

FORMATION_{et} PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

GRIFPE

2025

Volume 33 numéro 1

DOSSIER

DYNAMIQUES PROFESSIONNELLES ET POLITIQUES ÉDUCATIVES :

regards transnationaux
sur les enjeux pour les
acteurs scolaires



Table des matières

Dossier

Introduction au dossier : Dynamiques professionnelles et politiques éducatives : regards transnationaux sur les enjeux pour les acteurs scolaires

Joséphine MUKAMURERA, Crispin GIRINSHUTI,
Suzanne GUILLEMETTE

Entre programmes d'insertion professionnelle et facteurs personnels et psychoprofessionnels : quelle incidence sur la persévérance dans la carrière chez les enseignants débutants ?

Joséphine MUKAMURERA, Sawsen LAKHAL, Jonathan PARIS,
Thibault COPPE, Mylène LEROUX, Jean-François DESBIENS,
Aline NIYUBAHWE

Agir ensemble et structures capacitanes en soutien à l'insertion et la valorisation de la profession enseignante : au-delà d'indicateurs statistiques

Suzanne GUILLEMETTE

De la politique éducative au développement professionnel : l'évaluation des formations continues comme une mesure de l'engagement des enseignant·es

Crispin GIRINSHUTI, Fabien DESPONDS,
Joan GUILLAUME-GENTIL

La collaboration interprofessionnelle chez des conseillères et conseillers d'orientation dans des écoles secondaires privées au Québec : le métier mis à l'épreuve

Simon VIVIERS, Patricia DIONNE, Josiane ROY-LAFRENIÈRE

Développement professionnel enseignant et schème de l'établissement formateur : étude de cas comparative d'établissements secondaires en Belgique francophone

Simon ENTHOVEN, Vincent DUPRIEZ, Virginie MÄRZ

Quête de qualité dans des établissements secondaires professionnels : des professionnel·les au cœur de compromis multiples

Silvia SÁ

Hors Dossier

L'articulation entre conceptions et pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales au secondaire : le cas de deux enseignants en insertion professionnelle

Geneviève THERRIAULT, Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA,
Sébastien BOUCHER

Croyances, attentes et sentiment de compétence des enseignant·es québécois·es à l'égard de l'enseignement de la lecture-écriture aux élèves ayant une déficience intellectuelle et aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme

Judith BEAULIEU, Noémia RUBERTO, Catherine ÉMOND,
Mélanie DUTEMPLE

Accompagnement des personnes enseignantes associées : entre attentes et pratiques perçues par les personnes stagiaires

Salem AMAMOU, Jean-François DESBIENS,
François VANDERCLEYEN, Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA,
Andréanne GAGNÉ

Chroniques

Recherche étudiante

Les pratiques d'accompagnement des personnes professionnelles associées selon la perception des personnes stagiaires en situation d'emploi à la maîtrise qualifiante

Élyane LIZOTTE, Salem AMAMOU

Éthique enseignante

*Entre impartialité et défense des droits de la personne :
traiter les thèmes sensibles en classe*

Bruce MAXWELL, Lise DE SOUTER

Gestion de l'éducation

*Leadership pédagonumérique de gestionnaires de services complémentaires
œuvrant à l'ère du numérique*

France GRAVELLE, Marie-Claude NICOLE, Josée BEAUDOIN,
Julie MONETTE, Joelle BÉRUBÉ DAIGNEAULT

Milieu scolaire

Une gestion de la classe axée sur la responsabilisation au préscolaire

Nathalie DI MAMBRO, Mélanie DUMOUCHEL

Aspects politiques de l'éducation

*Le Protecteur national de l'élève : origines, mise en œuvre et premiers
constats*

Olivier LEMIEUX, Shophika VAITHYANATHASARMA

Profession enseignante

*Valoriser et reconnaître l'expertise de la profession enseignante à l'éducation
préscolaire : et si on en parlait ?*

Stéphanie DUVAL, Bernard WENTZEL

Formation des maîtres

Portrait des conditions favorables à la réussite d'un stage IV en emploi

Olivia MONFETTE, Delphine CÔTÉ-PICHÉ

Numérique en éducation

*Retombées de la conception et de la consultation de capsules sur la rédaction
scientifique*

Jihène HICHRI, Rihab SAIDANE, Anila FEJZO

Recension

*Charlier, E., Roussel, J.F. et Corfdir, A. (2025). Transfert et identité
professionnelle, deux vecteurs de professionnalisation.*

Die MBAYE, Andréanne GAGNÉ



Introduction au dossier

Dynamiques professionnelles et politiques éducatives : regards transnationaux sur les enjeux pour les acteurs scolaires

Joséphine **Mukamurera**
Université de Sherbrooke (Canada)

Crispin **Girinshuti**
Haute école pédagogique
du canton de Vaud (Suisse)

Suzanne **Guillemette**
Université de Sherbrooke (Canada)

Professional Dynamics and Education Policies:
Transnational Perspectives on the Challenges for School Actors

<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.1049>

Le monde de l'éducation est marqué par la prolifération d'instruments articulés autour de la collecte, la quantification et la circulation de données (Denis, 2018; Desrosières et Kott, 2005). Ces dispositifs (Barrère, 2013; Buisson-Fenet, 2022) portés par des politiques publiques, répondent à des logiques de reddition de comptes et servent au pilotage et à la gestion du travail et des parcours professionnels des agent·e·s éducatif·ve·s.

Toutefois, les diverses politiques éducatives et les prescriptions inhérentes peuvent se heurter à des réalités complexes du terrain pouvant plus ou moins permettre aux agent·e·s éducatif·ve·s de se mobiliser, d'agir ou d'apprendre ensemble, de se transformer, voire de persévérer dans leur profession.

Ce numéro thématique apporte un **regard transnational** sur les dispositifs et les dynamiques professionnelles à l'œuvre autour des enjeux liés à l'insertion professionnelle, au développement professionnel, à la collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire. Il réunit six contributions issues des études menées au Québec, en Suisse romande et en Belgique francophone. Chacune révèle les tensions, les compromis, et, plus largement, les effets de ces instruments sur l'engagement des agent·e·s éducatif·ve·s.

Les deux premiers articles portent sur l'insertion professionnelle en enseignement au Québec.

Joséphine Mukamurera, Sawsen Lakhal, Jonathan Paris, Thibault Coppe, Mylène Leroux, Jean-François Desbiens et Aline Niyubahwe montrent que **les programmes d'insertion professionnelle** ont un effet limité sur la persévérance enseignante, comparativement à des facteurs psycho-professionnels comme le stress, l'engagement et le sens au travail. Leur analyse statistique fine souligne le rôle prédictif fort du stress, direct et indirect, et

appelle à soutenir la croissance émotionnelle des enseignants débutants tout en agissant sur les causes structurelles du stress et de l'abandon de la profession.

Dans une perspective plus qualitative et en contexte de pénurie et d'insertion professionnelle du personnel enseignant, **Suzanne Guillemette** a cherché à comprendre par une recherche-action la place et **les pratiques d'accompagnement** de tous les acteurs : enseignantes-mentors, conseillères pédagogiques ; enseignantes-accompagnatrices et directions d'établissement. Les résultats de l'étude démontrent la place prépondérante de l'agir ensemble et de la valorisation de la profession enseignante pour soutenir l'insertion professionnelle.

Le développement professionnel constitue une autre dimension explorée dans ce numéro.

L'article de **Crispin Girinshuti, Fabien Desponds et Joan Guillaume-Gentil** montre que l'engagement des enseignant·es dans les **formations continues** institutionnelles et non obligatoires dépend de deux facteurs, d'une part, les modalités d'inscription proposées – individuelle ou collective –, d'autre part, leur lien avec les politiques éducatives. L'impact de ces facteurs reflète une perte d'autonomie dans le processus de développement professionnel.

À partir d'un cadre théorique et méthodologique de clinique de l'activité, l'article de **Simon Viviers, Patricia Dionne et Josiane Roy-Lafrenière** examine la **collaboration interprofessionnelle** à partir du vécu de conseillers d'orientation québécois. Il montre que la collaboration prescrite par les réformes peut engendrer des tensions identitaires et professionnelles, tout en créant des espaces de mobilisation et de développement de compétences relationnelles. L'étude souligne l'importance de débattre du travail réel pour mieux comprendre les conditions de collaboration en milieu scolaire.

Les deux derniers articles s'intéressent aux établissements scolaires comme lieux de médiation et de reconfiguration du travail.

Celui de **Simon Enthoven, Vincent Dupriez et Virginie März** explore le concept d'**établissement formateur** en Belgique francophone, à partir d'une étude de cas menée auprès d'enseignants expérimentés de deux établissements scolaires contrastés. Il révèle des usages contrastés et des articulations diverses entre les cultures organisationnelles locales et les opportunités externes d'apprentissage. Cela invite à réfléchir sur la conciliation des besoins de développement professionnel individuel et organisationnel; à reconsidérer le rôle de l'établissement formateur dans un environnement élargi d'opportunités d'apprentissage.

L'article de **Silvia Sá** analyse comment, à partir de la réglementation fédérale en Suisse, les systèmes de **gestion de la qualité** sont mis en œuvre dans les écoles secondaires de formation professionnelle, à travers l'exemple d'un canton. Elle met en lumière les compromis nécessaires, le rôle de médiation porté par les cadres intermédiaires, ainsi que les nouvelles configurations et divisions du travail qui en résultent.

En somme, ce numéro thématique éclaire les tensions entre les politiques éducatives (injonctions, prescriptions, dispositifs) et les réalités du terrain. Il invite à dépasser les approches normatives, souvent extérieures aux praticiens et aux réalités locales, pour ainsi mieux comprendre les tensions, les ressources et les conditions qui permettent aux acteurs de s'engager, d'agir ensemble, de se développer et de persévérer dans leur profession.

Références bibliographiques

- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.
- Buisson-Fenet, H., Marx, L. et Reverdy, C. (2022). *Dispositifs, outils et instruments des politiques éducatives*. Cnesco-Cnam.
- Denis, J. (2018). *Le travail invisible des données : Éléments pour une sociologie des infrastructures scripturales*. Presses des Mines.
- Desrosières, A. et Kott, S. (2005). Quantifier. *Genèses*, (1), 2-3.

Pour citer cet article

- Mukamurera, J., Girinshuti, C. et Guillemette, S. (2025). Introduction dossier - Dynamiques professionnelles et politiques éducatives : regards transnationaux sur les enjeux pour les acteurs scolaires. *Formation et profession*, 33(1), 1-3.
<https://dx.doi.org/118162/fp.2025.1049>



Agir ensemble et structures capacitantes en soutien à l’insertion et la valorisation de la profession enseignante : au-delà d’indicateurs statistiques

Acting together and empowering structures
to support the integration and development
of the teaching profession: beyond statistical indicators

Suzanne **Guillemette**
Université de Sherbrooke (Canada)

<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.936>

Résumé

En contexte de pénurie et d’insertion professionnelle du personnel enseignant, un centre de services scolaire (CSS) préconise un programme de mentorat. Se joignent à ces enseignants-mentors les personnes conseillères pédagogiques et enseignantes-accompagnatrices qui offrent aussi de l’accompagnement. Au-delà des indicateurs statistiques de la rétention du personnel, nous cherchions à comprendre la place de tous les acteurs et des pratiques d’accompagnement. Une démarche de recherche-action réalisée auprès de plus de 37 personnes de 2021 à 2023 dans ce CSS québécois nous permet de discuter de la place de la collaboration au sens de l’agir ensemble, des Structures capacitantes en contexte scolaire et de la valorisation de la profession enseignante pour soutenir l’insertion professionnelle pour l’ensemble du personnel enseignant.

Mots-clés

Accompagnement, collaboration, conseil
pédagogique, mentorat,
recherche-action-formation.

Abstract

In a context of teacher shortage and professional integration, a school board (SB) started a mentoring program. These mentor-teachers are joined by pedagogical advisors and teacher-accompanists who also offer coaching. Beyond the statistical indicators of staff retention, we wanted to understand the place of all the actors in within an accompaniment practice. An action-research conducted from 2021 to 2023 and involving more than 37 people, enables us to discuss the role of collaboration in the sense of acting together, the place of facilitating structures in the school context, and the impact on the valorization of the teaching profession to support professional integration for all teaching staff.

Keywords

Accompaniment, collaboration, mentoring, action-research-training, pedagogical consultants.

Introduction

La problématique de l’insertion professionnelle chez le personnel enseignant n’est pas nouvelle (Vallerand et Martineau, 2008). Déjà, en 1992, King et Peart rapportent qu’il devient essentiel pour toute personne enseignante qu’elle puisse utiliser son jugement pour prendre des décisions au regard des situations de plus en plus complexes, et ce, dès son entrée en poste. Au Québec, malgré l’augmentation du temps de formation incluant la formation pratique en enseignement, plusieurs auteurs expliquent qu’il existe toujours un écart important entre la théorie apprise, la pratique en milieu de stage et la réalité de l’insertion à temps plein en milieu scolaire (Dumoulin, 2004; Gagnon et Duchesne, 2018; Martineau et Simard, 2000; Mukamurera, 2002). De plus, comme le mentionnent Maroy (2006) ainsi que Sass et al. (2011), les nouvelles personnes enseignantes vivent, le plus souvent, leur insertion dans des contextes de plus en plus complexes.

