA], MELS, 2011) ainsi qu'au regard de leur connaissance et de leur utilisation des diverses pratiques jugées gagnantes en recherche pour enseigner le lexique.

Figure 3

Perception des CP quant à leur degré de familiarité avec les éléments de contenu de la section « lexique » de la PDA (2011)



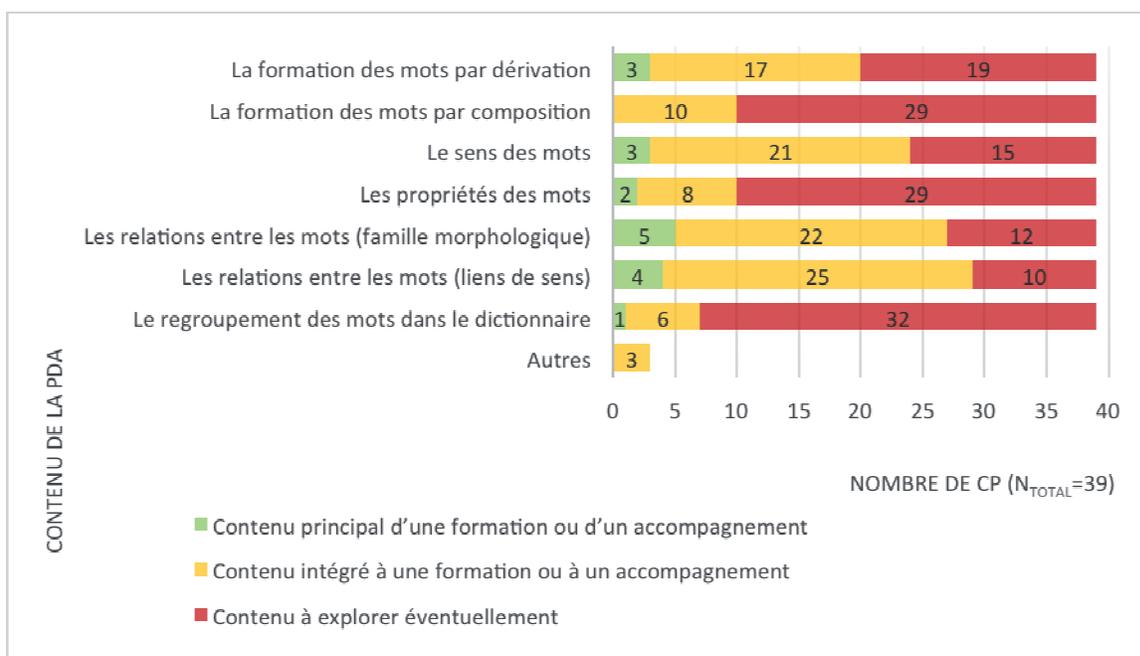
Nous avons d'abord demandé aux CP de réfléchir globalement à leurs connaissances sur le lexique et sur les pratiques pédagogiques qui favorisent son développement. Si quelques CP (n=5; 13 %) considèrent détenir énormément de connaissances sur le sujet, la majorité des répondants (n=25; 64 %) estiment posséder passablement de connaissances au regard du lexique et de son enseignement. Certains CP (n=9; 23 %) déclarent avoir peu de connaissances dans ce domaine.

En ce qui concerne plus spécifiquement le degré de familiarité des CP avec les éléments de contenu de la section « lexique » de la PDA, nos données montrent que les répondants perçoivent détenir une bonne connaissance de ces éléments. En effet, la figure 3 indique que de 25 à 37 répondants ont sélectionné les choix de réponse « familier » ou « très familier » pour chaque élément de contenu présenté, ce qui représente une forte majorité dans la plupart des cas (de 64 % à 95 %). L'élément de contenu qui semble le moins maîtrisé concerne néanmoins les différentes propriétés des mots (cooccurrences, régime, registre, etc.). Dans ce cas, 14 répondants (36 %) ont mentionné que ce contenu leur est peu familier ou inconnu.

Interrogés au regard de l'utilisation des savoirs lexicaux de la PDA, nous avons observé que les CP ne présentent généralement pas ceux-ci comme contenu principal d'une formation ou d'un accompagnement, comme l'illustrent les zones vertes sur la figure 4.

Figure 4

Utilisation des éléments de contenu de la section « lexique » de la PDA (2011) dans les formations et les accompagnements des CP

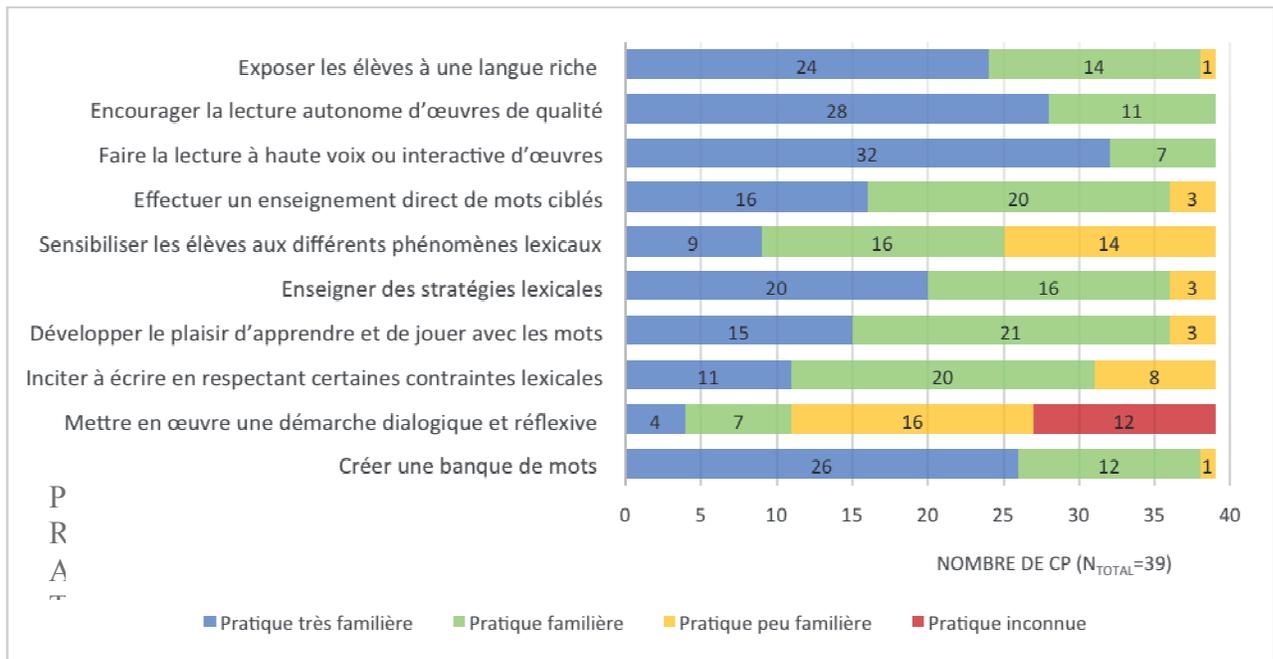


Cela dit, plusieurs éléments de contenu semblent intégrés à une formation ou à un accompagnement. Les éléments les plus fréquemment intégrés concernent les liens de sens entre les mots ($n=25$; 64 %), les relations morphologiques entre les mots ($n=22$; 56 %) et le sens des mots ($n=21$; 54 %). Nos données indiquent par ailleurs qu'il demeure plusieurs éléments de contenu qui ne sont actuellement pas intégrés aux formations et aux accompagnements des CP. Par exemple, 29 répondants (74 %) mentionnent ne pas traiter de la formation des mots par composition et des différentes propriétés des mots.

La collecte de données a également porté sur les connaissances des CP à propos de pratiques d'enseignement du lexique reconnues efficaces en recherche (ou largement utilisées par les enseignants), citées dans le cadre théorique de cet article.

Figure 5

Perception des CP quant à leur degré de familiarité avec des pratiques d'enseignement du lexique

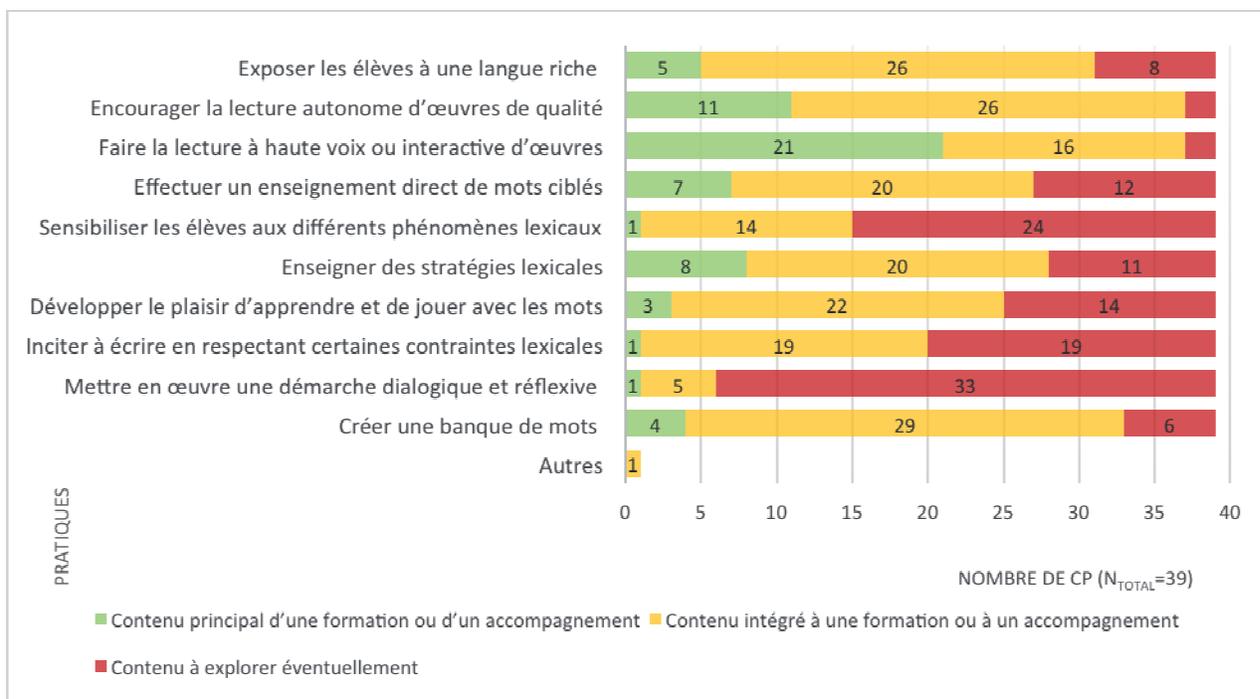


La figure 5 montre que les CP estiment être familiers ou très familiers avec la grande majorité des pratiques d'enseignement du lexique proposées dans le questionnaire. Un nombre considérable de répondants seraient même très familiers avec plusieurs pratiques : 32 et 28 CP sont respectivement très familiers avec le fait de faire la lecture à haute voix ou interactive d'œuvres de littérature jeunesse et d'encourager la lecture autonome d'œuvres de qualité pour favoriser l'apprentissage incident de mots nouveaux, ce qui correspond à plus de 72 % des répondants. En revanche, certaines pratiques demeurent à explorer. Le fait de sensibiliser les élèves aux différents phénomènes lexicaux est une pratique peu familière pour 14 CP (36 %). Ce dernier résultat concorde avec ceux présentés dans les figures 3 et 4, qui révèlent une connaissance plus limitée des répondants à l'égard des propriétés des mots. De façon plus marquée, pour 28 CP (72 %), la mise en œuvre d'une démarche dialogique et réflexive portant sur l'apprentissage des mots demeure une pratique peu familière ou inconnue.

Selon la figure 6, le degré de connaissance des pratiques est parfois lié à l'importance de leur utilisation en contexte de formation ou d'accompagnement.

Figure 6

Utilisation de pratiques d'enseignement du lexique dans les formations et les accompagnements des CP



Les résultats ci-dessus montrent notamment que plus de la moitié des CP (n=21; 54 %) offrent des formations et des accompagnements dont l'objet principal est la lecture à haute voix ou interactive d'œuvres de littérature jeunesse, qui correspond d'ailleurs à la pratique la plus connue par les CP selon les données de la figure 5. Or, les résultats issus de la figure 6 illustrent plus généralement que les pratiques d'enseignement du lexique sont majoritairement intégrées aux formations et aux accompagnements. Certaines pratiques semblent par ailleurs moins exploitées, par exemple celle visant à sensibiliser les élèves aux différents phénomènes lexicaux (n=24; 62 %) ainsi que la mise en œuvre d'une démarche dialogique et réflexive portant sur l'apprentissage des mots (n=33; 85 %). Il s'agit également des pratiques moins connues des CP selon la figure 5.

Comme les dernières figures montrent une certaine place du contenu lexical et des pratiques d'enseignement du lexique dans les formations et les accompagnements des CP, il paraît important de relever les principales références auxquelles ils ont recours pour accéder aux CIR. À cet égard, la figure 7 est révélatrice de la diversité des réponses données par les CP. À noter que ces réponses ont été fournies textuellement, contrairement aux autres, basées sur des choix multiples.

Figure 7*Références utilisées par les CP pour accéder aux CIR à propos du lexique et de son enseignement*

La figure 7 montre la forte tendance des CP à fonder leurs formations et leurs accompagnements sur des références ministérielles. En contrepartie, plus rares sont ceux qui consultent des thèses de doctorat ou des mémoires de maîtrise ou qui collaborent avec un chercheur. Sous un angle différent, notons que plusieurs CP se fient à des sources associées à l'enseignement du français en général (volets lecture, écriture et oral confondus) ou à l'enseignement d'un volet du français en particulier.

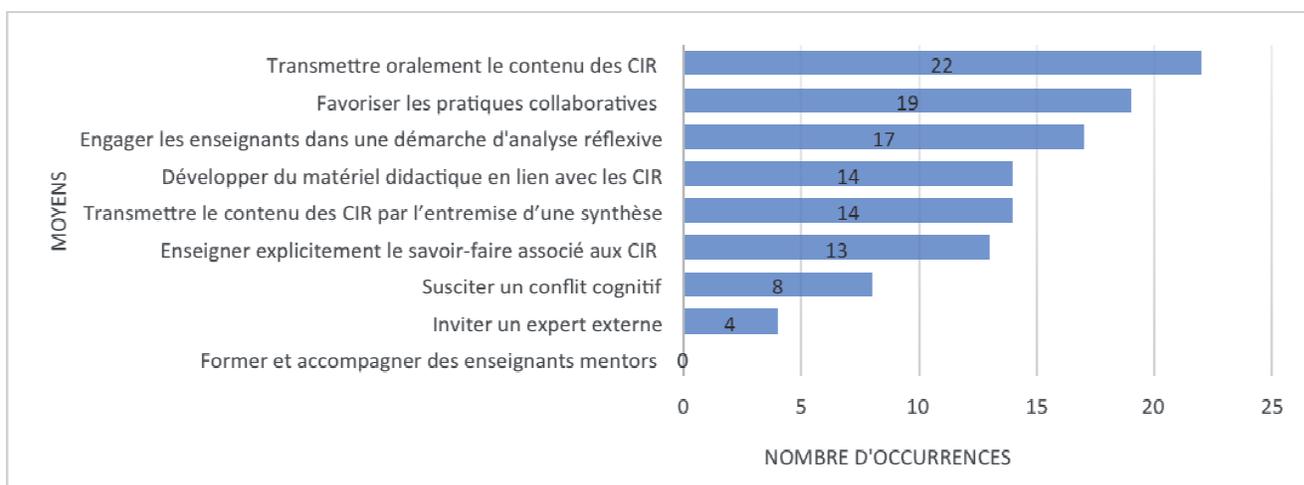
Cette sous-section met en exergue que les CP estiment détenir des connaissances sur le lexique et son enseignement et qu'ils ont recours à des références diversifiées pour accéder aux CIR sur le sujet. Si ces connaissances semblent occuper une certaine place dans les formations et les accompagnements qu'ils offrent, il s'avère essentiel d'approfondir la question de la transmission de ces connaissances auprès des enseignants.

La transmission des CIR à propos du lexique et son enseignement

Notre questionnaire incluait des items relatifs aux moyens auxquels ont recours les CP pour transmettre le contenu des CIR sur le lexique. Ainsi, à partir des orientations de notre cadre théorique, nous avons proposé neuf moyens (figure 8) pouvant être utilisés pour transmettre le contenu des CIR sur le lexique.

Figure 8

Moyens utilisés par les CP (n=39) pour transmettre les CIR aux enseignants à propos du lexique et son enseignement



La figure 8 indique que 22 CP (56 %) déclarent transmettre oralement les connaissances issues des références qu'ils consultent au sujet du lexique et que 19 CP (49 %) favorisent les pratiques collaboratives à cet effet, en créant des occasions de partage d'expertise entre CP, enseignants et autres acteurs du milieu scolaire.

Si plusieurs autres moyens sont cités par un peu plus du tiers des CP, tels qu'engager les enseignants dans une démarche d'analyse de leurs pratiques (n=17; 44 %), développer du matériel didactique en lien avec les CIR sur le lexique (n=14; 36 %) et effectuer une synthèse écrite du contenu des références consultées (n=14; 36 %), d'autres moyens s'avèrent plus rarement utilisés. Ainsi, seulement 10 % des répondants (n=4) mentionnent avoir eu recours à un expert s'intéressant à l'enseignement du lexique et aucun participant n'a accompagné d'enseignants mentors chargés d'informer ou de former leurs pairs.

Les résultats présentés dans cette section soulèvent de nouveaux questionnements, voire certaines limites de la transmission des CIR sur le lexique. Dans ce qui suit, nous explorons plus en détail certains de ces résultats afin de mieux comprendre les conditions de transmission des CIR sur le lexique qui influencent les moyens mis en œuvre par les CP à cet effet.

Discussion

Cette recherche permet de brosser un portrait des principales formations offertes par les CP au Québec pour faciliter la transmission des CIR en matière d'enseignement du lexique. C'est dans une telle perspective que nous posons un regard interprétatif sur nos résultats, en mettant l'accent sur le rôle des CP dans ce processus de transmission.

À l'instar de Guillemette et ses collaborateurs (2019), les CP relèvent l'importance de prendre en compte les besoins du milieu ; ce sont en effet les besoins exprimés par les enseignants qui orientent le plus leurs objectifs d'intervention. Ces constats font écho à ceux de Cèbe et Goigoux (2015), qui font foi du temps limité qu'accordent les enseignants au lexique en classe. Serait-il possible que les enseignants, qui enseignent généralement peu le lexique, soient donc moins conscients de leurs besoins à cet égard ? Cela pourrait expliquer, en partie du moins, la place plus limitée du lexique dans les activités de formation proposées par les CP.

Comme une forte majorité (90 %) de CP se montrent peu satisfaits ou insatisfaits de la place des formations et des accompagnements axés spécifiquement sur le lexique et qu'une majorité d'entre eux (59 %) souhaitent augmenter la fréquence d'intégration de contenu lexical dans leurs interventions auprès des enseignants, nous nous interrogeons sur les obstacles qui limitent la place accordée au lexique dans les activités de formation des CP, malgré la volonté manifestée. Dans un tel cas, faudrait-il privilégier une démarche allant au-delà des demandes des enseignants ? Il est légitime de considérer cette option, fondée sur le rôle de conseil et d'agent de changement du CP, visant à anticiper les besoins et à proposer un contenu jugé important selon les CIR (Granger et al., 2021; Guillemette et al., 2019).

Rappelons toutefois qu'une majorité de répondants à notre questionnaire (54 %) disent offrir des formations et des accompagnements dont l'objet principal est la lecture à haute voix ou interactive d'œuvres de littérature jeunesse. Ce résultat s'avère fort positif, car ces dispositifs de lecture permettent d'ancrer les apprentissages lexicaux dans un contexte signifiant et d'exposer les élèves à un vocabulaire riche et varié (Beck et al., 2013). Or, comme Anctil et ses collaboratrices (2018) ont observé qu'un retour sur les mots discutés permettant de favoriser leur rétention était souvent absent des pratiques de classe, il semble justifié de nous interroger sur la façon dont ces dispositifs sont présentés aux enseignants dans une optique de travail lexical. Le choix des œuvres est-il effectué en partie en fonction de la richesse du vocabulaire qui y est présent ? Le lien entre ces dispositifs de lecture et l'enseignement lexical est-il explicite, et ce, dans une visée de réinvestissement ultérieur des mots ? D'ailleurs, l'enseignement direct, une pratique d'enseignement qui permet le réinvestissement de mots ciblés (Beck et al., 2013; Graves, 2016), notamment à la suite d'une lecture à haute voix ou interactive, se trouve au cœur d'une formation ou d'un accompagnement chez seulement 18 % des répondants, ce qui alimente davantage ces derniers questionnements.

Par ailleurs, les CP reconnaissent certaines lacunes dans leurs connaissances lexicales, ce qui fournit des pistes intéressantes au sujet de la formation continue qui pourrait répondre à leurs besoins. En effet, les différentes propriétés des mots seraient, selon plus du tiers de nos répondants (36 %), à explorer davantage, tout comme la façon de les enseigner aux élèves. Il en va de même pour la mise en œuvre d'une démarche dialogique et réflexive portant sur l'apprentissage des mots (Lavoie et al., 2020) qui, bien que très récente, gagnerait à être davantage connue des CP.

Dans un autre ordre d'idées, notre questionnaire a permis de collecter des informations au sujet des références utilisées par les CP pour accéder aux CIR à propos du lexique et son enseignement. La forte tendance des CP sondés à fonder leurs formations et leurs accompagnements sur des références ministérielles paraît encourageante, puisque ces outils s'appuient sans nul doute sur des CIR. Parmi les cinq types de références les plus nommés par les CP sont citées trois fois des références dans lesquelles le contenu lexical se trouve intégré à un contenu portant plus largement sur les compétences en français et leur enseignement. D'une part, cette observation s'avère cohérente avec les CIR, puisque le lexique, au cœur des compétences en français, permet à la fois de mieux comprendre, parler, écrire, voire apprendre dans toutes les disciplines (Goigoux, 2016). Dans ces conditions, une approche intégrée de l'enseignement du lexique est certes valorisée (complémentaire à un enseignement systématique de contenus lexicaux) (Grossmann, 2011). D'autre part, les trousseaux, les référentiels et les ouvrages de référence qui traitent principalement de lecture, d'écriture ou d'oral accordent bien souvent une place limitée au lexique, ne permettant pas d'accéder à une connaissance approfondie du sujet. Les références basées spécifiquement sur le lexique seraient donc à mettre davantage en valeur selon nos résultats. Par ailleurs, les réponses des CP concernant les références consultées laissent croire que très peu d'entre eux ont eu l'occasion de collaborer avec des chercheurs s'intéressant spécifiquement au lexique. Puisque la transmission des CIR s'effectue notamment en cultivant des liens entre enseignants, CP et acteurs du milieu de la recherche (Landry, 2010), ce constat attire particulièrement notre attention. Se peut-il qu'encore trop peu de recherches participatives impliquant les enseignants et les CP soient menées au sujet du lexique ?

D'ailleurs, nos résultats liés aux moyens utilisés par les CP pour transmettre les CIR sur le lexique aux enseignants sont du même ordre. En effet, parmi les moyens proposés dans le questionnaire, seulement 10 % des répondants mentionnent avoir eu recours à un expert. Il est dès lors impératif de s'interroger sur ce qui permettrait d'optimiser l'alliance entre CP et chercheurs, notamment dans ce domaine. Cela dit, nos résultats font foi de la variété des moyens utilisés par les CP pour transmettre les CIR sur le lexique. Parmi les moyens relevés, près de la moitié des CP (49 %) favorisent les pratiques collaboratives, en créant des occasions de partage d'expertise entre CP, enseignants et autres acteurs du milieu scolaire. La porte semble donc bien ouverte à de plus nombreuses occasions de collaboration pour transmettre les CIR sur le lexique, incluant les acteurs du milieu de la recherche.

Conclusion

En somme, cette recherche montre que les CP de français au primaire semblent accorder de l'importance au lexique et à son enseignement et qu'ils considèrent détenir de bonnes connaissances sur le sujet, bien qu'ils demeurent généralement insatisfaits de la place qu'ils réservent à ce contenu dans leurs activités de formation et d'accompagnement auprès des enseignants. Leurs rôles basés sur le conseil et l'innovation peuvent contribuer à réduire cet écart entre la volonté et l'action dans une perspective de transmission des CIR sur le lexique.

Les pratiques collaboratives se révèlent essentielles dans une visée de transmission des CIR sur le lexique aux enseignants, mais il semble qu'elles pourraient également favoriser le développement professionnel des CP sur le sujet. Sur ce point, les retombées de cette recherche fournissent des pistes sur le contenu potentiel d'éventuelles recherches participatives alliant enseignants, CP et chercheurs.

Comme dans tout projet de recherche, certaines limites sont à signaler, contribuant à nuancer les résultats observés. Tout d'abord, notre échantillon demeure restreint. Ensuite, le questionnaire utilisé pour effectuer notre collecte de données est majoritairement conçu à partir de questions à choix multiples, ne permettant pas aux CP de fournir des réponses développées.

Au terme de cet article, plusieurs questions restent en suspens, notamment concernant les causes de l'insatisfaction des CP quant à la place qu'occupe le contenu lexical dans leurs formations et accompagnements, la façon de mettre en œuvre les divers moyens de transmission des CIR sur le lexique et les besoins de formation des CP à ce sujet. Afin de brosser un portrait plus complet de la question de la transmission des CIR liées à l'enseignement du lexique au primaire, des entretiens individuels ont été menés auprès de plusieurs répondants au questionnaire et les résultats en découlant, à venir, seront certainement éclairants.

Notes

- ¹ La lecture interactive est une lecture à haute voix lors de laquelle l'enseignant, par des questions ciblées, suscite l'engagement des élèves dans des discussions de coconstruction du sens de l'œuvre (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2022).
- ² Ce que Grossmann (2011) considère comme une approche systématique du lexique se rapporte notamment à un enseignement direct de mots ciblés ou à un enseignement planifié de savoirs lexicaux (ex., enseignement d'un certain type de relation entre les mots). Une approche intégrée du lexique renvoie plutôt à l'apprentissage ou à la mobilisation de savoirs lexicaux, parfois même de façon incidente, dans le contexte d'activités d'expression et de communication (ex., exposition des élèves à une langue riche lors de la lecture à haute voix d'une œuvre jeunesse).
- ³ Dans ce texte, l'emploi délibéré de l'expression « transmission de connaissances » suit la recommandation de l'Office québécois de la langue française (OQLF, 2015), qui définit ce concept comme un « processus visant à préserver, à valoriser et à assurer le partage de l'expérience et des savoirs dans une organisation. »
- ⁴ Comme les données que nous avons obtenues du ministère de l'Éducation incluaient également les CP œuvrant en français au secondaire, nous présentons ici une estimation du nombre de CP du primaire qui pouvaient répondre à notre questionnaire.
- ⁵ Les axes du questionnaire sont cités dans la section « La collecte des données: outil et méthode » du présent article.
- ⁶ Le document cité constitue un complément au Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation, 2006).

Références

- Ancil, D. et Sauvageau, C. (2020). Comment mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs ? La place du réemploi dans les tests de vocabulaire. *Repères*, 61(1), 205-222. <https://doi.org/10.4000/reperes.2697>
- Ancil, D., Singcastar, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La lettre de l'AIRDF*, 64(1), 19-25. <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2247>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2^e éd.). The Guilford Press.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à la charge de l'élève que celle qui lui revient ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 55(1), 119-136. <http://doi.org/10.3406/spira.2015.1028>
- Chiappone, L. L. (2006). *The wonder of words: Learning and expanding vocabulary*. The Guilford Press.

- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2013). *Parlons d'excellence : compétences linguistiques pour un enseignement efficace*. Gouvernement du Canada.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B. et Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30(20), 74-88. <https://doi.org/10.2307/30035543>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2022). Des dispositifs d'enseignement pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir), *La lecture et l'écriture, Tome 1* (p. 80-118). Chenelière Éducation.
- Écalle, J., Dujardin, É., Labat, H., Thierry, X. et Magnan, A. (2022). Prédicteurs de réussite en lecture dans l'Étude longitudinale française depuis l'enfance. *Enfance*, 2(1), 195-216. <https://doi.org/10.3917/enf2.222.0195>
- Goigoux, R. (dir.) (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de recherche remis à la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO-MENESR). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>
- Granger, N., Guillemette, S. et Lamoureux, B. (2021). *La fonction de conseillère ou de conseiller pédagogique au Québec*. Rapport de recherche. Université de Sherbrooke, https://www.usherbrooke.ca/gef/fileadmin/sites/gef/documents/programmes/La_fonction_de_conseillere_ou_de_conseiller_pedagogique_au_quebec.pdf
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Teachers College Press.
- Grierson, A. L. et Woloshyn, V. E. (2013). Walking the talk: Supporting teachers' growth with differentiated professional learning. *Professional Development in Education*, 39(3), 401-419. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.763143>
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>
- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillancé pédagogique en soutien à la réussite des élèves*. Les Éditions JFD inc.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (2^e éd.). Boeck Supérieur.
- Joli-Cœur, G. (2022). *Élaboration et mise à l'essai d'une formation sur l'enseignement direct du vocabulaire : évolution des pratiques et des conceptions d'enseignants du primaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/28450>
- Landry, R. (2010, juin). *Mobiliser la recherche pour la réussite scolaire : stratégie et pistes d'action favorisant le transfert des données de recherche dans les pratiques pédagogiques* [communication orale]. Journée d'étude sur la mobilisation des connaissances issues de la recherche en éducation, Montréal.
- Lavoie, C., Blanchet, P.-A. et Pellerin, M. (2020). La discussion lexicale : une approche dialogique pour l'analyse des relations sémantiques. *Lidil*, 62(1), 52-70. <https://doi.org/10.4000/lidil.7872>
- Marion, C. (2018). *Transfert des connaissances issues de la recherche (TCIR) en éducation : proposition d'un modèle ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11836/>
- Marion, C. et Houlfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 56-89. <https://doi.org/10.7202/1036033ar>
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages. Français langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.

- Nagy, W. E. et Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. Dans M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research* (vol. 3, p. 269-284). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781315200613>
- Office québécois de la langue française (2015). Transmission des connaissances. *Dictionnaire terminologique*. Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales* (3^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Raymond, L., Parent, R., Desmarais, L. et Leclerc, L. (2009). *Coffre à outil sur le transfert de connaissances. Une approche proactive*. Université de Sherbrooke.
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances. (No 2015-AP-187763)*. Fonds de recherche du Québec - Société et culture. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27707.62249>
- Scott, J. et Nagy, W. E. (2009). Developing word consciousness. Dans M. Graves (dir.), *Essential readings on vocabulary instruction* (p. 106-117). International Reading Association.
- Stahl, S. A. et Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Erlbaum Associates.
- Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190, 1-16. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9999>
- Whitworth, B. A. et Chiu, J. L. (2015). Professional development and teacher change: The missing leadership link. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 121-137. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9411-2>

Pour citer cet article

- Sauvageau, C. et Soucy, E. (2024). Pratiques déclarées de conseillers pédagogiques québécois quant à la transmission des connaissances issues de la recherche liées à l'enseignement du lexique au primaire. *Formation et profession*, 32(2), 1-17. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.857>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.875>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

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

Nancy **Gaudreau**
Université Laval (Canada)

Claudia **Verret**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Marie-France **Nadeau**
Université de Sherbrooke (Canada)

Vincent **Bernier**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Line **Massé**
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Jean-Yves **Bégin**
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Modalités de formation–accompagnement et conditions favorables à la transformation des pratiques du personnel scolaire en matière d'établissement de plans d'intervention

Training–support methods and conditions favorable to the transformation of school staff practices in terms of individualized education plans

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.875>

Résumé

L'engagement et la participation du personnel des établissements scolaires québécois dans une démarche de développement professionnel peuvent être influencés par plusieurs facteurs. Mettant à profit la voix des principaux concernés, cet article vise à documenter les perceptions du personnel scolaire concernant les modalités de formation–accompagnement à privilégier et les conditions visant à faciliter l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche « J'ai MON plan ! », axée sur l'autodétermination de l'élève, dans les milieux scolaires. À l'aide d'un devis de recherche qualitatif, quinze entrevues de groupe ont été réalisées avec le personnel scolaire et les formateurs qui ont participé à l'expérimentation de cette approche dans leurs milieux scolaires respectifs. Les résultats permettent de formuler plusieurs recommandations relatives à la formation et à l'accompagnement du personnel scolaire.

Mots-clés

Développement professionnel, formation–accompagnement, pratiques professionnelles, personnel scolaire, conditions d'efficacité, plan d'intervention, autodétermination.

Abstract

The commitment and participation of Quebec school staff in a professional development process can be influenced by a number of factors. Drawing on the voices of those primarily concerned, this article aims to document the perceptions of school staff regarding the training–accompaniment methods to be favored and the conditions to be implemented to facilitate the appropriation and implementation of the «I Have MY IEP!» approach, focused on student self-determination, in school environments. Using a qualitative research design, fifteen group interviews were conducted with school staff and trainers who had participated in the experimentation of this approach in their respective school settings. The results provide several recommendations for training and coaching school staff.

Keywords

Professional development, training and support, professional practices, school staff, conditions of effectiveness, individualized education plan, self-determination.

Introduction et problématique

Dans un contexte scolaire inclusif où la réussite éducative et l'atteinte du plein potentiel de tous les élèves constituent des cibles prioritaires, le personnel scolaire¹ est appelé à s'adapter quotidiennement et à apporter des changements à ses pratiques professionnelles (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020). Cette tâche se révèle d'autant plus complexe considérant que les attentes sociétales en matière d'enseignement et d'éducation évoluent sans cesse, tout comme les connaissances et compétences nécessaires aux élèves pour s'intégrer pleinement dans la société (Darling-Hammond et al., 2017). Étant donné cette réalité, le personnel scolaire doit faire preuve d'une grande capacité d'adaptation. Celle-ci se traduit par la mise en œuvre de pratiques pédagogiques stimulantes favorisant l'engagement et la participation des élèves, ainsi que par la mise en place de mesures de soutien facilitant leurs apprentissages. Cependant, plusieurs études révèlent que de nombreux acteurs scolaires ne se sentent pas suffisamment formés et préparés pour relever ces défis (Dupuis-Brouillette, 2017; Massé et al., 2015; Okito et Savard, 2017). Dans ce contexte, il est essentiel de souligner que le développement professionnel (DP), lorsqu'il est planifié et évalué de manière rigoureuse, est associé à la mise en œuvre de pratiques professionnelles plus efficaces et adaptées aux besoins spécifiques des élèves ainsi qu'à une amélioration du sentiment de compétence du personnel scolaire (Klassen et Tze, 2014; Klassen et al., 2011; Ross et Bruce, 2007). De plus, certaines études montrent que le DP exerce une influence positive sur la motivation et l'engagement du personnel scolaire, ce qui se traduit généralement par une amélioration des résultats scolaires des élèves (Desimone, 2009; Wei et al., 2009). Ainsi, il apparaît clairement que le DP représente une voie prometteuse à explorer pour répondre aux besoins du personnel scolaire et favoriser la réussite éducative des élèves.

Le développement professionnel du personnel scolaire : enjeux et défis

À ce jour, il est largement reconnu que le DP des acteurs scolaires joue un rôle crucial dans l'amélioration de la qualité de l'éducation (MEES, 2017; Richard, 2020; Wei et al., 2009). En effet, de nombreuses études ont montré que ceux-ci sont des protagonistes du processus d'apprentissage des élèves et que leur DP s'avère essentiel pour offrir une éducation de qualité, adaptée aux besoins variés des apprenants (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Muller, 2018; Timperley, 2011). Dans cette perspective, une synthèse de plus de 800 méta-analyses menée par Hattie en 2009 révèle que les acteurs scolaires engagés dans des activités de DP sont plus enclins à adopter des pratiques pédagogiques novatrices et sont mieux outillés pour répondre aux besoins individuels des apprenants, favorisant ainsi leur engagement et l'amélioration de leurs résultats scolaires. De plus, le DP joue un rôle crucial dans la motivation et l'engagement des acteurs scolaires. Lorsque ceux-ci bénéficient d'occasions de perfectionnement, ils se sentent valorisés et reconnus dans leur rôle (Opfer et Pedder, 2011). Conséquemment, cela renforce leur sentiment d'accomplissement et leur motivation à exceller dans leurs pratiques (Shawer, 2010). Par ailleurs, une étude récente réalisée par Podolsky et ses collaborateurs (2019) met en évidence l'importance du DP dans la rétention du personnel scolaire. En effet, lorsque les acteurs scolaires se sentent soutenus dans leur démarche de DP et ont la possibilité de progresser dans leur carrière, cela accroît leur satisfaction au travail (Mukamurera, 2014). Cette amélioration de la satisfaction professionnelle joue un rôle crucial dans le maintien du personnel éducatif qualifié au sein des établissements scolaires, ce qui favorise la stabilité de l'équipe enseignante et, par conséquent, la qualité de l'enseignement donné. Cependant, force est de constater que malgré les nombreux bénéfices associés au DP du personnel scolaire, des défis persistent quant à la manière de le soutenir et de le favoriser au sein des milieux scolaires.