À titre d’exemple, à l’ordre d’enseignement secondaire, les personnes qui entrent en poste se retrouvent le plus souvent à combler des tâches qui les obligent à planifier plus d’une matière à des niveaux différents (p. ex., français et univers social en première, deuxième et quatrième secondaire), alors que leurs collègues plus expérimentés interviennent dans des conditions plus facilitantes (même domaine, même niveau ou encore, un seul établissement scolaire). Quoique généralistes à l’ordre d’enseignement primaire, les nouvelles personnes enseignantes se voient aussi confier les groupes qui exigent une attention particulière et, pour celles en adaptation scolaire, des groupes ayant de multiples spécificités d’apprentissage. Les personnes enseignantes spécialistes d’art dramatique, d’anglais ou d’éducation physique sont souvent appelées à se déplacer dans plus d’un établissement ou encore, à combler leur tâche d’enseignement en ajoutant des cours selon des domaines disciplinaires pour lesquels elles ne sont que peu ou pas

formées : univers social, par exemple (Guillemette, 2023). Soulignons aussi le profil du personnel enseignant en formation professionnelle qui provient le plus souvent de métiers spécifiques sans nécessairement détenir une formation initiale en enseignement (Gagnon et al., 2023). Ajoutons enfin le contexte actuel de la pénurie et l'augmentation significative du personnel n'ayant aucune formation en enseignement (FQDE, 2023)¹. Conséquemment, Létourneau (2014, dans **Kamanzi et al., 2015**) montre que, « malgré des variations observées selon les cohortes, le taux d'abandon moyen se situe toujours entre 25 % et 30 % après la première année et entre 40 % et 50 % après cinq ans » (p. 62). Or, au-delà des visées de quantification et de mise en indicateurs statistiques au sens de Desrosières et Kott (2005) quant à la rétention du personnel enseignant dans nos milieux, il devient indispensable de dégager les indicateurs qui peuvent justement soutenir l'insertion professionnelle du personnel enseignant au sens de la mise en place d'un environnement capacitant (Falzon, 2005), et ce, dans une perspective de valorisation de la profession.

Depuis 2021, le Comité patronal de négociation pour les Centres de services scolaires (CSS) francophones et la Fédération des syndicats de l'enseignement ont convenu de l'obligation pour les CSS² d'établir un programme de mentorat³ visant l'insertion et la valorisation de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2021). Ainsi, pour composer avec les défis actuels en éducation liés à l'insertion professionnelle en enseignement, des personnes enseignantes sont dégagées entre 20 et 40 % d'une tâche d'enseignement afin de soutenir et d'accompagner les personnes enseignantes en insertion professionnelle. Dans la réalité, cela signifie que les personnes que nous qualifions de mentors, dans le présent texte, peuvent être appelées à intervenir dans un ou plusieurs établissements lorsque ceux-ci sont répartis sur un vaste territoire⁴. S'ajoute à cette réalité la place qu'occupent les personnes conseillères pédagogiques (CP) et enseignantes accompagnatrices (EA)⁵, alors qu'elles offrent du soutien et de l'accompagnement au personnel enseignant ainsi que la place que la direction d'établissement (DÉ) doit assumer considérant la responsabilité qui lui incombe au regard de la qualité des services éducatifs et pédagogiques (art. 96,12 Gouvernement du Québec, 2023). Considérant ce contexte et la problématique relative à l'accompagnement de l'insertion professionnelle, une question se pose, à savoir : comment soutenir concrètement cette insertion du personnel enseignant dans le cadre d'un tel programme de mentorat ? À la demande d'un CSS qui se questionne sur le développement de stratégies de soutien à l'insertion professionnelle, nous avons mené une recherche-action. En réponse à leur demande spécifique, nous avons considéré :

- A) les besoins réels de soutien et d'accompagnement des personnes en insertion;
- B) leur large territoire (1 800 km²) en milieu semi-urbain;
- C) la place de la conseillancé pédagogique (CP) et des personnes enseignantes-accompagnatrices (EA), ces dernières œuvrant à l'ordre d'enseignement secondaire;
- D) le temps alloué pour la libération des personnes mentors;
- E) la responsabilité qui incombe à la direction d'établissement ou d'un centre de formation eu égard à la qualité des activités éducatives et pédagogiques.

Le présent article a donc comme intention de rendre compte des invariants qui se dégagent d'une démarche de recherche-action (R-A), et ce, plus spécifiquement quant à la place de l'agir ensemble dans une perspective d'environnement capacitant en soutien à l'insertion et à la valorisation de la profession enseignante. La question de la R-A se lit comme suit : comment la collaboration des personnes accompagnatrices à travers un environnement capacitant favorise-t-elle l'insertion professionnelle des personnes mentorées tout en valorisant la profession enseignante ? Cinq objectifs spécifiques se greffent à cette question de recherche :

1. Décrire les contextes de l'insertion professionnelle de la personne enseignante ayant moins de 2 ans d'expérience;
2. Décrire la complémentarité des pratiques de soutien et d'accompagnement entre CP/EA/mentor;
3. Décrire la structure d'accompagnement la plus susceptible de soutenir l'insertion professionnelle au sens de l'environnement capacitant;
4. Documenter les retombées du projet de mentorat pour les personnes en insertion professionnelle, les mentorés;
5. Documenter la vision des personnes enseignantes en insertion et des mentors et autres personnes accompagnatrices quant à la valorisation de la profession enseignante.

Cadre théorique

Considérant la question de recherche, le cadre conceptuel de la démarche repose sur cinq dimensions complémentaires et interreliées : 1) la collaboration, 2) l'accompagnement, 3) l'environnement capacitant, 4) l'insertion professionnelle et 5) la valorisation professionnelle.

La collaboration

La collaboration est une forme de travail collectif qui s'appuie sur la poursuite d'un but commun (collaborer *pour*), tout en faisant appel à différentes dimensions de l'ordre de l'organisation de la production du travail (collaboration *de*) et des relations entre les personnes (collaborer *avec*) (Corriveau et Savoie-Zajc, 2010). L'organisation et la production du travail se développent par une étroite relation interpersonnelle. Plus spécifiquement, l'interdépendance et la proximité des uns et des autres, dans un climat propice aux échanges, amènent une confrontation d'idées qui suppose une réelle remise en question des valeurs et croyances donnant lieu à de nouveaux apprentissages jusqu'à la remise en question des schèmes (valeurs, croyances, idéologies, etc.), au sens de Schön (1994), et qui forgent l'identité. Selon cette perspective, l'ensemble des acteurs acceptent de se placer en posture d'apprenance (Senge, 2016), de remettre en question leurs représentations mentales et, d'un commun accord, de formuler les visées, les orientations, les objectifs au sens de la production ainsi que les moyens pour les atteindre : repenser l'organisation du travail (Capitanescu Benneti et al., 2023).

L'accompagnement

L'accompagnement se définit par une relation bipartite (Guillemette, 2021) entre la personne mentorée et la personne accompagnatrice (CP/EA ou mentor), ce qui suppose d'établir une relation interpersonnelle de confiance et de transparence (collaborer *avec*) afin de soutenir la personne mentorée (collaborer *pour*) à tracer son propre chemin et à développer une autonomie professionnelle (collaboration *de*), notamment par sa capacité à rencontrer les fonctions relatives à la profession enseignante. Dans un tel contexte, la dynamique d'accompagnement s'inscrit dans une démarche de professionnalisation où elle permet de répondre aux exigences élevées du milieu professionnel, le milieu scolaire; de s'adapter aux réalités de ce milieu, dont les élèves, la classe, et de s'intégrer à l'équipe-école; d'ajuster sa pratique et, éventuellement, de la transformer. « La professionnalisation fait [ainsi] appel à l'agir compétent et éthique. Elle renforce l'identité professionnelle » (Guillemette et al., 2019, p. 63). Conséquemment, si l'ajustement de pratique invite chaque acteur à vivre une prise de recul dans un but d'explicitier les règles qui sous-tendent sa façon de mobiliser ses ressources (savoirs, outils, collègues) pour mieux agir en réponse à la complexité d'une situation (Étienne et Fumat, 2014; Perrenoud, 2008), la transformation de la pratique suppose de développer une posture réflexive, plus particulièrement quant à la prise de conscience de ce qui sous-tend cet agir, ses schèmes (croyances, valeurs, idéologies, etc.) pour reprendre les propos de Schön (1994), de les interroger, de les adapter et ainsi ajuster de manière définitive sa pratique, la transformer (Guillemette, 2021), mais cette fois, en contexte d'insertion professionnelle.

L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle devient un passage transitoire (processus) entre le moment où une personne termine une formation initiale et s'intègre en milieu professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005) ou dans le présent contexte, alors qu'elle n'a pas terminé sa formation ou ne possède aucune formation initiale. La transition s'observe aussi par un moment charnière alors qu'une personne intègre une nouvelle fonction dans son milieu de travail (structure) tout en assumant complètement des tâches et fonctions complexes (contenu) qui lui sont conférées (Guillemette, 2023). Dans tous les contextes, l'insertion professionnelle amène la personne en instance de transition. Cette transition s'observe plus spécifiquement par la façon dont elle vit cette nouvelle situation (Bridges, 2006) par rapport à une situation précédente, ce qui exige de quitter quelque chose, de déconstruire certains repères (connaissances, croyances, valeurs, etc.) pour en reconstruire de nouveaux (Simon, 2000). Dans le contexte qui nous préoccupe, il s'agit, pour la personne mentorée, du passage entre la formation initiale en enseignement et son insertion professionnelle en contexte scolaire. Pour certaines, on parle de leurs premières expériences d'enseignement bien qu'elles ne détiennent aucun brevet d'enseignement (SB) tandis que, pour la personne accompagnatrice (mentor, CP/EA), il s'agit du passage de la personne enseignante-experte à une posture de personne enseignante-accompagnatrice (mentor/EA) ou professionnelle accompagnatrice (CP).

L'environnement capacitant

La notion d'environnement capacitant repose sur trois caractères spécifiques : 1) préventif, qui permet de détecter et de prévenir les risques qui entraînent des effets néfastes sur l'accomplissement d'une tâche; 2) universel, qui tient compte des différences interindividuelles dans le but de répondre aux besoins spécifiques dans la réalisation de fonctions relatives à une profession normalisée (Falzon, 2005); 3) développemental, qui favorise le développement de nouvelles connaissances et compétences, d'élargir les possibilités d'actions et de s'autodéterminer en contexte scolaire (Granger et Guillemette, 2024). Dans le cadre de la présente recherche, il s'agit d'identifier les structures à mettre en place, le programme de mentorat, pour faciliter l'insertion professionnelle des personnes mentorées, mais plus encore, de voir en quoi ou comment ces structures permettent le développement professionnel de tous les acteurs qui agissent dans le cadre du projet : mentorés, mentors, CP, EA, directions et gestionnaires des SRÉ ou SRH, et ce, dans une visée de valorisation de la profession enseignante.

La valorisation professionnelle

La valorisation professionnelle repose, quant à elle, sur la capacité à augmenter la reconnaissance de la profession, à lui attribuer une valeur sociale, éthique et professionnelle (ACUFC, 2022; ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2022). La qualité des relations avec les collègues, le sentiment de compétence, la participation au processus de décision, les possibilités d'avancement et de développement professionnel constituent autant de leviers que de critères relatifs à la valorisation de la profession. Ajoutons à ces derniers le regard ou le statut subjectif qui leur est accordé au sein de la population, tout comme la reconnaissance du travail accompli (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2014; MÉQ, 2022).

Les cinq dimensions du cadre conceptuel jumelées à la question de recherche nous dirigent vers une recherche praxéologique et collaborative pour mieux en dégager des invariants ou spécificités propres à l'accompagnement de l'insertion professionnelle.

Méthodologie

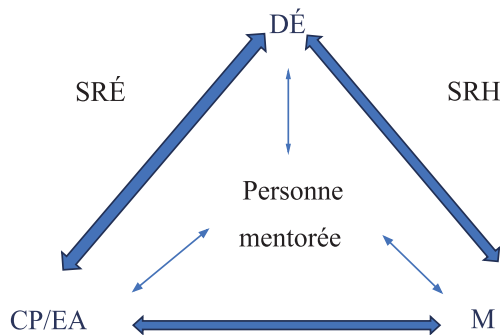
Une démarche de recherche-action (Reason et Bradbury, 2007) menée sur une période de 2 ans (2021-2023) se juxtapose à un processus de formation-accompagnement par la mise en œuvre d'une démarche d'analyse de la pratique (Guillemette, 2021).

L'échantillonnage

L'échantillonnage est constitué de trois groupes pour un total de 37 personnes (N=37) ayant participé à la collecte de données. Le premier groupe (figure 1) est formé des personnes participant aux rencontres de la démarche de l'analyse de la pratique : les personnes conseillères pédagogiques (CP) ou enseignantes accompagnatrices (EA), les personnes mentors (M), un gestionnaire du service des ressources éducatives (SRÉ) et un autre des ressources humaines (SRH), pour un total de 22 personnes⁶.

Figure 1

Acteurs de cette collaboration



Un deuxième groupe constitue le comité de pilotage. Ce dernier est formé de deux directions d'établissement (DÉ) scolaire (primaire et secondaire), d'une direction de centre de formation professionnelle ainsi que d'un représentant de chaque statut au sein du groupe 1.

Enfin, 12 personnes sur un total de 82 personnes mentorées provenant des divers ordres d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire, formation générale des adultes et formation professionnelle) ont participé à un groupe de discussion. Ces personnes ont des statuts diversifiés en matière de secteurs d'enseignement et de formation en enseignement (Tableau 1).

Tableau 1

Statut des personnes mentorées (2022-2023)

	1 an	2 ans	3 à 5 ans	Formation initiale terminée	Stage en emploi	En cours de formation	Sans brevet ni formation	Total
Préscolaire/primaire	13	9	13	27	3	1	4	35
Secondaire	15	6	7	14	0	4	10	28
Formation générale aux adultes	3	1	1	1	0	1	3	5
Formation professionnelle	8	3	3	0	0	5	9	14
Total	39	19	24	42	3	11	26	82

L'opérationnalisation de la démarche formation-accompagnement et recherche-action

La dimension formation-accompagnement s'est vécue avec les personnes accompagnatrices (mentor/CP/EA) et gestionnaires (SRÉ et SRH) par une démarche d'analyse de la pratique. Ces personnes étaient invitées à présenter aux collègues leurs expériences vécues avec une ou plusieurs personnes mentorées dans un but d'en dégager des pratiques de soutien et d'accompagnement. Des ancrages théoriques au regard de pratiques d'accompagnement ou de conseilance venaient mettre en lumière certaines dimensions de leurs interventions respectives à travers un projet professionnel d'accompagnement.

Les personnes ont participé pour l'équivalent de sept (an 1) et huit (an 2) rencontres, dont six journées complètes en présentiel et neuf demi-journées de rencontre à distance, pour un total de quinze rencontres de formation-accompagnement sur deux ans.

S'ajoutent à ces rencontres de formation-accompagnement trois rencontres du comité de pilotage (hiver et printemps 2022 et hiver 2023) ayant comme mandat de valider les premières données émergentes de la recherche, de réguler et de consolider la démarche de formation-accompagnement, tous ayant comme intention de soutenir l'insertion professionnelle des personnes mentorées. Enfin, nous avons tenu deux groupes de discussion (6 personnes/groupe) pour une durée de 2,5 heures chacun (hiver 2022), utilisant la technique des entretiens d'explicitation de Vermersch (2014) auprès de personnes mentorées ayant 2 années ou moins d'expérience. L'intention était de documenter et d'analyser leurs dires quant aux retombées du projet sur leur insertion professionnelle.

Les outils de collecte de données

Les outils utilisés lors de la dimension formation-accompagnement servent aussi la recherche. Plus spécifiquement, trois outils servent la collecte de données : 1) la description des expériences d'accompagnement vécues dans le milieu sous forme de projets professionnels d'accompagnement (PPA), 2) des fiches d'intégration et d'introspection (FII) que chaque participant remplit à la fin de chaque rencontre selon trois affirmations : ce que je retiens; ce que je peux déjà mettre en place; ce que j'aimerais approfondir et 3) la collecte des énoncés lors de la prise de recul de l'ensemble des participants à la fin de chaque rencontre. S'ajoutent les notes de réunion lors des rencontres du comité de pilotage pour réguler la démarche ainsi que la transcription des échanges lors des groupes de discussion afin de documenter les retombées du projet sur l'insertion professionnelle des personnes mentorées. Enfin s'ajoutent les notes manuscrites d'une gestionnaire, jointes aux notes de terrain de la chercheuse sous forme de journal de bord dans un but de réguler la démarche et de dégager les interrelations entre les trois dimensions : accompagnement, comité de pilotage et retombées pour la personne mentorée.

Le cadre d'analyse des données

Le cadre d'analyse présenté au tableau 2 sert à répondre aux objectifs spécifiques et, par conséquent, à la question de recherche tout en posant un regard critique et constructif à partir des dimensions relatives à la collaboration (*de; avec; pour*), l'accompagnement (*de; avec; pour*), les caractères spécifiques à l'environnement capacitant (préventif, universel et développemental); l'insertion professionnelle (contenu, structure ou processus mis de l'avant) ainsi que les retombées à titre de valorisation professionnelle chez l'ensemble des acteurs.

Tableau 2*Dimensions du cadre d'analyse*

Dimensions	Sous-dimensions			Interrelation	
					acteurs
Collaboration	<i>de</i>	<i>avec</i>	<i>pour</i>		
Accompagnement	<i>de</i>	<i>avec</i>	<i>pour</i>		agir
Environnement capacitant	préventif	universel	développemental		
Insertion professionnelle	contenu	structure	processus		
Valorisation professionnelle	mentoré	mentor	CP/EA	DÉ	

Une triangulation d'analyse de contenus entre les PPA + FII, les notes de terrain et la transcription des entretiens de groupes nous amène à poser un regard critique et continu au sens de Paillé et Mucchielli (2012). Les invariants émergents sont ensuite croisés en réponse aux 5 objectifs spécifiques de la recherche : le contexte de l'insertion professionnelle (obj.1), la complémentarité des pratiques (obj.2), les structures d'accompagnement (obj.3), les retombées sur l'insertion professionnelle (obj.4) ainsi que la valorisation de la profession (obj.5). Les spécificités sont aussi notées et croisées selon qu'elles soient contextuelles (large territoire) ou organisationnelles (établissement spécifique). Les résultats sont déposés aux membres du comité de pilotage pour en assurer la congruence et la cohérence.

Résultats

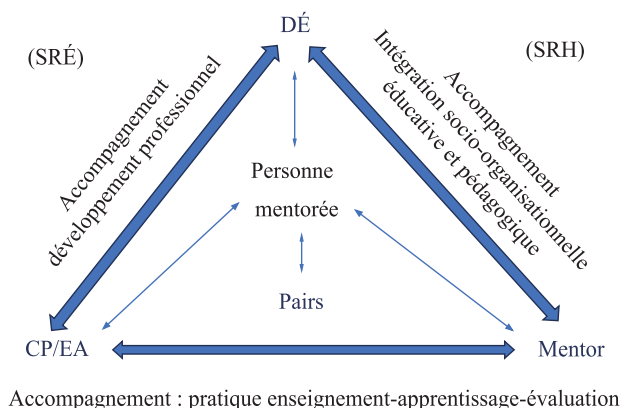
Les réponses aux objectifs 1 à 5 nous amènent à présenter l'interrelation entre : 1) l'agir ensemble, 2) la place de l'environnement capacitant et 3) la valorisation de la profession.

L'agir ensemble

L'interrelation entre le rôle et les fonctions des divers acteurs du milieu ne sont pas négligeables quant au soutien à l'insertion professionnelle (obj.2). La figure 2 illustre notamment cette interrelation entre les principaux acteurs que sont les mentors, les CP/EA, la DÉ, les pairs enseignants tout comme les acteurs indirects : les services des RÉ et RH.

Figure 2

Accompagnement en soutien à l'intégration socio-organisationnelle, à la pratique ou au développement professionnel



Cet agir ensemble soutenu par des caractéristiques d'un environnement capacitant facilite l'insertion (obj.3) et, par conséquent, apporte une plus-value à la valorisation de la profession (obj.5). Par ailleurs, il semble que, lorsque tous ces acteurs s'agitent en un même moment (obj.1), la personne mentorée peut se sentir envahie et bousculée alors qu'une surcharge cognitive et émotive s'installe (obj.4.).

« Il y a tellement de monde, je ne sais plus à qui ou quoi demander » (mentorée).

Un agir ensemble collaboratif et coordonné selon une perspective capacitante devient une clé de réussite afin de saisir les enjeux différenciés de chaque personne mentorée selon son profil dans un but de bien cibler sa zone proximale de développement au sens de Vygotsky (1978), à savoir l'écart entre ce que la personne peut faire de manière autonome et ce qu'elle peut faire avec aide.

Par conséquent, la bonne intervention avec le bon acteur au bon moment suppose l'interdépendance et la proximité des uns et des autres, dans un climat propice aux échanges (obj.2), amenant une confrontation d'idées, voire établir une réelle collaboration au sens de Corriveau et Savoie-Zajc (2010), et ce, pour mieux situer le type d'accompagnement (Guillemette, 2021) quant à : l'intégration socio-organisationnelle, l'ajustement de la pratique, le développement professionnel.

L'accompagnement à l'intégration socio-organisationnelle

Le programme de mentorat ne remplace en aucun cas la nécessité du soutien de la direction d'établissement (DÉ) dans le cadre de tout processus d'insertion professionnelle (obj.3). Le Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE) présente trois rôles pour la direction : l'accueil, l'information et le soutien (Gravelle et Gagnon, 2020). Comme l'illustre la figure 2, le rôle de la direction va au-delà de ces trois pôles. Par son rôle de leader pédagogique, la DÉ est appelée à mobiliser tous les acteurs de la communauté éducative dans le but de formuler et d'actualiser les orientations et les actions préconisées au projet éducatif de l'établissement (obj.2). La DÉ devient dès lors responsable de faciliter l'insertion professionnelle de la personne mentorée au

sens socio-organisationnel, c'est-à-dire de créer un lien de confiance favorisant un réel engagement et une participation à part entière au projet éducatif. Ajoutons à cette dynamique l'importance du soutien moral que la direction peut offrir à la personne mentorée lorsque celle-ci rencontre des défis particuliers au regard de la prise en charge d'une classe (obj.1).

« Lorsque je comprends mieux le besoin, je peux mieux orienter la mentorée vers la bonne personne, mentor ou CP » (DÉ).

Pour le mentor, accompagner cette intégration socio-organisationnelle s'amorce dès l'arrivée en poste de la personne mentorée. Il s'agit d'abord de rendre explicites les *us et coutumes* de l'établissement, de soutenir le mentoré quant à l'organisation physique et matérielle de la classe tout comme la connaissance de l'organisation de l'école ou des membres de l'équipe, les pairs : clés, photocopieurs, ordinateurs, participation aux comités de travail avec les pairs, par exemple (obj.4 et 5).

L'accompagnement en soutien à l'ajustement de la pratique

Lors des deux premières années en poste, la proximité physique et la fréquence des rencontres mentor-mentoré au sens d'un compagnonnage deviennent des facteurs de protection (obj.2 et 3) au regard de la transition. Rappelons que la transition exige de quitter quelque chose, de déconstruire certains repères (connaissances, croyances, valeurs, etc.) pour en reconstruire de nouveaux (Simon, 2000). Au départ, ce sont les émotions et le sentiment d'inefficacité qui semblent prendre toute la place.

« Au début, ça passe beaucoup par les émotions, inquiétudes, ne pas savoir... ensuite, on peut aller plus loin » (M);

« Nos rencontres me rassurent » (mentorée).

Plus spécifiquement, la personne mentorée réclame le plus souvent du soutien pour gérer la classe : discipline, planification enseignement-apprentissage, organisation du matériel pédagogique et didactique (obj.1). Ainsi, mentor et mentoré apprécient que les rencontres puissent se vivre selon les besoins spécifiques et sous le socle de la confidentialité afin d'établir une relation de confiance au regard de questions relatives à l'ajustement de la pratique, au contenu ou au processus : matériel didactique, planification de l'enseignement, gestion de classe, etc. (obj.3).

« C'est en début de rencontre que l'on décide sur quoi on travaille, à partir de ses besoins » (M).

Ajoutons qu'au quotidien, les pairs soutiennent aussi l'insertion professionnelle du mentoré au sein des membres de l'équipe (obj.2).

« Quand on n'est pas dans le milieu, la mentorée va frapper à la porte d'à-côté, surtout si je n'enseigne pas la même matière qu'elle » (M).

Si le mentor accompagne la personne mentorée dans la façon de réfléchir sa pratique enseignante au quotidien par rapport au groupe d'élèves qui lui est confié, le CP/EA s'attarde davantage aux spécificités pédagogiques et didactiques des activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation quant au développement professionnel pour tout le personnel enseignant (obj.3). Au fil du temps, la personne CP/EA devient signifiante et complémentaire au mentor, quoique leurs rôles puissent parfois se chevaucher s'ils ne sont pas mis en complémentarité (obj.2).

« Est-ce moi ou le CP qui peut répondre, parfois c'est flou » (M).

Dans une perspective capacitante, le mentor et le CP/EA sont dès lors interpellés à collaborer; à déterminer comment ils s'y prendront et mettront à profit leurs expertises respectives (obj.2). Il s'agit de l'interrelation entre les pratiques de l'un et de l'autre (obj.4).

L'accompagnement en soutien au développement professionnel

Ce n'est qu'une fois les premiers questionnements résolus que la personne mentorée énonce ses besoins de développement professionnel (obj.1). Dans une perspective de gestion de la qualité des activités éducatives et pédagogiques, la direction devient un acteur pivot pour permettre à la personne mentorée d'établir ses objectifs de développement professionnel. Une rencontre constructive en triade (mentoré, direction et mentor ou CP/EA) peut devenir un levier de collaboration pour déterminer d'un commun accord le but visé par la démarche d'accompagnement préconisée (obj.3). Quoique la complémentarité des rencontres avec le mentor et les CP/EA soit évoquée, plus la personne mentorée prend confiance en elle et vit des réussites en classe, plus le mentor prend une distance.

« En 2^e année, y'a des gens que je vois moins, ou moins souvent » (M);

« Peut-être que je pourrais faire des groupes d'analyse de la pratique » (CP).