Il est indéniable que la diversité des besoins de DP du personnel scolaire requiert des approches flexibles et différenciées. Il est essentiel de prendre en compte les différents stades de carrière, les préférences, les aspirations professionnelles et les contextes spécifiques des acteurs scolaires pour offrir des occasions de DP pertinentes et efficaces (Coldwell et Simkins, 2011 ; Desimone et Garet, 2015; Whitworth et Chiu, 2015). Or, il semble que les activités de DP qui sont proposées aux membres du personnel scolaire sont souvent sélectionnées sans que leurs besoins et leur contexte professionnel aient été pris en compte (Darling-Hammond et al., 2017). À cet égard, l'étude de Buczynski et Hansen (2010) révèle que plusieurs obstacles à la mise en œuvre des apprentissages issus d'activités de DP proviennent du manque de cohérence entre les objectifs de ces dernières et les réalités du contexte scolaire. Le manque de temps, de ressources (p. ex., de suppléants) et de soutien pour expérimenter les connaissances et compétences nouvellement acquises est également cité comme des freins majeurs (Buczynski et Hansen, 2010).

Bien que le DP du personnel des établissements scolaires québécois soit reconnu comme une préoccupation majeure dans le domaine de l'éducation (MEES, 2017; 2020), à ce jour, peu de recherches ont abordé les perceptions des acteurs scolaires concernant les conditions qui lui sont favorables. Dans le domaine du DP, les recherches qui se penchent sur les perceptions du personnel scolaire visent généralement à documenter leur appréciation ou leur satisfaction à l'égard des activités de DP auxquelles ils participent (p. ex., Mason et al., 2022; Patisson et al. 2022). D'autres se contentent de répertorier les types d'activités de DP auxquelles participe le personnel scolaire afin de dresser un état des lieux (p. ex.,

Boulay, 2021; Yolcu et Kartal, 2017). Certaines études vont plus loin en évaluant les effets de ces dernières sur le personnel scolaire, notamment en matière d'apprentissage et de changement de pratiques, et sur les élèves (p. ex., Massé et al., 2019; Mundy et al., 2015). Cependant, ces recherches n'offrent pas de conclusions sur les modalités de formation-accompagnement à privilégier et les conditions à mettre en œuvre pour favoriser le transfert des connaissances dans la pratique quotidienne. En fait, rares, voire inexistantes, sont les études qui ont documenté la perception du personnel scolaire des modalités de formation-accompagnement et des conditions favorables à leur DP et pour favoriser un transfert dans la pratique quotidienne (Guskey, 2002; Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2016).

Force est de constater que des lacunes subsistent quant à la perception réelle du personnel scolaire de la pertinence des modalités de formation-accompagnement et des conditions proposées. Cette étude vise à combler ce manque dans la littérature en fournissant des données empiriques pour guider les pratiques éducatives visant à soutenir efficacement le DP du personnel scolaire. En prenant en compte leurs expériences et leurs besoins spécifiques, elle cherche à établir les modalités de formation-accompagnement et les conditions les plus appropriées pour favoriser une mise en œuvre réussie du DP. S'inscrivant dans le cadre d'une recherche plus large visant à documenter les effets perçus de l'implantation de l'approche «J'ai MON plan!» (JMP)² en milieu scolaire, cet article a pour but de répondre à la question de recherche suivante : quelles sont les perceptions du personnel scolaire concernant les modalités de formation-accompagnement à privilégier et les conditions à mettre en œuvre pour faciliter l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche JMP dans les milieux scolaires ? Mettant l'accent sur l'autodétermination de l'élève et la participation active de tous les acteurs impliqués dans la démarche du plan d'intervention³, cette approche apparaît comme une perspective novatrice. Elle aspire à modeler un environnement éducatif non seulement plus inclusif, mais également adapté aux besoins individuels de chaque apprenant. La singularité de cette étude réside également dans sa contribution à l'évolution des connaissances en matière de DP. En se penchant sur les perceptions du personnel scolaire dans le cadre de l'implantation de l'approche JMP en milieu scolaire, elle explore un angle novateur. Ainsi, cet article s'inscrit non seulement comme un apport significatif à la compréhension des conditions propices au DP du personnel scolaire, mais également comme une contribution à l'avancement global des pratiques éducatives, visant l'épanouissement professionnel et la réussite éducative des apprenants.

Contexte théorique

Le développement professionnel du personnel scolaire : éclairage conceptuel

Dans la littérature, les définitions du concept de développement professionnel sont nombreuses. En ce qui concerne les modalités et les effets souhaités, Darling-Hammond et al. (2017) décrivent le DP en milieu scolaire comme un processus structuré d'apprentissage professionnel devant mener à une transformation des pratiques et à une amélioration des résultats scolaires des élèves. En contrepartie, tout comme Borko (2004) et Desimone (2009), Richter et al. (2011) le voient plutôt comme une possibilité pour le personnel scolaire de saisir toutes les occasions d'apprentissage, qu'elles soient formelles ou informelles, dans le but d'approfondir et d'élargir leurs compétences professionnelles. De son côté, Mukamurera (2014), dans une revue de la littérature recensant les multiples définitions DP, propose la formulation suivante :

Le développement professionnel est un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir, actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise (p. 11).

Bien qu'intéressante, cette définition du DP doit cependant être étoffée afin que soient prises en compte les caractéristiques favorisant l'efficacité du DP qui font actuellement consensus dans la communauté scientifique.

Caractéristiques d'un développement professionnel efficace

À ce jour, l'avancement de la recherche a permis de recenser certaines conditions qui, lorsqu'elles sont respectées, soutiennent le DP du personnel scolaire et favorisent des retombées concrètes sur leurs pratiques professionnelles et sur la réussite des élèves. La métasynthèse de Darling-Hammond et al. (2017), réalisée à partir de 35 études ayant montré un lien positif entre le DP, l'amélioration des pratiques professionnelles du personnel scolaire et la réussite éducative des élèves, a permis de mettre en évidence sept caractéristiques d'un DP efficace. Celui-ci doit : 1) aborder des contenus spécifiques axés sur des pratiques reconnues comme étant efficaces par la recherche; 2) offrir aux participants des occasions de mettre en pratique les méthodes et stratégies enseignées en contexte réel; 3) donner aux participants des occasions d'échanger des idées, de partager des expériences, de discuter de bonnes pratiques et de réfléchir collectivement sur leur pratique; 4) utiliser la démonstration et l'exemplification pour soutenir l'apprentissage; 5) prévoir des modalités de suivi et d'accompagnement pour la mise en œuvre des nouvelles pratiques; 6) fournir une rétroaction aux participants concernant la mise en œuvre des connaissances acquises; et 7) être étendu dans le temps afin de permettre les allers-retours entre la formation et la mise en pratique. En outre, pour produire les résultats escomptés, il importe que les objectifs et les finalités des activités de DP répondent aux besoins et aux motivations du personnel scolaire concerné (Whitworth et Chiu, 2015). En ce sens, le leadership de la direction d'école joue également un rôle déterminant dans la promotion du DP en milieu scolaire et dans la création d'un environnement favorable à la croissance professionnelle du personnel scolaire (Guskey et Yoon, 2009). Un leadership pédagogique efficace implique de fournir des ressources et des occasions de DP, de soutenir les initiatives d'apprentissage du personnel scolaire, de favoriser la collaboration entre pairs et d'encourager une culture de l'amélioration continue.

À la lumière de ce qui précède, pour cet article, le DP efficace du personnel scolaire est défini comme un processus d'apprentissage à la fois continu, individuel et social ainsi que contextualisé et structuré. Sa responsabilité est partagée entre l'individu et son organisation scolaire et il vise la transformation des croyances, des attitudes et des pratiques professionnelles afin d'améliorer le sentiment d'efficacité personnelle du personnel scolaire et de favoriser la réussite éducative de tous les élèves.

Survол des assises théoriques de l'approche JMP

L'approche JMP repose sur la théorie de l'autodétermination, mettant de l'avant l'importance des facteurs sociocontextuels dans le développement de la personne par la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et la connexité (Ryan et Deci, 2017). Elle considère que l'autodétermination se manifeste à travers la capacité à faire des choix en accord avec ses valeurs (autonomie), la perception de sa compétence à atteindre ses objectifs (compétence), et le sentiment d'appartenance à un groupe (connexité). Selon Field et al. (1998), l'autodétermination englobe diverses compétences, connaissances et croyances qui incitent une personne à s'engager, à s'autoréguler et à adopter des comportements autonomes. En ce sens, l'approche JMP soutient que l'autodétermination favorise la participation de l'élève à son plan d'intervention et, du même coup, la participation de l'élève à son plan d'intervention soutient son autodétermination.

Pour concrétiser ces principes, un groupe de chercheurs et de partenaires d'une diversité de milieux scolaires québécois ont développé la [trousse JMP](#) (Gaudreau et al., 2021) comprenant plus de 170 outils visant à soutenir l'autodétermination de l'élève ainsi que la participation active et la concertation de tous les acteurs qui gravitent autour de ce dernier lors de la démarche du plan d'intervention. En s'appuyant sur un processus de co-construction, des activités de formation et des outils de mise en œuvre des plans d'intervention fondés sur les dernières connaissances issues de la recherche dans le domaine ont été développés pour ensuite être expérimentés dans les différents milieux scolaires partenaires de la recherche. Notons que le soutien au développement de l'autodétermination nécessite un changement de paradigme et de posture chez le personnel scolaire : le passage de l'élève dépendant de l'adulte à l'élève autonome et, parallèlement, le passage de l'élève passif à l'élève actif dans sa modification de comportement (Bergeron, 2012). Ce passage d'un paradigme à un autre constitue un changement profond sur le plan des attitudes, des valeurs et, par le fait même, des interventions qui en découlent. Dans cette lignée, il s'avère essentiel que le personnel scolaire soit sensibilisé au fait que les outils de la trousse JMP constituent un appui à l'approche préconisée. En fait, l'utilisation des outils n'aura certainement pas les résultats escomptés si les membres du personnel scolaire n'appuient pas le développement de l'autodétermination des élèves dans leurs interventions quotidiennes (Field et Hoffman, 2012).

À la lumière de ces informations, la formation-accompagnement à l'approche JMP s'inscrit pleinement dans une démarche de DP puisqu'elle vise à soutenir les membres du personnel scolaire dans l'acquisition et la mise en œuvre de nouvelles pratiques professionnelles permettant de favoriser la participation active de l'élève à son plan d'intervention et le développement de son autodétermination.

Objectif de recherche

Considérant les nombreuses recherches ayant documenté les caractéristiques d'un DP efficace, cet article vise à préciser comment celles-ci peuvent s'opérationnaliser dans un contexte spécifique. Il poursuit donc l'objectif suivant : documenter les perceptions du personnel scolaire concernant les modalités de formation-accompagnement à privilégier et les conditions visant à faciliter l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche JMP dans les milieux scolaires.

Méthodologie

Pour atteindre l'objectif de la recherche, une approche méthodologique qualitative interprétative a été retenue afin de comprendre et d'approfondir un phénomène à partir de la perspective et de l'expérience des acteurs du plan d'intervention dans leur contexte respectif (Creswell et Poth, 2018). Des entretiens de groupe ont été menés pour recueillir des données riches et contextualisées auprès du personnel scolaire et des formateurs ayant participé à l'expérimentation de l'approche JMP. Les méthodes de collecte et d'analyse des données ont ainsi permis de mettre en valeur la voix du personnel scolaire et des formateurs ayant pris part à l'expérimentation de l'approche JMP.

Participants

Dans le cadre de cette recherche, quatorze entretiens de groupe avec le personnel scolaire et un entretien de groupe avec les formateurs (p. ex., conseillers pédagogiques) ont été réalisés afin de documenter les perceptions du personnel scolaire concernant les modalités de formation-accompagnement à privilégier et les conditions visant à faciliter l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche JMP dans les milieux scolaires (environ 60 minutes). Au total, 73 membres du personnel scolaire et sept formateurs ont participé aux entretiens de groupe. Le Tableau 1 présente le profil de ces participants.

Tableau 1

Caractéristiques des participants

Type d'acteur	Formateurs (n = 7)	Enseignants (n = 29)	Directions d'école (n = 16)	Personnels des services complémentaires (n = 28)
Milieux scolaires				
Francophones (n = 8)	4	14	9	15
Anglophones (n = 2)	1	5	3	3
Autochtones (n = 3)	2	8	4	8
Privés spécialisés (n = 1)	-	2	-	2
Femme (n = 67)	7	27	9	24
Homme (n = 13)	0	2	7	4
Primaire (n = 32)	1	13	6	12
Secondaire (n = 42)	1	15	9	17
Primaire et secondaire (n = 6)	5	0	1	0

Déroulement

Une fois l'approbation éthique de l'université de la chercheuse principale obtenue, le recrutement des écoles volontaires des milieux scolaires partenaires s'est effectué lors d'une présentation du projet de recherche aux directions d'écoles des milieux partenaires. Une liste d'écoles intéressées a été constituée et celles participant à la recherche ont été sélectionnées aléatoirement de manière à constituer un échantillon représentatif de la population et diversifié (14 écoles au total). Les participants à la recherche ont reçu une lettre d'information ainsi qu'un formulaire de consentement leur permettant de bien saisir la nature du projet et ses implications. Dès le début de l'année scolaire 2021-2022, le personnel scolaire des milieux scolaires partenaires a été formé et accompagné par les formateurs (p. ex., conseiller pédagogique, psychoéducatrice) à la mise en œuvre de l'approche JMP. À la fin de l'année d'expérimentation (entre avril et juin 2022), l'équipe de recherche s'est déplacée dans différentes régions administratives du Québec (trois écoles du Saguenay-Lac-Saint-Jean, six écoles de la Capitale-Nationale, deux écoles de la Côte-Nord, deux écoles de Montréal et une école de l'Abitibi-Témiscamingue) afin de mener les entretiens de groupe. Les entrevues ont été réalisées à l'aide d'un guide d'entretien détaillé abordant trois thèmes principaux : 1) les facteurs qui facilitent et qui entravent la mise en œuvre de l'approche (p. ex., quels sont les facteurs qui ont facilité votre participation active au plan d'intervention ?), ; 2) les effets perçus de l'approche (p. ex., quels effets avez-vous observés chez les élèves participant à la recherche ?) et 3) l'appréciation des modalités de formation-accompagnement déployées (p. ex., que pensez-vous de la formation offerte dans votre milieu pour vous approprier l'approche et les outils JMP et en faire bon usage ?, êtes-vous satisfait de l'accompagnement et du soutien que vous avez reçus pour mettre en œuvre l'approche JMP ?, quelles recommandations feriez-vous aux écoles qui voudraient aussi expérimenter l'approche ?). Cet article se penche seulement sur le troisième volet des résultats, c'est-à-dire l'appréciation des modalités de formation-accompagnement déployées.

Analyse des données

Les entretiens de groupe ont été enregistrés, transcrits et anonymisés dans *Word*, et intégrés au logiciel *NVivo* (v.12) pour être analysés à partir d'une catégorisation thématique adaptée à l'objectif de la recherche. Pour garantir la production de résultats fiables, crédibles et rigoureux, la technique de triangulation du chercheur a été utilisée au cours du processus d'analyse (Fortin et Gagnon, 2022). Plus précisément, la triangulation du chercheur (aussi appelée contrôle par les autres chercheurs) a été possible grâce aux nombreux échanges entre les auxiliaires de recherche et les chercheurs au cours de l'analyse des données. Dans un premier temps, les auxiliaires de recherche ont codifié, en dyade, l'ensemble des propos des participants dans des catégories prédéfinies et dans des catégories émergentes lorsque nécessaire. Ensuite, la codification a été soumise aux chercheurs pour validation, ce qui a permis de confirmer que la classification des propos était fiable, crédible et stable. Une fois celle-ci achevée, les résultats ont été dégagés par catégorie de manière à faire ressortir les éléments de convergence et de divergence dans les témoignages selon leur importance dans le corpus (nombre de citations). Les modalités de formation-accompagnement à privilégier et les conditions à mettre en œuvre pour faciliter l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche JMP dans les milieux scolaires ont été déterminées en fonction du nombre de citations. Par conséquent, les résultats présentés ci-

après reflètent ce qui a été le plus fréquemment mentionné par les participants à l'étude. Les citations qui représentent le mieux la perception des participants dans chacun des corpus ont été sélectionnées pour illustrer les informations présentées. Pour chaque extrait, un code⁴ est utilisé afin d'identifier le participant tout en préservant la confidentialité.

Résultats

Les analyses des entrevues réalisées avec le personnel scolaire et les formateurs ont permis de dégager les thèmes principaux au regard des perceptions du personnel scolaire concernant les modalités de formation-accompagnement à privilégier et les conditions visant à faciliter l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche JMP dans les milieux scolaires.

Les modalités de formation-accompagnement à privilégier

Planifier un minimum de six heures de formation sur l'approche et les outils de la trousse JMP

Concernant la durée des activités de formation, les propos des participants font émerger un certain consensus. Pour la majorité des acteurs qui se sont exprimés sur le sujet, un minimum de six heures est nécessaire afin de former le personnel scolaire à l'approche JMP : Selon moi, juste pour le volet formation, un minimum de six heures est nécessaire. [...] un deux ou trois heures pour expliquer l'approche, puis une heure pour chacune des phases. Pour un total de six heures ^(F6).

À ce sujet, plusieurs participants proposent d'y aller phase par phase, de former les acteurs scolaires au fur et à mesure qu'ils progressent dans l'établissement des plans d'intervention de leurs élèves : « La phase de collecte : voici ce que c'est, voici les outils que vous pouvez utiliser. Quand qu'on change de phase, il y avait une autre formation. Ça, ça a été facilitant » ^(5.2.2.8).

En bref, il semble prometteur de prévoir une première activité de formation d'une durée de deux ou trois heures en début d'année afin de présenter les concepts théoriques de l'approche et quatre autres activités de formation pendant l'année scolaire, d'une durée approximative d'une heure, avant la mise en œuvre de chaque phase du plan d'intervention.

Répartir les activités de formation sur plusieurs mois

Sur le plan de la formation, le discours des participants met en lumière la nécessité d'échelonner la formation sur plusieurs mois, voire sur une année scolaire complète : « Ouais, c'est vrai, que les formations soient étendues sur toute l'année plutôt qu'au début seulement, ça serait vraiment bien » ^(4.1.2.10.2).

Les conditions visant à faciliter l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche JMP

S'assurer de la compréhension de l'approche théorique derrière l'utilisation des outils de la trousse JMP

D'entrée de jeu, le discours des participants à la recherche met en lumière l'importance de la compréhension de l'approche théorique derrière l'utilisation des outils de la trousse JMP. En fait, le personnel scolaire doit prendre conscience de la nécessité de développer l'autodétermination de leurs élèves. Ainsi, avant d'aborder la trousse et ses nombreux outils de mise en œuvre des plans d'intervention autodéterminés, il s'avère essentiel de prendre le temps de bien expliquer le concept d'autodétermination et le changement de posture que nécessite le soutien à son développement :

Lorsqu'on réussit à faire comprendre les bénéfices immenses associés au développement de l'autodétermination [...], ils [le personnel scolaire] sont beaucoup plus engagés et deviennent des moteurs de changement. Dès le début de la formation, il faut les aider à faire des liens, il faut les accompagner ^(F1).

Sonder les besoins et les préférences du personnel scolaire concernant les modalités de formation-accompagnement

Considérant que chaque milieu scolaire est unique et que le contexte professionnel et les ressources disponibles influencent de manière importante le DP, les propos des participants révèlent qu'il s'avère essentiel de tenir compte des besoins et des préférences du personnel scolaire dans la planification des activités de formation et dans le choix des modalités d'accompagnement à privilégier. À titre d'exemple, pour certains, la présence des formateurs dans leur milieu aurait été souhaitée : « Je me serais attendu qu'ils [les formateurs] *débarquent* dans mon milieu à un moment donné » ^(5.1.1.4).

Pour d'autres, le mode virtuel semble répondre à leurs besoins : « [...] avoir des suivis réguliers, sur *Zoom* pour voir : quels sont les besoins ? Est-ce que ça fonctionne ? Ça, ça m'a été rapporté comme étant apprécié » ^(F6).

Adapter les activités de formation au public visé

Les propos des participants mettent en évidence l'importance d'adapter les activités de formation afin qu'elles répondent aux besoins spécifiques des participants en matière de rôles et responsabilités dans la mise en œuvre des plans d'intervention. Par exemple, il serait judicieux d'offrir une formation plus générale si on s'adresse à une équipe-école et une formation plus ciblée si on l'adresse à un groupe homogène de participants (p. ex., directions d'école seulement). À titre d'exemple, voici le témoignage d'un participant :

Au début de la phase d'investigation, on a eu une formation : voici ce qui est attendu, voici quels sont les outils que vous pouvez utiliser, voici ce que vous devez faire. Mais, pour moi, c'était flou. Je ne savais pas ce que je devais faire moi, dans ma classe, en tant qu'enseignante ^(3.1.2.10.1).

Prévoir un accompagnement pour chacune des phases de mise en œuvre du plan d'intervention

Concernant l'accompagnement du personnel scolaire, la nature et la fréquence des suivis semblent avoir un effet sur l'appropriation de l'approche. Le discours des participants souligne un besoin de suivis mensuels : « [...] avoir des *checkups* réguliers. Chaque mois, je pense. Une heure, une fois par mois : comment ça l'avance ? Est-ce qu'on est encore sur la bonne *track* ? » (F6).

Dans la même lignée, il semble prometteur que les moments de formation soient toujours suivis d'un accompagnement dans les milieux afin de permettre au personnel scolaire d'expérimenter et d'établir des liens entre la pratique et la théorie :

[...] je demeurais sur place pour digérer tout ça. [...] Ça m'a été rapporté par la suite comme étant extrêmement apprécié et nécessaire, parce que ça leur a laissé le temps de s'approprier davantage les outils et de faire des liens (F1).

Cibler une personne-ressource dans l'école

Les propos des participants mettent aussi de l'avant la nécessité d'avoir une personne experte de l'approche JMP dans l'école afin de répondre rapidement aux questions du personnel scolaire, de les accompagner et de les orienter vers les outils les plus appropriés selon leur contexte :

Nous, ça vraiment fonctionné à partir du moment où on a dit à 4.1.1.3.2, c'est toi maintenant la responsable. C'est toi qui vas accompagner les autres intervenants. Je me suis dit : OK, ça va aller. Il y a quelqu'un qui m'accompagne et qui va me diriger dans tout ça (3.1.1.3.1).

La présence d'un intervenant pivot de proximité, au sein de l'école, d'une personne capable de répondre rapidement aux questions du personnel scolaire, se révèle alors essentielle : Je pense qu'il faut absolument une personne pour répondre aux questions et pour nous guider : j'ai un type de portrait d'élève, est-ce que tu me suggères un outil à prendre plus qu'un autre ? (5.1.2.2).

En se fondant sur ces observations, dès le début de l'année scolaire, il est primordial d'identifier une personne (p. ex., un membre du personnel des services complémentaires) qui chapeautera la mise en œuvre de l'approche JMP au sein de l'équipe éducative et qui aura pour mandat d'offrir un soutien ponctuel aux membres de l'équipe et de faire le pont avec le formateur responsable (p. ex., conseiller pédagogique).

Exploiter différentes modalités d'accompagnement et de suivis

Les témoignages des participants dévoilent la nécessité de planifier dès le début de l'année des rencontres de suivi en présentiel et en virtuel (en alternance) pour répondre aux besoins de tous. Il convient toutefois de noter que les participants semblent préférer l'accompagnement « en personne » :

En présence, assurément, c'est très gagnant. Je pense qu'on a besoin d'ouvrir le cartable, de jouer avec les outils, de réfléchir. Il y a quelque chose qui se passe autour d'une table qui est très bénéfique pour la réflexion (F4).

Cependant, pour certains suivis plus ponctuels (p. ex., pour répondre à une question précise), la visioconférence peut être utilisée puisqu'elle permet au personnel scolaire d'avoir des réponses plus rapidement de la part du formateur responsable.

Prévoir des moments de collaboration et d'échange entre les acteurs scolaires

Pour plusieurs participants, les occasions d'échanger des idées, de partager des expériences, de discuter de bonnes pratiques et de réfléchir collectivement sur leurs pratiques sont précieuses : « J'ai aimé de pouvoir discuter avec des collègues qui font la même chose que moi. On peut échanger et se questionner. Si tu as des questions, tu peux les poser et voir où les autres sont rendus » ^(5.1.1.6).

Ces occasions semblent aussi permettre de trouver des solutions à des problèmes ou des réponses à des questionnements :

On offrait des plages horaires. Les équipes pouvaient venir échanger avec nous et poser leurs questions. Ça l'a été apprécié. Les directions d'école se sont échangé des moyens : au niveau budgétaire, comment aller chercher le temps de libération ? Des choses dont on n'aurait pas parlé devant tout le monde ^(F2).

Les témoignages ci-dessus montrent qu'il s'avère essentiel de planifier des moments d'échange selon les préférences et les besoins des participants. Ainsi, des moments de partage en groupes homogènes (p. ex., seulement des enseignants) ou hétérogènes (équipe éducative d'une école) doivent être envisagés.

Guider le personnel scolaire dans le choix des outils de la trousse JMP

Concernant les activités de formation liées à chacune des phases de mise en œuvre du plan d'intervention, les participants semblent apprécier le fait que les formateurs puissent leur cibler des outils essentiels en réponse aux besoins des élèves et à leur contexte d'application : « [...] c'est ça qui fait peur, tous les outils. Mais eux [les formateurs], ils les connaissaient déjà. Donc ils ont pu nous identifier les plus importants. C'était beaucoup plus facile de cette façon-là » ^(4.2.2.2.1).

Dans le même sens, le formateur doit aussi prendre le temps de bien expliquer le fait que la trousse JMP est un coffre à outils. Tout comme le coffre à outils d'un menuisier, elle renferme une panoplie d'outils pour permettre au personnel scolaire de choisir ceux qui leur conviennent le mieux, en fonction de leur contexte professionnel. Ainsi, selon l'âge de l'élève et ses besoins, certains outils seront certainement plus appropriés que d'autres : « On a été très bien accompagné [...] elle faisait le ménage des outils pour nous, ce qui était vraiment aidant » ^(4.1.2.8.3).

Discussion

Au terme des analyses thématiques, un constat émerge : un accompagnement de qualité semble constituer la pierre angulaire de l'appropriation de l'approche JMP par les membres du personnel scolaire. Ces résultats font écho aux caractéristiques d'un DP efficace de Darling-Hammond et al. (2017) en venant préciser comment celles-ci peuvent s'opérationnaliser dans un contexte spécifique. Le Tableau 2 illustre les liens entre les caractéristiques d'un DP efficace et les recommandations qui ont émergé des propos des participants à la recherche.

Tableau 2

Les recommandations des participants pour faciliter l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche JMP dans les milieux scolaires à travers le prisme des caractéristiques d'un DP efficace

Caractéristiques d'un DP efficace (Darling-Hammond et al., 2017)	Recommandations des participants à la recherche
Aborder des contenus spécifiques et axés sur des pratiques reconnues comme étant efficaces par la recherche.	<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer de la compréhension de l'approche théorique derrière l'utilisation des outils de la trousse JMP. • Adapter les activités de formation au public visé.
Offrir aux participants des occasions d'échanger des idées, de partager des expériences, de discuter de bonnes pratiques et de réfléchir collectivement sur leur pratique.	<ul style="list-style-type: none"> • Prévoir des moments de collaboration et d'échange entre les acteurs scolaires.
Utiliser la démonstration et l'exemplification pour soutenir l'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> • Cibler une personne-ressource dans l'école. • Guider le personnel scolaire dans le choix des outils de la trousse JMP.
Prévoir des modalités de suivi et d'accompagnement pour la mise en œuvre des nouvelles pratiques.	<ul style="list-style-type: none"> • Sonder les besoins et les préférences du personnel scolaire concernant les modalités de formation-accompagnement. • Exploiter différentes modalités d'accompagnement et de suivis.
Fournir une rétroaction aux participants concernant la mise en œuvre des connaissances acquises.	<ul style="list-style-type: none"> • Prévoir un accompagnement pour chacune des phases de mise en œuvre du plan d'intervention.
Être étendu dans le temps afin de permettre les allers-retours entre la formation et la mise en pratique.	<ul style="list-style-type: none"> • Planifier un minimum de six heures de formation sur l'approche et les outils de la trousse JMP. • Répartir les activités de formation sur plusieurs mois.

Retenons qu'il est primordial de s'assurer que le personnel scolaire comprenne pleinement les fondements théoriques sous-tendant l'utilisation d'une approche d'intervention. Dans cette étude, les formateurs ont établi un contexte favorable à l'engagement du personnel dans le processus de changement en clarifiant les concepts essentiels de l'autodétermination, en mettant en évidence la nécessité de son développement, et en montrant les avantages qui y sont liés. Ces résultats sont cohérents avec ceux de la méta-analyse de Sims et ses collègues (2021) qui mettent en évidence l'importance de fournir une base solide d'informations théoriques en amont avant d'aborder les aspects pratiques de l'approche pour que les participants puissent contextualiser les compétences pratiques et les appliquer de manière réfléchie.

Ainsi, les résultats de cette recherche, tout comme ceux de Cordingley et ses collègues (2015), soulignent l'importance de sonder les besoins et les préférences du personnel scolaire en matière de formation et d'accompagnement afin d'adapter les activités de formation et les modalités d'accompagnement à leurs besoins spécifiques.

Les participants ont également exprimé qu'un minimum de six heures de formation réparties sur plusieurs mois est nécessaire pour permettre une compréhension approfondie et une intégration réussie de l'approche JMP. Ces résultats concordent avec ceux de Desimone (2009) qui montrent que cette approche échelonnée favorise une meilleure rétention des informations et une intégration plus réussie de l'approche dans la pratique quotidienne.

En ce qui concerne l'accompagnement du personnel scolaire, les résultats de l'étude ont montré l'importance de prévoir un suivi régulier, tant en personne que virtuellement. Qui plus est, comme le soulignent Sims et Fletcher-Wood (2021), il s'avère essentiel de favoriser une alternance entre la mise en pratique et le suivi pour consolider les apprentissages et éviter que les nouvelles connaissances acquises ne se dissipent avec le temps. Les formateurs jouent un rôle essentiel en fournissant un accompagnement adapté à chaque phase du plan d'intervention autodéterminé, répondant ainsi aux questions, aux défis et aux besoins spécifiques de chaque école. En ce sens, la présence d'une personne-ressource dans l'école, experte de l'approche JMP, facilite le suivi et l'accompagnement en plus de favoriser le transfert des connaissances acquises dans les pratiques professionnelles quotidiennes du personnel scolaire (Firestone et al., 2020). Cette personne pivot joue un rôle essentiel en répondant rapidement aux questions, en prodiguant des conseils et en assurant une communication fluide avec le formateur responsable.

Conclusion

Les résultats de cette étude ont mis en évidence les perceptions du personnel scolaire concernant les modalités de formation-accompagnement à privilégier et les conditions visant à faciliter l'appropriation et la mise en œuvre de l'approche JMP dans les milieux scolaires. En documentant ces dernières, cette recherche apporte une contribution novatrice à la littérature existante en éducation. Bien que des études antérieures aient souligné des observations et principes généraux, cette recherche se distingue en présentant des conclusions spécifiques et contextualisées découlant directement de l'expérience et des voix des acteurs clés de l'éducation. Là où la littérature existante offre des bases conceptuelles, cette recherche va au-delà en fournissant des données tangibles sur les meilleures pratiques de formation-accompagnement pour la mise en œuvre de l'approche JMP dans les milieux scolaires. Ces résultats s'avèrent particulièrement intéressants pour toute organisation qui souhaiterait implanter l'approche JMP dans ses écoles ou une autre approche d'intervention qui exige des changements de pratiques importants pour le personnel éducatif.

Il est important de noter que les chercheurs impliqués dans le projet de recherche ont activement participé à l'élaboration des outils de la trousse JMP et à la collecte de données dans les milieux scolaires, ce qui pourrait introduire des biais potentiels dans les résultats. Malgré cette limite, ces résultats revêtent une grande importance pour les organisations scolaires souhaitant intégrer cette approche novatrice dans leurs écoles ou adopter d'autres approches d'intervention exigeant des changements significatifs dans les pratiques éducatives du personnel scolaire. En favorisant la mise en œuvre de pratiques reconnues comme étant efficaces par la recherche pour former et accompagner le personnel éducatif, les organisations scolaires contribuent à la création d'environnements propices au bien-être à la réussite éducative de tous les élèves.

Notes

- ¹ Pour cet article, le terme « personnel scolaire », synonyme d'« acteurs scolaires », englobe le personnel enseignant (p. ex., enseignant titulaire au primaire, enseignant spécialiste des sciences et technologies), le personnel des services complémentaires (p. ex., technicien en éducation spécialisé, psychoéducateur, psychologue) et la direction d'école (p. ex., direction générale, direction adjointe) qui travaillent au sein d'une école primaire (élèves de 5 à 12 ans) ou secondaire (élèves de 13 à 17 ans).
- ² Pour en apprendre davantage sur l'approche JMP, ses fondements et le processus d'implantation de la Trousse, consultez Gaudreau, N., Bégin, J.-Y., Bernier, V., Massé, L., Verret, C., Nadeau, M.-F. Duchaine, M.-P. (sous presse). J'ai MON plan ! : une approche inclusive pour soutenir l'autodétermination et l'apprentissage des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue hybride de l'éducation (RHÉ)*.
- ³ Au Québec, le plan d'intervention constitue l'outil de planification et de concertation préconisé par l'école pour organiser les services et les interventions visant à soutenir la réussite des élèves qui présentent un handicap ou des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Il représente le moyen à privilégier pour répondre aux besoins de l'élève et il doit être réalisé en concertation avec tous les acteurs concernés par son cheminement (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2004).
- ⁴ 3 = enseignant, 4 = personnel des services complémentaires, 5 = direction d'école
1 = femme, 2 = homme ;
1 = primaire, 2 = secondaire, 3 = primaire-secondaire ;
de l'école (1, 2, [...] 14) ;
du participant dans l'école (si plusieurs personnes ont la même fonction dans une même école)
Les formateurs sont identifiés avec la lettre F + # dans la liste des formateurs.