Au sens préventif, universel et développemental d'un environnement capacitant (Falzon, 2005; Granger et Guillemette, 2024), il s'agit cette fois de resituer, avec la personne mentorée, sa zone proximale de développement pour cibler le type de soutien nécessaire (obj.4). Pour le mentor ou le CP/EA, cela implique de « se placer en projet d'accompagner la personne [mentorée] en projet » (Guillemette, 2021, p. 59), passant parfois d'une stratégie de modélisation à des rencontres de codéveloppement ou d'analyse de la pratique (obj.3) dans une seule intention, celle d'élargir les possibilités d'actions et de favoriser l'autodétermination en contexte scolaire (Granger et Guillemette, 2024) de la personne en insertion professionnelle.

Les acteurs indirects

Le service des ressources éducatives et celui des ressources humaines, quoiqu'impliqués de manière indirecte avec le mentoré, sont interpellés pour soutenir ces interrelations entre ces acteurs (obj.2). Cette coordination implique la façon de communiquer et d'organiser, en étroite collaboration avec les établissements, le programme de mentorat : la distribution des ressources sur un large territoire, l'accueil lors de l'arrivée en poste des nouvelles personnes enseignantes ainsi que la façon de développer un travail d'équipe entre CP/EA et mentors. Il existe des structures actuelles de rencontres où les gestionnaires SRÉ, SRH et DÉ discutent de divers éléments relatifs à la réussite éducative et scolaire (obj.3). Dans une perspective d'agir ensemble et d'environnement capacitant visant l'insertion professionnelle, il s'agit de situer le programme de mentorat parmi les priorités de ces rencontres (obj.1). Outre l'agir ensemble entre les acteurs directs ou indirects ainsi que les structures d'accompagnement comme facteurs d'environnement capacitant se situent des structures entre les personnes accompagnatrices que sont les mentors et les CP/EA.

L'environnement capacitant

À titre d'environnement capacitant (obj.1), les mentors tout comme les CP/EA reconnaissent un réel besoin de se rencontrer (obj.2), d'abord entre eux (mentors ou CP ou EA) afin de se questionner sur leurs propres pratiques de soutien et d'accompagnement.

« Quand on échange sur nos situations, je comprends que je ne suis pas seule à vivre certaines situations » (M).

Tous témoignent aussi du besoin de se rencontrer ensemble (mentors et CP/EA) pour mieux saisir l'interrelation qui peut se développer entre leurs modèles d'accompagnement respectifs (obj.3) en réponse aux besoins des milieux et conséquemment des personnes mentorées.

« Je comprends mieux le rôle du CP/EA; je dois faire attention parce que je ne suis pas CP » (M).

Quant au caractère préventif de tout environnement capacitant, ils reconnaissent le besoin de se situer par rapport aux objectifs formulés et à la façon de soutenir les nouvelles personnes enseignantes en poste (obj.3) et ainsi assurer une complémentarité entre les rôles et fonctions. Des lieux de collaboration, de communication et de coconstruction deviennent des structures favorisant la qualité des services pouvant soutenir la réussite de l'insertion et la rétention du personnel enseignant (obj.2). Il s'agit de sortir de mécanismes de rencontres exclusivement administratives pour cibler des tiers-espaces (Bazin, 2018), des moments de rencontre, à raison de trois ou quatre fois par année et où tous les acteurs ayant un mandat d'accompagnement (CP/EA et mentors) puissent prendre part à la réflexion et à la construction d'un modèle de soutien et d'accompagnement spécifique pour mieux agir de manière différenciée. Cette fois, et pour mettre en exergue l'environnement capacitant, il s'agit de cibler la zone proximale de développement des établissements scolaires (Guillemette, 2014) ainsi que des groupes qui constituent ces établissements pour mieux les soutenir dans leur développement professionnel respectif (obj.1). Sortir momentanément de sa classe pour passer à un rôle de mentor (obj.1) suppose de passer par une transition (Bridges, 2006) qui oblige à se questionner sur ses propres façons d'agir et de réfléchir l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation au sens du *caractère universel* (Falzon, 2005).

« Parce que je réfléchis avec la mentorée, je réfléchis sur ma façon d'enseigner... » (M).

Ainsi, malgré les moments de libération pour accompagner les personnes mentorées, cette nouvelle posture commande une grande capacité d'adaptation, de gestion du temps, de gestion de sa classe (planification et intervention) (obj.3), ce qui implique nécessairement une forme de surcharge au départ, souvent observée en phase de transition (Bridges, 2006; Simon 2000) et qui oblige de voir sa pédagogie autrement (obj.4).

« Je suis moi-même en surcharge, tous mes moments de planification passent à préparer mes rencontres de mentorat... » (M).

Ajoutons que le choix de la personne nommée mentor ou CP/EA repose souvent sur la reconnaissance de ses pairs et de la direction ou du service des SRÉ quant à la qualité de son travail en classe et au sein de l'équipe (obj.1). Cette reconnaissance ne fait pas nécessairement de cette personne une accompagnatrice aguerrie (Guillemette, 2021). Le passage d'une posture d'enseignante à celle de personne accompagnatrice (M ou CP/EA) oblige une prise de recul certaine, dont le développement

de nouvelles compétences spécifiques à l'acte d'accompagner : écouter, questionner, rétroagir en toute sollicitude au sein d'un environnement capacitant. Le sentiment d'imposteur se ressent lors de ce passage transitoire entre la posture de personne enseignante à celle de personne accompagnatrice. Dans un contexte à caractères préventif, universel et développemental, il devient alors nécessaire de prévoir des temps de formation, d'échange et d'analyse de pratique pour ces personnes accompagnatrices, elles-mêmes en insertion à une nouvelle fonction (obj.4), et ce, malgré le fait qu'elles détiennent des expériences et des expertises en enseignement (obj.5). Ainsi, cet agir ensemble (obj.2), jumelé à un environnement capacitant (obj.3), nous amène à dégager en quoi ou comment un programme de mentorat peut valoriser la profession enseignante chez les divers acteurs (obj.5).

La valorisation de la profession

Les personnes mentorées reconnaissent l'expertise, l'expérience et les compétences des mentors qui les accompagnent tout comme la place significative et complémentaire des CP/EA (obj.5). Selon les personnes mentorées, l'accompagnement les rassure et leur permet de développer un sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007) au regard de leur profession (obj.4). « *Nos rencontres me rassurent* » (mentoré). La valorisation de leur profession se développe par la reconnaissance de leur capacité à agir et à vivre des réussites avec leurs élèves ainsi qu'à collaborer avec les membres de l'équipe (obj.5). Pour les mentors, la valorisation de la profession enseignante émerge par la reconnaissance de leurs compétences en enseignement jumelées à celles relatives à la façon d'accompagner de nouvelles personnes enseignantes à se construire et à se reconnaître (obj.4). Conséquemment, la valorisation de la profession s'observe par la façon de soutenir indirectement la réussite des élèves du mentoré ou, directement, la réussite de leurs propres élèves (obj.5).

« Lorsque l'on a une bonne rencontre et que ça donne quelque chose, la mentorée revient et a vécu une réussite, je me sens bien, je suis contente » (M).

Pour les personnes CP, la valorisation passe par la façon de se questionner ensemble sur la façon de mieux accompagner le personnel enseignant en lien avec leurs besoins spécifiques; cette coconstruction permet de se développer au regard de la profession enseignante (obj.5).

« On n'a pas le choix de nous questionner sur l'enseignement lorsque nous sommes CP » (CP).

Quoiqu'observée qu'indirectement dans l'analyse des données, nous posons l'hypothèse que la valorisation de la profession enseignante chez les directions et les gestionnaires passe conséquemment par la mise en place de projets signifiants soutenant le personnel enseignant en lien avec le projet éducatif (obj.5). Il s'agit alors de reconnaître le travail accompli (ACUFC, 2022; MÉQ, 2022; OCDE, 2014).

Discussion conclusive

Au-delà des statistiques qui démontrent la pénurie du personnel enseignant ainsi que le nombre de personnes qui quittent dans les deux, voire les cinq premières années de leur entrée en poste (ACUFC, 2022; OCDE, 2014), nous cherchions à comprendre la façon d'accompagner le personnel enseignant en insertion, et plus spécifiquement, la place de la collaboration (Corriveau et Savoie-Zajc, 2010) des personnes accompagnatrices à travers un environnement capacitant (Falzon, 2005; Granger et Guillemette, 2024) pour favoriser cette insertion et, à plus long terme, leur rétention. Or, rappelons que la raison d'être du programme de mentorat est de soutenir l'insertion professionnelle de la personne mentorée tout en valorisant la profession enseignante (MÉQ, 2022). C'est par des rencontres de formation-accompagnement en filigrane à une recherche-action que nous avons dégagé trois dimensions susceptibles de mettre en valeur le programme de mentorat, de soutenir l'insertion professionnelle et, par conséquent, de valoriser la profession enseignante. Dans un contexte de pénurie du personnel, un tel programme ne peut répondre aux caractères préventif, universel et développemental d'un environnement capacitant (première dimension) que si l'ensemble des acteurs touchés directement ou indirectement se donnent une vision commune, d'où émerge une première recommandation : faire du programme de mentorat une priorité au sein des centres de services scolaires du Québec.

L'agir ensemble (deuxième dimension) oblige la formalisation d'un but commun ainsi qu'une réorganisation du travail, où l'interdépendance et la proximité des relations interpersonnelles entre tous les acteurs existent au sens de Corriveau et Savoie-Zajc (2010). Cette collaboration devient un facteur de protection. Dans une telle perspective, une deuxième recommandation se dégage de la recherche : prévoir des temps de rencontres DÉ/mentors/CP/SRH et SRÉ pour développer une complémentarité et une synergie afin de mieux soutenir la personne mentorée.

La mise en place d'un environnement capacitant au sens de Falzon (2005) reconnaît l'importance de la proximité temporelle et spatiale entre mentor et personne mentorée tout comme le choix de la classe, du domaine d'intervention ou du champ d'expertise. Conséquemment, nous formulons une troisième recommandation, à savoir s'assurer que le mentor fasse partie des membres de l'équipe-école et, dans la mesure du possible, intervienne dans le même domaine, le même cycle, et ce, en tenant compte du profil de la personne mentorée, et malgré les temps impartis au mentorat sur un large territoire. Bien que le mentor accompagne la personne mentorée à se situer en relation entre son identité professionnelle et la profession enseignante, la place de la personne CP/EA prend tout son sens quant à sa façon de soutenir le développement professionnel de tout le personnel enseignant valorisant aussi la profession enseignante. Pour sa part, la direction devient un acteur indispensable pour soutenir le développement du projet d'insertion et de développement professionnel de la personne novice. Ainsi, une quatrième recommandation émerge de l'étude : l'importance de planifier ensemble un projet d'insertion et de développement professionnel avec la personne mentorée.

La valorisation de la profession (troisième dimension) s'observe, quant à elle, par la façon dont tous les acteurs s'engagent vers un but commun et selon une démarche de réflexion et où tout un chacun (gestionnaires, directions, accompagnateurs et accompagnés) développe une posture d'apprenance au sens de Senge (2016). Une cinquième recommandation invite le milieu à prévoir de la formation pour l'ensemble des acteurs, des rencontres de coconstruction entre M/CP/EA et plus

spécifiquement, des rencontres de formation accompagnement pour les nouvelles personnes nommées mentors ou conseillers pédagogiques. Dans un même esprit, il y a lieu de s'assurer que toute personne sans qualification puisse se développer selon les critères de qualification reconnus en éducation au Québec.

À titre de limite, et considérant la durée de la présente recherche-action, il nous a été impossible de quantifier la rétention du personnel sur plus d'un ou deux ans, et ce, bien que les mentorés interrogés qui ont bénéficié de la démarche soulignent l'importance du programme et l'apport du mentor et du conseiller pédagogique dans leur sentiment d'efficacité personnelle au sens de Bandura (2007), ce qui les motive à poursuivre dans la profession. Or, dans une perspective de régulation et d'ajustement du programme, nous reconnaissons la place des indicateurs statistiques au sens de Desrosières et Kott (2005) quant à la rétention du personnel enseignant dans nos milieux. Par conséquent, une sixième recommandation stipule l'importance de piloter et d'analyser, à partir de données qualitatives et quantitatives, les retombées du programme sur la rétention du personnel enseignant. Soutenir l'insertion et la rétention du personnel enseignant fait ainsi appel à la mise en place d'une dynamique systémique entre ces six recommandations.

Ajoutons enfin que la présente recherche ne repose que sur un seul centre de services scolaire; elle demeure exploratoire, deuxième limite de la recherche, alors que nous n'avons recensé que très peu d'études (ACUFC, 2022) qui traitent de manière explicite cet agir ensemble pour soutenir l'insertion professionnelle chez les enseignants.

Dans un contexte d'amélioration continue et de culture de données, il nous importe de piloter une telle démarche sur l'organisation du travail au sens de Capitanescu Benneti et al., (2023), facilitant l'insertion professionnelle, la rétention et la valorisation de la profession enseignante et qui, par conséquent, aura une incidence sur la réussite éducative des élèves !