Références

- Bergeron, L. (2012). *Description et analyse des interventions soutenant le développement de l'autodétermination d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage : le cas d'une dyade orthopédagogue-enseignante œuvrant en école alternative* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5170/1/030354411.pdf>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Boulay, M.-F. (2021). *Enquête descriptive sur les activités de développement professionnel des enseignantes et des enseignants des écoles primaires publiques francophones et anglophones du Québec* [Mémoire de maîtrise non publié, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/68350/1/36957.pdf>
- Buczynski, S. et Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.006>
- Coldwell, M. et Simkins, T. (2011). Level models of continuing professional development evaluation: A grounded review and critique. *Professional Development in Education*, 37(1), 143-157. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.495497>
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L. et Coe, R. (2015). *Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust. <https://dro.dur.ac.uk/15834/1/15834.pdf>
- Creswell, J.W. et Poth, C.N. (2018) *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

- Dupuis-Brouillette, M. (2017). *Pratiques inclusives d'intervenantes scolaires œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère en classe de maternelle cinq ans* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais].
- Field, S. L. et Hoffman, A. S. (2012). Fostering Self-Determination Through Building Productive Relationships in the Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), 6-14. <https://doi.org/10.1177/1053451212443150>
- Field, S. L., Martin, J., Miller, R., Ward, M. et Wehmeyer, M. (1998). *A Practical Guide for Teaching Self-Determination*. Council of Exceptional Children.
- Firestone, A. R., Cruz, R. A. et Rodl, J. E. (2020). Teacher study groups: An integrative literature synthesis. *Review of Educational Research*, 90(5), 675-709. <https://doi.org/10.3102/0034654320938128>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e éd.). Chenelière Éducation.
- Gaudreau, N., Massé, L., Bégin, J. Y., Nadeau, M. F., Bernier, V. et Verret, C. (2021). *Trousse J'ai MON plan !* Université Laval. <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan/>
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Guskey, T. R. et Yoon, K. S. (2009). What works in professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kirkpatrick, J. D. et Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.
- Klassen, R. M. et Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M. et Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational psychology review*, 23(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Mason, L. H., Ciullo, S., Collins, A. A., Brady, S., Elcock, L. et Owen, L. S. (2022). Exploring Inclusive Middle-School Content Teachers' Training, Perceptions, and Classroom Practice for Writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 20(2), 111-128.
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179-200. <https://doi.org/10.7202/1034491ar>
- Massé, L., Couture, C., Bégin, J.-Y., Rousseau, M. et Plouffe-Leboeuf, T. (2019). Effets auprès d'enseignants du secondaire d'un modèle de consultation pour soutenir l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 89-116. <https://doi.org/10.7202/1060008ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève - Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- 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 ?* Presses de l'Université du Québec.
- Muller, F. (2018). *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent : le développement professionnel des enseignants*. ESF Éditeur.
- Mundy, M.-A., Howe, M. E. et Kupczynski, L. (2015). Teachers' perceived values on the effect of literacy strategy professional development. *Teacher Development*, 19(1), 116-131. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.986335>

- Opfer, V. D. et Pedder, D. G. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Okito Pamijeko, P. et Savard, D. (2018). Les besoins prioritaires en compétences professionnelles : perceptions des enseignants et des enseignantes du Nord-Kivu sur leur formation continue. *Éducation et francophonie*, 45(3), 106-127. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1046419ar>
- Pattison, K., Costigan, H., Keller, C. et Sekhar, D. (2022). Investigating the Effectiveness of an Adapted Professional Development Model in the Adoption of School Wellness Initiatives. *Health Education Journal*, 81(4), 492-501. <https://doi.org/10.1177/00178969221085160>
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L. et Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives*, 27, 38-38. <https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.27.3722>
- Richard, M. (2020). Le rôle du développement professionnel dans la mise en œuvre du modèle de la réponse à l'intervention. *Enfance en difficulté*, 7, 51-79. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1070383ar>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Ludtke, O. et Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Ross, J. et Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60. <https://doi.org/https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Sims, S. et Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J. et Anders, J. (2021). *What are the characteristics of effective teacher professional development? A systematic review and meta-analysis*. Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/teacher-professional-development-characteristics>
- Shawer, S. (2010). Classroom-level teacher professional development and satisfaction: Teachers learn in the context of classroom-level curriculum development. *Professional Development in Education*, 36(4), 597-620. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/19415257.2010.489802>
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (174), 31-40. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/rfp.2910>
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. et Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the US and abroad. Technical Report*. National Staff Development Council. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad.pdf>
- Whitworth, B. A. et Chiu, J. L. (2015). Professional development and teacher change: The missing leadership link. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 121-137. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9411-2>
- Yolcu, H. et Kartal, S. (2017). Evaluating of In-Service Training Activities for Teachers in Turkey: A Critical Analysis. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 918-926. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050602>

Pour citer cet article

Duchaine, M.-P., Gaudreau, N., Verret, C., Nadeau, M.-F., Bernier, V., Massé, L. et Bégin, J.-Y. (2024). Modalités de formation-accompagnement et conditions favorables à la transformation des pratiques scolaire en matière d'établissement de plans d'intervention. *Formation et profession*, 32(2), 1-16. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.875>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.891>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Noémie **Debliquy**
Université catholique de Louvain (Belgique)

Catherine **Deschepper**
Université libre de Bruxelles (Belgique)

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

Des balises à la réflexivité : portrait des autoévaluations post-stage en formation des enseignant·e·s

From Guidelines to Reflexivity: A Portrait of Post-Internship
Self-Assessments in Teacher Education

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.891>

Résumé

Bien que l'écriture d'une autoévaluation post-stage soit couramment utilisée en formation pour favoriser le développement professionnel des futur·e·s enseignant·e·s, elle demeure insuffisamment explorée. Ce manque de documentation est particulièrement notable concernant les moyens de soutien déployés pour faire de cette pratique un réel levier d'apprentissage. Notre étude propose une analyse des balises orientant l'autoévaluation post-stage. À travers une analyse de contenu portant sur 66 balises récoltées auprès des instituts de formation à l'enseignement primaire en Belgique francophone, nous avons mis en lumière les tâches prescrites, telles que l'activation de l'autoréflexion par la complétion d'un canevas, la rédaction d'un texte libre et/ou le remplissage d'une grille critériée.

Mots-clés

Autoévaluation, stages, formation initiale des enseignant·e·s, développement professionnel, balises.

Abstract

Although writing an internship self-assessment is commonly used in training to foster the professional development of pre-service teachers, it remains underexplored. This lack of documentation is particularly notable regarding the support mechanisms employed to make this practice a real learning lever. Our study proposes an analysis of the guidelines orienting post-internship self-assessment. By conducting a content analysis of 66 guidelines collected from primary teacher training institutes in French-speaking Belgium, we have highlighted prescribed tasks, such as activating self-reflection through completing a template, writing a free-form text, and/or filling out a criterion-based grid.

Keywords

Self-assessment, internships, initial teacher training, professional development, guidelines.

Introduction et problématique

Depuis de nombreuses années, les stages sont reconnus comme des moments privilégiés de la formation des futur·e·s enseignant·e·s, les amenant à découvrir le métier dans ses diverses composantes, comme agir dans un établissement ayant un fonctionnement et une culture spécifiques, prendre part au travail collaboratif, et faire la classe (Coppe et al., 2020, 2024; Desbiens et al., 2019). Pour le·la stagiaire qui fait ses premiers pas sur le terrain, les activités en classe sont au cœur de ses préoccupations (Desjardins et Boudreau, 2012) : il·elle souhaite d'abord apprendre à enseigner. Et si vivre ces expériences en situation réelle peut y concourir, cela ne suffit cependant pas (Paul, 2022) : pour apprendre le métier, il importe aussi d'« apprendre à réfléchir de manière autonome » (Leroux et Vivegnis, 2019, p.58). En effet, la réflexivité engage l'adoption d'une posture d'analyste-observateur de sa propre pratique et de soi-même (Fischer et al., 2019) qui permet de mieux comprendre ses expériences, de trouver des pistes de solution et d'action et, ainsi, d'être progressivement plus efficace quand des défis se présentent (Chaubet et al., 2019).

Plusieurs moments impliquent la réflexivité du·de la stagiaire : avant le stage, pour prendre des décisions sur la programmation des contenus et sur la préparation du pilotage didactique (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021); pendant le stage, pour dégager des pistes de solution dans l'action et pour la suite; après le stage, pour réfléchir sur son action, en faire le bilan et se projeter dans sa pratique future (Colognesi et al., 2021; Vacher, 2015).

Dans une vision inspirée de la pratique réflexive de Schön (1983), c'est en menant une réflexion a posteriori que le·la stagiaire apprend véritablement de ses expériences (Paquay et Sirota, 2001). Soustrait·e aux contingences du stage, il·elle peut effectivement reconsidérer le

sens donné sur le vif, interroger l'efficacité des stratégies adoptées (Campanale, 2007), mettre en lien ce qui s'est passé avec des théories, des règles et/ou d'autres situations analogues (Perrenoud, 2012) et, ainsi, transformer ses expériences en savoirs à réinvestir à l'avenir (Desbiens et al., 2019; Gagnon, 2019). Doté·e de ces savoirs, le·la stagiaire réfléchit et s'autorégule plus rapidement dans l'action (Amblard, 2019), ce qui a pour effet d'accroître notamment son sentiment d'efficacité et son pouvoir d'agir (Coppe et al., 2023; Duval, 2019; Osterman et Kottkamp, 2004).

Porter un tel regard réflexif sur son action n'est toutefois pas une compétence qui s'acquiert spontanément; elle requiert un apprentissage et un accompagnement à part entière (Day et al., 2022; Perrenoud, 2012). Seulement, à l'heure actuelle, il y a un manque de connaissances concernant les moyens les plus efficaces pour l'activer (Balslev et al., 2022; Gadsby, 2022; Gouttenoire et al., 2019). L'écriture est couramment utilisée pour cela en formation (Balslev et Gagnon, 2019; Munby et al., 2001), car elle favorise une prise de distance avec les expériences pratiques (Jorro, 2014; Marshall et al., 2021) et amène un examen rétrospectif, fournissant des possibilités d'amélioration (Scheepers, 2021). Il a cependant été montré que beaucoup de futur·e·s enseignant·e·s vivent l'activité d'écriture comme une épreuve en raison du faible niveau de littératie avec lequel il·elle·s amorcent leur formation (Clerc-Georgy, 2019) et des difficultés qu'entraîne la production du texte réflexif, ce genre qui leur est non seulement peu familier, mais aussi complexe à maîtriser (Messier et Lafontaine, 2016; Ryan, 2011). Dès lors, il·elle·s parviennent à manifester des niveaux de réflexivité limités (Colognesi et al., 2019; Derobertmasure, 2012; Lefebvre et al., 2022).

Parmi lesdites tâches d'écriture réflexive, la rédaction d'une autoévaluation post-stage est l'une des plus usitées (Deschepper et Colognesi, 2023; Messier et Lafontaine, 2016). À travers elle, le·la stagiaire fait le bilan de ses compétences professionnelles et se positionne relativement aux défis qu'il·elle a ou non pu relever (Bélaïr et Talbot, 2023; Ivanova-Armejkova, 2020).

Une abondante littérature s'est développée ces dernières années à propos de l'autoévaluation en contextes scolaire et académique, ce qui a permis de synthétiser, à la lumière de méta-analyses (*e.g.* Andrade, 2019; Panadero et al., 2016; Yan et al., 2023), ses effets positifs sur l'autorégulation de l'apprentissage, la réussite ou – le propos ne se veut pas exhaustif – des facteurs individuels tels que la confiance en soi. En revanche, les études sur l'autoévaluation en contexte de pratiques professionnelles sont encore rares (Arefian, 2022; Snead et Freiberg, 2019). L'une de leurs retombées majeures est d'avoir montré que certain·e·s stagiaires peuvent manifester des résistances à s'engager avec authenticité dans une autoévaluation liée à des enjeux de certification : à des fins de réussite, il·elle·s sont susceptibles d'adopter des stratégies d'évitement, de conformisme et/ou d'embellissement (Balslev et al., 2019; Gremion et Coen, 2015; Paquay, 2013; Saussez et Allal, 2007).

C'est pour cela qu'il est préconisé de soutenir le·la stagiaire dans son processus d'autoévaluation en proposant, dans une approche vygotkienne, des outils médiateurs (Colognesi et al., 2021; St-Pierre, 2004), à savoir des interventions d'autrui (comme des entretiens avec les superviseurs de stage) et/ou des instruments (comme des balises) qui impliquent, les uns comme les autres, une médiation par le langage (Paquay, 2013).

Si le soutien apporté par les interventions d'autrui est documenté, notamment par des travaux ayant mis au jour les postures que les formateur·trice·s peuvent endosser pour accompagner l'écriture réflexive (*e.g.* Colognesi et al., 2017; Oudart et Leclercq, 2011), il y a par contre un manque d'informations sur

le soutien fourni au travers des instruments, et plus spécifiquement des balises ici entendues comme l'ensemble des consignes d'écriture, des documents à remplir et autres ressources pour s'autoévaluer après le stage. L'élaboration de ces balises étant laissée à la discrétion de chaque institut de formation, on ne sait ni ce qu'elles contiennent et impliquent réellement, ni quelle forme elles prennent (Colognesi et Maes, 2023). Afin d'examiner ces aspects, nous avons cherché à savoir : quelles tâches sont demandées aux futur.e.s enseignant.e.s pour s'autoévaluer après leur stage et quels documents doivent-il.elle.s utiliser pour le faire ?

Pour y répondre, nous avons analysé les balises relatives à l'écriture de l'autoévaluation post-stage données dans les différents instituts de formation de la Belgique francophone¹ dans la section instituteur.trice primaire. Notre ambition étant d'en brosser le portrait, nous avons privilégié une démarche d'analyse de nature descriptive (Thouin, 2014).

Dans les lignes suivantes, nous présentons successivement les fondements théoriques qui nous ont guidés, la méthodologie utilisée, les principaux résultats et la discussion de ceux-ci.

Cadre théorique

S'autoévaluer dans une visée formative et certificative

L'autoévaluation, cette « évaluation à la première personne » (Mottier Lopez, 2015, p.85), est définie comme un processus de construction, par soi-même, d'un jugement d'appréciation concernant son cheminement, ses acquis ou le produit de son travail au regard d'un référent (Legendre, 2005). À travers ce jugement d'appréciation, le sujet peut se faire une idée plus réaliste de la qualité de sa performance dont « nait de façon quasi mécanique la nécessité de remédier à ses besoins » (Perrault et Levené, 2019, p.4). Spontanément, il se fixe de nouveaux objectifs, met en œuvre des stratégies d'apprentissage qu'il contrôle et réoriente consciemment pour atteindre ses objectifs (Allal, 2007; Hadji, 2012). En ce sens, l'autoévaluation remplit une fonction de régulation de l'apprentissage, soit une fonction formative (De Ketele, 2010). En outre, dès que l'autoévaluation s'inscrit dans un dispositif de contrôle des acquis par autrui, ledit jugement d'appréciation est susceptible d'être utilisé pour prendre des décisions relatives à la certification des compétences manifestées (Maes et al., 2023; Saussez et Allal, 2007). L'autoévaluation remplit alors une fonction certificative (De Ketele, 2010). Cela peut arriver dans le cadre de l'évaluation des stages. Le. la stagiaire doit alors jongler avec sa double identité (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021) : celle de l'étudiant.e qui souhaite démontrer qu'il.elle détient les compétences attendues pour réussir sa formation, et celle du. de la professionnel.le en développement qui a la volonté d'apprendre à devenir un.e enseignant.e.

S'autoévaluer, un processus en trois actions

Le processus d'autoévaluation suscite une implication forte du sujet (Allal, 2021) qui est amené, d'après le modèle de Yan et Brown (2017), à mettre en œuvre trois actions.

La première action est la détermination des critères de performance, c'est-à-dire des repères à partir desquels est appréciée la qualité de la performance. Ils sont soit formels lorsqu'ils sont fournis par les formateur·trice·s à travers, par exemple, des grilles d'évaluation ou des objectifs à atteindre, soit personnels lorsqu'ils se rapportent à des performances antérieures, personnelles ou observées chez autrui. En convoquant leurs performances antérieures, une partie des stagiaires utilisent en fait, implicitement, les critères formels qui ont été internalisés à ces occasions.

La deuxième action est la recherche autonome de rétroactions; elle peut être menée auprès de sources internes ou externes (Sargeant et al., 2010). Les rétroactions internes proviennent de soi-même (émotions, sensations physiques, états internes) tandis que les rétroactions externes proviennent de l'environnement et, plus précisément, de personnes (interactions formelles ou informelles avec des pairs, des formateur·trice·s ou d'autres expert·e·s) et/ou de processus (cours, lectures, évaluations antérieures, critères formels de performance).

La troisième action est l'autoréflexion². Elle consiste à confronter les rétroactions recueillies, mobiliser ces rétroactions pour interpréter la performance et envisager des pistes de régulation. Ceci implique l'activation d'une pluralité d'opérations réflexives qui, suivant la synthèse élaborée par Derobertmasure (2012) sur la base des modèles existants et de revues de la littérature, peuvent être réparties en trois niveaux de réflexivité. Le premier niveau regroupe les opérations qui rendent compte de la pratique, telles que la narrer/décrire, en prendre conscience, se questionner, pointer ses difficultés. Le deuxième niveau est associé à une prise de distance, ce qui correspond à évaluer sa pratique, l'intentionnaliser, la légitimer, diagnostiquer. Finalement, le troisième niveau rassemble les opérations qui amènent une réflexion centrée sur la pratique ultérieure, comme proposer et explorer des alternatives, ou théoriser. Notons qu'une mobilisation équilibrée des opérations réflexives des différents niveaux témoigne d'une démarche réflexive aboutie. L'autoréflexion conduit à la formulation d'un jugement d'appréciation. Celui-ci n'est pas une fin en soi : il relance le processus vers une autoévaluation qui gagne en précision grâce au calibrage continu auquel il est soumis. Le processus d'autoévaluation est en effet cyclique et dynamique (Yan et Brown, 2017).

À la lumière de ce modèle, il apparaît que les actions constitutives du processus d'autoévaluation engagent essentiellement des démarches mentales dont la mise en œuvre peut ne manifester aucune trace externe observable. Néanmoins, cette autoévaluation implicite peut être rendue explicite en procédant à des verbalisations orales ou écrites (Yan et al., 2023), par exemple en participant à un entretien de coévaluation (Maes et al., 2020, 2023) ou en rédigeant un bilan global. De cette manière, les actions menées pour s'autoévaluer sont effectivement rendues observables : des critères de performance sont fournis ou leur choix est discuté, le recours aux rétroactions des formateur·trice·s pour interpréter la performance est explicité, un texte réflexif est rédigé ou des réponses à des questions réflexives sont fournies (Yan et al., 2023).

Il reste à savoir si l'autoévaluation produit des effets identiques quand ses actions sont ou non rendues explicites. À cette fin, Yan et al. (2023), dans leur méta-analyse, ont comparé les résultats de 26 études expérimentales ou quasi-expérimentales qui ont investigué les effets de l'autoévaluation sur les performances académiques. Les chercheurs ont examiné les différences suivant que les actions du processus d'autoévaluation sont implicites ou explicites. Il en ressort que les autoévaluations impliquant un recours explicite aux rétroactions de sources externes à propos des performances (et non du contenu de l'autoévaluation) montrent des effets significativement plus importants sur les performances, comparativement à celles où il reste implicite. Cela tend à montrer qu'inciter les étudiant·e·s à investir les rétroactions de sources externes peut contribuer à une autoévaluation plus efficace (Yan et al., 2023) dans la mesure où elles permettent d'adopter un autre point de vue que le sien et ainsi d'élargir les interprétations (Campanale, 2007).

Si déterminer des critères de performance n'a, en revanche, pas montré d'effets significatifs sur les performances (ce qui peut s'expliquer, d'après Yan et al. (2023), par un nombre insuffisant d'études dans certaines comparaisons), leur présence permet toutefois de clarifier les attentes et de fournir les normes avec lesquelles les étudiant·e·s peuvent comparer leur propre performance (Boud et al., 2013). Et leur description en matière de manifestations observables, déclinées en plusieurs niveaux de maîtrise, aide à argumenter le jugement d'appréciation tout en proposant des pistes d'amélioration à explorer (St-Pierre, 2004). Par ailleurs, il a été montré que les étudiant·e·s amené·e·s à évaluer leur performance au moyen d'une note chiffrée ont tendance à percevoir l'évaluation comme étant de nature certificative, ce qui peut inhiber la poursuite de l'apprentissage (Yan et al., 2023) alors que rédiger des commentaires qualitatifs (notamment sur l'écart perçu entre la performance actuelle et celle attendue; les moyens envisagés pour réduire cet écart) peut favoriser la régulation de l'apprentissage (Panadero et al., 2019; Roy et Michaud, 2018).

La section suivante présente le contexte dans lequel s'inscrit cette étude, la méthode de recueil de données ainsi que celle d'analyse.

Méthodologie

Pour faire le portrait des balises relatives à l'écriture de l'autoévaluation post-stage en formation initiale des enseignant·e·s en Belgique francophone, nous nous sommes saisi·e·s de la question de recherche suivante : quelles tâches sont demandées aux futur·e·s enseignant·e·s pour s'autoévaluer après leur stage et quels documents doivent-il·elle·s utiliser pour le faire ? Nous avons opté pour une démarche descriptive (Thouin, 2014) et, plus précisément, pour des stratégies séquentielles d'analyse des données (Bardin, 2018). En outre, cette étude est exploratoire (Marquet et al., 2022) : elle a été menée pour fournir les orientations de nos travaux ultérieurs d'envergure.

Contexte : la formation initiale à l'enseignement primaire en Belgique francophone

En Belgique francophone, la formation initiale des instituteur·trice·s primaires est dispensée au sein d'instituts³ (nommés Hautes Écoles) composés, pour la plupart, de plusieurs implantations situées dans des villes différentes. La formation est envisagée dans une logique d'alternance intégrative (Pentecouteau, 2012) : les va-et-vient répétés entre l'institut de formation et les lieux de stage engagent une interdépendance entre les apprentissages menés de part et d'autre (Portelance et al., 2019). Au moment du recueil de notre matériau de recherche, le prescrit légal relatif à la pratique en stage prévoyait une répartition sur les trois années du cursus comme suit : deux semaines d'activités d'observation participante en première année, quatre semaines en responsabilité en deuxième année et dix en troisième année (FWB, 2000).

Méthode de recueil

Le recueil des données a été mené en deux temps. D'abord, nous avons procédé à une recension des instituts de formation de la Belgique francophone ayant une section instituteur·trice primaire. Pour ce faire, nous avons consulté le portail officiel de l'enseignement supérieur en Belgique francophone, *mesetudes.be*. Ce sont ainsi 14 instituts, répartis sur 28 implantations différentes, qui ont été recensés. Ensuite, nous avons contacté par courriel les formateur·trice·s habilité·e·s à nous fournir les balises relatives à l'écriture de l'autoévaluation post-stage dans chacune des implantations. Notre demande portait précisément sur les documents et/ou consignes d'écriture transmis aux stagiaires des trois années de formation de la section primaire, au cours de l'année académique 2022-2023, pour qu'il·elle·s procèdent à une autoévaluation globale de leurs stages.

Le Tableau 1 présente une synthèse des retours obtenus pour tous les instituts de formation des enseignant·e·s du primaire de la Belgique francophone. Pour chaque implantation, les balises données aux étudiant·e·s dans les trois années de formation sont distinguées à l'aide de codes : le D signale des documents à compléter, le L renvoie à l'écriture d'un texte sur un support libre, et le nombre qui suit sert à discerner les balises communes à plusieurs années et/ou implantations (elles portent ainsi le même code). Notons que le 0 renvoie aux données qui n'ont pas été prises en considération, car il s'agissait de productions d'autoévaluation régulières durant le stage, et non d'un bilan à la fin. L'absence de recours à une autoévaluation du stage est indiquée au moyen du symbole Ø. Les abstentions à participer à l'étude sont mentionnées.

Tableau 1

Synthèse des balises relatives à l'écriture de l'autoévaluation post-stage, récoltées auprès des instituts de formation à l'enseignement primaire de la Belgique francophone

Instituts de formation de la Belgique francophone	Implantations des instituts de formation	Balises récoltées (N=66)		
		Année 1	Année 2	Année 3
Institut.1	Implantation.1	D1	D2	D3
Institut.2	Implantation.2	D4	D5	D6
	Implantation.3	D4	D5	D6
Institut.3	Implantation.4	L7	L7	L7
	Implantation.5	∅	0	0
Institut.4	Implantation.6	D8	D8	D8
Institut.5	Implantation.7	Abstention		
Institut.6	Implantation.8	D9	D9; L10	D9; L11
	Implantation.9	D12	L13	L13
	Implantation.10	L14	L15	L16
	Implantation.11	0	D17	L16
Institut.7	Implantation.12	D18	D19	D20
	Implantation.13	∅		
	Implantation.14	D21	D22	D22
Institut.8	Implantation.15	L23	L23	L23
	Implantation.16	D24	L25	L25
Institut.9	Implantation.17	D26	D27	D28
	Implantation.18	D29	D30	D30
	Implantation.19	D31	D31	D31
Institut.10	Implantation.20	∅	D32; L33	L34
	Implantation.21	∅		
	Implantation.22	D35	D36	D37
Institut.11	Implantation.23	Abstention		
	Implantation.24	∅	D38	D38
	Implantation.25	D38	D38	D38
Institut.12	Implantation.26	D39; L40	D39	D39
Institut.13	Implantation.27	D41	D41	D41
Institut.14	Implantation.28	D42	D42	D42

Dans le point suivant, nous présentons comment nous avons analysé ce corpus pour déterminer les tâches prescrites dans les balises relativement aux trois actions du processus d'autoévaluation.

Méthode d'analyse

Une analyse de contenu a été appliquée à l'ensemble des données (66 balises au total), en suivant les trois phases recommandées par Bardin (2018).

La première phase, la préanalyse, s'est déroulée en deux temps. D'abord, nous avons réalisé une lecture flottante et intégrale du corpus. Celle-ci a permis d'en prendre connaissance, mais aussi de projeter nos ancrages théoriques sur le matériau. Ensuite, nous avons procédé au travail de construction des catégories constituant la grille d'analyse. En effet, à l'instar de Monfette et Malo (2023) qui ont récemment brossé un portrait des outils d'évaluation utilisés par les formateur·trice·s en contexte de stage en enseignement au Québec, notre analyse s'est inscrite dans une perspective déductive, à partir de catégories prédéterminées, tout en laissant de la place aux catégories émergentes. Ces catégories prédéterminées sont les trois actions du processus d'autoévaluation issues du modèle de Yan et Brown (2017), présentées *supra*. Afin d'identifier les tâches demandées aux futur·e·s enseignant·e·s pour s'autoévaluer après leur stage, nous avons repéré les actions du processus rendues explicites. Lorsqu'une balise ne comportait aucune information concernant une action du processus d'autoévaluation, nous avons considéré que cette dernière était implicite. Nous avons tenu compte de la grille de codage de Yan et al. (2023) tout en l'adaptant à des écrits (voir Tableau 2).

Tableau 2

Codage des actions explicites et implicites du processus d'autoévaluation contextualisées aux balises d'écriture de l'autoévaluation post-stage en formation initiale des enseignant·e·s (inspiré de Yan et al., 2023)

Action du processus d'autoévaluation	Modalité de codage	
<i>Action 1</i> Détermination des critères de performance	Explicite	La balise comporte soit des critères de performance, soit une consigne invitant les stagiaires à se référer à des critères de performance dans un document annexe
	Implicite	La balise ne comporte pas de critères de performance et aucune consigne n'est donnée à cet égard
<i>Action 2</i> Recours aux rétroactions de source externe	Explicite	Les stagiaires sont invité·e·s à investir les rétroactions de leurs formateur·rice·s à propos de leur performance pratique (et non du contenu de leur autoévaluation)
	Implicite	Les stagiaires ne sont pas invité·e·s à investir les rétroactions de leurs formateur·rice·s à propos de leur performance pratique
<i>Action 3</i> Autoréflexion	Explicite	La balise comporte une commande d'écriture qui conduit les stagiaires à partager leur autoréflexion (e.g. texte, commentaire, réponse à des questions réflexives)
	Implicite	La balise ne comporte pas de commande d'écriture conduisant les stagiaires à partager leur autoréflexion

Dans le modèle élaboré par Yan et Brown (2017), la deuxième action du processus est la recherche autonome de rétroactions (de source interne comme externe). Comme Yan et al. (2023), nous avons fait le choix de focaliser notre analyse sur les rétroactions de source externe, comme celles fournies par les formateur·trice·s, et de ne pas prendre en considération le fait qu'elles aient été recherchées de façon autonome ou reçues passivement. Il nous est effectivement apparu qu'il s'agissait des seules rétroactions que nous étions en mesure de repérer dans le cadre de l'examen des balises relatives à l'écriture de l'autoévaluation post-stage.

À l'intérieur de ces trois catégories prédéterminées s'ajoutent les catégories émergentes retenues pour décrire les documents fournis aux stagiaires pour s'autoévaluer. Le Tableau 3 présente la grille d'analyse finale.

Tableau 3

Catégories retenues pour décrire les documents que les étudiant·e·s doivent utiliser pour s'autoévaluer après leur stage

Thèmes	Sous-thèmes	Catégories
<i>Action 1</i> Détermination des critères de performance	Emplacement des critères de performance	- Dans le document principal - Parmi les annexes
	Nature des critères de performance	- Référentiel de compétences officiel - Cadre théorique - Compétences reformulées au sein de l'institut de formation
	Formulation des critères de performance	- Explicités par des indicateurs de performance - Associés au niveau de maîtrise attendu
<i>Action 2</i> Recours aux rétroactions de source externe	Source des rétroactions	- Superviseurs - Maîtres de stage ⁴
<i>Action 3</i> Autoréflexion	Type de commande d'écriture	- Écrire un texte réflexif - Écrire plusieurs textes réflexifs concis
	Espace accordé à l'autoréflexion	- Espaces prédéfinis dans le document - Espace libre sur des pages à annexer
	Objet de l'autoréflexion	- Compétences (référentiel officiel, cadre théorique ou leur reformulation) - Objectifs personnels - Pluralité d'objets spécifiques - Aucune exigence relative aux objets à traiter
	Type d'opération impliquée dans l'autoréflexion	- Mener une réflexion - Envisager des pistes de régulation
	Aide à l'autoréflexion	- Liste de questions
	Modalité d'expression du jugement d'autoévaluation	- Textuellement, intégré aux traces écrites d'autoréflexion - Également au moyen d'une échelle d'appréciation - Uniquement au moyen d'une échelle d'appréciation

La deuxième phase de l'analyse de contenu, l'exploitation du matériel, a consisté à coder les données sur la base des catégories précédemment énoncées. À la suite d'une analyse verticale (une balise à la fois), nous avons procédé à une analyse horizontale qui nous a permis de mettre en évidence les similitudes et les différences au sein du corpus.

La troisième phase, le traitement des résultats et leur interprétation, s'est d'abord traduite par l'élaboration d'une représentation visuelle des résultats. Nous avons opté pour un tableau en vue de condenser et mettre en relief les résultats de l'analyse. Cette dernière phase de l'analyse de contenu

s'est aussi traduite par l'interprétation des résultats dans la perspective de broser le portrait des balises relatives à l'écriture de l'autoévaluation post-stage. Des extraits de plusieurs balises sont proposés, avec l'accord écrit des formateur·trice·s concerné·e·s, pour illustrer la description.

Les décisions prises dans chacune de ces différentes phases ont fait l'objet de discussions et consensus entre les trois auteurs pour renforcer la fiabilité de l'analyse et des résultats (Creswell, 2007).

Résultats

Le portrait des balises relatives à l'écriture de l'autoévaluation post-stage est organisé autour des trois actions constitutives du processus d'autoévaluation. Au regard de chacune, nous décrivons les différentes tâches demandées aux futur·e·s enseignant·e·s et les exemplifions à l'aide d'extraits de notre corpus.

Action 1 : Détermination des critères de performance

Dans la majorité des balises (74%), la tâche des stagiaires consiste à prendre connaissance de critères fournis dans un document et à les utiliser pour s'autoévaluer. Ces critères, repères à partir desquels est appréciée la qualité de la performance (Yan et Brown, 2017), sont issus de deux cadres différents : il s'agit soit d'un cadre officiel, celui défini par le Conseil supérieur pédagogique⁵, dont les compétences⁶ sont reprises à l'identique (35%, exemple 1) ou reformulées et regroupées différemment (27%, exemple 2), soit d'un cadre théorique (12%, exemple 3), celui des modèles de professionnalité⁷ (Paquay et al., 2001).

Excepté dans 4 cas (6%), des indicateurs, c'est-à-dire des manifestations observables qui concrétisent les critères de performance en illustrant le niveau de maîtrise attendu (Durand et Chouinard, 2012), sont proposés sous chaque aspect envisagé. Ces indicateurs sont parfois pensés pour signaler une progression au fil de la formation. Dans certains documents, chaque indicateur est associé à un pictogramme qui informe du niveau de maîtrise attendu pour le stage en cours (21%, exemple 3) ou à l'année de certification (17%). Et dans d'autres, des indicateurs spécifiques au stage en cours sont ajoutés aux indicateurs des stages précédents (21%, exemple 1).

Figure 1

Exemple 1 – Critères de performance élaborés au départ d'un référentiel de compétences officiel (D8)

Compétence 7 : Créer et développer un environnement propre à stimuler les interactions sociales et le partage d'expériences communes, où chacun·e se sent accepté·e						
	Non observé	Niveau minimal non atteint	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Composante 7.1 Gérer la classe de manière stimulante, structurante et sécurisante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Composante 7.2 [...]						
Justifiez et illustrez les niveaux identifiés pour cette compétence 7 « Développer un environnement porteur » :						

Note : Les niveaux supérieurs intègrent les niveaux inférieurs. Les indicateurs en caractères gras sont ceux ajoutés au niveau précédent. Le document comporte un tableau indiquant le niveau minimum attendu pour chacune des 3 années de formation.

Figure 2

Exemple 2 – Critères de performance s'apparentant à une reformulation et une réorganisation des compétences d'un référentiel officiel, et indicateurs qui y sont associés (D2)

COMMUNIQUER		
Qualité de la dimension verbale (ce que je dis), l'étudiant : - s'exprime avec naturel et fluidité - utilise un vocabulaire précis	Qualité de la dimension paraverbale (comment je le dis avec la voix), l'étudiant : - adopte un volume et un débit adéquats - pose et module sa voix - ajuste son articulation et sa prononciation	Qualité de la dimension non verbale (comment je le dis avec le corps), l'étudiant : - occupe l'espace et circule dans la classe - utilise une gestuelle appropriée et les expressions du visage - établit un contact visuel avec tous ses élèves
Commentaires :		
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">- - + ++</div>		

Figure 3

Exemple 3 – Critères de performance élaborés au départ d'un cadre théorique, et indicateurs qui y sont associés (D38)

AXE « Personne » ET « Acteur social »									
	Compétences ciblées	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	IG	I	S	B	Commentaires [...]
Qualité de la gestion du groupe	Manifester présence et dynamisme en classe	C	C	C					
	Valoriser, stimuler, établir des relations positives avec les enfants	C	C	C					
	Gérer le groupe efficacement	↗	C	C					
	Instaurer et maintenir un rythme adapté	↗	↗	C					
	Faire preuve d'expressivité verbale et non verbale	↗	C	C					
[...]									

Note : ↗ = en construction, C = certifiatif, C dans une case grise = certifiatif dont l'absence peut entraîner une insuffisance, IG = insuffisance grave, I = insuffisant, S = satisfaisant, B = bien.

Dans les autres balises (26%), la détermination des critères de performance est laissée à l'initiative des stagiaires; elle n'est pas rendue observable. Ainsi, lesdits critères sont absents et aucune consigne n'incite à en identifier pour s'autoévaluer.

Action 2 : Recours aux rétroactions de source externe

La plupart des balises (89%) laissent le recours aux rétroactions des formateur·trice·s implicite. Dans le cas contraire, une consigne invite les stagiaires à se référer aux rapports de visite de leurs superviseurs (11%) et au point de vue de leur maître de stage (9%, exemple 4) pour réaliser l'autoévaluation post-stage.

Figure 4

Exemple 4 – Consignes invitant à investir les rétroactions des superviseurs et maitres de stage (L23)

Au terme de ce stage, rédigez votre auto-évaluation en reprenant :

- 3 de vos points forts pour le métier d'enseignant + preuves, justifications (démarches mises en place en stage, photos, avis du MDS [maitre de stage], des enseignants visiteurs, ...)
- 3 progrès effectués durant ce stage + justifications (expliquez ce que vous avez mis en place pour progresser)
- 3 points à travailler que vous jugez prioritaires + ce que vous comptez mettre en place dans les prochains mois pour progresser.

Conseil : vous pouvez vous inspirer du référentiel de compétences de la section primaire.

Si nécessaire, indiquez vos commentaires quant au rapport de votre MDS [maitre de stage].

Dépassez vos premiers sentiments. Basez-vous sur des faits, justifiez-vous.

Action 3 : Autoréflexion

Pour stimuler l'autoréflexion des stagiaires, trois tâches sont proposées, et parfois combinées (6%) : compléter les espaces délimités d'un canevas en commentant des aspects spécifiques (70%), écrire un texte sur un support libre suivant des attendus relatifs à l'activité d'écriture et à son produit (29%), et/ou remplir une grille critériée au moyen d'une échelle d'appréciation (8%). Si les deux premières tâches rendent l'autoréflexion observable à travers les écrits produits, il n'en est pas de même pour la troisième tâche où seul le jugement d'appréciation qui découle de l'autoréflexion est rendu explicite.

Concernant les canevas à remplir et les textes à produire sur support libre, ce sont les mêmes objets qu'il s'agit de traiter, soit des indicateurs de performance fournis dans le document (71%, exemple 1 à 3) qui sont parfois reformulés en objectifs personnels (4%, exemple 5), soit des thématiques spécifiques (15%, exemple 6). Pour les rares textes où le choix est laissé aux stagiaires (8%), une liste non exhaustive d'idées est parfois fournie (3%, exemple 7).

Figure 5

Exemple 5 – Consignes relatives à l'écriture d'un texte sur l'atteinte des objectifs personnels (L34)

Vous reprendrez vos objectifs personnels et expliquerez en quoi ils semblent atteints, partiellement atteints ou non atteints, et ce en portant un regard réflexif sur votre enseignement.

Vous vous projetterez également dans l'avenir : quels sont les objectifs que vous vous fixez pour la suite et qu'allez-vous CONCRETEMENT mettre en place pour y parvenir ?

Figure 6

Exemple 6 – Consignes relatives à l'écriture d'un texte sur des thématiques spécifiques (L10)

À partir de votre autoévaluation [grille critériée] et par écrit, analysez l'entièreté de votre stage en P5 (Des premières journées d'observation, de préparation jusqu'à aujourd'hui) [...]

Voici la structure de votre écrit :

1. Votre temps de préparation (organisation, sentiments, rencontre avec le MDS [maitre de stage], accompagnement de la Haute École)
2. Votre évolution durant le stage (fierté/moins bien et améliorations pour le prochain stage)
3. Votre relation avec les élèves et votre MDS [maitre de stage]
4. Votre ressenti pour ce premier stage
5. Un questionnement, une réflexion pour la suite

Figure 7

Exemple 7 – Consignes relatives à l'écriture d'un texte dont l'objet est choisi par le-la stagiaire (L13)

Je fais le bilan global de mon stage : je fais le point sur le(s) défi(s) que je m'étais donné(s), je réagis par rapport aux apprentissages développés avec les enfants, je formule les apports que je retire de ce stage, je précise mes attentes ou mes souhaits pour le stage suivant, ...

Plus de la moitié des balises (53%) précisent les opérations réflexives à mettre en œuvre dans les écrits, comme pointer ses difficultés et ses succès (41%, exemple 8), proposer des pistes de solution/d'action (35%, exemple 5), décrire (21%, exemple 9), justifier (17%, exemple 1), analyser (12%, exemple 9) et/ou se questionner (2%, exemple 6). Pour soutenir les stagiaires dans leur tâche, des questions peuvent être proposées (12%, exemple 10); il-elle-s sont tenu-e-s ou non d'y répondre.

Figure 8

Exemple 8 – Canevas impliquant comme opération réflexive de pointer ses difficultés/succès (D5)

Gestion de la classe et des relations		
- Engager et mener le groupe classe dans les apprentissages - Être présent - Gérer la classe de manière stimulante et structurante - Établir et faire respecter les règles de bon fonctionnement de la classe - Mettre en place un style démocratique - Mettre en place un climat de classe sécurisant - Faire preuve de flexibilité		C
- Respecter l'élève en tant que personne et sujet de droit - Encourager et faire preuve d'empathie - Être patient		E
Points forts	Points à améliorer	Points insuffisants

Note : ↗=compétence en construction, C=compétence-socle à atteindre, E=entretien de la compétence

Figure 9

Exemple 9 – Canevas impliquant comme opérations réflexives de décrire, analyser et proposer des pistes de solution/d'action (D28)

En te référant aux indicateurs présents dans le rapport des MDS [maitre de stage], en lien avec ceux du bloc 3, tu en choisis trois que tu souhaites analyser. Pour chacun d'eux, 1) commence par décrire des faits, ta pratique en lien avec les indicateurs choisis. 2) Établis un lien entre ta pratique (ce que tu as mis en place lors de tes stages) et les théories sous-jacentes. 3) Termine ta réflexion sur les éléments de ta pratique qui pourraient être modifiés pour l'améliorer. Au terme de ces 3 étapes, note les objectifs que tu te fixes pour le prochain stage et les moyens que tu vas mettre en œuvre.	
L'intitulé de l'indicateur	
Description des faits	
Liens entre ma pratique et les théories sous-jacentes	
Modifications à l'avenir	
[...] Objectifs que je me fixe/moyens que je vais mettre en œuvre pour le prochain stage	
Objectif	
Moyens	

Figure 10

Exemple 10 – Questions proposées pour aider à l'écriture de l'autoévaluation post-stage (L14)

Voici quelques questions/pistes pouvant t'aider dans la rédaction de ton autoévaluation finale :
[...]

3. Axe de la réalisation :
Comment s'est déroulé mon stage d'un point de vue pratique ?
Que retenir de mon expérience sur l'apprentissage des élèves ?
Quel lien avec la théorie vue en classe ?

- Comment ai-je vécu et réalisé les activités ?
- Comment ont fonctionné mes activités ?
- Quelles sont celles qui m'ont donné le plus de satisfaction et pourquoi ?
- Y a-t-il encore des problèmes que je dois résoudre ? Lesquels ?

[...]

Il s'agit bien sûr d'un canevas adaptable à la réalité de ton stage. Les différents éléments (questions/pistes) peuvent être utilisés en tout ou en partie.

Complémentairement à la tâche de complétion du canevas, les stagiaires peuvent être amené·e·s à exprimer leur jugement d'appréciation final grâce à l'un des quatre types d'échelles suivants : uniforme qualitative allant, par exemple, d'*insuffisant grave* à *bien* (17%, exemple 3), uniforme pictographique (12%, exemple 2), descriptive analytique à 5 échelons (5%, exemple 1) ou uniforme graphique (2%, exemple 11).

Figure 11

Exemple 11 – Échelle uniforme graphique permettant d'exprimer le jugement d'appréciation en se positionnant sur la droite délimitée par 2 émoticônes (D12)

6. Je me situe par rapport au rythme, à la gestion du temps :

☹ _____ ☺

Parce que :

En ce qui concerne l'utilisation de grilles critériées, les stagiaires ont aussi à exprimer le jugement d'appréciation qui découle de leur autoréflexion, mais ceci sans rédiger de commentaires. Ainsi, il·elle·s se positionnent relativement aux critères de performance à l'aide d'une échelle dichotomique (6%, exemple 12) ou évaluent la fréquence à laquelle chaque aspect a été rencontré (2%, exemple 13).

Figure 12

Exemple 12 – Grille critériée amenant à se positionner au moyen d'une échelle dichotomique (D9)

	BLOC 1		BLOC 2		BLOC 3	
	P3/P4	P5	P2	P1	P6	Choix
C5. Développer une expertise dans les contenus enseignés et dans la méthodologie de leur enseignement						
1. Contenu : maîtriser les contenus à enseigner et utiliser un vocabulaire disciplinaire précis - ...	C	C	C	C	C	C
2. Méthodologie : reproduire les démarches et contenus abordés dans la formation de manière judicieuse – les transférer – varier les différentes méthodologies en lien avec la didactique et avec l'année d'enseignement - ...	↗ reproduire	↗ + transfert	C + transfert	C + varier	C + varier	C + varier

Note : ↗=en cours de maîtrise, C=à maîtriser. Si le niveau de maîtrise attendu a été atteint, le symbole est coloré en vert. Si non, en bleu.

Figure 13

Exemple 13 - Grille critériée amenant à évaluer la fréquence au moyen d'une échelle uniforme qualitative (D18)

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
[...]				
2. Matière				
Aisance dans la maîtrise :				
- en français				
- en math				
Dosage efficace des séquences				
3. Méthodologie				
Difficultés ressenties pour :				
- formuler les objectifs				
- mettre les enfants en situation				

En somme, que la tâche consiste à compléter les espaces délimités d'un canevas, à écrire un texte sur un support libre ou à remplir une grille critériée au moyen d'une échelle d'appréciation, les stagiaires sont amené.e.s, pour une large part des balises (85%), à mettre en œuvre une démarche analytique où plusieurs critères de performance ou thématiques sont à aborder pour examiner le développement de leurs compétences professionnelles (Gouin et Hamel, 2015; Scallon, 2004). Pour ce qui est des autres balises (15%), la démarche pourrait être holistique ou non, dans la mesure où la détermination des critères de performance et le choix des thématiques sont laissés à l'initiative des stagiaires.

Le Tableau 4 présente une synthèse des résultats de l'analyse.

Tableau 4

Synthèse des résultats

		Nombre sur 66 balises	
Action 1 : Détermination des critères de performance			
Absence de critères de performance - action implicite		17	
Présence de critères de performance - action explicite		49	
Emplacement des critères de performance	Dans le document principal	33	
	Parmi les annexes	16	
Nature des critères de performance	Référentiel de compétences officiel	23	
	Cadre théorique	8	
	Compétences reformulées/réorganisées au sein de l'institut de formation	18	
Formulation des critères de performance	Explicités par des indicateurs de performance	<i>1 niveau de performance, celui attendu</i>	42
		<i>Plusieurs niveaux de performance</i>	3
	Associés au niveau de maîtrise attendu	<i>Indication du niveau minimum attendu dans chaque bloc annuel, au moyen d'une échelle (E, C, flèche)</i>	14
		<i>Ajout d'indicateurs d'une année à l'autre</i>	14
		<i>Indication de l'année de certification</i>	11
Action 2 : Recours aux rétroactions de source externe			
Absence d'une invitation à investir les rétroactions des formateur-riche-s à propos de la performance pratique (et non du contenu de l'autoévaluation) – action implicite		59	
Présence d'une invitation à investir les rétroactions des formateur-riche-s à propos de la performance pratique (et non du contenu de l'autoévaluation) – action explicite		7	
Source des rétroactions	Superviseurs	7	
	Maitres de stage	6	
Action 3 : Autoréflexion			
Absence d'une commande d'écriture en lien avec l'autoréflexion - action implicite		2	
Présence d'une commande d'écriture en lien avec l'autoréflexion - action explicite		64	
Type de commande d'écriture	Écrire un texte réflexif	19	
	Écrire plusieurs textes réflexifs concis	46	
Espace accordé à l'autoréflexion	Espaces prédéfinis dans le document	<i>Moins de 5cm de haut</i>	19
		<i>Entre 5 et 10cm de haut</i>	27
	Espace libre sur des pages à annexer	<i>2 pages maximum</i>	3
		<i>Absence de limite</i>	16
Objet de l'autoréflexion	Compétences (référentiel officiel, cadre théorique ou leur reformulation)	47	
	Objectifs personnels	3	
	Pluralité d'objets spécifiques	10	
	Aucune exigence relative aux objets à traiter	5	
Type d'opération impliquée dans l'autoréflexion	Mener une réflexion	<i>Suivant des opérations réflexives précises</i>	35
		<i>Sans contrainte</i>	30
	Envisager des pistes de régulation	23	
Aide à l'autoréflexion	Liste de questions	<i>Réponse attendue</i>	1
		<i>Pas de réponse attendue</i>	7
Modalité d'expression du jugement d'autoévaluation	Textuellement, intégré aux traces écrites d'autoréflexion		64
	Également au moyen d'une échelle d'appréciation	<i>Échelle dichotomique</i>	3
		<i>Échelle uniforme quantitative graphique</i>	1
		<i>Échelle uniforme quantitative pictographique</i>	8
		<i>Échelle uniforme qualitative</i>	11
		<i>Échelle descriptive analytique</i>	3
	Uniquement au moyen d'une échelle d'appréciation	<i>Échelle dichotomique</i>	1
<i>Échelle uniforme qualitative</i>		1	

Discussion et conclusion

La littérature met de l'avant le fait que, pour aider les futur.e.s enseignant.e.s à tirer des apprentissages de leurs expériences sur le terrain, il est pertinent de leur demander de rédiger une autoévaluation après les stages (Paquay, 2013; Perrault et Levené, 2019; Saussez et Allal, 2007). Si notre étude a montré qu'il s'agit effectivement d'une pratique utilisée dans la quasi-totalité des instituts de formation de la Belgique francophone, elle a aussi dévoilé les balises fournies et, plus précisément, les tâches qu'elles impliquent.

Ainsi, les stagiaires sont majoritairement amené.e.s à prendre connaissance des critères de performance qui leur sont communiqués et à en tenir compte lors de leur autoréflexion qu'il·elle·s partagent en remplissant les espaces délimités d'un canevas reçu. Outre cette tendance, des consignes sont fournies pour guider la mise en œuvre des trois actions constitutives du processus d'autoévaluation (Yan et Brown, 2017).

Premièrement, concernant la détermination des critères de performance, nos résultats ont montré qu'elle implique rarement que les stagiaires identifient, d'eux·elles-mêmes, des critères parmi leurs ressources. En effet, les documents qui leur sont transmis comprennent la plupart du temps des critères formels (Yan et Brown, 2017), définis sur la base d'un cadre officiel ou théorique, et déclinés par les formateur·trice·s en indicateurs conformes au profil d'enseignement propre à leur institut. Certes, en procédant ainsi, les stagiaires peuvent plus facilement clarifier ce qui est attendu d'eux·elles pour le stage et disposer des normes avec lesquelles comparer leur propre performance (Boud et al., 2013), ce qui leur permet de se sentir plus efficaces pour répondre à la demande de s'autoévaluer (Andrade et Valtcheva, 2009). Cela suppose toutefois une compréhension profonde des repères fournis (St-Pierre, 2004). On pourrait ainsi se demander si, comme le préconisent plusieurs auteur·trice·s (e.g. Hadji, 2012; Panadero et al., 2019), les critères de performance sont à définir en amont avec les stagiaires. Cela peut être rendu possible, par exemple en analysant les prestations filmées de pairs ou en organisant des dispositifs d'évaluation mutuelle lors des stages. À ces occasions, les stagiaires sont effectivement amené.e.s à adopter une posture active d'évaluateur qui les incite à approfondir leur compréhension desdits critères de performance et à les mobiliser pour fournir des rétroactions efficaces à leurs pairs (Roy et Michaud, 2018; St-Pierre, 2004).

Deuxièmement, en ce qui concerne le recours aux rétroactions de sources externes, l'analyse a révélé qu'il reste majoritairement à l'initiative des stagiaires. Si on peut émettre l'hypothèse que ceci est prévu pour amener les stagiaires à se forger leur propre opinion, on sait pourtant aussi que le fait de se saisir d'autres avis aide à se décentrer de sa pratique (Campanale, 2007) et à corriger d'éventuels biais (Yan et al., 2023). L'enjeu est sans doute ici que les stagiaires se permettent d'investir les rétroactions de leurs formateur·trice·s sans chercher à s'y conformer à des fins de réussite (Balslev et al., 2019; Saussez et Allal, 2007). Une tâche suggérée pour les inciter à procéder ainsi consiste à effectuer des comparaisons entre ce qu'il·elle·s pensent de leur performance et ce que les superviseurs et/ou maîtres de stage en disent (Panadero et al., 2016), tout en apportant des éléments factuels sur lesquels fonder l'interprétation (Ross, 2007).

Troisièmement, concernant l'autoréflexion, nous avons repéré trois tâches qui visent à la susciter : remplir une grille critériée au moyen d'une échelle d'appréciation, compléter les espaces délimités d'un canevas et/ou écrire un texte sur un support libre. Si ces tâches servent de déclencheur, elles procurent aussi un cadre d'action en définissant les modalités d'écriture et le produit attendu (Balslev et Maldonado, 2020; Moysan et al., 2022), ce qui en fait un moyen d'aider les stagiaires. En effet, la complexité de la tâche peut être réduite en diminuant le nombre d'actions (Bruner, 1991), comme c'est le cas quand il est demandé d'exprimer le jugement d'appréciation sans rédiger de commentaires qualitatifs, ou, plus largement, en limitant le degré de liberté (Ibid.), comme quand un canevas est fourni ou quand les opérations réflexives à mettre en œuvre sont précisées. À ce sujet, les deux opérations que nous avons les plus rencontrées consistent à pointer ses difficultés/succès et proposer des pistes d'action fondées sur l'interprétation de ses difficultés, soit des opérations du premier et troisième niveau de réflexivité (Derobertmasure, 2012). Or, pour tendre vers une démarche réflexive aboutie, ce n'est pas tant l'atteinte du troisième niveau qui s'avère déterminante, mais la mobilisation équilibrée des opérations réflexives des trois niveaux (Ibid.). Une piste prometteuse, observée dans quelques balises, serait-elle de proposer une méthode de travail en trois étapes, chacune détaillant un niveau de réflexivité ? Se concentrer sur une étape à la fois permet effectivement d'éviter la surcharge cognitive que peut provoquer un processus d'écriture exigeant comme celui-là (Messier et Lafontaine, 2016). En outre, dans une optique d'aide régressive (St-Pierre, 2004), nous émettons l'hypothèse que les trois tâches énoncées supra pourraient être progressivement soumises au fil de la formation puisqu'elles semblent s'inscrire sur un continuum, allant de la complétion d'une grille critériée à l'aide d'une échelle d'appréciation autorisant peu de liberté vers la rédaction d'écrits pour lesquels tous les choix restent à l'initiative des stagiaires. Se pose toutefois la question des retombées de l'utilisation exclusive d'une échelle d'appréciation uniforme pour s'autoévaluer : n'a-t-elle pas tendance à focaliser l'attention des stagiaires sur le produit de leur apprentissage plutôt que sur le processus ?

Quoi qu'il en soit, pour que ces balises constituent un véritable soutien, une condition incontournable est que les stagiaires aient appris à les utiliser et qu'il·elle·s soient accompagné·e·s dans l'activité d'écriture de l'autoévaluation post-stage (St-Pierre, 2004) compte tenu des difficultés qu'elle implique (Messier et Lafontaine, 2016; Ryan, 2011). De plus, à l'instar de Saussez et Allal (2007), nous nous interrogeons sur la nécessité d'inscrire ladite activité d'écriture dans « des espaces protégés de toute sanction sociale (certification) » (p.116) afin de tendre vers une autoévaluation authentique, générant moins de méfiance de la part des stagiaires (Balslev et al., 2019; Paquay, 2013). Cela leur permettrait-il de se saisir pleinement du potentiel de développement que représente l'autoévaluation post-stage (Perrault et Levené, 2019; Saussez et Allal, 2007) ?

Limites et perspectives

Comme toute recherche, celle-ci n'est pas exempte de limites. En effet, nous avons exploré les balises relatives à l'écriture de l'autoévaluation post-stage sans examiner le contexte dans lequel elles s'inscrivent, laissant ainsi plusieurs questions en suspens : des activités d'enseignement/apprentissage sont-elles organisées pour préparer les stagiaires aux tâches demandées ? Des rétroactions sont-elles proposées ? Qui est le destinataire de l'autoévaluation rédigée ? L'autoévaluation est-elle lue et/ou exploitée et, si oui, avec quelles intentions ? Pourquoi choisir une grille critériée, un canevas et/ou un texte sur support libre ?

Par ailleurs, nous ne savons pas comment les stagiaires s'approprient ces balises et réalisent les tâches demandées. Partant, dans nos prochains travaux, nous souhaitons mener auprès d'eux des entretiens métagraphiques (Mauroux et Morin, 2018) au cours desquels il·elle·s seront amenés à commenter, décrire et expliquer leur tâche d'écriture, et ce, en ayant sous les yeux leurs propres écrits de manière à s'y référer et être replacé·e·s dans le contexte de production. Cela permettra d'avoir accès à leurs pratiques d'écriture, et notamment aux procédures mobilisées, aux difficultés rencontrées, aux solutions trouvées, aux ressources utilisées ou encore aux buts poursuivis. Compte tenu des résultats de la présente étude, il nous semble intéressant d'interroger d'éventuels obstacles et leviers liés aux tâches demandées pour activer l'autoréflexion des stagiaires. Nous prévoyons donc de mener les recherches sur les canevas et les textes rédigés sur support libre.

En somme, cette étude ouvre une série de perspectives pour la recherche; le terrain n'est toutefois pas en reste. En effet, au-delà du fait d'avoir montré que la majorité des futur·e·s instituteur·trice·s primaires de Belgique francophone sont amené·e·s à rédiger une autoévaluation après leurs stages, l'étude a mis en exergue une variété de manières de les soutenir dans cette tâche par l'intermédiaire des balises qui leur sont transmises. Autant de pistes dont pourraient s'emparer les acteur·trice·s impliqué·e·s dans la réforme de la formation initiale des enseignant·e·s pour alimenter la réflexion sur les pratiques jusqu'alors en vigueur dans le cadre des stages.

Notes

- ¹ La Belgique est composée de trois communautés fondées sur la notion de langue (allemand, français et néerlandais). Elles sont chargées d'un certain nombre de missions, dont celle d'organiser l'enseignement.
- ² L'autoréflexion, traduction personnelle de *self-reflection* employé par Yan et Brown (2017), se rapporte à la même sphère conceptuelle que la réflexivité. Dans la littérature anglophone, comme francophone, différentes dénominations sont utilisées pour désigner le processus cognitif, accompagné d'un ensemble d'attitudes, au cours duquel l'individu collecte des données et s'appuie sur celles-ci pour prendre des décisions (pédagogiques ou autres) éclairées mais aussi pour réfléchir et revisiter ses expériences passées (Farrell, 2016).
- ³ Depuis septembre 2023, la formation initiale des enseignant·e·s s'organise en 4 ans, en codiplômation avec les universités. Les stages y occupent une place grandissante, à l'instar des analyses réflexives qui les accompagnent (FWB, 2021).
- ⁴ Le·la maître de stage est aussi appelé·e enseignant·e associé·e au Québec ou praticien·ne formateur·trice en Suisse. Notons qu'en Belgique francophone, le·la maître de stage est présent·e dans la classe quand le·la stagiaire est en action.
- ⁵ Ce référentiel se décline en sept compétences qui s'inscrivent dans le cadre européen des certifications (Van Nieuwenhoven et Roland, 2015).
- ⁶ La plupart des auteurs s'accordent sur le fait que la compétence est liée à l'action (ce qui permet de l'inférer) et à un contexte professionnel, et qu'elle est constituée de ressources cognitives, conatives et affectives se combinant de façon spécifique dans ledit contexte (Lefevre, 2022).
- ⁷ Les modèles de professionnalité font référence aux conceptions typiques relatives aux fonctions et compétences de l'enseignant professionnel. Ils sont au nombre de sept : maître instruit, chercheur, personne, acteur social, technicien, artisan et praticien réflexif.

Références

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et de formation* (p.7-23). De Boeck Supérieur.
- Allal, L. (2021). Involving primary school students in the co-construction of formative assessment in support of writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(5-6), 584-601. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1951164>
- Amblard, D. (2019). Le Référentiel Personnel de l'Agir Professionnel : instrument de la réflexivité des enseignants/formateurs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 75-95. <https://doi.org/10.7202/1061718ar>
- Andrade, H. (2019). A critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4(87), 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Andrade, H. et Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19. <https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Arefian, M.H. (2022). Perceptions of self-assessment literacy and self-directed reflection during online learning for Iranian EFL student teachers. *Reflective Practice*, 23(6), 623-634. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2096584>
- Balslev, K. et Gagnon, R. (2019). Entre « je » et « nous » : textes académiques et réflexifs. Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 7-13.
- Balslev, K. et Maldonado, M. (2020). « J'ai beaucoup appris... », temporalités et formes d'évolution dans les discours autoévaluatifs. *La Revue LEeE*, 1(2), 1-24. <https://doi.org/10.48325/rleee.002.06>
- Balslev, K., Maldonado, M., Naef, L., Guzzo, C., Perréard Vité, A. et Lussi Borer, V. (2022). Former des enseignant·es dans l'alternance : traces de l'activité professionnelle, voies et variables pédagogiques. *Phronesis*, 11(1-2), 32-56. <https://doi.org/10.7202/1087557ar>
- Balslev, K., Pellanda Dieci, S. et Tessaro, W. (2019). Verbalisations écrites dans l'alternance : des traces explicites aux indicateurs plus implicites de développement professionnel. *Raisons éducatives*, 1(23), 179-203. <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2019-1-page-177.htm>
- Bardin, L. (2018). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Bélaïr, L. et Talbot, N. (2023). Guide d'évaluation des compétences au service du travail de supervision des stagiaires en enseignement : enjeux et défis. *Formation et profession*, 31(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.788>
- Boud, D., Lawson, R. et Thompson, D.G. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 941-956. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.769198>
- Bruner, J. (1991). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. PUF.
- Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants : Quelles relations ? Dans A. Jorro (dir.), *Évaluation et développement professionnel* (p.55-75). L'Harmattan.
- Chaubet, P., Kaddouri, M. et Fischer, S. (2019). La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1-13. <https://doi.org/10.7202/1061714ar>
- Clerc-Georgy, A. (2019). L'écriture en formation des enseignants comme levier du développement professionnel : une évidence à questionner ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 17-32.
- Colognesi, S., Célis, S., De Jemeppe, X. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Rapport à l'écrit et postures de formateurs dans l'accompagnement d'étudiants engagés dans un portfolio certificatif. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 49-71. <https://doi.org/10.7202/1053588ar>
- Colognesi, S., Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants. Dans B. Raucant, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven et C. Jacqmot (dir.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre* (p.70-86). De Boeck Supérieur.

- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L. et März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 79-101. <https://doi.org/10.7202/1053588ar>
- Colognesi, S. et Maes, O. (2023). À qui profitent les grilles d'évaluation des stages en enseignement? *DIDACTIQUES en pratique*, 9, 47-52.
- Coppe, T., Devos, C. et Colognesi, S. (2023). How failure experience combined with high teacher self-aspect importance puts self-efficacy at risk among student teachers. *Eur J Psychol Educ*, 38, 25-42. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00588-4>
- Coppe, T., Parmentier, M., Kelchtermans, G., Raemdonck, I., März, V. et Colognesi, S. (2024). Beyond traditional narratives about teacher professional development: A critical perspective on teachers' working life. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104436.
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q. et Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail : l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 67-102. <https://doi.org/10.7202/1083008ar>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2^e éd.). Sage.
- Day, S.P., Webster, C. et Killen, A. (2022). Exploring initial teacher education student teachers' beliefs about reflective practice using a modified reflective practice questionnaire. *Reflective Practice*, 23(4), 437-451. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2048260>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 213, 75-88. <https://doi.org/10.4000/rfp.11064>
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [thèse de doctorat, Université de Mons]. HAL theses.
- Desbiens, J.-F., Correa Molina, E. et Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Revue Éducation & Formation*, 314, 69-81.
- Deschepper, C. et Colognesi, S. (2023, à paraître). L'écriture des rapports d'autoévaluation de stage des futurs enseignants évolue en fonction de leur profil. Six portraits pour l'illustrer. *Mc Gill Journal of Education*.
- Desjardins, J. et Boudreau, A. (2012). Les écrits réflexifs en formation : de la pratique des étudiants à la nécessité d'une cohérence programme. Dans M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p.161-177). De Boeck Supérieur.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Marcel Didier.
- Duval, H. (2019). Faire réfléchir des artistes en formation à l'enseignement des arts à des tensions identitaires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 55-74. <https://doi.org/10.7202/1061717ar>
- Farrell, T. SC. (2016). Anniversary article. The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice : An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 223-247. <https://doi.org/10.1177/1362168815617335>
- Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB] (2000, 12 décembre). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. https://www.galillex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB] (2021, 2 décembre). *Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants*. https://www.galillex.cfwb.be/document/pdf/50119_000.pdf
- Fischer, L., Dantinne, F. et Charlier, É. (2019). Évaluation des effets d'un dispositif de formation initiale visant à susciter la réflexivité chez les futurs enseignants. *Formation et profession*, 27(2), 45-57. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.494>

- Gadsby, H. (2022). Fostering reflective practice in post graduate certificate in education students through the use of reflective journals. Developing a typology for reflection. *Reflective practice*, 23(3), 357-368.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2028612>
- Gagnon, C. (2019). Le retour de stage en formation professionnelle au secondaire. *Revue Education & Formation*, e-314, 17-35.
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-27.
- Gouttenoire, L., Fiorelli, C., Trognon, L. et Roux, C. (2019). Renforcer les capacités réflexives à des fins de développement professionnel : une grille-repères pour la conception de dispositifs pédagogiques. *Phronesis*, 8(3-4), 47-61.
<https://doi.org/10.7202/1067215ar>
- Gremion, Ch. et Coen, P-F. (2015). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(3), 11-27.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. ESF.
- Ivanova-Armejkova, R. (2020). On reflexive skills and competencies of the teachers. *Education Journal*, 9(4), 99-104.
<https://doi.org/10.11648/j.edu.20200904.12>
- Jorro, A. (2014). Écrire l'expérience de stage : un enjeu de reconnaissance de la professionnalité émergente. *Recherches et Éducatons*, 10, 33-47. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1893>
- Lefebvre, J., Lefebvre, H. et Lefebvre, B. (2022). Reflection of novice teachers on their teaching practice. *Reflective practice*, 23(4), 452-466. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2056883>
- Lefebvre, G. (2022). Compétences professionnelles. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p.107-111). De Boeck Supérieur.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Leroux, M. et Vivegnis, I. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au cœur de la formation initiale des enseignants. *Formation et profession*, 27(2), 58-73.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.506>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *e-JIREF*, 6(3), 3-23.
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2023). Comment se construit le jugement professionnel des superviseurs lors de l'évaluation d'un stage avec l'étudiant ? Un modèle explicatif. *Formation et profession*, 31(1), 1-15.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.786>
- Marquet, J., Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales* (6^e éd.). Armand Colin.
- Marshall, T., Keville, S., Cain, A. et Adler, J.R. (2021). On being open-minded, wholehearted, and responsible : a review and synthesis exploring factors enabling practitioner development in reflective practice. *Reflective Practice*, 22(6), 860-876. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1976131>
- Mauroux, F. et Morin, M.-F. (2018). Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ? *Repères*, 57, 123-142. <https://doi.org/10.4000/reperes.1516>
- Messier, G. et Lafontaine, L. (2016). Un portrait des stratégies pédagogiques employées par des formateurs universitaires pour enseigner les genres écrits produits par des étudiants en formation à l'enseignement au Québec. *Mélanges CRAPEL*, 37(1), 35-57.
- Monfette, O. et Malo, A. (2023). Articuler l'évaluation des stagiaires à une approche par compétences : portrait et constats tirés de l'analyse d'outils en formation initiale à l'enseignement au Québec. *Formation et profession*, 31(1), 1-16.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.785>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluation formative et certificative des apprentissages*. De Boeck Education.

- Moysan, A., Vinel, E., Delarue-Breton, C. et Bautier, E. (2022). Ce que disent les interventions des enseignants sur les copies des élèves de la place de la textualité et du genre dans les productions écrites. *Pratiques*, 195-196, 1-20. <https://doi.org/10.4000/pratiques.12092>
- Munby, H., Russell, T. et Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. Dans V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p.877-904). American Educational Research Association.
- Osterman, K. et Kottkamp, R. (2004). *Reflective Practice for Educators : Professional Development to Improve Student Learning*. Corwin Press.
- Oudart, A.C. et Leclercq, G. (2011). Contribution à une didactique de l'accompagnement de l'écriture professionnelle en milieu universitaire. Dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* (p.105-127). Presses de l'Université du Québec.
- Panadero, E., Brown, G. et Strijbos, J-W. (2016). The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28, 803-830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E., Lipnevich, A. et Broadbent, J. (2019). Turning Self-assessment into Self-feedback. Dans M. Henderson, R. Ajjawi, D. Boud et E. Molloy (dir.), *The Impact of Feedback in Higher Education: Improving Assessment Outcomes for Learners* (p.147-163). Springer.
- Paquay, L. (2013). Auto-évaluation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p.41-44). De Boeck Supérieur.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Supérieur.
- Paquay, L. et Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche & Formation*, 36, 5-16.
- Paul, M. (2022). *Accompagner la problématisation des situations professionnelles : analyser ses pratiques autrement*. De Boeck Supérieur.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.4000/ripes.605>
- Perrault, B. et Levené, T. (2019). L'autoévaluation accompagnée et contractualisée : Quelles retombées sur le développement professionnel ? Ce qu'en disent les futurs enseignants et formateurs d'adultes. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1), 1-16. <https://doi.org/10.4000/ripes.1989>
- Perrenoud, Ph. (2012). *Développer la pratique réflexive. Dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Portelance, L., Caron, J. et Murray-Dugré, L. (2019). La collaboration inhérente à l'organisation des stages en enseignement : points de vue de responsables universitaires. *Revue Éducation & Formation*, 314, 85- 95.
- Ross, J. (2007). The reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 11(10), 1-13. <https://doi.org/10.7275/9wph-vv65>
- Roy, M. et Michaud, N. (2018). L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis. *Formation et profession*, 26(2), 54-65. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.458>
- Ryan, M. (2011). Improving reflective writing in higher education: a social semiotic perspective. *Teaching in higher education*, 16(1), 99-111. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507311>
- Sargeant, J., Armson, H., Chesluk, B., Dornan, T., Eva, K., Holmboe, E., Lockyer, J., Loney, E., Mann, K. et van der Vleuten, C. (2010). The Processes and Dimensions of Informed Self-Assessment : A Conceptual Model. *Academic Medicine*, 85(7), 1212-1220. <https://doi.org/10.1097/acm.0b013e3181d85a4e>
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique, le rôle de l'auto-évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124. <https://doi.org/10.7202/1086174ar>
- Scallion, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck.

- Scheepers, C. (2021). Avant-propos. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (p.17-27). De Boeck Supérieur.
- Schön, D.-A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith.
- Snead, L.O. et Freiberg, H.J. (2019). Rethinking Student Teacher Feedback : Using a Self-Assessment Resource With Student Teachers. *Journal of Teacher Education*, 70(2), 155-168. <https://doi.org/10.1177/0022487117734535>
- St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive*. De Boeck Supérieur.
- Van Nieuwenhoven, C. et Roland, N. (2015). La formation pratique des enseignants en Belgique francophone. *Formation et profession*, 23(3), 211-218. <https://doi.org/10.18162/fp.2015.a82>
- Yan, Z. et Brown, G. (2017). A cyclical self-assessment process: towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>
- Yan, Z., Wang, X., Boud, D. et Lao, H. (2023). The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: a meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2012644>

Pour citer cet article

- Debliqy, N., Deschepper, C., Colognesi, S. (2024). Des balises à la réflexibilité : portrait des autoévaluations post-stage en formation des enseignant.es. *Formation et profession*, 32(2), 1-24. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.891>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.830>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

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

Marc **Boutet**
Université de Sherbrooke (Canada)

Formation pratique en enseignement dans une perspective d'avenir viable : projet d'écodispositif

Practical Teacher Training for a Sustainable Future: The Ecodevice Project

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.830>

Résumé

Cette contribution repose sur une étude doctorale, qui avait pour objectif principal de dégager les caractéristiques souhaitables d'un écodispositif d'intégration d'une éducation pour un avenir viable (EAV) à la formation pratique du futur personnel enseignant. Un groupe de treize personnes a été consulté à cette fin dans le cadre d'une recherche collaborative. Huit provenaient du domaine de la formation pratique et cinq du domaine de la formation en EAV. Les résultats issus de l'analyse d'entrevues individuelles et de groupe semi-dirigés, ainsi que de propos tenus lors d'un forum électronique de coconstruction de connaissances ont permis de dégager cinq constituantes de l'écodispositif : savoirs, approches, accompagnement, ressources, éléments transversaux..

Mots-clés

Éducation pour un avenir viable, formation initiale à l'enseignement, formation pratique, stages, supervision.

Abstract

This contribution is based on a doctoral study aimed at identifying the key characteristics of an ecodevice that could effectively integrate education for a sustainable future (ESF) into the practical training of future teachers. A group of thirteen experts—eight from the field of practical teacher training and five from the field of ESF—were consulted as part of this collaborative research. The analysis of individual and semi-structured group interviews, along with feedback gathered during a collaborative electronic forum, led to the identification of five essential components of the ecodevice: knowledge, approaches, support, resources, and transversal elements.