Notes

¹ Lors de la recherche, la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE) signale qu'il manque 2000 enseignants pour pourvoir des postes à temps plein et 3000 autres pour des tâches à temps partiel dans les 1600 écoles où œuvrent ses membres (Le Devoir, 17 août 2023) <https://www.ledevoir.com/societe/education/796398/la-penurie-d-enseignants-est-pire-que-l-annee-derniere> ?), alors que le ministre de l'Éducation annonce en conférence de Presse le 23 août 2023 qu'il y a 8558 postes à combler dont 1859 postes à temps plein.

² À l'époque, les commissions scolaires.

³ Obligatoire pour les deux premières années d'insertion professionnelle et sur une base volontaire pour les trois années subséquentes.

⁴ Dans le cadre de la présente recherche, il s'agit de plus de 1 800 km² en milieu semi-urbain, dont 22 établissements primaires, 3 établissements au secondaire, 1 centre de formation professionnelle (FP) et 1 centre de formation générale des adultes (FGA).

⁵ Dans le cadre de la présente recherche, les personnes enseignantes-accompagnatrices enseignent au secondaire et sont déchargées pour une portion de tâche pour agir à titre de responsables d'un domaine d'enseignement et de personne conseillère pédagogique.

⁶ Une certaine mouvance au sein du groupe a apporté des ajustements sur la participation du nombre de personnes qui ont participé.

Références

- ACUFC (2022). Valoriser et repenser l'enseignant de demain. *Rapport sur les stratégies d'attraction, de recrutement et de rétention de candidats traditionnels et non traditionnels*.
- Bazin, H. (2018). La centralité populaire des tiers-espaces. *L'Observatoire*, 52(2), 91-93.
<https://doi.org/10.3917/lobs.052.0091>.
- Bridges, W. (2006). *Transitions de vie, comment s'adapter aux tournants de notre existence*. Inter Editions-Dunod.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Capitanescu Benneti, A., Letor, C. et Guillemette, S. (2023). *Les nouvelles formes du travail scolaire. Changer l'école pour la renforcer ?* Presses universitaires de la Méditerranée.
- Corriveau, L. et Savoie-Zajc. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes*. De Boeck.
- Desrosières, A. et Kott, S. (2005). Quantifier. , *Genèses*, 58(1), 2-3. <https://doi.org/10.3917/gen.058.0002>.
- Dumoulin, M.-J. (2004). Construire son expérience en situations indéterminées : préoccupations méthodologiques. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 21-24.
- Etienne, R. et Fumat. Y (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* De Boeck.
- Falzon, P. (2005, 10-12 décembre). *Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments*. Humanizing Work and Work Environment Conference, Guwahati, Inde.
- Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (2023, 17 août). *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/societe/education/796398/la-penurie-d-enseignants-est-pire-que-l-annee-derniere>
- Gagnon, C., Gagné, A., Grisé, X.-M, Beaucher, C. et Beauséjour, S. (2023) Regard sur la FP en 2022-2023 : Portrait estrien des perceptions des élèves de la formation générale adultes (jeunes et adultes) à l'égard de la formation professionnelle et des professions les plus en demande. Rapport de Recherche. Observatoire de la formation professionnelle du Québec.
- Gagnon, N. et Duchesne, C. (2018). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi. *Alterstice*, 8(1), 107-119. <https://doi.org/10.7202/1052612ar>
- Gouvernement du Québec. (2023). Loi sur l'instruction publique. Éditeur officiel du Québec.
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- Gouvernement du Québec (2021). Entente intervenue entre le Comité patronale de négociation pour les centres de services scolaires francophones (CPNCSCF) et la fédération syndicale de l'enseignement (FSE-CSQ).
- Granger, N. et Guillemette, S. (2024). Le pouvoir agir des conseillers pédagogiques en contexte de pandémie. Dans A. Garbachev et C. Fidosieva (dir.), *Vygotsky et l'éducation inclusive : regards épistémologiques et méthodologiques sur les pouvoirs d'agir des professionnels*.
- Gravelle, F. et Gagnon, C. (2020). Le rôle stratégique de la direction d'établissement d'enseignement quant à l'insertion socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger. *Ce que nous apprend la recherche (CRIFPE)*, 1(4).
<https://doi.org/10.18162/cqnalr.2020.1.4>
- Guillemette, S. (2014). *Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire. Ajustement de pratique : modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissements scolaires*. Presses Académiques Francophones.
- Guillemette, S. (2021). *Accompagner l'émergence de projets d'établissements apprenants dans le cadre de démarches de recherche-action*. Éditions JFD.
- Guillemette, S. (2023). Programme de mentorat et structure de collaboration en soutien à l'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes dans une visée de valorisation de la profession enseignante. *Rapport de recherche*. Université de Sherbrooke. CRIFPE.

- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Un référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves. À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. Éditions JFD. <https://www.usherbrooke.ca/gef/conseillances/referentiel-de-lagir-competent>
- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57–88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- King, A. J. C. et Peart, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- Martineau, S. et Simard, D. (2000). Regard sur le dialogue comme condition de collaboration en stage ou en accompagnement mentorat. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand, *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 13-25). Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire : des milliers de talents pour accompagner les élèves. Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/strategie-valoriser-personnel-22-26.pdf>
- Mukamurera, J. (2002, 4 au 7 juillet). L'accès à l'enseignement au Québec : quelle formation pour quelle insertion ? *Actes de la 6e Biennale de l'éducation et de la formation*.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2014). *Valorisation et satisfaction professionnelles : qu'est-ce qui aide les enseignants ? Enseignement à la loupe*. OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. ESF éd.
- Reason, P. et Bradbury, H. (2007). *Handbook of action research*. Sage Publications.
- Sass, D. A. Seal, A. K. et Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 200-215. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578231111116734/full/html>
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Senge, P. (2016). *La cinquième discipline : levier des organisations apprenantes*. Eyrolles.
- Simon, L. (2000). *La transition de deux directions d'établissements scolaires vers l'appropriation des changements préconisés par la réforme en éducation de 1997*. [thèse de doctorat inédit]. Université de Sherbrooke.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vallerand, A-C et Martineau, S. (2008). Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. UQTR.
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.

Pour citer cet article

Guillemette, S. (2025). Agir ensemble et structures capacitanes en soutien à l'insertion et la valorisation de la profession enseignante : au-delà d'indicateurs statistiques. *Formation et profession*, 33(1), 1-16. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.936>



Crispin **Girinshuti**

Fabien **Desponds**

Joan **Guillaume-Gentil**

Haute école pédagogique
du canton de Vaud
(Suisse)

De la politique éducative au développement professionnel : l'évaluation des formations continues comme une mesure de l'engagement des enseignant·es

From educational policy to professional development: evaluating continuing
education as a measure of teacher commitment

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.950>

Résumé

Cet article s'intéresse aux conditions qui favorisent l'engagement (commitment) des enseignant·es dans des formations continues. Par le prisme de deux courants théoriques issus de la sociologie interactionniste et de la psychologie sociale, et sur la base de données issues de l'évaluation par les participant·es à des formations continues proposées par la haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), nous montrons l'incidence de deux caractéristiques des formations continues – leur proximité avec une politique d'éducation en phase d'implémentation et leur mode d'inscription – sur l'engagement des enseignant·es dans les formations qu'elles ou ils suivent.

Mots-clés

Développement professionnel, politique éducative, résistance, engagement, évaluation.

Abstract

This article examines the conditions that promote teachers' commitment to continuing education programs. Through the lens of two theoretical frameworks—interactionist sociology and social psychology—and based on data from participants' evaluations of continuing education courses offered by the University of Teacher Education of the Canton of Vaud (HEP Vaud), we show the impact of two characteristics of these programs—their alignment with an educational policy in the process of implementation and their registration modality—on teachers' commitment.

Keywords

Professional development, educational policy, resistance, commitment, evaluation.

Introduction

À la suite de la tertiarisation de la formation des enseignant·es dans les pays occidentaux survenue à la fin du 20^e siècle, le développement professionnel s'est inscrit dans une approche d'apprentissage tout au long de la vie (Birch et al., 2018; Davydovskaia et al., 2021), à partir du modèle du praticien réflexif (Schön, 1987). Concomitamment, la logique de dispositifs politiques (Barrère, 2013) a rendu possible une continuité paradoxale de la forme scolaire (Vincent, 1994), dans un contexte de complexification d'exercice du métier. Cependant, ces politiques, ainsi que les réformes qui les ont accompagnées, ont fait (et continuent de faire) face à des résistances de la part des enseignant·es (Maroy, 2006).

En Suisse, dans le canton de Vaud, les ambitions politiques de mise en œuvre de mesures spécifiques dans les classes de la scolarité obligatoire traduisent bien ce mouvement du métier, avec des injonctions à former à la durabilité, au numérique et à l'école inclusive. Dans le cadre de cette recherche, nous nous focaliserons sur cette dernière injonction afin d'étudier l'engagement des enseignant·es en formation continue, en raison de l'importance qu'a prise cette politique éducative dans le canton de Vaud. De plus, le nombre conséquent de formations continues proposées par la HEP Vaud sur cette thématique nous permet de constituer un corpus de données suffisamment riche pour notre analyse.

L'objectif de notre contribution sera en effet de montrer dans quelle mesure certaines caractéristiques des formations continues mises en place par la HEP Vaud – dont le lien avec la politique éducative voulue par le canton de Vaud, mais aussi le type d'inscription – influencent l'engagement des enseignant·es dans lesdites formations.

Nous commencerons par contextualiser le développement professionnel des enseignant·es dans l'exercice de leur fonction. Nous proposerons ensuite un cadre théorique hybride de la notion d'engagement qui emprunte à la fois à la sociologie interactionniste de Becker (1960) et à la théorie de l'engagement de Kiesler (1971). Nous analyserons l'engagement des enseignant·es à partir des évaluations a posteriori des formations continues qu'ils ou elles ont suivies au cours des années académiques 2021-2022 et 2022-2023. Nous comparerons ainsi les formations élaborées en réponse à une politique d'éducation avec les autres formations continues proposées aux enseignant·es. Nous comparons également les formations continues proposées sur inscription individuelle à celles sur inscription collective. Nous terminerons cette contribution par une discussion des résultats. Celle-ci s'appuiera sur la portée de nos résultats, d'une part en relation à notre cadre théorique, et d'autre part dans une perspective de conception du développement professionnel. Nous concluons sur la plus-value que peut représenter pour une institution de formation comme la HEP Vaud de mieux comprendre l'effet de certaines caractéristiques d'une formation continue sur l'engagement des participant·es, tout en soulignant les limites de notre approche.

La formation continue des enseignant·es dans le canton de Vaud : mise en contexte

La Suisse, pays décentralisé, compte 26 systèmes d'éducation correspondant à sa structure fédérale composée de cantons et demi-cantons. Depuis le début des années 2000, et à la suite de l'Accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômés de fin d'études pédagogiques (Périsset-Bagnoud, 2002), les enseignant·es sont formé·es dans les hautes écoles – des hautes écoles pédagogiques (HEP), des hautes écoles universitaires (HEU) ou encore dans les hautes écoles spécialisées (HES).

C'est dans ce contexte institutionnel, et plus spécifiquement dans celui de la HEP Vaud, que s'inscrit notre recherche. La HEP Vaud propose des formations à l'enseignement et prépare au métier d'enseignant pour tous les niveaux de la scolarité (primaire, secondaire obligatoire et secondaire post-obligatoire), ainsi qu'à la pratique de l'enseignement spécialisé. Parallèlement à ces formations dites initiales, la HEP Vaud offre des prestations de formation continue qui s'adressent aux professionnel·les du terrain, visant l'actualisation de leurs connaissances et le développement de leurs compétences, dans une logique de formation tout au long de la vie (Birch et al., 2018; Davydovskaia et al., 2021). Les offres de formation continue s'articulent autour d'un programme annuel de cours qui propose, chaque année, environ 200 cours, de durées variables (généralement compris entre 1 et 3 jours) et renouvelé d'un tiers d'une année à l'autre, mettant ainsi de l'avant les thématiques actuelles de l'école d'une part, mais aussi les champs d'expertise des formateurs et formatrices d'autre part. Les données se basent sur les occurrences (un même cours peut être donné plusieurs fois). Les cours du programme annuel de cours, appelés aussi cours « catalogue » ou « clés en main », permettent soit des inscriptions individuelles avec des dates de formation préalablement définies, soit des inscriptions collectives provenant d'un groupe préalablement constitué en établissement où l'intervenant·e de la HEP Vaud définit l'horaire avec le groupe et se déplace dans l'établissement scolaire du groupe. Parallèlement au programme annuel de cours, la Filière Formation continue attestée propose également des prestations sur mesure visant à offrir des réponses adaptées sur demande d'une personne ou d'un collectif, et des journées cantonales de formation continue correspondant à des manifestations de plus grande ampleur sur des sujets d'actualité pour l'école – ces deux dernières modalités de prestations ne seront pas prises en

compte dans le cadre de notre recherche. Toutes les offres de formation continue sont proposées par des formateurs·trices de la HEP Vaud (au nombre de 420 env.) issues des 12 Unités d'enseignement et de recherche aux champs d'activités et de recherches variés. Dans le programme annuel de cours, par année, les cours recueillent près de 5000 inscriptions au total (un individu pouvant s'inscrire à plusieurs cours, correspondant à environ 3500-4000) participant·es issues des 150 établissements scolaires publics vaudois. La très grande majorité des occurrences de formation continue donne lieu à une évaluation en ligne par les participant·es.