Keywords

Education for a sustainable future, environmental education, preservice teacher training, practicum, supervision.

Introduction

La contribution de diverses disciplines, dont celles composant les sciences sociales, a certes généré d'importantes avancées au regard de la compréhension des problématiques socio-environnementales contemporaines. Cependant, la juxtaposition des perspectives disciplinaires ne suffit pas pour en cerner toute la complexité. Une vision se situant au carrefour de plusieurs disciplines doit être construite pour fonder un passage à l'action en vue de remédier incessamment à la dégradation de notre biosphère (Montague, 2019; Morin, 2015). Le domaine de l'éducation pour un avenir viable (EAV)¹ se définit justement comme un domaine convoquant différentes disciplines et décloisonnant les barrières entre elles afin de favoriser des actions prenant en compte la complexité des enjeux socio-environnementaux (ACDE, 2022; Gouvernement du Québec, 2019). En l'absence de l'obligation d'intégrer l'EAV dans la formation initiale à l'enseignement (FIE) à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire des universités canadiennes et québécoises, cette proposition d'un écodispositif d'intégration se veut une initiative pour remédier à cette situation (Gilbert, 2021; Gilbert et Boutet, 2022), comme le recommandent Evans et al. (2017). Reposant à la fois sur des assises théoriques et des savoirs issus de la pratique, l'écodispositif offre une avenue porteuse pour la mise en relation des savoirs nécessaires aux futures personnes enseignantes désireuses de former les futures citoyennes et futurs citoyens dans une perspective de viabilité.

Former le futur personnel enseignant dans une perspective de viabilité

Depuis le premier Sommet de la Terre (1972), l'éducation est reconnue comme un moyen à privilégier pour développer la citoyenneté et les savoir-agir liés à la perspective d'un avenir viable, notamment dans le contexte de la formation initiale à l'enseignement² (DEEPER, 2014; Evans et al., 2017; Walshe et Tait, 2019). Toutefois, l'EAV est encore peu intégrée dans les programmes de FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire (ESE-TE³, 2023; Evans et al., 2017; Marques et Xavier, 2020) bien qu'elle soit en développement dans certains contextes. En effet, certains de ces programmes ont intégré l'EAV au moyen de dispositifs permettant l'ajout de contenus théoriques dans un ou quelques cours qui sont, dans bien des cas, optionnels (Sims, Asselin et Falkenberg, 2020; Sims et Falkenberg, 2013) ou par l'expérimentation d'approches pédagogiques (Evans, et al., 2017; Van Petegem et al., 2007). En dépit de ces ajouts à la composante théorique de la FIE, les savoirs liés à la pratique de l'EAV dans les milieux scolaires demeurent à développer (ESE-TE, 2023; Marques et Xavier, 2020). Devant l'absence d'obligation d'intégrer l'EAV en FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, l'ajout d'une ou plusieurs activités de formation liées à l'EAV en FIE représente un défi persistant. Or, le contexte de la formation pratique offre des pistes prometteuses pour une telle intégration. C'est pourquoi nous avons mené une recension d'écrits pour en explorer les possibilités, ce qui était peu documenté en EAV.

Ce contexte de la formation pratique implique des stages (formation en milieu de pratique enseignante) ainsi que, généralement, des séminaires de stage (rencontres de réflexion collective sur les actions menées en stage). Des leviers à l'intégration de l'EAV auprès du futur personnel enseignant lors de leur formation pratique ont ainsi été identifiés (Gilbert, 2021). Ces leviers sont :

- Le temps disponible. Les stages permettent la prise en compte de la réalité temporelle (expérience en temps réel) et le caractère multidimensionnel du temps (prise en compte de la complexité temporelle) (Glaymann, 2014). Ce temps disponible lors des stages permet notamment au futur personnel enseignant de créer des liens, d'échanger avec les personnes du milieu scolaire œuvrant dans différentes disciplines et d'être ainsi en contact avec une diversité d'approches pédagogiques au carrefour de diverses disciplines, comme le soulève Pellaud (2014).
- Le soutien au développement des savoirs du futur personnel enseignant. Ce soutien se traduit par un accompagnement du développement des savoirs sur, pour et par l'action s'inscrivant dans une démarche réflexive personnalisée et la prise en compte du processus de changement individuel (Beauvais, 2004). Cet accompagnement constitue un levier important pour soutenir l'exigeante évolution des pratiques d'enseignement inhérente à l'intégration de l'EAV (Evans et al. 2017 ; Pellaud, 2014).
- Les possibilités d'articuler les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Compte tenu du grand nombre de savoirs disciplinaires mobilisés en EAV et du défi de les relier aux savoirs pratiques pour être en mesure de passer à l'action concrète, ce levier s'avère indispensable et fortement lié au type d'accompagnement offert aux stagiaires par les personnes mandatées pour les encadrer dans leur expérience de terrain (Boutet, 2008; Caron et Portelance, 2017; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015) de même que lors des séminaires de stage (Boutet, 2000).

C'est pour profiter de ces leviers que nous avons choisi de situer dans le contexte de la formation pratique l'élaboration d'un écodispositif d'intégration de l'EAV en FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

Repères conceptuels

Bien que notre étude soit fondée sur plusieurs assises théoriques⁴, seuls les principaux repères conceptuels liés au thème de cet article sont présentés dans cette section. Nous présentons d'abord, en amont de notre définition de l'EAV, les fondements généraux qui lui sont inhérents en continuité avec ceux de l'éducation relative à l'environnement (ERE) et de l'éducation au développement durable (EDD). Nous présentons ensuite notre vision de la formation pratique, où l'accompagnement réflexif est central, parce que nous reconnaissons ce contexte comme étant favorable à l'intégration de l'EAV. Enfin, des précisions au sujet de la notion d'écodispositif et de la typologie des savoirs utilisés sont exposées.

L'éducation pour un avenir viable (EAV)

L'EAV est à la fois héritière de l'ERE,⁵ introduite dans les années 1970 lors de la Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement tenue à Tbilissi en 1977, et de l'EDD, formalisée lors de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014)⁶. Fortement influencée par les pionniers d'éducation en nature, dont John Muir (1838-1914), Margaret McMillan (1860-1931), Robert Baden-Powell (1857-1941), l'ERE vient inscrire l'EAV dans l'évolution historique de certains mouvements (ex. : le scoutisme, l'Adventure education, l'udeskole). Différents courants pédagogiques sont issus de ces mouvements, dont l'éducation en plein air inspirée des Forest Schools (O'Brien, 2009 ; Ogilvie, 2013), qui ont contribué à certains changements curriculaires. Toutefois, des efforts demeurent à déployer en ce sens (Nxumalo, Nayak et Tuck, 2022) pour atteindre les objectifs mondiaux⁷.

Le point de départ pour amorcer notre réflexion sur le concept d'EAV se situe à l'intersection de ces visions. Nous nous inscrivons dans « une vision écocentrique de l'environnement, où l'Homme est l'une des formes interreliées de vie et non pas le centre de l'écosystème planétaire. Il est à la fois environné et environnant des autres éléments du milieu » (Sauvé, 1994, p. 44). Ce choix implique le développement de valeurs de respect envers tout ce qui constitue l'environnement global : « des valeurs telles que l'empathie, la solidarité et l'entraide, l'équité, la responsabilité sociale et individuelle, le respect de la nature et des êtres humains, l'ouverture à l'autre, la liberté d'expression et la créativité » (Gouvernement du Québec, 2019, p. 8). Pour arriver à développer des actions en cohérence avec ces valeurs, l'intégration d'une approche systémique en association avec la pensée critique et créatrice se révèle incontournable « pour rendre les individus capables de réfléchir à leurs propres actes, en tenant compte de leurs conséquences sociales, culturelles, économiques et environnementales présentes et futures, à l'échelon local et au niveau mondial, d'agir de manière durable dans des situations complexes » (Rieckmann, 2017, p. 6). De plus, la prise en compte de la nature multidimensionnelle de la complexité de l'environnement, qui implique les interconnexions entre les systèmes humains et ceux de l'environnement naturel (Morin, 1999, 2005, 2015), fait partie intégrante de notre conception de l'EAV.

Forte de l'évolution de certains travaux liés à une éducation en faveur de l'environnement global,⁸ l'EAV figure maintenant en tête de liste pour favoriser le développement d'une citoyenneté tournée vers la viabilité (ACDE, 2022). Nous rassemblons sous l'appellation d'EAV des perspectives visant le développement d'une écocitoyenneté permettant aux êtres humains de cohabiter et d'interagir en harmonie, afin d'assurer la viabilité de l'humanité. Ainsi, nous définissons l'EAV comme étant :

un domaine lié au développement individuel et collectif mettant de l'avant une perspective interdisciplinaire, critique, systémique qui favorise la construction de savoirs coopératifs et non mercantiles afin d'établir une relation de parenté, d'empathie et de bienveillance à l'égard de l'environnement global (éco-socio-bio-physique). Elle repose fondamentalement sur la pérennité de la coexistence de la vie et du temps où le vivant et les composantes du temps (passé-présent-futur) sont en constante métamorphose renouvelant perpétuellement le devenir de l'environnement global. Elle vise la progression du processus de développement d'une citoyenneté dans, par et pour l'action environnementale globale. (Gilbert, 2021, p. 89).

L'EAV est donc porteuse d'espoir, d'inspiration et de changement à l'égard du monde actuel et de demain (ACDE, 2022).

La formation pratique

De manière générale, la composante pratique de la FIE représente l'ensemble des activités de formation vécues par des stagiaires dans les milieux scolaires. Dans ce contexte d'apprentissage par l'expérience (stages) et de réflexion accompagnée (rencontres de rétroaction et séminaires), elles peuvent à la fois développer leurs compétences professionnelles (Chaubet et al., 2018) et en faire la démonstration (Caisse, 1984).

Les stages occupent une place centrale dans la composante pratique de la FIE, notamment en matière d'heures (un minimum de 700 heures est destiné à la réalisation des stages en milieu scolaire au Québec). Ils offrent un contexte permettant « d'apprendre en expérimentant, en faisant, en mettant "la main à la pâte", en s'inscrivant "en vrai" dans des relations professionnelles [...], mais aussi en observant et en ayant un recul réflexif sur ce que l'on fait et ce que l'on voit » (Glaymann, 2014, p. 63). Conséquemment, les stages en milieu scolaire misent sur l'apprentissage expérientiel, les situations réelles d'apprentissage, les interactions avec les diverses personnes impliquées ainsi que sur la réflexivité des stagiaires, tout en respectant l'esprit des curriculum prescrits (Boutet, 2000 ; Glaymann, 2014).

Les séminaires se définissent comme étant des activités complémentaires aux stages (Boutet, 2000 ; Desbiens, Molina et Habak, 2019). Ils sont constitués d'échanges réflexifs portant sur des « expériences individuelles qui peuvent être transformées, dans l'interaction réflexive, en un savoir plus généralisable » (Boutet, 2000, p. 65).

Les stagiaires sont accompagnés par une personne enseignante associée, praticienne chevronnée du milieu scolaire, et par une personne superviseure, mandatée par le milieu universitaire, afin de favoriser le développement de leurs savoirs de la profession. Dans le cadre de cette étude, nous considérons que l'acte d'accompagner implique « se joindre à quelqu'un [...], pour aller où il va [...], à son rythme, à sa

mesure, à sa portée. Tel est le principe de base : l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est» (Paul, 2009, p. 62-63). Cet accompagnement doit reposer sur trois dimensions : la dimension relationnelle (relation favorable au climat de confiance), la dimension située (partir de l'endroit où se situe la personne accompagnée pour aller dans la direction et vers la destination qu'elle souhaite) et la dimension temporelle (avancer au rythme de l'accompagné) (Paul, 2004, 2016).

La notion d'écodispositif

La notion d'écodispositif est centrale dans cette étude, pour orienter l'émergence de dispositifs d'intégration de l'EAV en formation pratique, lesquels se font encore attendre. L'écodispositif se veut un lieu de ralliement entre les différentes conceptions présentées plus haut et les cinq constituantes issues de cette étude.

De manière plus spécifique, la notion d'écodispositif se situe à l'intersection de quatre propositions théoriques. Les trois premières sont liées à la notion de dispositif de Peeters et Charlier (1999), qui le décrivent comme un entre-deux se situant entre liberté et contrainte, entre réalité et imaginaire ainsi qu'entre sujet et objet. La quatrième est celle d'Albero (2010), qui définit le dispositif comme ce qui « englobe les lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens mobilisés en vue d'un objectif » (p. 1). De plus, nous situons l'écodispositif de cette étude dans la typologie de dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur définie par Burton et al. (2011).

Notre ajout de la dimension *éco* tient à l'importance accordée à l'éveil d'une conscience écologique dans ce dispositif, soit celle qui priorise la « reconnaissance de la diversité, de l'interconnexion et de l'interdépendance entre les éléments des systèmes de vie » (Pruneau et al., 2017, p. 185). Ainsi, la notion de dispositif dans cette étude devient celle d'écodispositif, car elle est étroitement liée à l'interaction des systèmes, à l'environnement naturel ainsi qu'à la biodiversité.

Typologie des savoirs

Parce qu'elle est relativement connue en milieu de formation pratique en FIE, la typologie savoir, savoir-faire, savoir-être, qui correspond au développement des connaissances, habiletés et des attitudes (Jouquan et Parent, 2015), a été retenue pour classer les savoirs jugés importants en EAV par les personnes participantes. Les opinions qu'elles ont exprimées à ce sujet lors des divers entretiens sont fortement ancrées dans leur expérience professionnelle, ce qui nous a conduits à les considérer comme une explicitation de leurs savoirs pratiques, que nous avons pu situer par rapport à des savoirs plus théoriques, dans une perspective de liaison théorie-pratique (Chaubet et Gervais, 2014).

Objectifs spécifiques de recherche

Cette recherche avait pour objectifs spécifiques de :

- dégager les savoirs spécifiques du domaine de l'EAV que devrait comporter un écodispositif d'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire ;
- dégager les caractéristiques de l'accompagnement offert par les personnes enseignantes associées et les personnes superviseuses de stage que devrait comporter un écodispositif d'intégration de l'EAV dans la formation pratique du futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

Méthodologie

Nous avons opté pour une démarche de recherche collaborative pour nous rapprocher des situations de pratique et faire en sorte que nos résultats puissent se traduire plus facilement en actions éducatives en faveur de l'environnement global, lesquelles sont incessamment réclamées. Ainsi, la mobilisation de l'expérience significative des personnes praticiennes (en EAV ou en formation pratique) représentait une contribution indispensable, puisque la recherche collaborative « vise une médiation entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle, en vue d'étudier le savoir-faire qui sous-tend cette dernière dans le cadre d'une démarche de coconstruction » (Morissette, 2013, p. 41). De fait, elle concède une place importante à l'idée de lier les savoirs théoriques et pratiques, notamment en octroyant une place de choix à la voix des personnes praticiennes afin de produire un certain savoir lié à leur pratique (Couture, Bednarz et Barry, 2007). Ainsi, des zones de coréflexion, qui représentent de puissants leviers pour rallier théorie et pratique (Desharnais, 2021), ont été intégrées pour soutenir la coconstruction de nouveaux savoirs relatifs au terrain (Morissette, 2013) en EAV et favoriser ainsi l'articulation théorie-pratique en FIE.

À cette fin, les méthodes suivantes de collecte de données ont été sélectionnées : entretiens individuels, entretiens de groupe et échanges sur un forum électronique de coconstruction de connaissances. Ces méthodes ont permis de croiser leurs expertises et leurs savoirs expérientiels, au profit de l'identification des caractéristiques projetées de l'écodispositif d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE. Le potentiel de l'expérience et de l'action des personnes praticiennes à titre de coproducteurs de savoirs (Bourassa et al., 2007), pouvant nourrir à la fois les théories et les pratiques au même titre que la personne chercheuse, a ainsi pu être reconnu et exploité.

La collecte des données

Deux groupes (personnes expertes et praticiennes)⁹ ont été formés pour recueillir les données de cette étude afin de croiser les savoirs spécifiques en formation pratique à l'enseignement et ceux spécifiques à l'intégration de l'EAV. Le groupe de personnes expertes en EAV était constitué de cinq personnes participantes, ayant une expérience de plus de cinq ans en formation en EAV (ayant déjà offert des activités de formation en EAV à des intervenantes, intervenants en éducation préscolaire et en enseignement primaire). Le groupe de personnes praticiennes de la formation pratique était formé de

cinq stagiaires se reconnaissant un intérêt pour l'EAV et ayant une expérience de stage récente (moins de deux ans), et de trois personnes enseignantes associées ou superviseuses de stage, se reconnaissant un intérêt pour l'EAV et possédant une expérience de plus de deux ans en accompagnement de stagiaires.

Afin de ne pas prédéterminer les propos des deux groupes de personnes participantes, nous avons tenu des entretiens séparés, même si l'objectif d'élaboration d'un écodispositif leur était commun. Ainsi, un entretien individuel semi-dirigé a été réalisé avec le groupe de personnes expertes dans un premier temps (fin mai et début juin 2019) et deux entretiens de groupe semi-dirigés¹⁰ ont été réalisés avec le groupe de personnes praticiennes par la suite (en juin 2019, à la suite de l'entretien individuel avec les personnes expertes et, un second, à la fin juin 2019 à la fin des échanges sur le forum). Les questions composant les canevas de ces entretiens ont été élaborées à partir des objectifs de recherche et des principaux concepts théoriques de l'étude¹¹. Comme nous souhaitions prélever des données mettant à contribution et en interaction les savoirs de tous, un forum électronique de coconstruction de connaissances¹² a également été tenu avec toutes les personnes participantes (juin 2019). Ce forum avait pour but d'établir une coconstruction de connaissances favorisant un avancement collectif (Scardamalia et Bereiter, 2003). De plus, un journal de bord a été rempli par la chercheuse principale¹³. Les notes se sont avérées utiles pour opérationnaliser la recherche.

L'analyse des données

Les données recueillies ont été traitées selon l'analyse de contenu par catégories (Bardin, 1989)¹⁴. L'analyse a été réalisée en fonction d'un *design émergent*, par contraste avec un design préétabli et fixe (Anadón et Guillemette, 2006), en cohérence avec la démarche collaborative de recherche.

L'analyse a conduit à l'identification de sept thèmes¹⁵ regroupant par catégories stabilisées les divers propos tenus lors des entretiens ainsi que sur le forum. L'articulation des contenus associés à chacun de ces thèmes a permis de cerner cinq constituantes d'un écodispositif d'intégration de l'EAV¹⁶.

Synthèse des résultats et des discussions en lien avec les cinq constituantes de l'écodispositif

Bien que cette étude ait généré plusieurs résultats (Gilbert, 2021 ; Gilbert et Boutet, 2022), dans cette section, ils sont présentés de manière synthétique sous l'angle des cinq constituantes (savoirs, approches, accompagnement, ressources, éléments transversaux) souhaitables d'un écodispositif d'intégration de l'EAV à la formation pratique du futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Les résultats générés par cette étude¹⁷ ont permis d'atteindre les objectifs de la recherche¹⁸. Plus précisément, c'est grâce à l'analyse des propos tenus sous les sept thèmes que les constituantes de l'écodispositif ont pu être dégagées. Les thèmes d'analyse ayant nourri ces dernières sont présentés dans le tableau 1, à la suite duquel des extraits de propos ayant alimenté les cinq constituantes sont exposés à titre d'exemples.

Tableau 1*Résultats généraux selon les sept thèmes d'analyse*

Thèmes d'analyse	Résultats généraux (Catégories générales)	Constituantes liées
A	Éléments de définition de L'EAV : est orientée vers l'action, est ancrée dans le réel, repose sur différentes perspectives, convoque des connexions, vise des apprentissages relatifs à un avenir viable	Savoirs Accompagnement
B	Approches mettant l'accent sur : le processus cognitif, la personne, les interactions sociales, l'interaction avec l'environnement naturel, la transversalité	Approches Savoirs Accompagnement
C	Connaissances liées : au vivant, au domaine de l'éducation, au domaine spécifique de l'EAV Savoir-faire liés : au développement d'une citoyenneté environnementale, au processus motivationnel en EAV, à la collaboration, à l'intégration d'approches spécifiques, aux défis à relever pour arriver à faire de l'EAV, à l'évaluation des apprentissages Savoir-être liés : aux attitudes propices à l'intérêt et à la protection de l'environnement global	Savoirs
D	Processus relationnel entre la personne stagiaire, la personne enseignante associée et la personne superviseure comportant des aspects : participatifs, collaboratifs, d'étayage, motivationnels, communicationnels et de volontariat	Accompagnement
E	Ressources pour : faire de l'EAV, pour développer ses compétences en EAV	Ressources Savoirs
F	Prise en compte : du cheminement favorable à l'intégration de l'EAV dans les stages ; des séminaires comme vecteurs de l'EAV ; de la triade : stagiaire, personne enseignante associée et superviseure ; des travaux liés aux stages, des ressources liées à la formation pratique, de l'évaluation des compétences relatives à l'EAV	Accompagnement Ressources Éléments transversaux
G	Pistes pour : contrer la résistance à l'intégration de l'EAV	Accompagnement Ressources Éléments transversaux

Selon l'expérience de certaines personnes participantes, l'écodispositif implique le développement de savoirs spécifiques, notamment des savoirs relatifs à certaines approches pédagogiques favorables à l'EAV : «[...] de savoir que l'EAV peut être transdisciplinaire et de savoir comment l'appliquer au quotidien à travers les différentes approches que j'ai mentionnées et de connaître les approches [...]»

L'écodispositif implique également des savoir-faire relatifs à l'EAV propices à la dimension motivationnelle de l'enseignement-apprentissage :

Le plaisir à apprendre où la notion de plaisir à transcender tout l'enseignement en EAV. On travaille sur des sujets sérieux graves [...]. Les jeunes doivent trouver leur compte là-dedans. Ils doivent sentir qu'ils se réalisent, qu'ils ont du plaisir à le faire et qu'ils ont beaucoup de reconnaissance en retour...

Or, l'intégration de l'EAV lors des stages, exige certaines autorisations pour faire de l'EAV et un accompagnement spécifique de la part de la personne enseignante associée :

[...] la liberté, une permission de faire de l'EAV en accompagnant les recherches. Juste à être là, 100 %, là... et quand on est devant une impasse, on réfléchit ensemble avec l'enseignante associée et on trouve des pistes de solutions pour rediriger notre projet d'EAV.

et de la personne superviseure :

Les canevas de planification souvent qu'on nous donne... Il y a des superviseurs qui sont plus ouverts, mais pas d'autres et avec ces canevas souvent la pédagogie par projet n'entre pas dans ces canevas-là... ce n'est pas cela que je veux faire, mais je suis comme pris avec [...].

Par ailleurs, l'écodispositif comporte l'accès à certaines ressources.

C'est sûr que si tu as un cours qui te dit «va chercher les ressources que tu veux» et [...] qu'on met ensemble où on a trouvé nos ressources [...] Un genre de nuage collectif pour les stagiaires, enseignants associés et superviseurs...

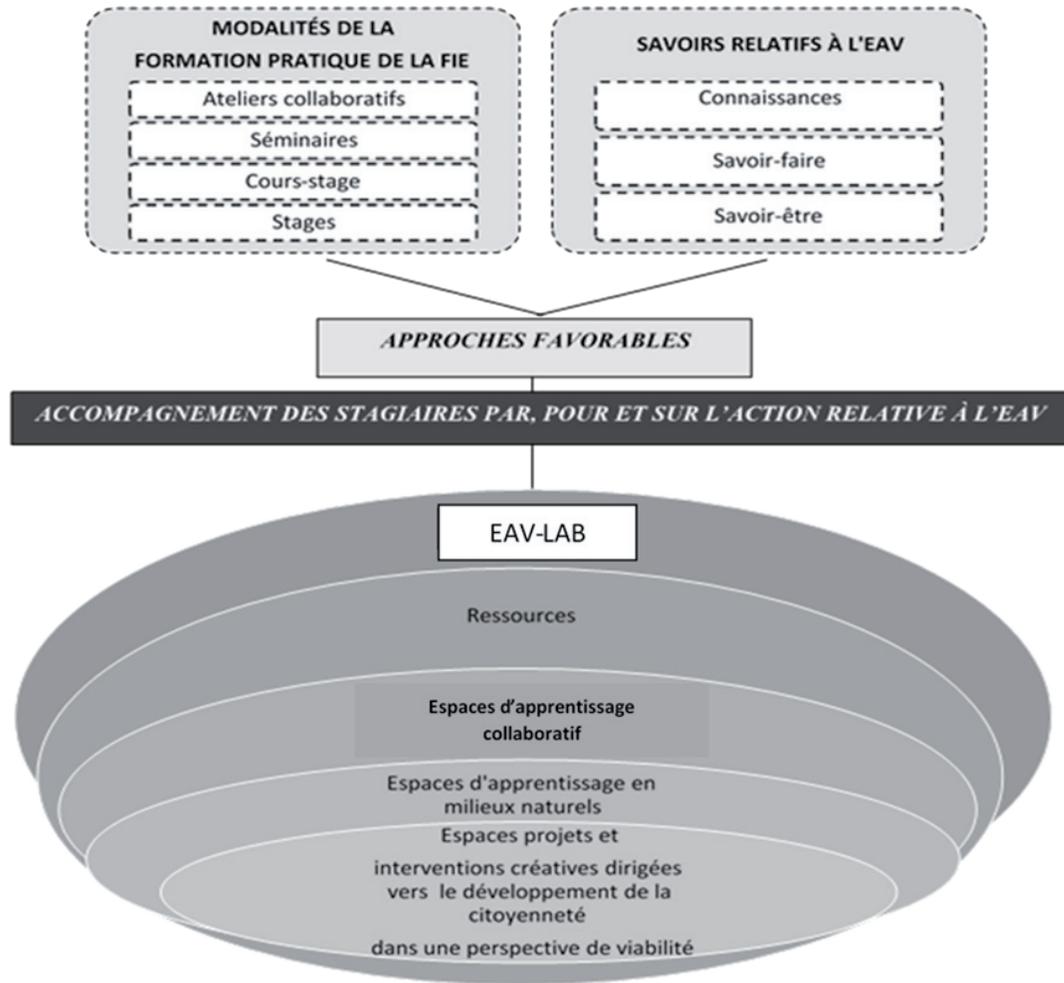
...avoir à l'université une cour extérieure pour amener des élèves pour se pratiquer à mettre en place des approches en EAV et du matériel pour explorer la nature, urbaine aussi...

Dans le tableau 1, comme dans les extraits, on peut observer que plusieurs thèmes ont pu être liés aux constituantes, savoirs et accompagnement, lesquels étaient étroitement associés aux objectifs spécifiques de la recherche. Quant à l'ensemble des résultats, ils ont permis d'atteindre l'objectif général de l'étude puisque les données se sont avérées suffisantes pour pouvoir dégager les caractéristiques souhaitables d'un écodispositif favorisant l'intégration de l'EAV visée.

La figure 1 offre une vue d'ensemble des constituantes émergeant des résultats de cette étude.

Figure 1

Constituantes d'un écodispositif d'intégration de l'EAV (Gilbert, 2021, p. 328)



À l'instar des propos formulés par les personnes participantes à la recherche, cet exemple d'écodispositif inscrit l'EAV dans l'action en faveur de l'environnement global dans les situations réelles avec, pour et par les milieux.

Constituantes-Savoirs

L'analyse des résultats a permis de préciser les savoirs (connaissances, savoir-faire, savoir-être) qui devraient circuler au sein d'un écodispositif d'intégration de l'EAV en formation pratique de la FIE, notamment : la connaissance des approches éducatives favorables au développement de l'empathie envers le vivant ; les savoir-faire relatifs à la prise en compte des besoins et capacités de tous les enfants, dont ceux ayant des besoins particuliers pour faire de l'EAV ; le développement d'attitudes collaboratives avec les différentes personnes et organismes intervenant en EAV.

Les savoirs spécifiques relevés dans le cadre de cette étude font écho à certains travaux réalisés en EAV dont ceux de Boutet (2008) au sujet du développement des composantes de la citoyenneté environnementale et ceux de Pruneau et al. (2017) au sujet du développement de la créativité et de l'ouverture d'esprit pour résoudre des problèmes liés aux enjeux environnementaux. Ils comportent de plus la particularité de s'inscrire dans la composante pratique de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, au moyen d'approches favorables à l'EAV.

La constituante-Approches

Plusieurs approches ont été relevées dans cette étude comme étant favorables à l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE, notamment les approches : systémique, réflexive, créative, expérientielle, apprentissage par l'action, collaborative, interdisciplinaire, par projet, par enquête, par service communautaire, de la pédagogie par la nature, de l'apprentissage par le milieu.

Les résultats regroupés sous cette constituante sont en cohérence avec d'autres études qui ont identifié ces approches comme étant favorables à l'intégration des savoirs liés à l'EAV, dont celle de López-Azuaga et Suárez Riveiro (2018), ainsi que celle de Sims et Falkenberg (2013) au sujet des approches de : l'apprentissage par la nature, l'apprentissage interinstitutionnel, l'apprentissage par résolution de problèmes en situation réelle. Les résultats de notre étude concordent également avec la vision de Van Petegem et al. (2007) au sujet des approches participative et interdisciplinaire ainsi que ceux de Spektor-Levy et Abramovich (2016) visant le développement du leadership environnemental en association avec une démarche d'apprentissage expérientielle, réflexive et collaborative. Par ailleurs, les travaux de Pruneau et al. (2014) enracinés dans la viabilité sont également en adéquation avec les approches mises de l'avant dans le cadre de cette recherche, soit les approches : systémique, prospective, de l'action stratégique, de la pensée design et de la planification collaborative.

Selon les résultats de notre étude, le développement des savoirs relatifs en EAV chez les stagiaires s'appuie à la fois sur l'utilisation des approches relevées et sur un accompagnement de la part des personnes formatrices de stage.

La constituante-Accompagnement

L'idée de l'accompagnement des stagiaires pour favoriser le développement des savoirs s'avère centrale dans cette étude, notamment l'accompagnement, qui implique de : participer avec les stagiaires et/ ou le personnel enseignant aux communautés de pratiques liées à l'intégration de l'EAV; faire des rétroactions pour favoriser l'intégration de savoirs en EAV; faire preuve d'ouverture envers les stagiaires

tout au long du processus d'accompagnement ; partir de situations réelles et significantes pour faire de l'EAV lors du stage; soutenir la capacité des stagiaires à développer un questionnement réflexif pour améliorer leurs pratiques en EAV.

L'accompagnement de la personne stagiaire dans l'approfondissement de sa réflexion représente, selon les résultats, un aspect indispensable pour favoriser le développement de compétences relatives à l'EAV. Cette idée rejoint celle de Pruneau et al. (2014) en ce qui a trait à un accompagnement permettant de réfléchir « à la manière et aux conditions dans lesquelles les actions seront faites » (Pruneau et al, 2014, p. 11), et ce, afin de mener des actions en cohérence avec la perspective de viabilité. Pour ce faire, certains aspects communicationnels ont été relevés par les personnes participantes comme étant à développer chez les personnes accompagnatrices et celles accompagnées, comme la communication empathique et bienveillante.

De plus, à l'instar de plusieurs (Boutet et Villemin, 2014 ; Desbiens et al. 2019 ; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015), les résultats de l'étude réitèrent la nécessité de former les personnes formatrices de stage pour accompagner le futur personnel enseignant, mais, cette fois pour l'accompagnement du développement des savoirs spécifiquement liés à l'EAV ainsi que des compétences professionnelles à l'enseignement. Ainsi, le présent écodispositif devrait comporter des éléments de formation et de coformation.

La constituante-Ressources

Des ressources liées à l'EAV ont été mises en exergue dans cette étude, comme : le matériel pédagogique lié à l'EAV, les ressources pour ancrer les savoirs en EAV dans des situations réelles et significantes, des outils et documents informatifs pour les personnes enseignantes associées liés à l'intégration de l'EAV, un laboratoire réel et virtuel relatif à l'EAV, une classe-laboratoire relative à l'EAV à l'université (intérieure et extérieure). Cependant, c'est surtout l'importance des interactions entre les ressources et les constituantes de l'écodispositif qui a été soulignée. En effet, l'importance d'accompagner le développement d'une pensée connective, c'est-à-dire celle qui est appelée parfois pensée systémique, relationnelle ou holistique et qui convoque « une réflexion sur les liens entre divers éléments d'une situation et sur les conséquences de ces liens » (Pruneau et al., 2014, p. 9), nous a menés à regrouper les éléments *Ressources* dans un centre de liaison que nous avons appelé EAV-LAB, dans le but de permettre l'accompagnement du développement de la pensée connective du futur personnel enseignant, comme l'ont suggéré les résultats de cette recherche.

La constituante-Éléments transversaux

Selon les résultats, différents contextes devraient coexister à l'intérieur du projet d'écodispositif. Ces éléments contextuels sont transversaux par rapport aux quatre autres constituantes, qu'ils sous-tendent et sur lesquelles ils ont des effets. Ce sont : le cheminement dans le programme, les modalités de la formation pratique (séminaires et stage), l'intervention de la triade (stagiaire, personne enseignante associée, personne superviseuse de stage), les travaux liés aux stages et l'évaluation des compétences relatives à l'EAV des stagiaires. À titre d'exemples plus précis, les propositions suivantes ont été faites : des séminaires portant sur les liens entre les disciplines pour faire de l'EAV, la possibilité

d'un cheminement flexible et personnalisé lié au degré d'intégration de l'EAV, la triade porteuse de l'intégration de l'EAV, les journaux réflexifs comme vecteurs d'EAV, des ateliers collaboratifs pour expérimenter l'EAV, la possibilité de développer des situations d'apprentissage et d'évaluation ou des projets interdisciplinaires favorables à l'EAV, l'environnement extérieur comme extension de la classe.

Ainsi, la présentation des résultats dans cette partie permet de dessiner les contours et de préciser plusieurs contenus d'un écodispositif d'intégration de l'EAV à la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire. Outre le fait que ces résultats sont en cohérence avec la volonté d'atteindre les objectifs de développement durable des Nations unies et qu'ils s'inscrivent dans l'appel d'Evans et al. (2017) pour offrir au futur personnel enseignant des opportunités de développer leurs savoir-agir en EAV par l'intermédiaire de personnes formatrices en FIE, ces résultats rejoignent la volonté de favoriser le développement d'une citoyenneté dirigée vers la viabilité de l'environnement global (ACDE, 2022).

Conclusion et prospectives

L'analyse des données a permis de déboucher sur une proposition d'écodispositif d'intégration de l'EAV à la formation pratique du futur personnel enseignant de la FIE à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, en précisant notamment cinq constituantes et ce qu'elles peuvent contenir. Bien que cette étude ne puisse prétendre à l'exhaustivité ni à la généralisation de ses résultats, elle pourrait, selon certaines adaptations, s'étendre à d'autres contextes. Par ailleurs, elle ouvre la voie à diverses prospectives. En effet, la complexité et l'urgence des enjeux socio-environnementaux soulèvent la nécessité de poser le développement d'une écocitoyenneté permettant d'y faire face, en tant qu'objectif central de notre système éducatif. De plus, nous estimons que les résultats de cette recherche peuvent s'inscrire dans plusieurs aspects du Référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement renouvelé (Gouvernement du Québec, 2020), dont la huitième compétence consistant à « soutenir le plaisir d'apprendre : Entretenir chez ses élèves le plaisir d'apprendre, le sens de la découverte et la curiosité en réunissant les conditions nécessaires à l'épanouissement de chacune et de chacun » (p. 64), car l'intégration des approches favorables à l'EAV proposées dans cette étude semble porteuse pour favoriser le développement du plaisir d'apprendre chez les élèves, notamment la pédagogie par la nature (Sheldrake, Amos et Reiss, 2023). Des études empiriques relatives à cette compétence et à cette approche en contexte de supervision de stage sont à déployer et à documenter afin de soutenir la formation d'un personnel enseignant apte à relever les défis complexes actuels et futurs, résilient face aux changements et pouvant exercer son agentivité pour l'avènement d'un monde écologiquement et humainement viable.