Alors que la formation initiale est dans une certaine mesure régie par le règlement de reconnaissance des diplômes HEP au niveau national (Périsset-Bagnoud, 2002), la formation continue n'a pas de plan d'études préstructuré et bénéficie par conséquent d'une plus grande autonomie conceptuelle au niveau cantonal. Dans le canton de Vaud, une part de celle-ci découle de mandats définis par le Département de l'enseignement et de la formation professionnelle (DEF), équivalent du ministère de l'Éducation. Ces mandats visent à fournir un cadre de développement professionnel au corps enseignant, à la suite d'ajustements des missions de l'école publique.

En 2019, le Département a publié un *Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*, dit *Concept 360°*, en vue de favoriser le développement d'une école à visée inclusive. S'appuyant sur la Déclaration de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture de Salamanque (UNESCO, 1994), ce *superdispositif*⁴ fournit un cadre et des lignes directrices sur la manière dont les écoles et les professionnel·les doivent gérer la diversité des élèves, tout en s'appuyant sur le développement professionnel comme clé de voute des changements escomptés dans l'école. Ce concept a de la sorte fait l'objet d'une directive dont le but est de fixer les principes et les conditions d'une école inclusive, pour assurer une meilleure prise en compte de la diversité des besoins des élèves afin de permettre à chaque enfant de réaliser pleinement son potentiel. Dès lors, les établissements ont reçu l'injonction de décliner ce principe avec un délai à fin 2023 auprès du corps enseignant, avec le soutien de la HEP Vaud, amenée à mettre en place et proposer un dispositif global de formation continue adressée aux agent·es de l'éducation. C'est sur cette toile de fond que l'article propose une analyse de l'engagement des enseignant·es dans les formations continues issues du programme annuel de cours qui répondent aux besoins énoncés par le Département et qui ont de ce fait été identifiées/taguées « inclusion », dans notre base de données, par les formateurs·trices HEP chargés de donner ces cours. Comme évoqué plus haut, le choix de porter notre analyse sur les cours répondant à cette volonté politique, sans que celle-ci constitue l'objet central de notre analyse, tient du fait que, sur la période de notre analyse, elle était davantage représentée comparativement aux autres politiques.

L'engagement individuel dans une organisation : éléments de théorie et problématique

Depuis la tertiarisation de la formation des enseignant·es intervenue dans les pays occidentaux à la fin du siècle dernier (Etienne et al., 2009; Perez-Roux, 2016), le développement professionnel des enseignant·es (Uwamariya et Muramurera, 2005; Maulini, 2021) fait l'objet d'une attention particulière par les chercheur·es en éducation et en pédagogie. En effet, l'idée d'une pratique réflexive tout au long

de la carrière (Lessard, 2012) fait partie de l'appréhension d'une profession en constante évolution des suites de politiques éducatives, et informée des derniers résultats de la recherche dans les divers domaines censés la guider (Maulini, 2021). Cependant, les recherches mettent en évidence un rapport des enseignant·es à la formation variable (Devos et Paquay, 2015; Lessard, 2021; Maulini et al., 2015), et dont la qualité est constamment remise en cause par les intéressé·es, notamment lorsque celle-ci leur est imposée (Maulini, 2021).

La plupart des recherches en éducation francophone comme celle de Devos et Paquay (2015) se saisissent de l'engagement des enseignant·es en formation continue par une approche psychologique pluridimensionnelle (dont trois en particulier : cognitive, émotionnelle et comportementale). Cependant, il n'y a pas de consensus sur une définition de ce concept d'engagement. Là où les anglophones utilisent deux mots pour distinguer deux concepts – « *commitment* » (Bazart et al., 2022) et « *engagement* » (Byrne, 2022; Friedrichs et al., 2016), les recherches en français traduisent ces deux notions avec un même mot : engagement. Par ailleurs, les concepts d'investissement (André, 2010; Ughetto, 2014), d'engagement professionnel (Barroso da Costa et Loye, 2016) ou encore de persévérance (Neuville et al., 2013) participent au flou qui entoure la notion dans les recherches francophones, dans la mesure où les études qui les mobilisent tentent de saisir des mécanismes psychosociaux similaires, avec des traditions disciplinaires diverses.

Se réclamant pour certain·es d'une approche sociologique et pour d'autres de la psychologie sociale, nous – auteur·trices de cet article – partons aussi avec des appréhensions différentes du concept. Toutefois, nous partageons le principe épistémologique selon lequel l'engagement – qui sera ici une traduction du concept *commitment* – se situe dans l'interaction. Par conséquent, nous proposons un cadre hybride qui emprunte à la fois à la sociologie interactionniste (Becker, 1960; Kanter, 1968; Woods, 1997; Girinshuti, 2020) et à la psychologie sociale avec la théorie de l'engagement de Kiesler (1971; voir aussi Joule et Beauvois, 1998; Joule, 2007).

La sociologie interactionniste a recours au concept d'engagement pour rendre compte du comportement durable des individus dans une société, un système ou une organisation (Becker, 1960). Pour Kanter (1968), l'engagement est à rechercher dans la manière dont les acteurs et actrices se positionnent par rapport aux exigences des organisations dans lesquels ils et elles interviennent. Plus précisément, lorsque les intérêts de l'individu concordent avec les agissements « socialement organisés », l'engagement peut être décrit sur trois axes. En premier, l'engagement de *continuité* révèle à quel point le système socialement organisé arrive à répondre aux intérêts des individus qui le composent. Les individus raisonnent alors en termes de coût et de profit. Dans le cas des formations continues, les enseignant·es vont s'engager parce qu'ils ou elles estiment que leur investissement (en temps passé à faire la formation ou à préparer leur remplacement durant leur absence, en déplacements, etc.) vaut la peine; ou parce qu'ils ou elles jugent que cela leur procurera un avantage (une revalorisation salariale par exemple). Le deuxième axe dit de *cohésion* traduit l'idée selon laquelle le sens de l'engagement se situe dans l'attachement émotionnel de l'individu envers son groupe d'appartenance.

Girinshuti (2020) montre que ce type d'engagement est central dans le processus d'insertion professionnelle des enseignant·es, dans leur besoin de s'identifier à une équipe pédagogique (les enseignant·es du même degré au primaire, ou de la même discipline au secondaire). Le troisième axe dit de *contrôle* fait référence à l'adéquation entre les valeurs de l'individu et les normes véhiculées par un

système donné. Est-ce que les enseignant·es partagent les valeurs véhiculées par le système d'éducation et la manière dont elles sont traduites dans les établissements scolaires ?

Cette modélisation de l'engagement durable démontre la difficulté pour une organisation, un système, un dispositif politique, à mobiliser durablement. Girinshuti (2020) montre que l'engagement dans le métier d'enseignant débute durant la formation et s'opère d'abord sur l'axe de la continuité. Par la suite, le processus d'accommodation (Woods, 1997) aux différentes situations problématiques vécues va renforcer l'engagement sur les autres axes. Dans un système d'éducation suisse fortement décentralisé, l'enseignant·e va d'abord s'attacher au groupe et va s'accommoder à l'institution au fur et à mesure qu'il ou elle s'insère dans le métier.

Ainsi, notre premier postulat est que l'engagement des enseignant·es dans la politique inclusive du canton de Vaud n'est pas garanti, comme c'est le cas pour la plupart des politiques de réforme du métier (Maroy, 2006). Selon notre cadrage interactionniste, cela ajoute des contraintes au quotidien des enseignant·es, notamment l'injonction à se former et un certain investissement en temps, avec un bénéfice incertain (engagement de continuité). Par ailleurs, les démarches de formation impulsées à l'échelle d'un établissement ne génèrent pas forcément un engagement, dans la mesure où elles présupposent un engagement de cohésion de l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'établissement, alors que ce type d'engagement se construit essentiellement sur des connivences informelles (Girinshuti, 2020). Ainsi, devant l'injonction perçue à se former et au désengagement qu'il peut engendrer pour certain·es, l'accommodation nécessaire au maintien dans le métier va se produire au travers des marges de manœuvre qu'ils et elles leur restent, comme l'évaluation critique de la pertinence des formations qui leur sont proposées.

Cependant, d'un point de vue épistémologique, l'engagement au sens de la sociologie interactionniste ne saisit pas le sens des actes comportementaux des individus. Pour formuler des hypothèses sur l'acte de suivre une formation continue et ensuite l'évaluer, une approche psychosociale de l'engagement (Kiesler, 1971; Joule et Beauvois 1998; Bazart et al., 2022) paraît un complément pertinent. Partant de la proposition de Kiesler (1971), Joule et Beauvois (1998) définissent l'engagement comme le lien qui rattache un individu à ses actes dans une situation donnée, c'est-à-dire ce qui fait qu'avoir accompli un acte est de nature à modifier les comportements ultérieurs de son auteur. Ces auteurs insistent sur les caractéristiques de la situation, dans la mesure où ces dernières déterminent l'intensité de l'engagement ultérieur ou non d'une personne. Ainsi, l'engagement ne peut être séparé des conditions de réalisation des actes de son auteur·trice (Joule et Beauvois, 1998, p. 60). Ces conditions sont résumées par Girandola et Roussiau (2003) comme suit :

La visibilité et l'importance de l'acte : un acte est plus engageant s'il est public, explicite, irrévocable, répété, coûteux et conséquent;

Les raisons de l'acte et le contexte de liberté : un acte engage davantage s'il est effectué dans un contexte de libre choix et pour des raisons internes à l'acteur (valeurs, personnalité).

Être engagé·e ne serait alors pas sans conséquence. Sur le plan des attitudes, Joule et Beauvois (1998) distinguent les actes problématiques des actes non problématiques. Les auteurs s'appuient sur la théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1962) pour rendre compte du processus de rationalisation qui résulte d'un engagement contraint (acte problématique). Dans le cas d'un acte non problématique,

il y aura une consolidation de l'attitude. Ensuite, sur le plan comportemental, un acte décisionnel amènerait l'individu à s'en tenir à sa décision – effet de gel (Lewin, 1947), avec le risque d'une escalade d'engagement, impliquant qu'un acte engageant, mais peu coûteux, peut mener vers des actes du même ordre, mais plus coûteux (Joule et Beauvois, 1987).

Dans le cadre de notre propos, cette théorisation complémentaire de l'engagement proposé par Joule et Beauvois (1998) permet de caractériser les conditions entourant la réalisation des formations continues, et par là de formuler des hypothèses à propos des actes des enseignant·es qui notamment prendraient part à des formations continues en lien avec des politiques éducatives imposées, telles que celle d'une école à visée inclusive.

En effet, comme soutenu par notre premier postulat, avec l'injonction à se former à l'inclusion scolaire, l'engagement durable (Kanter, 1968) des enseignant·es va nécessiter une forme d'accommodation. Notre deuxième postulat est que ce processus d'accommodation passe par un certain nombre d'actes plus ou moins engageants en fonction des conditions dans lesquelles ils se réalisent (Joule et Beauvois, 1998).

Une première condition renvoie au type d'inscription proposé pour une formation. Nous considérons le fait de s'inscrire individuellement comme un acte engageant, dans la mesure où nous postulons qu'une telle inscription découle dans la très grande majorité des cas du libre choix de l'enseignant·e. A contrario, la participation à une formation à la suite d'une inscription collective serait moins engageante, car cette dernière serait très souvent réalisée par une tierce personne qui représente le collectif (d'enseignant·es qui vont suivre le même cours, de l'établissement, etc.). En outre, le simple fait d'être plusieurs peut diminuer le sentiment de libre choix (pression du groupe, décisions unilatérales de la direction de l'établissement, dilution de la responsabilité, etc.). Conséquemment, l'évaluation qui sera faite de la formation suivie sera teintée de la modalité d'inscription, selon le principe de consolidation ou de rationalisation qu'engendre l'engagement. Autrement dit, nous avançons que suivre une formation après une inscription individuelle est plus engageant que suivre une formation après une inscription collective, car cette inscription découle davantage d'un libre choix et que cet engagement plus marqué conduira ensuite les participant·es à juger plus favorablement la formation suivie de par un processus de consolidation de leur choix, ce qui nous conduit à notre première hypothèse :

Les formations sur inscription individuelle sont mieux évaluées que les formations sur inscription collective.

Une deuxième condition concerne le lien entre thématique d'une formation continue et politique éducative en vigueur. Dans la perspective de Joule et Beauvois (1998), le fait de prendre part à une formation continue en lien direct avec une réforme impulsée par le politique, comme le *Concept 360°*, constituerait ainsi une autre condition ne favorisant pas l'engagement dans la mesure où cette réforme pourrait être ressentie comme une obligation de répondre à une injonction (soumission à une autorité). Là également, le choix d'une thématique de formation hors contrainte politique serait consolidé au travers d'une évaluation moins critique. Ainsi, notre deuxième hypothèse est que **les formations en lien avec l'inclusion sont moins bien évaluées que les autres formations sans lien avec l'inclusion**.

Enfin, nous formulons une troisième hypothèse qui stipule **un effet cumulatif des deux variables précédentes** : les formations sur inscription collective en lien avec l'inclusion (aucune condition

engageante) sont les moins bien évaluées alors que les formations sur inscription individuelle sans lien avec l'inclusion sont les mieux évaluées (deux conditions engageantes). Les deux autres types de formation occupent une position intermédiaire.