Notes

- ¹ Nous utilisons l'expression Éducation pour un avenir viable (EAV), et, à l'instar du Sustainability & Climate Action Network de l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE) qui utilise l'expression Environmental & Sustainability Education (ESE), nous utilisons l'EAV pour faire référence aux multiples traditions d'apprentissage de l'environnement et de l'écojustice. Ces traditions comprennent l'éducation environnementale (EE), l'éducation pour le développement durable (EDD), l'éducation autochtone, l'apprentissage basé sur la terre, l'apprentissage basé sur la nature, l'éducation en plein air et expérientielle, l'éducation basée sur le lieu, l'éducation à l'écojustice, l'éducation relative à l'environnement (ERE), et au développement durable (EREDD), Education for Sustainability (EFS), Climate Change Education (CCE), éducation à la justice climatique, éducation humaine ; et la durabilité pour le bien-être. (<https://www.oise.utoronto.ca/home/scan/defining-environmental-sustainability-education-0>)
- ² Parce que la médiation des savoirs revient au personnel enseignant, la nécessité de favoriser le développement des savoirs pour l'environnement global est souhaitable chez ce dernier, et ce, dès la FIE, puisque leur participation au développement des compétences en EAV passe par leurs responsabilités professionnelles face à l'éducation à la citoyenneté des élèves. (Gilbert, 2021)
- ³ Environmental Education in Pre-Services Education Ressource (ESE-TE) : <http://eseinfacultiesofed.ca/research-pages/studies.html>
- ⁴ Les assises théoriques sont exposées de manière plus exhaustive dans la thèse de Gilbert (2021) (<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/18316?show=full>).
- ⁵ L'éducation relative à l'environnement est conçue comme un processus permanent dans lequel les individus et les collectivités prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui leur permettront d'agir, individuellement et collectivement, pour résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement. (UNESCO-PNUE, 1990, p. 3)
- ⁶ L'éducation pour un développement durable, c'est apprendre à : (1) respecter, reconnaître la valeur et les richesses provenant du passé, tout en les préservant ; (2) apprécier les merveilles de la Terre et de tous les peuples ; (3) vivre dans un monde où chacun ait de quoi se nourrir pour une vie saine et productive ; (4) évaluer, entretenir et améliorer l'état de notre planète ; (5) construire et apprécier un monde meilleur, plus sécurisant, plus équitable ; (6) être des citoyens concernés et responsables, exerçant leurs droits et responsabilités à tous les niveaux : local, national et global. (Cf. Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable 2005-2014)
- ⁷ Les objectifs mondiaux de l'ONU (17 objectifs du développement durable-ODD) sont un appel à l'action universelle visant à aborder les enjeux sociaux, économiques et environnementaux : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>
- ⁸ La notion d'environnement global fait référence aux aspects éco-socio-bio-physiques de l'environnement (Gilbert, 2021). L'aspect éco (oikos) représente l'ultime Habitat favorable au rapport et aux liens entre les êtres et leur milieu. Il est l'agent médiateur favorisant les liens et rapports entre les aspects de l'environnement global. / L'aspect socio représente la dimension sociale de l'environnement, parce que les individus et l'environnement s'influencent mutuellement et qu'il est lié au sentiment d'appartenance à une « humanité commune » où le partage de valeurs de responsabilités, d'empathie, de solidarité et de respect envers l'environnement planétaire et humain est central / L'aspect bio fait référence à la notion de système ouvert en interaction constante avec la matière, l'énergie et l'environnement qui repose sur l'auto-organisation et le développement de la complexité (Prigogine, 1996). / L'aspect physique représente la matière (solide, liquide, aqueuse) et se caractérise par son absence de vie, bien qu'il y contribue.
- ⁹ Pour effectuer le recrutement des personnes participantes, une invitation a été acheminée aux membres des organisations suivantes : Pacte2D de l'Université de Sherbrooke, Réseau des établissements verts Brundtland, Centre universitaire de Formation en Environnement de l'Université de Sherbrooke, programme de FIE du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke, programme de FIE du baccalauréat en éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de l'UQÀM.
- ¹⁰ Ces entretiens de groupe ont été réalisés avec les personnes praticiennes, afin de leur permettre de croiser leurs visions et leurs savoirs de manière à ce qu'elles puissent témoigner spécifiquement de leur expérience en FIE et en EAV.

- ¹¹ Tous les canevas d'entretiens contenaient des questions élaborées selon les visées et selon les concepts sous-jacents à l'étude. Les questions ont été formulées au sujet de : leur conception de l'EAV, des savoirs reposant sur l'expérience en EAV, des approches et stratégies pédagogiques expérimentées en EAV, des caractéristiques de l'accompagnement lors de la formation pratique permettant d'intégrer l'EAV, des caractéristiques de l'écodispositif. (Exemples de questions aux personnes participantes : Comment pourrait-on définir l'EAV ou autre expression en lien utilisée ? ; Comment vos connaissances en EAV se traduisent-elles dans votre pratique professionnelle ?)
- ¹² Des ateliers réflexifs ont été coélaborés et déposés sur la plateforme Moodle afin qu'ils soient réalisés par les personnes participantes. Par la suite des échanges entre toutes les personnes participantes à l'étude ont eu lieu sur le forum électronique de manière asynchrone.
- ¹³ Les notes de terrain avaient trait à des observations, des impressions personnelles et des notes réflexives comme il a été présenté dans Gilbert (2021).
- ¹⁴ Les propos tenus lors des entretiens ont été transcrits et une lecture spécifique des données brutes a été réalisée afin d'extraire les unités de sens. Ces dernières ont été codées et une catégorisation classique a ensuite été réalisée à partir d'une liste thématique (sept thèmes liés aux questions des entretiens) dont la relecture des données a permis de procéder à sa consolidation. À l'exception de la transcription, les propos tenus sur le forum électronique de coconstruction de connaissances ont été analysés selon le même processus que ceux issus des entretiens. Une triangulation des données a ensuite été réalisée au regard des données issues de toutes les modalités de collecte utilisées dans cette étude.
- ¹⁵ Les sept thèmes ayant servi à l'analyse des données ont émergé du regroupement des réponses aux questions des canevas d'entretiens, lesquelles avaient été élaborées en lien avec les objectifs de recherche et en cohérence avec les principaux concepts théoriques. Ces thèmes se sont graduellement stabilisés au fur et à mesure de la relecture des propos des personnes participantes. Ces sept thèmes sont :
- A-Définition de l'EAV par les personnes participantes
 - B-Approches favorables privilégiées par les personnes participantes pour intégrer l'EAV
 - C-Savoirs du futur personnel enseignant liés à l'EAV
 - D-Accompagnement du futur personnel enseignant dans la composante pratique de la FIE au préscolaire-primaire pour intégrer les savoirs en EAV
 - E-Pistes pour intégrer l'EAV à la composante pratique de la FIE liées à une expérience professionnelle spécifique
 - F-Contextualisation d'un écodispositif d'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE au préscolaire-primaire
 - G-Pistes de solutions pour contrer des obstacles à l'intégration de l'EAV à la composante pratique de la FIE au préscolaire-primaire
- ¹⁶ Les thèmes se sont graduellement stabilisés au fur et à mesure de la relecture des propos des personnes participantes. Les cinq constituantes de l'écodispositif ont émergé de la relecture des propos des personnes participantes au regard des sept thèmes.
- ¹⁷ Les résultats générés par les échanges sur le forum se sont avérés moindres que souhaité, toutefois la richesse et le nombre élevé des résultats générés par les entretiens semi-dirigés se sont avérés suffisants pour atteindre les objectifs de la recherche. Nous attribuons cette limite à la période du début de la période estivale ainsi qu'au nombre de semaines trop court que nous avons attribué à ce mode de collecte.
- ¹⁸ Les données liées aux objectifs spécifiques de recherche (savoirs, caractéristiques de l'accompagnement) ont permis de dégager plusieurs savoirs spécifiques à l'EAV que devrait contenir l'écodispositif ainsi que plusieurs caractéristiques spécifiques de l'accompagnement qu'il devrait contenir également. Ces savoirs et caractéristiques reposent sur le croisement des savoirs expérimentiels des personnes participantes à la recherche.

Références

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, 47-59. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0047>
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives*, 5, 26-37.
- ACDE. (2022). *Accord on education for a sustainable future*. Association of Canadian Deans of Education.
- Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu* (5e éd.). Presses universitaires de France.
- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. M. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.7202/1077645ar>
- Boutet, M. (2000). *Analyse du contenu réflexif de discussions d'étudiantes en formation initiale à l'enseignement dans le contexte de séminaire de formation à la didactique de l'éducation relative à l'environnement* [thèse de doctorat inédite]. Université Laval.
- Boutet, M. (2008). *Cadre conceptuel de la citoyenneté environnementale*. Université de Sherbrooke.
- Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (35). <https://doi.org/10.4000/edso.731>
- Brundtland, R. (1988). *Notre avenir à tous*. Édition du fleuve.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., ... et Lietart, A. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96. DOI : 10.3166/DS.9.69-96
- Caisse, M. (1984). La formation pratique dans la formation initiale des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(1), 29-41. <https://doi.org/10.7202/900434ar>
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.367>
- Chaubet, P. et Gervais, C. (2014). Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer ? : Quand le concept de pensée réfléchie de Dewey aide à comprendre le développement de la pensée et de l'agir de futurs professionnels. *Éducation et francophonie*, 42(1), 151-168. <https://doi.org/10.7202/1024570ar>
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel*. PUQ.
- Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative : une lecture transversale. *La recherche participative : multiples regards*, 205-221. <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctv18ph9tc.11>
- DEEPER (2014). *Deepening Environmental Education in Pre-Services Education Ressource. A guide for initial teacher educators, staff and students*. OISE.
- Desbiens, J. F., Molina, E. C. et Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *L'Alternance en Éducation et en Formation*, 69.
- Desharnais, A. (2021). *L'articulation théorie/pratique dans le cadre d'une activité à visée réflexive de formation initiale à l'enseignement : exploration à la lumière d'une perspective historique culturelle* [thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke.
- Evans, N., Stevenson, R. B., Lasen, M., Ferreira, J. A. et Davis, J. (2017). Approaches to embedding sustainability in teacher education : a synthesis of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 63, 405. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.013>
- Gilbert, M. (2021). *Coopération d'un projet d'écodispositif d'intégration de l'éducation pour un avenir viable (EAV) à la formation pratique du futur personnel enseignant du préscolaire et du primaire* [thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke.

- Gilbert, M-C. et Boutet, M. (2022). Éducation pour un avenir viable et formation pratique en enseignement : Vers un écodispositif d'intégration. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/ere.9459>
- Glaymann, D. (2014). Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir. *Phronesis*, 3(1-2), 58-69. <https://doi.org/10.7202/1024589ar>
- Gouvernement du Québec (2019). *L'éducation au développement durable*. MEES.
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante*. MEES.
- Jouquan, J. et Parent, F. (2015). *Comment élaborer et analyser un référentiel de compétences en santé ? : Une clarification conceptuelle et méthodologique de l'approche par compétences*. De Boeck Supérieur.
- López-Azuaga, R. et Suárez Riveiro, J. M. (2018). Perceptions of inclusive education in schools delivering teaching through learning communities and service-learning. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1507049>
- Marques, R. et Xavier, C. R. (2020). The Challenges and Difficulties of Teachers in the Insertion and Practice of Environmental Education in the School Curriculum. *International Journal on Social and Education Sciences*, 2(1), 49-56. <https://doi.org/10.4236/ce.2011.22016>
- Montague, A. (2019). *A case for complexity : contextualizing places of learning in early childhood education for sustainability* [thèse de doctorat inédite]. University of British Columbia.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.
- Morin, E. (2015). *Penser global : L'Humain et son univers*. Robert Laffont.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Nxumalo, F., Nayak, P. et Tuck, E. (2022). Education and ecological precarity : Pedagogical, curricular, and conceptual provocations. *Curriculum inquiry*, 52(2), 97-107. <https://doi.org/10.1080/03626784.2022.2052634>
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors : The Forest School approach. *Education*, 37(1), 47-60. <http://dx.doi.org/10.1080/03004270802291798>
- Ogilvie, K. C. (2013). *Roots and wings : A history of outdoor education and outdoor learning in the UK*. Lyme Regis- : Russell House Publishing.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, (62), 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve. De Boeck supérieur.
- Pellaud, F. (2014). Chapitre 6. Interdisciplinarité, compétences, pédagogie de projet et éducation en vue d'un développement durable. *Éducation au développement durable : Enjeux et controverses*, 137-161. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.diemer.2014.01.0137>
- Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25(3), 15-23. <https://doi.org/10.4267/2042/14969>
- Prigogine, I. (1996). *La fin des certitudes : temps, chaos et les lois de la nature*. Editions Odile Jacob.
- Pruneau, D., Kerry, J. et Langis, J. (2017). Compétences citoyennes pour des communautés écologiquement viables-chapitre 10. *Éducation/Environnement/Écocitoyenneté : Repères contemporains*. Presse de l'Université du Québec, 177-191.
- Pruneau, D., Kerry, J. et Langis, J. (2014). Étude des compétences propices au soin et à la transformation de l'environnement. *Revue Vertigo*. 13(1). <https://doi.org/10.4000/vertigo.13411>

- Rieckmann, M. (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable : objectifs d'apprentissage*, UNESCO.
- Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique : guide de développement professionnel à l'intention des éducateurs*. Guérin.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2003). Knowledge building. Dans, J.W. Guthrie (Dir.), *Encyclopedia of Education* (2e éd. 1370-1373). Macmillan.
- Sims, L. et Falkenberg, T. (2013). Developing competencies for education for sustainable development : A case study of Canadian faculties of education. *International Journal of Higher Education*, 2(4), p. 1.
<http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v2n4p1>
- Sims, L. C., Asselin, M., et Falkenberg, T. (2020). Environmental and sustainability education in pre-service teacher education in Canada : A case study. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 23(1), 14-32.
- Sheldrake, R, Amos, R. et Reiss, M. J. (2023). *Children and Nature : A research evaluation for The Wildlife Trusts*. UCL, Institute of Education.
- Spektor-Levy, O. et Abramovich, A. (2016). From “Hesitant” to “Environmental Leader” : The Influence of a Professional Development Program on The Environmental Citizenship of Preschool Teachers. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(3), 649-671. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00637a>
- UNESCO-PNUE. (1990). *Éléments pour une stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relative à l'environnement pour les années 1990*. UNESCO.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. Évaluer. *Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 103-121.
- Van Petegem, P., Blicke, A. et Pauw, J. B. D. (2007). Evaluating the implementation process of environmental education in preservice teacher education : Two case studies. *The Journal of Environmental Education*, 38(2), 47-54.
<http://dx.doi.org/10.3200/JOEE.38.1.47-54>
- Walshe, N. et Tait, V. (2019). Making connections : a conference approach to developing transformative environmental and sustainability education within initial teacher education. *Environmental Education Research*, 1-20.
<http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2019.1677858>

Pour citer cet article

- Gilbert, M.-C., Boutet, M. (2024). Formation pratique en enseignement dans une perspective d'avenir viable : projet d'écodispositif. *Formation et profession*, 32(2), 1-18 <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.830>



©Auteur.e.s Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.858>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Marc **Pidoux**
Haute École Pédagogique du Canton de Vaud
(Suisse)

Boris **Martin**
Haute École Pédagogique du Canton de Vaud
(Suisse)

Laurence **Court**
Haute École Pédagogique du Canton de Vaud
(Suisse)

Elodie **Brühlhart**
Haute École Pédagogique du Canton de Vaud
(Suisse)

Les systèmes d'émulation utilisés par les enseignants novices pour gérer les comportements d'élèves s'appuient-ils sur la formation initiale ?

Do Emulation Systems Used by Novice Teachers to Manage Student Behavior Depend on Initial Training?

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.858>

Résumé

Dans le but d'améliorer la formation des futurs enseignants du primaire, cette contribution examine la pertinence du dispositif de formation en alternance intégrative de la HEP Vaud, en Suisse. Plus spécifiquement, dans le cadre de l'enseignement primaire, elle étudie l'utilisation par des enseignants novices de systèmes d'inspiration béhavioriste afin de gérer les comportements de leurs élèves, principalement l'usage des systèmes d'émulation. Nous constatons que les enseignants de notre échantillon qui y ont recours en ont pris connaissance sur le terrain professionnel, lors de leurs stages et non dans le cadre de la formation en institut. Nous relevons également qu'ils n'ont qu'une compréhension partielle de ces systèmes et qu'ils les appliquent sous forme de trucs et astuces, sans s'appuyer sur des savoirs robustes.

Mots-clés

Enseignant novice, gestion de la classe, systèmes d'émulation, savoirs robustes, formation en alternance intégrative.

Abstract

To enhance the training of future primary school teachers, this study examines the effectiveness of the integrative alternating training program at HEP Vaud, Switzerland. Within the context of primary education, it assesses the use of behaviorist-inspired systems, particularly the application of emulation systems by novice teachers for managing student behavior. Our findings indicate that, in our sample, teachers who utilized emulation systems typically learned about them either through field experience or during their practicum, rather than as part of formal training at an educational institute. Additionally, we observed that these teachers often have only a partial understanding of the systems and tend to apply them as a set of tips and tricks, rather than based on a thorough knowledge of the underlying principles.

Keywords

Novice teacher, classroom management, emulation systems, robust knowledge, integrative work-study training.

Introduction

Dans cet article, nous présentons l'utilisation de systèmes d'émulation (SE ci-après) par des enseignants novices (EN ci-après)¹ de l'école primaire d'un canton en Suisse² et justifions leur pertinence en lien avec la gestion de la classe (GC ci-après), plus particulièrement avec celle des comportements des élèves. Les résultats de cette recherche remettent en question la formation initiale en enseignement primaire proposée par la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP).

La formation se déroule sur trois années et s'inscrit dans une visée d'alternance intégrative (Pentecouteau, 2012). Plus de 15 % de la formation, 33 crédits ECTS³, a lieu en établissement scolaire sous la supervision d'un praticien formateur⁴ (PF). Dans le cadre de cours ou de séminaires, les futurs enseignants suivent deux modules spécifiquement destinés à la GC, pour un équivalent de 9 crédits, ainsi qu'un module de 6 crédits consacré au partenariat et à la collaboration en lien avec la GC⁵.

La problématique de la gestion des comportements d'élèves est centrale, particulièrement pour les EN. En effet, des études (Karsenti et al., 2008 ; Mukamurera et Balleux, 2013) montrent que les difficultés liées à l'indiscipline des élèves constituent un des facteurs de l'abandon de la profession dans les premières années d'exercice. Ainsi, nous postulons que la formation devrait inculquer aux futurs enseignants des *savoirs robustes* (Mayen, 2013) sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour construire leur répertoire de gestes de métier, notamment pour la gestion des comportements des élèves.

Dans notre étude, nous avons relevé que la plupart de nos sujets utilisaient des systèmes basés sur des interventions comportementales (Nadeau, Couture et Gaudreau, 2020) comme des SE, ou systèmes de récompenses, pour renforcer les comportements souhaités des élèves (Couture et Nadeau, 2014). Nous posons l'hypothèse que les EN s'appuient sur des *trucs et astuces* – l'ensemble des outils, astuces, techniques utilisables lors de l'exercice du métier (Maes, Vifquin et Watteyne, 2016) – glanés lors de leur formation sur le terrain pour concevoir ces systèmes et postulons, en outre, que ceux qui sont en difficulté dans la GC les utilisent d'une manière peu efficace pour la gestion des comportements des élèves.

Repères théoriques

La gestion de la classe, l'indiscipline et les enseignants novices

Dans cette étude, nous considérons deux aspects de la GC au sens d'Evertson et Weinstein (2006, p. 4), cette dernière a « [...] two distinct purposes: it not only seeks to establish and sustain an orderly environment so students can engage in meaningful academic learning, it also aims to enhance student's social and moral growth »⁶.

Les EN connaissent des difficultés en GC (Ambroise et al., 2017) en lien notamment avec la gestion des comportements d'indiscipline. Ces derniers se définissent « comme tout comportement de distraction, de désengagement ou de désobéissance amenant l'enseignant à interrompre son enseignement, à réprimander les élèves, à rétablir l'ordre en classe ou à restructurer la tâche avant de poursuivre » (Gaudreau, 2017, p.119). Nous avons relevé dans la littérature trois principales caractéristiques des difficultés des EN en GC.

Le manque de distance par rapport à leur activité constitue la première caractéristique. Les EN s'inspirent principalement des enseignants qu'ils ont rencontrés dans leur parcours de formation ou d'élève et qui les ont marqués (Chouinard, 1999). De surcroît, très inquiets de préserver la face (Goffman, 1974/2008), ils interprètent les actes des élèves par rapport à eux et se sentent agressés par leurs comportements déviants. Cette préoccupation les amène probablement à intervenir plus souvent que les experts, ce qui nuit à la fluidité de la leçon (Bucheton, 2009 ; Chouinard, 1999).

La deuxième caractéristique se rapporte à un manque de ressources par rapport à la conduite d'une classe. Les EN ne disposent pas de *connaissances procédurales* – étapes et manières d'agir – aussi riches que celles des enseignants experts ni de qualité similaire, pour étayer leur action (Chouinard, 1999). Ils hésitent fréquemment entre différentes ressources et fonctionnent par essais et erreurs pour chercher le geste professionnel le plus efficace (Opinel, 2002).

Enfin, la troisième s'articule autour de la difficulté des EN à anticiper leurs interventions. Ils se retrouvent ainsi fréquemment dans l'improvisation lorsqu'ils sont confrontés à des comportements d'indiscipline. Leur réponse est fréquemment *stéréotypée* et sans recherche des raisons qui amènent l'élève à adopter un tel comportement. Ils cherchent à faire cesser le comportement le plus rapidement possible souvent de manière peu réfléchie et expéditive (Cadière et Chaliès, 2018). De plus, ils n'envisagent pas d'articuler leurs actions avec la gestion des apprentissages des élèves (Joinel Alvarez et al., 2022).

Les fondements théoriques de l'approche comportementale et des systèmes d'émulation

Les interventions comportementales, dont les SE font partie, s'inscrivent dans une approche béhavioriste de l'éducation qui vise le modelage des comportements souhaités (Charles, 2004). Dans cette perspective, les interventions sur les comportements des élèves s'articulent en cinq modalités d'action (Landrum et Kauffman, 2006). La première est le *renforcement positif* qui vise à renforcer le comportement d'un élève par un stimulus comme un objet donné, une activité souhaitée ou une rétroaction positive verbale ou non verbale. Par exemple, lorsque l'enseignant ajoute une récompense, un compliment ou une reconnaissance publique pour marquer son approbation par rapport au comportement d'un élève. La deuxième est le *renforcement négatif* qui consiste à retirer un stimulus supposé négatif pour l'élève. Par exemple, si l'élève adopte le comportement attendu, l'enseignant s'éloigne de son espace personnel ou si l'élève effectue le travail demandé, il n'y a pas de devoirs à domicile. L'*extinction* est la troisième action de base. Elle consiste à s'assurer qu'il n'y aura pas de renforcement d'un comportement. Par exemple, si l'enseignant et les autres élèves ignorent les actes d'indiscipline d'un élève en particulier, il y a de fortes chances que le comportement de ce dernier se modifie. La quatrième action est la *punition positive* qui consiste à donner une conséquence désagréable au comportement d'indiscipline, par exemple, un élève a un comportement d'indiscipline et il doit effectuer un travail supplémentaire pour le lendemain. Et enfin, nous trouvons la *punition négative* qui implique le retrait d'un avantage comme une privation partielle ou totale d'une activité de jeu lors d'un cours d'éducation physique, car la règle n'a pas été respectée (Gaudreau, 2017). Ces modalités d'intervention devraient s'inscrire dans un scénario d'intervention construit sur la base d'une analyse préalable du comportement de l'élève ou des élèves (Charles, 2004).

Ainsi, dans le cadre d'un plan d'intervention, les SE correspondent à des dispositifs dans lesquels un renforcement est adressé à l'élève lorsqu'il répond à un comportement attendu (Couture et Nadeau, 2013). Les SE devraient relever en premier lieu du renforcement positif, car ce dernier s'avère le plus efficace pour modeler les comportements des élèves (Bissonnette et al., 2017). Cependant, Landrum et Kauffman (2006, p. 47) observent que « moreover, behavioral strategies seem to be implemented haphazardly, inconsistently, or incorrectly as often as they are implemented as they were designed [...] »⁷ dans le cadre scolaire. Dans certaines classes, un mauvais comportement peut hypothéquer, voire annihiler, un avantage acquis dans une autre temporalité ou avec une autre finalité. Par exemple, un élève a reçu le droit d'aller lire à la bibliothèque car il a bien réalisé ses devoirs, mais ce droit lui est retiré car il a été inattentif pendant une explication de l'enseignant. Cette manière de faire amène l'élève à réaliser que quoi qu'il fasse, l'appréciation du maître pourra toujours remettre en question ce qui a peut-être été acquis de haute lutte. Ces systèmes requièrent une mise en place complexe, comme le montre le tableau en 10 étapes de Fortin et al. (2016, p. 7) :

Tableau 1

Les étapes de mise en œuvre d'un système d'émulation

Étapes	Description
1	Définir de façon opérationnelle le ou les comportements ciblés et les objectifs à atteindre (Archambault et Chouinard, 2009 ; Couture et Nadeau, 2014 ; Jones, 2007 ; Fang, Gerhart et Ledford, 2013).
2	Choisir l'intervention la plus adaptée en fonction des observations et analyses réalisées au préalable (Archambault et Chouinard, 2009 ; Couture et Nadeau, 2014).
3	Déterminer les personnes et les comportements ciblés par l'outil (Archambault et Chouinard, 2009).
4	Établir le fonctionnement du système d'émulation (Archambault et Chouinard, 2009 ; Jones, 2007).
5	Préciser la durée de l'intervention, prévoir son retrait et voir au maintien des comportements appropriés (Archambault et Chouinard, 2009).
6	Prévoir un enseignement explicite des comportements attendus (Archambault et Chouinard, 2009).
7	Fournir des rétroactions aux élèves afin de leur permettre d'apprendre les comportements attendus (Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013).
8	Prévoir l'évaluation de l'outil afin d'en vérifier son efficacité (Archambault et Chouinard, 2009 ; Couture et Nadeau, 2014).
9	Planifier le maintien et le transfert des acquis réalisés à la suite de l'utilisation d'un système d'émulation (Couture et Nadeau, 2014).
10	Éliminer progressivement le système d'émulation pour laisser place à une autogestion des comportements par l'élève (Fang et al., 2013).

De plus, leur efficacité ne fait pas l'unanimité dans la littérature (Archambault et Chouinard, 2006). Le moins contestable est certainement l'efficacité des retours oraux positifs aux élèves pour leur enseigner les comportements attendus (Bissonnette et al., 2017). D'ailleurs, nous postulons que l'enseignement des comportements attendus et plus particulièrement les retours constructifs constituent des gestes de métier fondamentaux pour ces jeunes enseignants.

Dans cette étude, nous avons repéré des dispositifs assimilables à des SE qui, tout en ne respectant pas entièrement les principes de base de ces derniers, prennent généralement la forme de notifications positives ou négatives afin d'obtenir le comportement souhaité de la part de l'élève. Cela se manifeste, par exemple, par le retrait de jetons, avec punition négative, pour stimuler le comportement attendu.

Les gestes de métier, les gestes professionnels et les savoirs robustes

À l'instar de la capacité à donner des consignes claires, le renforcement positif d'un comportement attendu est un geste de métier. Cela offre aux élèves un étayage nécessaire dans leurs apprentissages. Le geste de métier porte des références communes dans les pratiques enseignantes. Il représente ce qui peut être transmis du métier. Le geste professionnel intègre le geste de métier dans l'expression d'une subjectivité professionnelle, cognitive et émotionnelle, toujours contextualisée (Dupuy et Soulé, 2021).

Afin d'acquérir des gestes de métier, il s'agit de développer des *savoirs robustes* (Mayen, 2013) durant la formation initiale, c'est-à-dire des savoirs appropriés pour les situations professionnelles actuelles ou futures que les EN ou experts auront à assumer. Ces savoirs sont des éléments consistants qui servent à analyser, comprendre, agir et apprendre dans de nombreuses situations professionnelles. Ils proviennent d'apports scientifiques ou de pratiques efficaces découvertes et ensuite adaptées par des professionnels. Par exemple, favoriser les retours positifs aux élèves sur leur comportement pour soigner la relation pédagogique constitue un savoir robuste. En effet, il est admis que les élèves qui perçoivent positivement leur relation à leur enseignant posent moins de problèmes d'indiscipline alors que l'inverse péjore cette relation (Bissonnette et al., 2017 ; Gaudreau, 2017).

La formation en alternance intégrative des enseignants

La formation en alternance intégrative vise à créer une dynamique féconde pour le développement de la profession en articulant dans un mouvement d'aller et de retour les apports du terrain et ceux de l'institut de formation (Sève, 2019). L'articulation entre les deux espaces de formation repose souvent sur les enseignants en formation et cela les met parfois en tension. Les approches liées à l'analyse de l'activité offrent des perspectives intéressantes pour soutenir l'articulation entre les deux lieux de formation et permettre de mettre en place une continuité au fil de la formation dans l'acquisition des gestes de métier et des savoirs robustes (Dastugue et Chaliès, 2019).

Méthodologie

La recherche sur la mobilisation des acquis de la formation initiale en GC dans les premières années d'expérience professionnelle s'est déroulée de 2013 à 2018 dans le canton⁸ de Vaud. Notre objectif était de relever les éléments de la formation opérationnalisés par les EN dans l'exercice de leur métier. Ces investigations se sont déroulées en quatre étapes.

Préalablement, en nous basant sur une cartographie de la formation en GC de la HEP, nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec sept enseignants d'un canton voisin. Sur cette base, nous avons constitué notre guide d'entretien et défini un protocole en quatre étapes afin de croiser le discours des EN et leurs pratiques.

La première étape a consisté à effectuer 17 entretiens avec des EN issus de la formation à la HEP et travaillant depuis au maximum trois ans. Cet échantillon a été constitué des personnes qui ont répondu positivement à un courriel adressé aux diplômés des trois dernières années. Notre échantillon est représentatif des enseignants de notre canton par rapport aux variables suivantes : genre, ville ou campagne et degré d'enseignement. Ces entretiens ont été basés principalement sur l'explicitation d'une situation où l'enseignant a rencontré des difficultés en GC et sur des questions liées à la prévention et à la gestion des comportements d'indiscipline. Les entretiens ont été transcrits et codés à l'aide du Logiciel NVivo, dans une perspective d'analyse de contenu (Bardin, 2013), sur la base de deux axes. Le premier est lié aux actions préventives et le deuxième aux régulations de l'enseignant par rapport aux comportements d'indiscipline des élèves. Afin de limiter les biais d'interprétation, nous avons validé les codages en interjuge. C'est sur le plan de l'axe des régulations que nous avons relevé des SE.

La seconde étape a été focalisée sur des prises de données pour permettre une analyse de l'activité des 13 sujets qui ont accepté de poursuivre la recherche.

Tableau 2

Caractéristiques de l'échantillon

Pseudonyme	Age	Sexe	Nombre d'années après la fin de la formation	Environnement de travail	Degré de la classe
Danaée	26	F	2	Urbain	4
Chiara	22	F	1	Suburbain	1 et 2
Gérald	30	H	2	Suburbain	7 et 8
Émilie	27	F	3	Suburbain	1 et 2
Charlotte	25	F	3	Suburbain	7 et 8
César	24	H	1	Urbain	6
Norbert	22	H	1	Rural	7 et 8
Claudine	25	F	1	Urbain	7 et 8
Manon	24	F	1	Rural	6
Lucienne	21	F	1	Urbain	4
Louise	23	F	1	Urbain	1 et 2
Noémie	25	F	1	Rural	5
Georgette	21	F	1	Rural	5 et 6

Notes : données de 2015.

Dans cette étape, nous avons effectué des observations vidéo complétées par des entretiens d'autoconfrontation. Ces derniers visent à permettre l'accès au réel de l'activité du sujet. À travers son questionnement, le chercheur incite le sujet à s'exprimer non seulement sur ses actions visibles sur la trace vidéo, mais également sur les dimensions invisibles de son activité (Jacq et al., 2022). Nous avons à chaque fois filmé les deux premières périodes de la matinée avec une caméra disposée en fond de classe et un micro-cravate pour l'enseignant. Le chercheur démarrait la prise vidéo avant le début de la leçon puis quittait la classe, afin de réduire les effets d'une présence étrangère sur le comportement habituel des élèves et de l'enseignant. Les vidéos ont été visionnées librement par les EN, hors présence des chercheurs. En parallèle, nous avons sélectionné de 10 à 15 minutes d'extraits vidéo basés sur des moments significatifs de la gestion de la classe en lien avec notre cartographie des cours de GC à la HEP Vaud : l'accueil, le démarrage de l'activité, l'engagement des élèves dans l'étude, la donnée de consignes, la mise au travail des élèves, le maintien et la régulation des élèves dans la tâche et, finalement, les transitions.

Les entretiens d'autoconfrontation ont été réalisés dans le même semestre que la prise vidéo des deux périodes d'enseignement. Les EN ont commencé par commenter librement leur activité puis, en fonction de leurs propos, nous les avons amenés par des relances à se questionner sur leurs gestes, leurs intentions et leurs références à leur formation en institution ou sur le terrain.

La troisième étape a consisté à transcrire et à analyser des entretiens d'autoconfrontation. L'analyse a été effectuée d'abord individuellement ensuite en interjuge. Nous nous sommes penchés sur les pratiques liées à la gestion des comportements des élèves et aux SE, en confrontant l'entretien semi-directif avec l'entretien d'autoconfrontation. Nous avons aussi examiné les liens à la formation initiale que nos sujets relevaient dans leurs propos.

Pour la dernière étape, nous avons analysé nos documents vidéo et relevé alors, chez trois des sujets, de sérieuses difficultés en GC, plus précisément en ce qui concerne la gestion des comportements d'indiscipline ainsi qu'une utilisation problématique de SE. Le repérage des sujets en difficulté s'appuie sur les indicateurs émanant de notre analyse (Pidoux et al., 2023) :

- peu ou pas de travail en duo ou en groupe ;
- des modalités de régulation principalement en public et non en aparté ;
- une occupation de l'espace restreinte durant leur enseignement (essentiellement assis ou debout devant le pupitre et positionné devant la classe) ;
- les élèves modifient rarement leur comportement malgré des tentatives de régulation ;
- les EN sont fréquemment interrompus dans le fil de leurs propos ;
- ils se réfèrent peu ou pas à la formation en institution et privilégient les *trucs et astuces* ;
- ils décrivent essentiellement ce qu'il se passe en analysant peu ou pas leur pratique et se caractérisent par une focalisation sur le comportement d'un ou deux élèves ;
- présence d'incohérences entre le discours des EN et leurs pratiques observées dans les vidéos.

Nous n'avons pas examiné les rétroactions non verbales des enseignants car n'avons pas été en mesure de valider nos interprétations auprès des acteurs de l'échantillon.

Résultats

L'utilisation des systèmes d'émulation

La plupart des EN recourent à des systèmes de punitions positives ou négatives pour gérer les comportements d'indiscipline. Nous relevons une tendance marquée à mettre en place des mesures, ici des punitions, tout en tentant de les appliquer de façon cohérente pour mettre un terme aux comportements inappropriés : «[...] les deux premiers avertissements... C'est des avertissements oraux, où ils savent qu'ils ont été avertis... Et puis le troisième, c'est une remarque dans l'agenda. Le quatrième une punition... Et le cinquième c'est une heure de retenue» (Gérald, 7-8 P).

Toutefois, une minorité d'entre eux privilégient des explications, afin de permettre aux élèves de trouver du sens aux exigences posées :

On est en collectif. Si tout à coup je vois qu'il y a un peu trop de brouhaha et que les enfants ne lèvent plus la main, je m'arrête. Et puis j'attends qu'ils se taisent. Et puis je leur explique : «ça ne va plus. Parce que là, je n'arrive plus à vous entendre parler. Et puis quand il y a un enfant qui aimerait parler, qui lève la main, les autres ils ne lèvent pas la main, ils parlent, et puis du coup on n'arrive plus à s'entendre». Et là je leur pose souvent la question : «Mais pourquoi en fait finalement je vous demande de lever la main ?» [...] Ils me disent : «Mais parce que s'il y a tout le monde qui parle, on n'entend pas et ça fait mal à la tête». [...] C'est pour que l'on puisse tous s'écouter et que tout le monde puisse parler à un moment donné dans le collectif. (Émilie, 1-2P)

Pour la majorité des sujets, le nombre de renforcements positifs verbaux est inférieur aux punitions ou aux remarques orales qui relèvent un problème de comportement. Cependant, un des EN privilégie des rétroactions d'encouragement aux élèves et n'adhère pas, de manière argumentée, aux punitions et aux SE :

Mes collègues ne feront peut-être pas du tout ça. Je sais qu'il y en a qui font copier des grilles de verbes ou des pages de dico [...] je n'ai pas envie de faire ça. J'essaie de me mettre à la place des élèves : si je ne faisais pas mes leçons, je ne vois pas l'utilité de copier une page du dictionnaire. L'idée, ça serait de l'aider plutôt à s'organiser pour ses devoirs [...] Je ne me verrai pas mettre un tableau de récompense avec des points ou des choses comme ça. Je n'aime pas les récompenses, ça rend visible aux autres élèves tout ce que font les autres [...] les récompenses je ne les rends pas visibles, mais j'essaie de donner un maximum de feedback aux élèves ou de les encourager un maximum. (Norbert, 7-8P)

Un des EN a mis en place un SE, utilisant des récompenses en parallèle des punitions quand les règles de vie ne sont pas respectées. Toutefois, le système est lié à l'absence de certains comportements. Il n'offre pas d'étayage aux élèves pour acquérir un comportement attendu. Les élèves sont récompensés de ne pas s'être mal comportés, mais la définition de ces «bons» comportements reste floue, car ils semblent liés au jugement de l'enseignante :

S'il y a une règle de vie qui n'est pas respectée, régulièrement, je le marque dans l'agenda. [...] J'ai également un système de récompense pour ceux qui se comportent bien [...] J'ai un système de cartes privilèges. Si pendant trois semaines, ils n'ont pas de devoir non fait, pas de remarque négative, pas de remarque pour le bruit, alors ils peuvent venir chercher des petites cartes privilèges. Il y a : faire écrire ses devoirs par la maîtresse, avoir un jour de plus pour rendre ses devoirs, un jour de plus pour faire signer ses documents ; cela les motive. (Claudine, 7P)

Un seul EN a mis en place un SE pour un élève en difficulté. Ici, l'élève est mis en compétition avec lui-même, mais au bout du compte, c'est surtout dans la perspective de sanctionner les comportements indésirables de l'élève. L'EN ne fait pas référence au renforcement d'un comportement attendu :

Il avait des problèmes de comportements en classe [...] je lui ai mis des jetons : un jeton vert, un jeton jaune, un jeton rouge. Et à chaque fois qu'il y avait quelque chose qui se passait mal, par exemple s'il parlait sans lever la main, je lui enlevais un jeton vert. Dès qu'une deuxième chose se passait mal dans la journée, je lui enlevais un jeton jaune et ça lui coupait la moitié de sa récréation. Et dès que je lui enlevais un jeton rouge, ça lui coupait toute la récréation. (César, 6P)

Nous retrouvons des SE chez les trois enseignants en difficulté. Un seul des trois a associé récompenses et punitions :

C'est un système de médaille et de couronne pour chaque élève. Chaque chevalier a ses quatre médailles et chaque princesse a ses quatre couronnes et on en enlève une par bêtise faite... On va dire comme ça : par non-respect de règles [...] Et il y a un tampon qui est mis le vendredi dans l'agenda, donc s'ils ont leurs quatre couronnes/médailles, ils ont droit à une belle étoile bleue. S'ils n'en ont que trois, ils ont droit à un smiley vert. S'ils en ont deux, ils ont droit à un smiley orange. S'ils n'en ont plus qu'une, ils ont le smiley rouge qui est fâché. Et s'ils n'ont plus de médailles, ils ont une punition à faire pour le week-end. (Danaé, 4P)

Malgré ces affirmations, le système, tel que présenté dans le prochain extrait d'entretien, semble appliqué à géométrie variable et la récompense nous semble dérisoire en regard de la punition même si les élèves n'arrivent pas forcément à la punition :

[...] il aura le droit à un avertissement de plus avant que je lui enlève. Donc, effectivement, je ne sais pas au combienième avertissement je suis, mais en général c'est trois avertissements avant de la perdre [...] Parfois ils en ont droit à quatre, parce qu'on en a oublié un. (Danaé, 4P)

Elle mentionne «[...] on n'a pas eu encore besoin de donner une punition à la maison, mais ça va être une punition bête, dans le sens de copier [...]» (Danaé, 4P). Pour les deux autres, il s'agit de systèmes à l'issue uniquement punitive, avec aussi une multitude de paliers et une mise en place plus réactive que proactive :

On a mis en place un tableau des comportements avec ma collègue. Pour justement essayer de baisser les tensions, à chaque fois que cela ne va pas, on baisse les pincettes. On les prévient une fois, deux fois... Après on baisse la pincette à chaque fois et dès que cela arrive tout en bas, y a quatre panneaux, ceux qui sont au bout là-bas, ben arrivé en bas, c'est agenda et on met une remarque pour calmer l'enfant. (Noémie, 5P)

Manon (6P) a mis en place un système avec trois bonshommes en couleur pour tenter de gérer les comportements de ses élèves, mais certains d'entre eux lui ont demandé d'en ajouter encore un avant d'arriver à la punition. Elle décrit ce qu'elle fait, le critique mais n'analyse pas son activité et semble éprouver des difficultés lorsqu'il s'agit de trouver des pistes de remédiation :

Le noir c'est mes élèves qui ont décidé de le rajouter, parce que moi je n'en avais mis que trois... Et au conseil de classe⁹, ils ont voté pour qu'on mette un noir et qu'au noir, il y avait une sanction [...] En fait je pense que je me perds un peu dans tout ce que j'essaie de mettre en place [...] Mon défaut principal [...] c'est que je mets en place des choses, je tiens et je suis rigide sur deux ou trois jours... Et après je me dis qu'ils ont compris, donc je relâche un peu et après je vois que ça ne va plus... Donc en fait au lieu de reprendre ce que j'avais créé et mis en place dès le départ, j'essaie de trouver autre chose parce que je me dis que ça ne va pas fonctionner.

En résumé, nous relevons que la majeure partie des EN qui utilisent des SE adoptent peu, voire pas, de renforcements positifs. En effet, les EN – et plus particulièrement ceux qui, selon nos indicateurs, sont en difficulté dans leur GC (Pidoux et al., 2023) – ont tendance à recourir à la punition et ont une compréhension peu approfondie des SE. Ce dernier constat interroge les liens entre les SE et la formation initiale.

Le lien avec la formation initiale

Les EN ne signalent presque aucun apport de la formation initiale par rapport aux SE. Nous en avons repéré un seul et il se réfère à la formation en stage : «[...] je trouvais ça très clair par rapport à ce que j'avais vu en classe de stage... Ce système de 4 médailles... De 4 étapes... Cela me paraissait correspondre» (Danaé, 4P). Certains EN estiment avoir intégré les apports de la HEP et peinent à les identifier : «Peut-être que maintenant c'est tellement intégré, que je ne me rends même plus compte que je l'ai appris à la HEP» (César, 6P).

Ils éprouvent parfois des difficultés à distinguer ce qui émane des cours et des séminaires de ce qui provient des stages :

En fait, la formation théorique, elle est un peu loin... Et du coup je n'arrive plus à savoir si c'était théorique ou pratique ou si c'est moi... Mais je pense qu'il y a un peu des deux : un peu de la pratique un peu de la théorie. (Émilie, 1-2P)

Quoi qu'il en soit, les EN se réfèrent plus souvent et plus clairement à la formation en stage qu'à la formation à la HEP : «En tout, je dirais que la gestion de classe, j'ai vraiment plus appris sur le terrain. C'est là que j'ai pu voir des faits concrets» (Claudine, 7-8P). Majoritairement, c'est même clairement en stage qu'ils estiment avoir appris leur métier :

J'ai dû mettre en place des choses en plus, par exemple, j'ai mis un système de coches et puis il y a une sanction au bout de cinq coches ou quelque chose comme ça pour que ce soit plus respecté. Oui à la HEP, je trouve qu'on en a beaucoup parlé, mais après je trouve que la pratique c'est comme ça qu'on arrive... C'est dans la pratique qu'on trouve comment fonctionner. (Louise, 1-2 P)

Nous relevons aussi que l'influence des collègues est importante dans les choix des EN par rapport aux stratégies de gestion du comportement et celle-ci peut s'avérer antinomique avec les apports de la formation :

Aux vacances d'octobre de ma première année, c'était tellement le souk que c'était plus possible. Donc au premier conseil de classe, mes collègues m'ont dit : «Faut que tu fasses quelque chose». [...] Ils m'ont aidée, on a regardé ensemble, j'ai refait les règles de vie [...] qui ne sont peut-être pas très en accord avec ce que j'ai appris à la HEP... Mais j'ai dit : L'important, là, c'est de pouvoir gérer la classe, qu'eux puissent travailler, que je puisse travailler. (Charlotte, 7-8P)

Nous avons également constaté que certains recouraient à des *trucs et astuces* glanés sur internet pour tenter de répondre aux difficultés rencontrées. Les EN se les approprient en fonction de leurs savoirs théoriques et de leurs savoirs d'expérience :

J'ai mis sur Google problèmes de comportement en classe. Enfin, je sais plus exactement [...] ce que j'ai mis comme recherche... Il y avait l'idée des feux [...] l'idée d'une météo, etc. [...] donc j'ai un peu pris des idées un peu de tout, soit que j'ai trouvées, soit que j'avais eues en stage, et puis j'ai fait ma propre salade. (Manon, 6P)

En conclusion, nous relevons que ces systèmes semblent être fréquemment présentés aux enseignants en formation lors de leur stage : «*Non, j'ai vu dans beaucoup de classes, mais alors pas en 1-2P, mais en 3-4, des systèmes de pincettes qu'on descend où on va au nuage et puis après l'éclair... Enfin ce genre de choses*» (Chiara, 1-2P).

Discussion et conclusion

L'analyse de nos résultats, malgré la taille de l'échantillon et l'absence de prise en compte du contexte socio-économique des lieux de travail de nos sujets, nous amène à dresser quelques constats qui soutiennent notre hypothèse initiale.

Le premier constat est que dans les discours des EN, il n'y a pas de lien entre l'approche behavioriste et les systèmes d'émulation qui en découlent. À la suite de cela, nous avons parcouru à nouveau notre cartographie de la formation en GC et avons pris contact avec les responsables des modules de formation qui concernent la GC. Il est apparu que des éléments empruntés à l'approche behavioriste, notamment l'enseignement explicite des comportements, sont utilisés dans la formation à la HEP, mais qu'il n'y a pas de présentation formelle des notions de base du behaviorisme. Les liens entre l'enseignement explicite des comportements (Bissonnette et al., 2017; Gaudreau, 2017) et le behaviorisme (Landrum et Kauffman, 2006) ne sont pas ou peu mis en évidence dans les cours et séminaires à la HEP. Pourtant, ils sont utilisés par une partie des praticiens formateurs durant les stages. De plus, en sortant de la formation, certains EN, parfois en difficulté, reprennent des SE sans, de prime abord, avoir acquis les *savoirs robustes* (Mayen, 2013) nécessaires pour les utiliser de manière efficiente. À l'usage, ces derniers deviennent des systèmes axés essentiellement sur la punition positive ou négative, alors qu'il s'agirait de favoriser prioritairement des renforcements positifs, essentiellement par des retours oraux aux élèves (Bissonnette et al., 2017).

Le deuxième constat montre que les EN les plus en difficulté vont tenter de trouver auprès de leurs collègues, ou à l'aide de recherches sur internet, des *trucs et astuces* pour tenter d'améliorer leur gestion du comportement des élèves. Il est particulièrement intéressant de relever que ces démarches sont peu remises en question par les EN le plus en difficulté. Ces derniers cherchent prioritairement à assouvir leur besoin immédiat, qui est de mieux contrôler la classe, sans questionner d'autres paramètres comme les modalités d'enseignement ou leur mode d'intervention auprès des élèves. Comme relevé dans d'autres recherches, les préoccupations de ces EN sont prioritairement axées sur le contrôle des élèves, la mise en place de leur autorité et l'obtention de leur engagement dans les tâches proposées (Cadière et Chaliès, 2018). Ils ne conjuguent pas ou peu ces préoccupations avec les visées d'apprentissage des élèves (Joinel Alvarez et al., 2022).

Le troisième constat met en évidence une certaine méconnaissance réciproque des deux espaces de formation. L'alternance intégrative se trouve remise en question, car les pratiques de GC dans l'activité professionnelle ne correspondent pas aux outils proposés dans la formation à la HEP. De plus, aucune

trace tangible ne montre que ces pratiques sont questionnées et mises en perspective avec des savoirs issus de la recherche durant les cours et séminaires à la HEP.

En conclusion, ces éléments remettent en cause notre système de formation à visée intégrative. Si des éléments existent dans un espace et a fortiori dans l'espace de l'exercice du métier, mais que ces éléments sont peu, voire pas traités dans les cours et séminaires, nous pouvons interroger l'adéquation de notre dispositif de formation.

L'enjeu est fondamental, car il s'agit de penser la formation en alternance afin de permettre aux EN d'être en mesure de se centrer le plus rapidement possible sur les apprentissages et le développement des élèves.

En s'appuyant notamment sur la « métacompétence » de la réflexivité (Correa Molina et Gervais, 2012), nous pourrions renforcer l'analyse de l'activité en stage afin de permettre aux enseignants en formation de s'approprier les gestes de métier essentiels, ainsi que les *savoirs robustes* indispensables en GC, y compris en lien avec l'utilisation d'approches behavioristes comme les SE.

Actuellement, la coordination et l'action commune dans la formation entre les formateurs de la HEP et les formateurs du terrain sont encore en chantier. Cette dernière nous paraît fondamentale pour renforcer les articulations entre le discours sur le métier et l'activité réelle dans l'enseignement. Il nous semble indispensable d'instaurer une réflexion entre les enseignants en formation, les praticiens formateurs et les formateurs de l'institut de formation, et ce, afin de mettre en place des règles explicites (Mayen, 2008) pour renforcer la coopération entre les différents acteurs de la formation en alternance intégrative visée par l'institution.

Notes

¹ Nous avons opté pour le masculin comme genre universel.

² Les élèves sont âgés de 4 à 12 ans (1^{re} à 8^e année de la scolarité obligatoire).

³ European credit transfer system ; un crédit représente entre 25 et 30 heures de travail, dont les cours et séminaires en présentiel. Pour la suite, nous ne mentionnerons plus « ECTS » étant entendu que tous les crédits cités sont ECTS.

⁴ Rôle assimilable à celui de tuteur selon Chaliès et al. (2009)

⁵ En parallèle, ils suivent trois modules spécifiquement destinés à la gestion des apprentissages, pour un équivalent de 12 crédits. Les cours et séminaires liés à des approches didactiques représentent plus de 60 crédits dans la formation. Un seul module de la formation, destiné exclusivement aux enseignants des quatre premières années de la scolarité (4 à 8 ans), articule explicitement la gestion de la classe et la gestion des apprentissages. Ce dernier représente 6 crédits. Trois modules d'intégration, représentant 9 crédits, ont pour objectifs de mettre en lien les apports des cours et des séminaires avec les expériences en stage, par la constitution d'un dossier de formation et des analyses de pratiques professionnelles.

⁶ [...] deux objectifs distincts : il vise non seulement à établir et à maintenir un environnement ordonné afin que les étudiants puissent s'engager dans un apprentissage académique significatif, mais il vise également à améliorer le développement social et moral des étudiants. (traduction libre)

⁷ De plus, les stratégies comportementales semblent être mises en œuvre au hasard, de manière incohérente ou incorrecte, aussi souvent qu'elles sont mises en œuvre comme elles ont été conçues [...]. (traduction libre)

⁸ La Suisse est un État fédéral composé de 26 cantons et demi-cantons. Elle compte quatre régions linguistiques. Chaque canton a son propre système scolaire même si une certaine harmonisation s'est mise en place ces dernières décennies par région linguistique.

- ⁹ L'expression conseil de classe se rapporte dans les textes officiels à la réunion des enseignants d'une même classe. Cependant, il est aussi utilisé par les enseignants pour les réunions en classe avec les élèves inspirées de la pédagogie institutionnelle (Oury et Vasquez, 1967).

Références

- Ambroise, C., Toczek, M.-C., et Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : Vécu et transformations. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 46, <https://doi.org/10.4000/edso.2656>
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. De Boeck Éducation.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2006). Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre ? Dans *(Se) motiver à apprendre* (p. 135-144). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0135>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octares Editions.
- Cadière, P. et Chaliès, S. (2018). Gestion de classe : Quelles pistes pour former les enseignants novices ? *Carrefours de l'éducation*, 46(2), 221-239. <https://doi.org/10.3917/cdle.046.0221>
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : La preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.534>
- Charles, C. M. (2004). *La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduite (3e éd.)*. De Boeck.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>
- Couture, C. et Nadeau, M.-F. (2014). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 209-228). Gaétan Morin Éditeur.
- Correa Molina, E. & Gervais, C. (2012). Contenus alimentant la réflexion de stagiaires en début de formation. Dans Tardif, M. (dir.), *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 179-194). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0179>
- Dastugue, L. et Chaliès, S. (2019). Alternance intégrative et continuité des dispositifs de formation des enseignants novices. Dans G. Escalié et E. Magendie (dir.), *Études sur l'éducation. Alternance intégrative et formation des enseignants* (p.161-174). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Dupuy, C. et Soulé, Y. (2021). Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : Les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français. *Pratiques : Linguistique, littérature, didactique*, 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.10099>
- Evertson, C. M., et Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (p. 3-16). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fortin, A., Prudhomme, L. et Gaudreau, N. (2016). Le recours au système d'émulation par les enseignants du primaire. *La foucade*. https://periscope-r.quebec/full-text/2016_foucade_recoursausystemedemulationparlesenseignantsduprimaire.pdf
- Fortin, A, Gaudreau, N. et Prud'homme, L. (2015). L'exploitation d'un système d'émulation en classe. Des enjeux pour une relation éducative. Dans S. Ouellet (dir.), *Relations éducatives et apprentissage. Regards diversifiés de professionnels en éducation et futurs chercheurs* (p.19-30). PUQ. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1178k.7>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. PUQ.
- Goffman, E. (1974/2008). *Les rites d'interactions*. (A. Kihm Trad.) Les éditions de Minuit.

- Jacq, C., Gaudin, C., Moussay, S., et Ria, L. (2022). Entretien d'auto-confrontation et analyse de l'activité : Influence des cadres théoriques sur les méthodes. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Tome II*. (p. 145-165). Éditions Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.02.0145>
- Joinel Alvarez, V., Borer, V. L., et Robbes, B. (2022). Comment s'articulent les préoccupations typiques des enseignant·es en formation en situation d'exercice de l'autorité ? *Didactique*, 3(3), 10-36. <https://doi.org/10.37571/2022.0302>
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession ?* Résultats d'une enquête pancanadienne. Association canadienne des professeurs d'immersion. <https://www.researchgate.net/publication/269112684>
- Landrum, T. J. et Kauffman, J. M. (2006). Behavioral Approaches to Classroom Management. Dans C.M. Evertson et C.S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management, Research, Practice, and Contemporary Issues* Routledge (p. 47-71). Routledge Handbooks.
- Maes, O., Vifquin, J.-M. et Watteyne, M. (2016). Du diplôme à l'entrée dans le métier. Un accompagnement pour « adoucir » le choc de la réalité. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 147-162). Presses Universitaires de Louvain.
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. Dans Perrenoud, P. et al. (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. (p. 43-58). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.perre.2008.01.0043>
- Mayen, P. (2013). Apprendre à produire autrement : Quelques conséquences pour former à produire autrement. *Pour*, 3(219), 247-270. <https://doi.org/10.3917/pour.219.0247>
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche en formation*, 74, 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Nadeau, M.-F., Couture, C. et Gaudreau, N. (2020). Les interventions comportementales : promouvoir l'adaptation scolaire et sociale. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (p. 261-288). Chenelière Éducation.
- Opinel, M. (2002). La gestion de classe des novices du secondaire peut-elle être influencée par leur tâche ? Dans Nault, T. et Fijalkow, *La gestion de classe* (p.171-184). De Boeck.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1967). Vers une pédagogie institutionnelle. Maspero.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28, 1-14. <http://journals.openedition.org/ripes/605>
- Pidoux, M., Martin, B., Brühlhart, É., et Court, L. (2023). L'utilisation des rituels et des routines par les enseignants novices. Un exemple de mobilisation des apports de la formation initiale. *Recherches en éducation*, 50, 94-109. <https://doi.org/10.4000/ree.11532>
- Sève, C. (2019). L'alternance intégrative pour la formation des enseignants : tensions, enjeux et défis. Dans G. Escalié et E. Magendie (dir.), *Études sur l'éducation. Alternance intégrative et formation des enseignants* (p.9-11). Presses Universitaires de Bordeaux.

Pour citer cet article

- Pidoux, M., Martin, B., Court, L. et Brühlhart, E. (2024). Les systèmes d'émulation utilisés par les enseignants novices pour gérer les comportements s'appuient-ils sur la formation initiale ? *Formation et profession*, 32(2), 1-14. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.858>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a324>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Olivier **Lemieux** 
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Alexandre **Fortier-Chouinard**
Université de Toronto (Canada)

La Coalition avenir Québec et l'éducation : bilan de mi-mandat

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a324>

CHRONIQUE • Aspects politiques

Une nouvelle chronique ?

C'est avec bonheur que j'inaugure cette nouvelle chronique consacrée aux *Aspects politiques de l'éducation* avec le présent texte. Mais que faut-il comprendre par « aspects politiques » ? En fait, les « aspects politiques » rassemblent toutes les questions qui concernent l'État ou la vie politique, autrement dit celles qui font intervenir les pouvoirs publics, qui interpellent le public.

À travers cette chronique, les chercheuses et chercheurs, actrices et acteurs sont invités à soumettre des textes portant sur les changements, débats et controverses en éducation, principalement au Québec, mais pas uniquement. Ils sont aussi invités à présenter des textes abordant d'autres dimensions politiques de l'éducation, comme le leadership, l'appréciation ou l'image du gouvernement, du ministre de l'Éducation, du ministère de l'Éducation. Des textes explorant des questions relatives à la démocratie scolaire, à la place des groupes de pression en éducation, à des enjeux électoraux liés à l'éducation et même à l'éducation proprement politique et citoyenne assumée par l'école sont aussi les bienvenus. Bref, cette chronique explore l'interface éducation ET politique.

Olivier Lemieux, Ph.D.
Responsable de la chronique
« Aspects politiques de l'éducation »

La Coalition avenir Québec et l'éducation : bilan de mi-mandat

Déjà le mi-mandat ?

Rappelons d'emblée qu'en octobre 2022, la CAQ obtenait un deuxième mandat majoritaire. Parmi ses 150 engagements électoraux, 22 portaient sur l'éducation, ce qui en fait l'un des cinq domaines de politique publique pour lesquels la CAQ a formulé le plus d'engagements (Polimètre, 2024).

En janvier 2023, quelques mois après son investiture à la tête du ministère, Bernard Drainville énonçait son « plan de match » pour l'éducation, lequel s'articulait en sept priorités :

- 1) mettre en place des solutions pour freiner le déclin du français écrit ;
- 2) rétablir une voie rapide vers le brevet d'enseignement ;
- 3) offrir des aides à la classe aux enseignants ;
- 4) offrir davantage de projets pédagogiques particuliers au secondaire ;
- 5) investir dans la formation professionnelle et la rendre plus attrayante ;
- 6) rendre le réseau de l'éducation plus performant en améliorant l'accès aux données ;
- 7) rénover et construire des écoles (Cabinet du ministre de l'Éducation, 2023).

Qu'en est-il, donc, de ces engagements électoraux et de ces priorités en cette période de mi-mandat ?

Connaissez-vous le Polimètre ?

Le Polimètre (2024) est une initiative développée par des politologues rattachés principalement à l'Université Laval qui permet de vérifier, en temps réel, si les partis au pouvoir respectent leurs engagements électoraux. Nous avons donc pris la liberté d'associer les priorités du ministre selon les engagements électoraux du parti. Nous avons raccourci les libellés de certains engagements, dont les détails sont accessibles sur le site web du Polimètre (2024).

Libellé de l'engagement électoral	Chantier de Drainville	Avancement
« [Réviser] en profondeur l'ensemble des programmes d'enseignement du français [et] offrir aux Québécois d'expression anglaise les moyens d'améliorer leur français langue seconde. »	Mettre en place des solutions pour freiner le déclin du français écrit	En voie de réalisation
« [Tous] les enseignants du préscolaire et du primaire recevront 300 \$ par année, pendant toute la durée du mandat, pour l'achat de livres jeunesse [d'auteurs ou d'illustrateurs] québécois. »		Réalisée
« [Décerner] dans les quatre prochaines années 30 000 diplômes de plus en formation professionnelle dans des secteurs stratégiques comme la soudure, l'électricité, la charpenterie-menuiserie, etc. »	Investir dans la formation professionnelle et la rendre plus attrayante	En voie de réalisation
« [Investir 348 M\$ pour] décerner [davantage de] diplômes [...] en formation professionnelle dans des secteurs stratégiques comme la soudure, l'électricité, la charpenterie-menuiserie, etc. »		Réalisée
« [Accentuer] la formation à distance [...] [pour décerner davantage de diplômes] en formation professionnelle dans des secteurs stratégiques comme la soudure, l'électricité, la charpenterie-menuiserie, etc. »		En suspens
« [Utiliser] la double diplomation (DEP et DES) [...] [pour décerner davantage de diplômes] en formation professionnelle dans des secteurs stratégiques comme la soudure, l'électricité, la charpenterie-menuiserie, etc. »		En suspens
« [Instaurer] de nouveaux programmes courts [accompagnés de bourses de 2 000 \$] comme celui ayant permis de former des préposés aux bénéficiaires [...] [pour décerner davantage de diplômes] en formation professionnelle dans des secteurs stratégiques comme la soudure, l'électricité, la charpenterie-menuiserie, etc. »		Partiellement réalisée
« [Augmenter] notre enveloppe budgétaire de requalification pour les personnes sans emploi ou qui se réorientent [...] [pour décerner davantage de diplômes] en formation professionnelle dans des secteurs stratégiques comme la soudure, l'électricité, la charpenterie-menuiserie, etc. »		En suspens

<p>« [Créer] une nouvelle interface numérique pour nos écoles : Clic École. Cet outil sera accessible facilement et adapté à la navigation mobile. [...] La Coalition Avenir Québec souhaite s’inspirer du modèle de Clic Santé afin de mettre en commun les services numériques en éducation et ainsi, simplifier la vie des parents, élèves et enseignants. »</p>	<p>Rendre le réseau de l’éducation plus performant en améliorant l’accès aux données</p>	<p>En voie de réalisation</p>
<p>« [Tous] les enfants du Québec auront un seul dossier numérique personnalisé qui les suivra tout au long de leur parcours scolaire. Ce [“dossier unifié de l’élève”] normalisé permettra de faciliter la transition entre le primaire et le secondaire ou lors de changements d’école. »</p>		<p>En voie de réalisation</p>
<p>« [Procéder] à une rénovation majeure d’écoles au cours de son prochain mandat [...] »</p>	<p>Rénover et construire des écoles</p>	<p>Partiellement réalisée</p>
<p>« [Continuer les] investissements afin de construire de nouvelles écoles à la hauteur des attentes des jeunes. »</p>		<p>Réalisée</p>
<p>« [Construire] une nouvelle école secondaire de 1 450 places [à Sherbrooke] d’ici 2026 [et transformer] l’école Mitchell-Montcalm. [...] Les 600 places de l’école secondaire Mitchell-Montcalm seront transférées dans la nouvelle école. »</p>		<p>En voie de réalisation</p>
<p>« [Généraliser] le programme de tutorat à l’ensemble du réseau scolaire québécois [...] »</p>	<p>Aucun chantier lié</p>	<p>Partiellement réalisée</p>
<p>« [Accroître] significativement l’offre de services professionnels pour les jeunes en difficulté d’apprentissage et donc, à risque de décrochage. »</p>		<p>Rompue</p>
<p>« [Mettre] en place une plateforme qui permettra entre autres de tenir des rencontres virtuelles avec un professionnel, pour les élèves qui n’auraient autrement pas accès à ce service, et ce, peu importe la région où ils se trouvent. »</p>		<p>En voie de réalisation</p>
<p>« [Élargir] l’accès au programme L’agroalimentaire s’invite à l’école pour initier les jeunes à l’agriculture [dès] la rentrée scolaire 2023 [...] »</p>		<p>Rompue</p>

Visiblement, à peine quelques mois après sa réélection, la CAQ a déjà changé ou adapté plusieurs de ses priorités en éducation, potentiellement en raison du changement de garde entre les ministres Roberge et Drainville. Parmi les sept chantiers, quatre font l'objet de plusieurs engagements électoraux : le ministre Drainville continue de prioriser le français écrit, la formation professionnelle, l'accès aux données et les rénovations et constructions d'écoles. Cependant, les chantiers 2, 3 et 4 – rétablir une voie rapide vers le brevet d'enseignement, offrir davantage de projets pédagogiques particuliers au secondaire et fournir des aides à la classe – ne font l'objet d'aucun engagement initial, tandis que quatre engagements ne sont liés à aucun chantier.

En guise de conclusion

Bref, force est de constater que l'alignement entre les engagements électoraux et les chantiers souffre dans plusieurs cas d'incohérence. Qui plus est, deux des éléments les plus critiqués et contestés des politiques du ministre Drainville, à savoir la création de voies rapides de formation conduisant au brevet d'enseignement et la multiplication des projets particuliers au secondaire, paraissent parachutés. Il est alarmant que la population n'ait pas pu s'exprimer au préalable par voie de suffrage à l'égard de tels chantiers qui ont en filigrane une déprofessionnalisation de l'enseignement et une négation de l'école à trois vitesses (Delobbe, Sirois et Lemieux, 2024).

Références

- Cabinet du ministre de l'Éducation. (2023). « Éducation et réussite de nos jeunes : le gouvernement présente ses priorités ». *Cision*. <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/education-et-reussite-de-nos-jeunes-le-gouvernement-presente-ses-priorites-887670747.html> (page consultée le 9 mai 2024).
- Delobbe, A. -M., Sirois, G. et Lemieux, O. (2024). La gestion des ressources humaines en éducation : regard sur l'évolution récente de la profession enseignante. Dans O. Lemieux et F. Deschenaux, dir. *Le système scolaire en douze regards*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Polimètre. (2024). « Polimètre Legault ». [https://www.polimetre.org/fr/legault?gb=category&sb=progress_desc&t\[\]=32](https://www.polimetre.org/fr/legault?gb=category&sb=progress_desc&t[]=32) (page consultée le 9 mai 2024).

Pour citer cet article

- Lemieux, O. et Fortier-Chouinard, A. (2024). La Coalition avenir Québec et l'éducation : bilan de mi-mandat [Chronique]. *Formation et profession*, 32(2), 1-5. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a324>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a325>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

La prise de décision appuyée sur les données : la direction d'établissement d'enseignement au cœur d'une implantation réussie

André **Villeneuve**
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Yamina **Bouchamma**
Université Laval (Canada)

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a325>

HRONIQUE • Gestion de l'éducation

Contexte

Les politiques de responsabilisation instaurées dans plusieurs systèmes éducatifs à l'international, comme la gestion axée sur les résultats au Québec, amènent les directions d'établissements d'enseignement (DÉE) et les personnes enseignantes (PE) à prendre leurs décisions appuyées sur des données (Lai et Schildkamp, 2013). Cela permettrait d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage des élèves (Keuning et Van Geel, 2016).

La prise de décision appuyée sur les données (PDAD) se rapporte à un processus par lequel les « [...] enseignants, les directions et les administrateurs collectent et analysent systématiquement des données afin d'orienter une série de décisions visant à améliorer la réussite des élèves et des écoles » (Ikemoto et Marsh, 2007, p. 108) [traduction libre]¹. Il s'agit d'un processus de transformation de données brutes en informations, puis en connaissances utiles (Davenport et Prusak, 1998). Sur le plan des compétences en matière de données, on parle aussi de « littératie des données » suivant laquelle les PE doivent être capables de collecter et d'organiser les données, puis de les analyser et de résumer l'information recueillie. En dernier lieu, elles doivent synthétiser les connaissances utiles, les hiérarchiser en fonction des objectifs organisationnels et agir en conséquence.

La DÉE joue un rôle prépondérant dans l'implantation d'un processus de PDAD et le développement des compétences des PE en matière de littératie des données (Ikemoto et Marsh, 2007). Ce rôle s'actualise notamment en priorisant les élèves à suivre, en libérant du temps de collaboration ou encore en faisant la promotion de l'utilisation des données. Ces actions doivent s'inscrire dans une vision forte et partagée de la DÉE, ce qui inclut l'établissement de règles et de normes explicites favorisant le développement d'une culture des données (Keuning et al., 2017). Celle-ci désigne les croyances, valeurs, postulats et normes partagées concernant l'utilisation des données (Lasater et al., 2020).

Mise en place de systèmes d'amélioration et de responsabilisation appuyés sur les données

Hargreaves et al. (2013) émettent 12 recommandations pour la mise en place de systèmes d'amélioration et de responsabilisation appuyés sur les données, dont six pourraient guider les DÉE, soit : 1) mesurer ce qui est priorisé dans l'organisation scolaire, et non seulement ce qui se mesure sans difficulté. Ainsi, il est nécessaire que les indicateurs reflètent les objectifs d'apprentissage établis; 2) concevoir un tableau de bord équilibré composé de mesures de sources multiples afin de comprendre les divers aspects du fonctionnement de l'établissement d'enseignement (ÉE) ainsi que le suivi du rendement des élèves; 3) porter une attention particulière à la qualité des données en matière de validité et de fiabilité; 4) miser sur une culture d'amélioration continue basée sur des attentes élevées et un fort soutien à l'égard des PE pour soutenir la réussite des élèves; 5) exercer un leadership partagé dans le cadre de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP); 6) établir un système de responsabilité mutuelle et transparente sur l'octroi des ressources et du soutien offerts aux PE.

Facteurs liés à l'implantation d'un processus de PDAD

À l'échelle d'un établissement d'enseignement, nous avons retenu quatre facteurs favorisant l'implantation d'un processus de PDAD issus de la recherche. Ces facteurs relèvent de la responsabilité de la DÉE, soit : 1) le leadership transformationnel; 2) la culture des données; 3) la collaboration et; 4) les coachs en données.

Le leadership transformationnel

Dans le cadre d'une recherche transversale, Stump et al. (2016) soutiennent que le leadership transformationnel a un effet positif et significatif sur l'utilisation des données externes (p. ex., les décisions prises à partir de résultats de recherches) et internes (p. ex., les décisions prises à partir de données produites dans l'école) par les PE. Ce type de leadership vise le changement sociétal et organisationnel en amenant chaque membre de l'équipe-école à transcender ses intérêts personnels au bénéfice des objectifs et de la mission de l'organisation (Bass, 1990). Le leadership transformationnel

comprend quatre dimensions : 1) le charisme (communication d'une vision claire et de la mission de l'organisation); 2) l'inspiration (formulation d'attentes élevées en matière d'objectifs à atteindre); 3) la stimulation intellectuelle (dans le cas présent, promotion de l'utilisation des données et du développement professionnel des PE) et; 4) la considération (p. ex., attention personnalisée à chaque PE) (Bass, 1990).

La culture des données

Selon Lasater et al. (2020), une culture des données positive oriente et favorise une utilisation productive des données en milieu scolaire. La confiance et la collaboration, l'utilisation des données à des fins d'amélioration, les attentes claires de la part de la DÉE; ce qui comprend l'attribution des rôles et responsabilités de chacun des membres de l'équipe-école, le partage responsable des données entre les acteurs scolaires, la compétence de la DÉE ainsi que l'utilisation des données comme instrument de soutien constituent les éléments d'une culture des données positive (Lasater et al., 2020).

La collaboration

La collaboration favorise la mise en place de processus PDAD (Keuning et al., 2017). Sous l'impulsion de la DÉE, cette collaboration se réaliserait pleinement dans le cadre de CAP (Bouchamma et al., 2017), notamment par des discussions ouvertes permettant le partage d'expertise et la réflexion collective (Keuning et al., 2017).