Au travers de ces trois hypothèses, nous présupposons que l'acte d'évaluer s'inscrit dans la continuité des conditions d'engagement sous-jacentes aux types de formations continues considérés. Autrement dit, l'évaluation ne peut être séparée de la dynamique d'engagement caractérisée par le mode d'inscription – plus ou moins engageant – ainsi que par la thématique traitée – plus ou moins choisie par les enseignant·es.

Méthodologie

Cette étude use de données administratives systématiquement récoltées auprès de participant·es aux formations de la HEP Vaud. Ces données anonymes s'avèrent nécessaires au suivi de la qualité des diverses formations, et sont gérées au travers d'une plateforme web interne et sécurisée, développée pour la gestion d'infrastructures académiques (IS-Academia). Le service pour lequel nous travaillons a – entre autres – pour mission de faire, d'une part, une analyse descriptive des formations et, d'autre part, d'effectuer de la recherche en vue de développer des prestations en synergie avec le système éducatif vaudois. Conformément au cadre éthique de la HEP Vaud, notre analyse s'inscrit dans cette seconde dynamique de recherche et développement.

Il convient de préciser que le jeu de données que nous utilisons n'a pas été constitué pour mesurer l'engagement des enseignant·es. Ainsi, il s'agit d'une analyse de données secondaires que nous estimons pertinente pour comprendre les dynamiques d'engagement en formation continue des enseignant·es. L'évaluation des formations nous sert d'indicateur pour opérationnaliser le concept d'engagement.

Ce sont ainsi les données relatives à l'évaluation des formations par les participant·es, croisées avec certaines caractéristiques desdites formations (type d'inscription et lien avec une politique d'éducation), qui nous permettront de tester nos hypothèses présentées précédemment. Aussi, nous présenterons dans un premier temps les contours du dispositif d'évaluation des formations continues de la HEP Vaud, avant de détailler les caractéristiques de la base de données utilisées pour nos analyses.

Dispositif d'évaluation en ligne

Le dispositif d'évaluation en ligne des formations continues de la HEP Vaud, mis en production en janvier 2021, s'appuie sur le modèle d'évaluation de D. L. Kirkpatrick (1959, 1967) et s'organise en trois étapes, dont deux nous sont utiles pour notre recherche :

Le dernier jour de la formation, les participant·es sont invité·es par courriel à répondre à un questionnaire en ligne (Q1). Ce questionnaire vise, au travers de 12 questions (10 fermées à choix unique et 2 ouvertes), à obtenir la réaction «à chaud» des participant·es (niveau 1 du modèle de Kirkpatrick) quant aux différents aspects de la formation (logistique, ingénierie, contenus, animation, apprentissages perçus, transfert projeté);

Trois mois après la fin de la formation, un nouveau questionnaire «à froid» (Q2) est envoyé aux participant·es. Celui-ci interroge prioritairement, par le biais de cinq questions fermées à choix unique

et d'une question ouverte, le transfert de la formation dans la pratique professionnelle (niveau 3 du modèle de Kirkpatrick)².

Ce dispositif d'évaluation ne constitue pas un acte contraint; les participant·es sont invité·es à y répondre anonymement et de leur plein gré lors du dernier jour du cours, puis trois mois plus tard, par le biais de questionnaires en ligne transmis électroniquement à chacun·e d'entre eux et elles. Le taux de réponse obtenu en 2021-2022 et 2022-2023 pour Q1 s'élève à 72.9 %, alors qu'il est encore de 55,3 % pour Q2.

Base de données et analyses

L'extraction des données d'IS-Academia a été réalisée au printemps 2024. Les formations retenues sont l'ensemble des formations proposées dans le programme annuel de cours de la HEP Vaud lors des années académiques 2021-2022 et 2022-2023, exception faite des formations découlant d'un mandat spécifique³ et de celles qui n'auraient pas fait l'objet d'une évaluation par les participant·es. Cela donne un total de 228 formations, qui se déclinent en 363 occurrences (= nombre de formations réalisées, certaines étant données plusieurs fois), occurrences qui ont été évaluées par 3694 participant·es.

Ainsi, chaque ligne de notre base de données correspond à l'évaluation d'une occurrence par un·e participant·e. En lien avec nos hypothèses, deux caractéristiques des occurrences ont été retenues comme variables indépendantes : leur type d'inscription (individuelle *vs* collective) et leur lien avec la thématique de l'inclusion (en lien avec l'inclusion *vs* sans lien avec l'inclusion⁴). De plus, afin de tester l'effet cumulatif de ces deux variables (hypothèse 3), nous avons créé une troisième variable indépendante issue du croisement des deux premières et qui contient ainsi les quatre modalités suivantes : occurrence en lien avec l'inclusion sur inscription collective *vs* occurrence sans lien avec l'inclusion sur inscription collective *vs* occurrence en lien avec l'inclusion sur inscription individuelle *vs* occurrence sans lien avec l'inclusion sur inscription individuelle.

Concernant les variables dépendantes, deux ont été finalement retenues. En effet, si notre projet initial était de considérer les 15 questions fermées de Q1 et Q2, des analyses factorielles en composantes principales réalisées, d'une part, sur les 10 questions fermées de Q1 et d'autre part, sur les 5 questions fermées de Q2 ont dégagé à chaque fois un seul facteur avec une valeur propre supérieure à 1, expliquant 48 % de la variance totale pour Q1 et 68 % pour Q2, indiquant un effet de halo important (Thorndike, 1920 ; Asch, 1946). Dès lors, nous avons retenu comme variables dépendantes uniquement la question la plus générale de chaque questionnaire. De plus, ces questions comportent l'avantage d'obtenir les saturations parmi les plus élevées sur le facteur dégagé :

Pour Q1, la question 10 (ci-après Q1-10) «la formation a globalement répondu à mes attentes» (saturation à .89), impliquant quatre modalités de réponse : pas du tout d'accord *vs* plutôt pas d'accord *vs* plutôt d'accord *vs* tout à fait d'accord;

Pour Q2, la question 5 (ci-après Q2-5) «avec le recul, la formation a globalement répondu à mes attentes» (saturation à .82), impliquant les quatre mêmes modalités de réponse.

Nos variables dépendantes étant de nature ordinale, nous avons opté pour des tests non paramétriques (khi carré). Les mesures de la taille des effets se feront à l'aide du *V* de Cramer.

Dynamique d'engagement : comment le type d'inscription et la thématique influent sur l'évaluation des formations

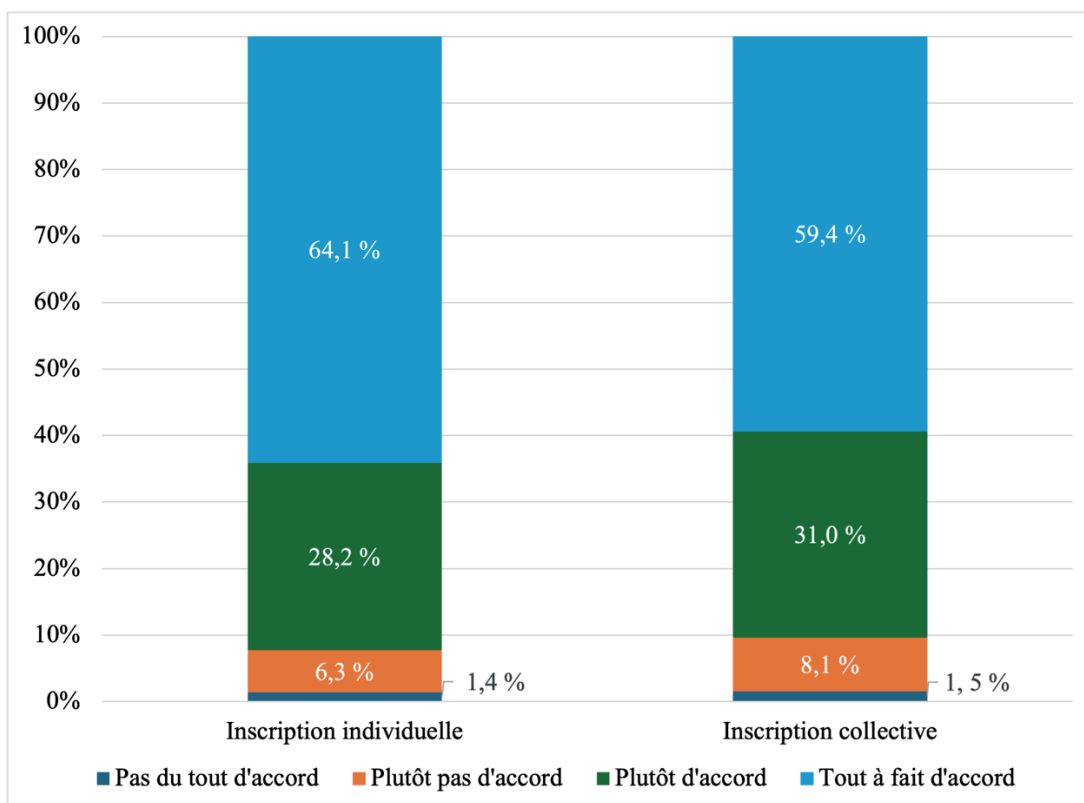
Nous présentons ci-après successivement les résultats obtenus pour nos trois hypothèses. Afin de faciliter la lecture de ceux-ci, nous proposerons à chaque fois une illustration sous forme d'histogramme avec en abscisse l'une de nos trois variables indépendantes, et en ordonnée, sous forme de fréquences obtenues pour chaque modalité de réponse, l'évaluation des occurrences au travers de la question Q1-10 « la formation a globalement répondu à mes attentes ». Les résultats pour la question Q2-5 se sont avérés à chaque fois statistiquement similaires à ceux de la question Q1-10, soulignant une nouvelle fois l'effet de halo déjà évoqué ci-dessus.

Hypothèse 1 : relation entre le type d'inscription des occurrences et leur évaluation

Nous avons posé une première hypothèse selon laquelle les occurrences sur inscription individuelle sont mieux évaluées que les occurrences réalisées à la suite d'une inscription collective. Les deux tests du khi carré réalisés indiquent tout d'abord une relation significative entre le type d'inscription des occurrences et leur évaluation tant pour Q1-10 ($X^2(3, 3345) = 8.56, p < .04$) que pour Q2-5 ($X^2(3, 2508) = 19.75, p < .001$). Ces relations, bien que faibles – V de Cramer respectivement égaux à .05 et .09, vont toutes deux dans le sens de notre hypothèse, comme l'illustre la figure 1 pour Q1-10.

Figure 1

Distribution moyenne des réponses pour Q1-10 (« la formation a globalement répondu à mes attentes ») selon le type d'inscription

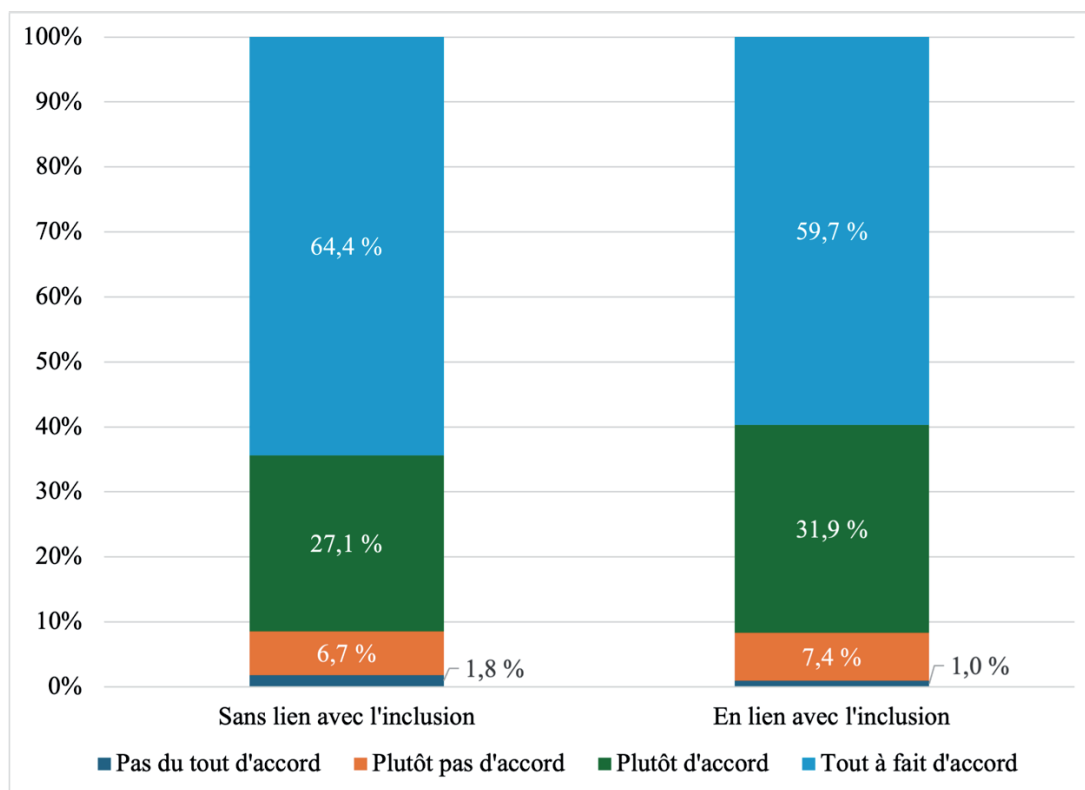


Hypothèse 2 : relation entre le label des formations (inclusion ou non) et leur évaluation

Notre deuxième hypothèse stipule que les occurrences en lien avec une politique d'éducation (ici, la thématique de l'inclusion) seront moins bien évaluées que celles qui ne le sont pas. Nos résultats montrent d'une part une différence significative selon que l'on évalue une formation connotée inclusion ou pas – qu'il s'agisse de Q1-10 ($X^2(3, 3345) = 14.32, p < .01$) ou de Q2-5 ($X^2(3, 2508) = 10.89, p < .02$) – et d'autre part, que les différences observées vont dans le sens de notre hypothèse, comme l'illustre la figure 2 pour Q1-10, bien que la taille de l'effet soit limitée (V de Cramer = .07).