Les coachs en données

D'après Marsh et al. (2015), les coachs en données (*data coaches*) accompagnent les membres dans le but de donner un sens aux données dans les CAP. Ils jouent un rôle de médiateur entre les données collectées et les pratiques à promouvoir en interagissant avec les PE, ce qui favorise la PDAD chez ces derniers. Cela est possible si la personne mandatée par la DÉE possède, entre autres, des compétences reconnues en relations interpersonnelles (Villeneuve et Bouchamma, 2023).

Conclusion

Selon la recherche, l'implantation d'un processus de PDAD tient de manière importante au rôle de la DÉE en tant qu'agent de changement exerçant un fort leadership qui influence la culture des données, la collaboration et la reconnaissance d'expertise en matière de données dans son milieu, et ce, dans une perspective d'amélioration continue du fonctionnement de l'ÉE. Par ailleurs, il serait intéressant de considérer avec soin les leviers à promouvoir dans la formation initiale et continue des DÉE pour améliorer leur influence sur l'implantation de ce type de processus décisionnel dans les ÉE.

Note

- ¹ DDDM in education typically refers to teachers, principals, and administrators systematically collecting and analyzing data to guide a range of decisions to help improve the success of students and schools.

Références

- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Bouchamma, Y., April, D. et Basque, M. (2017). Les communautés d'apprentissage professionnelles : un mode de fonctionnement pour opérationnaliser la reddition de comptes. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(3), 397-414. <https://doi.org/https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9910>
- Davenport, T. et Prusak, L. (1998). *Working knowledge how organizations manage what they know*. Harvard Business School Press.
- Hargreaves, A., Braun, H. et Gebhardt, K. (2013). Data-driven improvement and accountability.
- Ikemoto, G. S. et Marsh, J. A. (2007). Cutting through the «data-driven»: Different conceptions of data-driven decision making. *Teachers College Record*, 109(13), 105-131. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reprints/2009/RAND_RP1372.pdf
- Keuning, T. et Van Geel, M. (2016). *Implementation and effects of a schoolwide data-based decision making intervention: A large-scale study* [Thèse de doctorat, University of Twente]. https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6048010/thesis_M_van_Geel+en+T_Keuning.pdf
- Keuning, T., Van Geel, M. et Visscher, A. (2017). Why a data-based decision-making intervention works in some schools and not in others. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(1), 32-45.
- Lai, M. K. et Schildkamp, K. (2013). Data-based Decision Making: An Overview. Dans K. Schildkamp et M. K. Lai (dir.), *Data-based Decision Making in Education* (p. 9-21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_2
- Lasater, K., Albiladi, W. S., Davis, W. S. et Bengtson, E. (2020). The Data Culture Continuum: An Examination of School Data Cultures. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 533-569. <https://doi.org/10.1177/0013161X19873034>
- Marsh, J. A., Bertrand, M. et Huguet, A. (2015). Using Data to Alter Instructional Practice: The Mediating Role of Coaches and Professional Learning Communities. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 117(4), 1-40. <https://doi.org/10.1177/016146811511700411>
- Stump, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O. et Mater, O. (2016). The effects of transformational leadership on teachers' data use. *Journal for educational research online*, 8(3), 80-99.
- Villeneuve, A. et Bouchamma, Y. (2023). Data-driven decision making using local multi-source data: Analysis of a teacher-researcher's professional practice. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104198. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104198>

Pour citer cet article

- Villeneuve, A. et Bouchamma, Y. (2024). La prise de décision appuyée sur les données : la direction d'établissement d'enseignement au cœur d'une implantation réussie [Chronique]. *Formation et profession*, 32(2), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a325>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a326>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Karine **Desrochers** 
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Christian **Dumais** 
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Rachel **Berthiaume**
Université de Montréal (Canada)

Évaluer la compétence à communiquer oralement au moyen de la coévaluation formative

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a326>

CHRONIQUE • Intervention éducative

L'importance de l'enseignement de l'oral, tant au primaire qu'au secondaire, est de plus en plus documentée. Cependant, l'évaluation de l'oral semble générer des maux de tête aux personnes enseignantes, celles-ci se demandant comment évaluer l'oral de manière à favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement (CCO) de leurs élèves (Sénéchal, 2022). C'est dans ce contexte que nous avons mené une recherche dans la région montréalaise qui s'est intéressée aux effets de la coévaluation formative sur le développement de la CCO d'élèves de première secondaire (élèves de 12-13 ans) (Desrochers, 2023). Cet article vise à présenter la démarche de coévaluation mise en pratique dans le cadre de cette recherche ainsi que les bienfaits de ce moyen d'évaluation.

Qu'est-ce que la coévaluation ?

La coévaluation est un moyen d'évaluer l'oral qui se caractérise par la confrontation de plusieurs points de vue au sujet d'une même prise de parole. Dans le cadre de notre recherche, deux démarches de coévaluation ont été expérimentées : la coévaluation *élève-élève* et la coévaluation *personne enseignante-élève*, lesquelles impliquent la confrontation de l'autoévaluation de l'élève avec l'évaluation de l'un de ses pairs ou avec celle de la personne enseignante. La coévaluation utilisée dans notre recherche et dont il est question dans cet article est de type formatif. Elle vise donc à susciter une prise de conscience chez l'apprenant quant à ses forces et aux éléments pouvant être améliorés. Le but n'est pas d'attribuer une note à l'élève, mais bien de lui fournir des commentaires l'amenant à poursuivre le développement de sa CCO.

Intégrer la coévaluation à une séquence d'enseignement

Pour donner du sens à la coévaluation et afin qu'elle cible seulement des notions ayant préalablement été enseignées, nous avons intégré la coévaluation formative à une séquence d'enseignement de l'oral inspirée des travaux de Lafontaine (2007). Bien que nous ayons réalisé cette séquence en première secondaire pour l'enseignement-apprentissage du genre « exposé oral descriptif » dans un contexte où les élèves avaient tous accès à une tablette numérique, il serait tout à fait possible de la mettre en place à tous les niveaux du primaire et du secondaire pour l'enseignement de différents genres oraux (tels que la table ronde, le débat, l'entrevue, etc.). La séquence comprend six étapes.

- 1. Le projet de communication :** La première étape consiste à présenter le projet de communication aux élèves (le genre oral, les sujets des prises de parole, les modalités de la production finale, etc.). Cette présentation peut être réalisée en moins d'une période.
- 2. La production initiale :** Il s'agit d'une première production orale effectuée sans enseignement préalable (par quelques élèves volontaires, par exemple).
- 3. L'état des connaissances :** Après avoir écouté la production initiale, les élèves et la personne enseignante établissent des forces, mais également des objets de l'oral à travailler en vue de la production finale (comme le débit, le registre de langue, l'organisation du discours, etc.). Les étapes de la production initiale et de l'état des connaissances sont susceptibles d'être réalisées dans la même période que la présentation du projet de communication.
- 4. Les ateliers formatifs :** Les objets relevés lors de l'état des connaissances sont ensuite enseignés et mis en pratique lors des [ateliers formatifs](#) (un objet par atelier). Au secondaire, il est recommandé de mettre en place quatre ou cinq ateliers par séquence. La durée d'un atelier est d'environ une période, mais peut varier en fonction du rythme d'apprentissage des élèves.
- 5. La coévaluation formative :** Cette étape peut être réalisée selon deux démarches, soit la coévaluation *élève-élève* (durée d'un cours) ou la coévaluation *personne enseignante-élève* (durée de trois cours ou moins). Elle implique notamment la production d'une prise de parole de pratique (voir la section suivante).
- 6. La production finale :** La dernière étape prend la forme d'une évaluation finale lors de laquelle une note peut être attribuée.

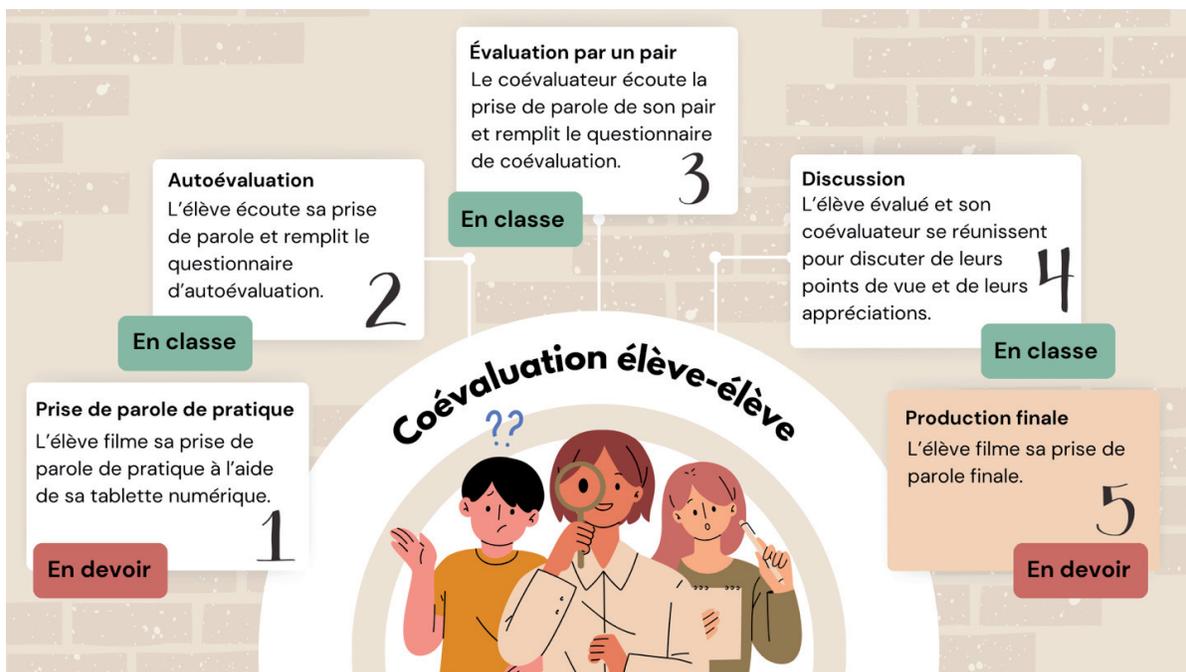
Coévaluer en quelques étapes

Nous avons conçu deux démarches différentes pour la coévaluation : une première pour la coévaluation *élève-élève* et une seconde pour la coévaluation *personne enseignante-élève*.

La coévaluation *élève-élève*

Figure 1

Étapes de la coévaluation *élève-élève*



Tout d'abord, une prise de parole de pratique est effectuée en devoir par les élèves (étape 1). Dans notre cas, les élèves ont utilisé leur tablette électronique individuelle pour se filmer, mais cette étape pourrait également être réalisée avec un téléphone cellulaire. Par la suite, en classe, chaque élève visionne sa prise de parole et répond à un questionnaire d'autoévaluation (à l'écrit) comprenant des questions telles que « Selon toi, quels sont les points forts de ta prise de parole ? » et « Quels sont les éléments sur lesquels tu dois travailler en vue de la production finale ? » (étape 2). Puis, des équipes de deux élèves sont formées. Chaque élève écoute la prise de parole de son pair et remplit un questionnaire de coévaluation (étape 3). Les questions sont sensiblement les mêmes que celles figurant dans le questionnaire d'autoévaluation afin de favoriser la comparaison des réponses lors d'une discussion (étape 4). Ultiment, l'élève est amené à effectuer une production finale, laquelle porte sur un sujet différent de celui de la prise de parole de pratique (étape 5).

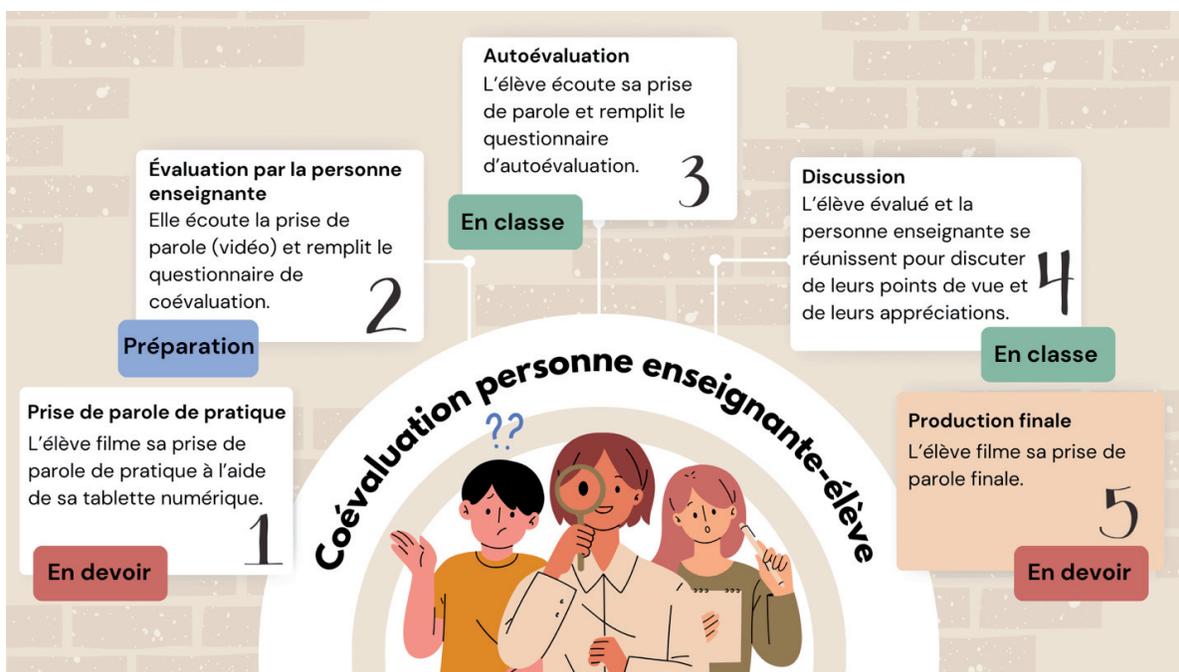
Pour s'assurer de la qualité des rétroactions, il est important d'avoir préalablement enseigné aux élèves à formuler des commentaires. Différentes techniques peuvent être enseignées, dont la justification à l'aide de faits audibles ou observables, l'utilisation du message en « je » et la rétroaction sandwich (force, élément à améliorer et force) (Dumais, 2011).

La coévaluation *personne enseignante-élève*

Du côté de la coévaluation *personne enseignante-élève*, la démarche proposée est similaire. La principale différence repose sur le fait que la personne enseignante doit visionner l'ensemble des vidéos produites par ses élèves, ce qui demande plus de temps de préparation (étape 2). Elle doit également discuter avec chaque élève qui a préalablement rempli un questionnaire d'autoévaluation. Pour des discussions d'environ cinq minutes par élève, deux à trois cours peuvent s'avérer nécessaires (étape 4). Pendant ce temps, les autres élèves de la classe peuvent être au travail.

Figure 2

Étapes de la coévaluation personne enseignante-élève



La coévaluation *élève-élève* ou *personne enseignante-élève*, laquelle choisir ?

Dans le cadre de la recherche qui a été menée, nous avons d'abord cherché à comprendre si l'une des démarches permet une plus grande amélioration que l'autre. Pour ce faire, nous avons mis en place une coévaluation *élève-élève* dans un premier groupe et une coévaluation *personne enseignante-élève* dans un second groupe. Nous avons ensuite comparé la note obtenue par chaque élève de chacun des groupes lors de la prise de parole de pratique avec celle obtenue lors de la production finale. Nos résultats indiquent que l'amélioration s'avère statistiquement significative pour les deux démarches, donc que l'amélioration se révèle similaire d'une démarche à l'autre.

Par ailleurs, nous nous sommes entretenus avec 18 élèves afin de mieux comprendre les raisons pouvant expliquer leur amélioration. Ces raisons, présentées au tableau 1, fournissent des informations pertinentes pouvant aider le personnel enseignant à opter pour l’une ou l’autre des démarches.

Tableau 1

Quelques raisons mentionnées par des élèves pour expliquer leur amélioration

Raisons communes aux deux démarches de coévaluation	Raisons propres à la coévaluation élève-élève	Raisons propres à la coévaluation personne enseignante-élève
<ul style="list-style-type: none"> • La prise de parole de pratique fournit des repères pour la production finale. • Le visionnement de la prise de parole de pratique permet de prendre conscience des forces et des éléments à améliorer. • La comparaison de son autoévaluation avec l'évaluation du coévaluateur permet de confirmer son autoévaluation ou de la nuancer. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève évalué semble moins gêné de questionner un pair que la personne enseignante. Cette implication active lors de la discussion permet d'approfondir la compréhension des commentaires reçus. • L'élève se sent motivé et responsable du développement de sa CCO. Il investit davantage de temps dans la préparation de sa production finale en dehors de la classe (certains élèves ont notamment pris l'initiative d'effectuer une deuxième prise de parole de pratique et une deuxième autoévaluation). 	<ul style="list-style-type: none"> • Les forces soulevées par la personne enseignante augmentent la confiance en soi de l'élève. • Les commentaires de la personne enseignante sont réellement pris en compte, car cette dernière est perçue comme étant crédible et expérimentée.

Nos résultats suggèrent que la coévaluation *élève-élève* favorise l'implication des élèves : ceux-ci semblent poussés par une motivation intrinsèque les amenant à se sentir responsables de leurs apprentissages et à consacrer davantage de temps à la préparation de leur production finale. Cette démarche semble donc bénéfique pour des élèves ayant plus de difficulté à s'engager dans les tâches de production orale (y voyant peu de pertinence, par exemple). D'un autre côté, la coévaluation *personne enseignante-élève* place davantage les élèves en posture d'écoute (certains osant peu parler lors de la discussion), mais serait largement bénéfique pour l'amélioration de leur confiance en eux, surtout lorsqu'ils perçoivent la personne enseignante comme étant une coévaluatrice expérimentée. Cette démarche semble donc avantageuse pour des élèves anxieux à l'idée de prendre la parole et peu confiants en leur CCO.

Conclusion

En somme, la coévaluation formative intégrée à une séquence d'enseignement de l'oral contribue positivement au développement de la CCO des élèves du secondaire. Nos résultats indiquent que ses bénéfices vont au-delà de l'amélioration des notes, tendant notamment à augmenter la motivation des apprenants et leur confiance en eux. Étant donné que les prises de parole sont redoutées par bien des élèves, il nous semble s'agir de bénéfices non négligeables.

Références

- Desrochers, K. (2023). *Effets des coévaluations formatives élève - élève et enseignante - élève sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus.
<https://doi.org/1866/32470>
- Dumais, C. (2011). Une séquence d'enseignement intégrant l'évaluation par les pairs. Dans L. Lafontaine (dir.), *Activités de production et de compréhension orales : Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores* (p. 47-59). Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Chenelière Éducation.
- Sénéchal, K. (2022). Description des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation de membres du personnel enseignant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire québécois. *Éducation et francophonie*, 50(1).
<https://doi.org/10.7202/1088546ar>

Pour citer cet article

- Desrochers, K., Dumais, C. et Berthiaume, R. (2024). Évaluer la compétence à communiquer oralement au moyen de la coévaluation formative [Chronique]. *Formation et profession*, 32(2), 1-6. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a326>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a327>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Camille **Robitaille** 
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Christian **Dumais** 
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Emmanuelle **Soucy** 
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Rachel **Simard**
Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy
(Canada)

Marylène **Racine**
Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy
(Canada)

Des astuces de communication comme ressources pour soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire en adaptation scolaire¹

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a327>

CHRONIQUE • Milieu scolaire

Le contexte de la recherche et les éléments problématiques

Entre 2021 et 2024, une recherche collaborative visant à développer des pratiques d'enseignement de l'oral pragmatique a pris place dans un centre de services scolaire (CSS) du Québec. L'équipe de recherche était composée de deux professeur.e.s-chercheur.e.s, d'une agente de réadaptation en psychoéducation et d'assistant.e.s de recherche. Les collaboratrices au projet étaient quatre enseignantes d'une même école intervenant auprès d'élèves de 11 à 17 ans. L'intention de la recherche était de coconstruire des ressources pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves de manière à les outiller pour composer avec diverses situations de communication de la vie courante. Dans cette perspective, le développement de la compétence à communiquer oralement ne se limite pas à des prises de parole formelles comme l'exposé oral. Les élèves doivent aussi avoir l'opportunité d'apprendre à adapter leurs prises de parole aux individus et aux situations variés qu'ils rencontrent au quotidien (Dumais et al., 2023).

Parmi les quatre enseignantes qui participaient à la recherche, l'une d'entre elles, Rachel, dont il sera question dans cet article, œuvrait dans une classe d'adaptation scolaire multiniveau s'ancrant dans le *Parcours de formation axée sur l'emploi* (PFAE). Ce parcours s'inscrit dans le *Programme de formation de l'école québécoise* et il s'adresse aux jeunes de 15 ans et plus qui éprouvent des difficultés scolaires (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008a). Il est structuré selon le principe de l'alternance travail-études. Le PFAE se concrétise

à travers deux formations dans les CSS du Québec, soit la formation préparatoire au travail (FPT) ou la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMSS). Ces formations se divisent en deux volets. Il y a un volet de formation générale dans lequel les matières de base (p. ex. français, mathématiques et anglais) sont enseignées et un autre volet de formation pratique qui comprend le cours de préparation au marché du travail et la portion prévue pour les stages (qui prend la forme d'une insertion professionnelle ou d'une sensibilisation au monde du travail) (Assemblée nationale du Québec, 2012).

Rachel a vécu le projet avec un groupe d'élèves de la FMSS. Elle s'est engagée dans ce projet, car elle avait l'impression que les mêmes problématiques de communication revenaient chaque année dans ses groupes concernant les stages et la préparation au marché du travail. Par exemple, elle constatait que ses élèves avaient souvent de la difficulté à se présenter adéquatement à leur employeur ou à leurs collègues, qu'ils ne savaient pas comment gérer une mésentente au travail, qu'ils avaient de la difficulté à discuter de façon harmonieuse avec leur employeur d'une situation de maladie ou d'un horaire à ajuster, etc. Elle remarquait que ses élèves se retrouvaient souvent dans des conflits ou vivaient souvent des inconforts et des frustrations en raison de leurs défis communicationnels. Ainsi, Rachel était à la recherche d'une nouvelle approche pédagogique pour encore mieux accompagner ses élèves dans le développement de leur compétence à communiquer en contexte de stage et de préparation au marché du travail. L'angle de l'oral pragmatique paraissait donc tout indiqué puisque c'est un oral qui prend en compte les situations de la vie courante. Ayant également à enseigner le français à ses élèves, ce qui inclut la compétence à communiquer oralement, elle voyait aussi des liens possibles avec l'oral pragmatique.

Des astuces de communication comme ressources polyvalentes pour les élèves de l'adaptation scolaire

Dans le cadre du présent projet, l'équipe de recherche et les enseignantes ont développé des ateliers formatifs permettant de travailler avec les élèves le recours à des astuces de communication dans différents contextes de prises de parole. Il s'agit d'ateliers respectant le modèle didactique en six étapes de l'atelier formatif de Dumais (Dumais et Messier, 2016)². Selon Dumais et al. (2024), « une astuce de communication est une manière habile d'agir ou de s'exprimer qui permet de transmettre efficacement un message et de favoriser la communication » (p. 10). Rachel considère qu'il est possible de faire des ateliers formatifs portant chacun sur une astuce de communication dans le cadre du cours de français ou dans le cadre du cours de préparation au marché du travail, et ce, en abordant des mises en situation authentiques vécues lors des stages et en classe. À son avis, il s'agit d'une façon novatrice de développer la communication orale de ses élèves tout en abordant plusieurs enjeux sociaux et liés au marché du travail. Les astuces deviennent des ressources polyvalentes auxquelles les élèves peuvent recourir pour se sortir de plusieurs situations délicates.

Des échanges avec Marylène, conseillère pédagogique en adaptation scolaire au secondaire, nous amènent également à penser que le modèle des ateliers formatifs et le travail sur les astuces de communication représentent des avenues porteuses pour d'autres contextes d'adaptation scolaire au secondaire comme celui des groupes de la FPT. La FPT s'adresse à des jeunes de 15 ans ou plus n'ayant

pas les acquis du primaire en français et en mathématiques (contrairement à ceux de la FMSS qui ont ces acquis). Il est indiqué dans le programme de français de la FPT qu'une « [...] place prépondérante est accordée aux compétences à lire et à communiquer oralement en raison des besoins des élèves concernés » (MELS, 2008b, p. 1). Plus précisément, le cadre d'évaluation de ce programme spécifie qu'une importance plus grande doit être portée à la communication orale dans la constitution du résultat disciplinaire en français (MELS, 2011). Dans l'enseignement, « [...] l'acquisition de stratégies essentielles pour améliorer la compréhension en lecture et en communication orale » (MELS, 2008b, p. 1) est à privilégier afin d'aider ces élèves à devenir des membres actifs de leur communauté et à envisager les meilleures perspectives d'emploi possibles. Selon Marylène, le travail sur les astuces de communication semble aussi porteur pour soutenir le développement des compétences liées au cours de préparation au marché du travail et aux stages (MELS, 2008b). Ces compétences se traduisent notamment par la capacité des élèves à échanger avec des collègues et à faire part de réflexions à autrui. Des activités d'apprentissage significatives s'inspirant de contextes réels se veulent donc toutes indiquées.

Des bénéfices pour les élèves

Rachel a remarqué que les ateliers formatifs portant sur les astuces de communication qu'elle a réalisés avec les élèves amènent ces derniers à discuter entre eux de sujets pertinents et constructifs, et ce, sans qu'ils aient l'impression d'effectuer un travail scolaire, ce qui a eu pour effet de susciter leur engagement. En effet, ces ateliers les amènent à se partager des conseils significatifs de leur point de vue et à s'écouter. Selon Rachel, le travail en sous-groupe est généralement difficile en adaptation scolaire. Pourtant, lorsqu'elle recourt aux ateliers formatifs, elle remarque que ses élèves prennent l'activité au sérieux et que cela devient un moment particulièrement harmonieux dans sa classe. Par ailleurs, Rachel a pris conscience qu'il est possible de travailler sur des défis communicationnels avec ses élèves sans qu'ils se sentent critiqués. Elle apprécie donc les retombées de ce projet qui l'ont amenée à revoir ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral.

Pour voir un exemple concret de la démarche ayant été mise de l'avant en contexte d'adaptation scolaire au secondaire dans le cadre du projet, cliquez [ici](#).

Conclusion

Une condition gagnante qui a permis un réel rapprochement entre le milieu scientifique et celui de la pratique dans le cadre de cette recherche est la pertinence sociale bien établie du projet. Selon Rachel, ses collègues de l'adaptation scolaire au secondaire gagneraient à essayer l'enseignement d'astuces de communication à travers les ateliers formatifs étant donné leur grande utilité. Selon elle, cet angle est judicieux considérant les fondements d'intégration citoyenne et de participation sociale qui figurent dans les compétences disciplinaires en FPT et en FMSS. Ainsi, une retombée notable qu'elle tire du projet est qu'il faut aller au-delà de la sensibilisation aux astuces de communication et qu'il faut les enseigner, notamment par l'entremise de l'atelier formatif, puisqu'il s'agit d'un contexte favorable pour que les élèves se sentent à l'aise de « prendre des risques » à l'oral. Selon elle, les fondements de l'oral pragmatique sont accessibles aux praticien.ne.s et celui-ci est idéal pour aider les élèves à développer

de meilleures aptitudes sociales. Les réflexions ayant eu lieu avec l'équipe de recherche tout au long du projet ont permis à Rachel de porter un regard nouveau sur son programme. À son avis, il serait bénéfique pour les enseignant.e.s de l'adaptation scolaire de revisiter leur planification liée à l'oral en fonction de ce regard pragmatique.

Notes

- 1 Cette recherche a été financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) et par le ministère de l'Éducation du Québec.
- 2 Visionnez cette vidéo pour en apprendre davantage sur l'atelier formatif : [Enseigner l'oral par l'atelier formatif](#). Vous pouvez aussi lire ce court article : [L'atelier formatif : utile pour tous les degrés](#). Consulter cette autre référence pour découvrir des ateliers formatifs conçus pour les élèves évoluant en adaptation scolaire : astucesdecommunication.ca

Références

- Assemblée nationale du Québec (2012). *Loi sur l'instruction publique. Articles 23.4 et 23.5. Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Assemblée nationale du Québec.
- Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français*, 157, 58-59.
- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2015). L'atelier formatif : utile pour tous les degrés. *Revue Éducateur*, 8, 9-10.
- Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-25.
- Dumais, C., Soucy, E. et Gouveia, M. (2024). *Favoriser une communication efficace et harmonieuse : astuces de communication pour faire face à certains obstacles*. Université du Québec à Trois-Rivières. www.astucesdecommunication.ca
- Dumais, C., Soucy, E., Lachapelle, J., Robitaille, C. et Desrochers, K. (2023). L'oral pragmatique et la littératie au centre des préoccupations d'enseignantes québécoises : effets de la pandémie de Covid-19 sur les besoins d'élèves et d'enseignantes. *Repères*, 68, 123-144.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008a). *Présentation générale – Parcours de formation axé sur l'emploi. Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008b). *Formation préparatoire au travail – Préparation au marché du travail. Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Parcours de formation axée sur l'emploi – Formation préparatoire au travail. Français, langue d'enseignement. Enseignement secondaire 2e cycle*. Gouvernement du Québec.

Pour citer cet article

Robitaille, C., Dumais, C., Soucy, E., Simard, R. et Racine, M. (2024). Des astuces de communication comme ressources pour soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire en adaptation scolaire [Chronique]. *Formation et profession*, 32(2), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a327>



©Auteur. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a328>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Andréanne Gagné
Université de Sherbrooke (Canada)



Correa Molina, E. et Gervais, C. (2024).
*L'accompagnement des stagiaires :
L'argumentation réflexive au service du
formateur*. Presses de l'Université du Québec.

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a328>

RECENSION

L'ouvrage intitulé « L'accompagnement des stagiaires : L'argumentation réflexive au service du formateur » d'Enrique Correa Molina, professeur à l'Université de Sherbrooke, et de Colette Gervais, professeure honoraire à l'Université de Montréal, s'adresse avant tout aux personnes formatrices de stagiaires en formation initiale à l'enseignement. En réponse à un besoin exprimé par ces dernières, qui se disent souvent mal outillées pour accompagner les stagiaires, les auteurs proposent une approche concrète tirée de leurs travaux de recherche.

Une réponse à un besoin persistant en formation pratique à l'enseignement

L'introduction souligne un constat souvent rapporté par la communauté de recherche autour de l'accompagnement des stagiaires en enseignement : les personnes formatrices, autant les superviseuses universitaires que les enseignantes associées, se sentent insuffisamment formées pour soutenir les stagiaires dans le développement de leurs compétences professionnelles. Dès le début, l'ouvrage pose les bases du rôle de formateur et formatrice de stagiaires dans une perspective de formation professionnalisante, lequel exige une implication active dans l'explicitation des savoirs professionnels, tant ceux des personnes formatrices que ceux des stagiaires. Cet engagement s'inscrit au cœur de l'ouvrage qui propose un dispositif de formation basé sur l'argumentation réflexive, une démarche visant à aider les stagiaires à verbaliser et à analyser leurs actions en contexte de stage.

Un cadre de référence éclairant

Dans le premier de trois chapitres, Correa Molina et Gervais ancrent leur réflexion en définissant quelques concepts clés comme les modèles d’alternance en formation, les compétences professionnelles en enseignement et la pratique réflexive. Ce chapitre propose également des définitions complémentaires, telles que celles de savoirs, de coformation et d’identité professionnelle. La clarté des explications, soutenues par des figures schématiques illustrant la relation entre les concepts, permet au lectorat de bien saisir les fondements du dispositif présenté dans les chapitres suivants.

L’argumentation réflexive comme dispositif d’accompagnement

Dans le deuxième chapitre, Correa Molina et Gervais expliquent l’importance, pour les personnes stagiaires et formatrices, d’être en mesure d’explicitier leur expérience afin de lever l’opacité des pratiques professionnelles, de démystifier les gestes automatisés des personnels enseignants expérimentés et de se développer professionnellement. Exposant un certain nombre de critères, comme la facilité d’appropriation, l’articulation théorie-pratique et la perspective d’accompagnement mise en œuvre, les auteurs justifient leur choix d’un dispositif s’appuyant sur l’approche de l’argumentation réflexive selon Fenstermacher. La démarche est rendue accessible au lectorat à travers plusieurs exemples tirés de recherches menées antérieurement auprès de personnes formatrices et stagiaires en enseignement, témoignant de son application en contexte de stage. Le propos du chapitre attire l’attention sur la manière de mettre en œuvre la démarche et les possibles angles morts à prendre en compte.

Un volet pratique pour outiller les personnes formatrices

Ce dernier chapitre propose des ateliers de coformation à la collectivité des personnes formatrices pour les soutenir dans l’analyse de leur pratique et celle de leurs stagiaires. Cette partie du livre décrit plus spécifiquement leur rôle de formateur et formatrice, lequel se distingue chez les personnes enseignantes associées et superviseurs universitaires par les objets de compétences qui les caractérisent. Correa Molina et Gervais insistent sur l’importance, pour ces personnes, de mettre en pratique entre pairs la démarche de l’argumentation réflexive, détaillée dans le précédent chapitre de l’ouvrage, afin de se l’approprier et d’être en mesure de l’utiliser dans différents contextes auprès des stagiaires par la suite. Pour assurer une démarche d’analyse systématique, des recommandations sont formulées tout au long de l’explication des différentes étapes, notamment concernant l’usage de l’enregistrement vidéo, du choix des séquences, du déroulement des échanges, de leur durée, etc. Cette partie de l’ouvrage, plus pratique, permet au lectorat de mettre en pratique, en situation d’accompagnement, l’approche et ses concepts, ainsi que les prémisses de la pratique professionnelle décrits préalablement.

Forces et limites de l'ouvrage

L'une des forces de cet ouvrage réside dans sa capacité à rendre accessibles des concepts complexes en les traduisant à travers des exemples concrets puisés dans des recherches réalisées auprès de personnels professionnels de l'enseignement. Les références bibliographiques, intégrées de manière fluide au texte, offrent des pistes supplémentaires pour approfondir les notions abordées. En se concentrant sur la fonction d'accompagnement des personnes enseignantes associées et superviseuses de stage, l'ouvrage touche directement un enjeu crucial de la formation pratique à l'enseignement : le développement de la pratique réflexive chez la relève enseignante et la nécessité de mieux préparer les personnes formatrices à cet égard.

En ce qui concerne les limites, le contexte d'accompagnement décrit reste relativement traditionnel, fondé sur un modèle d'intégration progressive dans la profession, où les stagiaires disposent d'une certaine latitude pour observer, analyser et expérimenter. La démarche pourrait cependant s'adapter à d'autres contextes comme le stage en emploi ou le mentorat en milieu de travail. De même, bien que la fonction évaluative en contexte de stage s'avère brièvement soulevée, il semble que la question soit complexe et qu'elle gagnerait à être approfondie, dans un futur proche, pour mieux comprendre les tensions inhérentes au rôle de personne formatrice qui, à la fois, accompagne et évalue des stagiaires.

Conclusion

En une centaine de pages, l'ouvrage réalise un tour de force en constituant un apport significatif au développement professionnel des personnes formatrices de stagiaires en enseignement. À travers une approche à la fois théorique et pratique, Correa Molina et Gervais offrent un outil précieux pour renforcer l'accompagnement réflexif, permettant aux stagiaires et à leurs collègues expérimentés de mieux comprendre et d'analyser leurs pratiques et leurs gestes professionnels à travers une posture de partage et d'échange d'expériences. Cet ouvrage devrait être mis entre les mains des personnes formatrices qui souhaitent commencer à accompagner de futures personnes enseignantes ou pour les plus expérimentées qui voudraient prendre un pas de recul et poser un regard critique sur leurs pratiques d'accompagnement.

Pour citer cet article

Gagné, A. (2024). Correa Molina, E. et Gervais, C. (2024). *L'accompagnement des stagiaires : L'argumentation réflexive au service du formateur*. Presses de l'Université du Québec [Recension]. *Formation et profession*, 32(2), 1-3.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a328>