Figure 2

Distribution moyenne des réponses pour Q1-10 (« la formation a globalement répondu à mes attentes ») selon le lien avec l'inclusion



Hypothèse 3 : effet cumulatif du type d'inscription et du lien avec l'inclusion sur évaluation des formations

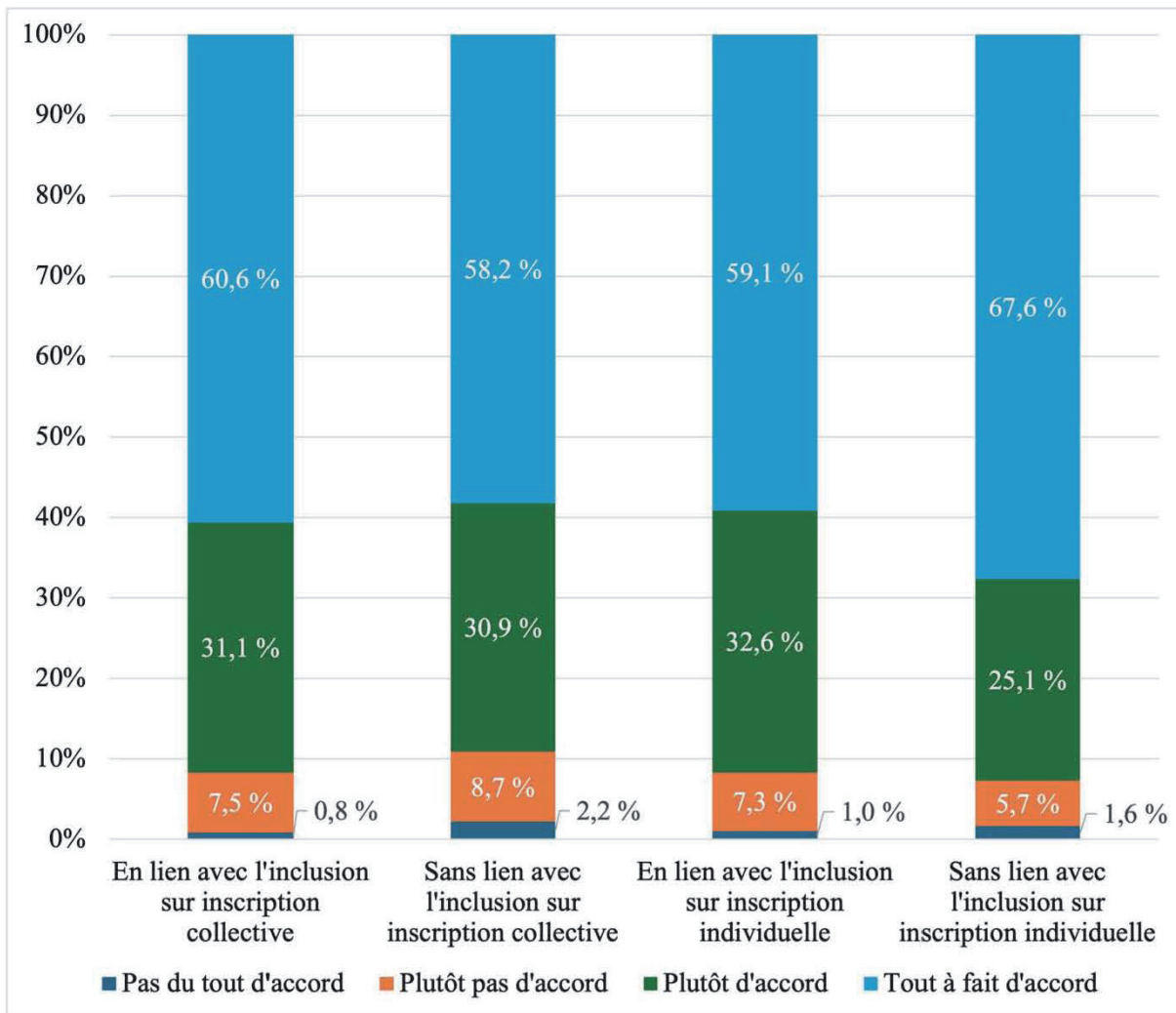
Nous supposons ici un effet linéaire de la combinaison des deux caractéristiques des occurrences prises en considération, en fonction de leur caractère plus ou moins engageant : les occurrences avec aucune caractéristique engageante (en lien avec l'inclusion, sur inscription collective) seront moins bien évaluées que les occurrences avec une caractéristique engageante (occurrence sans lien avec l'inclusion sur inscription collective ou en lien avec l'inclusion sur inscription individuelle), qui elles-mêmes seront moins bien évaluées que les occurrences avec deux caractéristiques engageantes (sans lien avec l'inclusion sur inscription individuelle).

Pour chacune des variables dépendantes (Q1-10 et Q2-5), le test du khi carré réalisé (association linéaire par linéaire) révèle un effet linéaire – et donc cumulatif – significatif de la combinaison des deux caractéristiques considérées des occurrences (Q1-10 : $X^2(1, 3345) = 9.30, p < .01$; Q2-5 : $X^2(1, 2508) = 24.25, p < .01$).

La figure 3 met néanmoins en évidence que ces effets linéaires semblent avant tout découler de la meilleure évaluation des occurrences avec deux caractéristiques engageantes par rapport aux trois autres types d'occurrences, ce que confirment des tests du khi carré deux par deux : alors que les occurrences avec aucune ou une caractéristique engageante obtiennent des scores évaluatifs – tant pour Q1-10 que pour Q2-5 – statiquement similaires, ces trois types d'occurrences sont à chaque fois significativement moins bien évaluées ($p < .01$) que les occurrences sans lien avec l'inclusion sur inscription individuelle (= deux caractéristiques engageantes)⁵.

Figure 3

Effet cumulatif du type d'inscription et du lien avec l'inclusion sur la distribution moyenne des réponses pour Q1-10 (« la formation a globalement répondu à mes attentes »)



Quelles conditions pour un engagement effectif en formation continue ?

Notre première hypothèse, qui stipule que les formations sur inscriptions individuelles sont mieux évaluées que celles sur inscriptions collectives, a été vérifiée. Ce constat témoigne, d'une part, sous l'angle de la sociologie interactionniste, de la notion d'engagement de *continuité* théorisé par Kanter (1968) où l'engagement de l'enseignant·e dépend des coûts et bénéfices évalués préalablement. Dans ce cas précis, s'engager en formation correspond à un acte isolé, délibéré, généralement guidé par de potentiels avantages individuels.

D'autre part, selon cette fois, notre approche psychosociale visant à mieux saisir les actes comportementaux, les caractéristiques de la situation sont à considérer au sens exprimé par Joule et Beauvois (1998). Plus précisément, les enseignant·es engagé·es en formation sur inscriptions individuelles agissent dans un contexte de libre choix qui s'avère être une condition engageante fondamentale. Les occurrences, significativement mieux évaluées en inscriptions individuelles qu'en inscriptions collectives, illustrent parfaitement cette condition.

Quand bien même la formation suivie devait être insatisfaisante ou décevante, l'acte d'accommodation interviendrait par une recherche d'allègement d'une éventuelle dissonance cognitive éprouvée (Festinger, 1962) ou par une persistance dans le choix de son acte (Lewin, 1947), qui lui-même se traduirait par une évaluation plus positive de la formation en question.

Notre seconde hypothèse, à savoir que les formations en lien avec l'inclusion (en réponse à la mise en œuvre d'un dispositif impulsé par le politique) sont moins bien évaluées que les autres formations sans lien avec l'inclusion, a également été confirmée. Les résultats démontrent de manière significative que suivre une formation porteuse d'une thématique perçue comme imposée rend son évaluation plus critique. En effet, l'enseignant·e, entravé·e dans son sentiment de libre choix et confronté·e à une situation jugée de ce fait problématique, jugera plus sévèrement la formation suivie à travers laquelle se manifesterait le processus d'accommodation décrit par Woods (1997). Ce sentiment de contrainte pourrait s'avérer d'autant plus marqué que les politiques éducatives tendent de plus en plus à « limiter les marges de manœuvre individuelles », dans un « processus d'effritement de l'autonomie professionnelle » (Maroy, 2006, p.135), ce qui favoriserait la résistance au changement des enseignant·es.

Avec notre troisième hypothèse cumulative selon laquelle plus les formations ont des caractéristiques engageantes, mieux elles seront évaluées, nous observons bien un effet linéaire, bien que faible, qui confirme ainsi notre hypothèse. Plus exactement, les formations avec deux conditions engageantes sont mieux évaluées que les trois autres scénarios. Ce résultat pourrait dès lors nuancer quelque peu notre hypothèse en indiquant un effet d'interaction moins linéaire qu'exponentiel entre le nombre de conditions engageantes et l'évaluation des formations. Aucune recherche à notre connaissance n'appuie toutefois l'idée que la multiplication de conditions engageantes renforce de manière exponentielle l'engagement. Une autre explication pourrait alors être que la présence d'une seule condition désengageante suffit à annuler – ou à tout le moins à abaisser significativement – l'engagement des individus; comme si cette unique condition constituait un point d'appui suffisant pour se libérer du travail cognitivement coûteux de réduction de la dissonance vécue entre le sentiment d'avoir choisi librement de s'inscrire à une formation et l'inadéquation au final de celle-ci par rapport à ses attentes, processus de rationalisation (Festinger, 1962) qui passerait par une évaluation exagérément positive de ladite formation.

Ces trois hypothèses confirmées, comment alors susciter des conditions engageantes avec un sentiment de liberté dans le contexte macro d'injonction politique ou dans le contexte plus micro d'un collectif s'inscrivant à une formation ? La question du libre choix individuel intervient ici, avec la pertinence d'un travail en amont sur les discours d'une part (« sentez-vous libres de... ») et les conditions qui engagent d'autre part. La solution serait la soumission librement consentie proposée par Joule et Beauvois (1998) où les conditions qui engagent font l'objet d'une réflexion, avec un libre choix de chacun·e à la clé. Au-delà de la profession enseignante, les auteurs soulèvent combien l'autoritarisme est peu compatible avec l'idéal démocratique et comporte des inconvénients majeurs connus. Il est préférable de recourir à la persuasion, par exemple, sans négliger la recherche de consensus et autres dispositifs de groupes susceptibles de favoriser les « prises de conscience » escomptées. Pour ce qui nous intéresse ici, avant même le déploiement de mesures soutenant une politique d'éducation dans les établissements scolaires ou l'imposition à l'ensemble du collectif d'une formation continue, ne faudrait-il pas envisager un palier qui se voudrait plus introductif, conduisant les enseignant·es à ces prises de conscience précisément ? Pour y évoquer, par exemple, les bénéfices qu'ils ou elles pourront tirer d'une nouvelle pratique enseignante, plus adaptée au mouvement irréfutable du métier. Ou encore valoriser l'engagement en formation continue, en le consignait dans le parcours professionnel de l'enseignant·e.

Conclusion

La présente analyse révèle, à l'échelle de nos pratiques, que la perte d'autonomie individuelle dans le cadre d'un collectif ou l'injonction à se former sur une thématique donnée en réponse à une réforme constituent autant de conditions désengageantes qui pourraient participer à une forme de désinvestissement, voire de résistance au développement professionnel de la part des enseignant·es.

Devant ce constat, comment réformer l'école et impliquer le corps enseignant dans cette quête ? Comment susciter son adhésion aux mesures politiques ou du collectif visant à ajuster les pratiques professionnelles si le seul fait d'inciter au développement professionnel, pour répondre à la mise en œuvre d'un dispositif politique ou aux besoins d'un collectif, suffit à produire l'effet inverse ? Nous sommes confrontés au paradoxe manifeste entre le besoin et la pertinence de faire évoluer les pratiques, quand bien même le seul fait d'impulser cette évolution suffit en soi à fragiliser le sentiment de liberté et, donc, l'engagement des enseignant·es.

Cependant, au-delà des conditions engageantes, les enquêtes publiques menées à la suite de la mise en place du concept 360° tendent à montrer, comme l'avance ailleurs Barrère (2013), que « l'engagement dans les dispositifs produit (...) de grandes ambivalences chez les acteurs de terrain » (Barrère, 2013, p.106).

À ce stade, comme Barrère (2013), nous sommes amenés à penser que les « dispositifs permettent à l'institution scolaire de combiner pérennité et urgence. » (p. 106). Ce sont des innovations/inventions dogmatiques au sens d'Alter (2000), car ils répondent « davantage au besoin d'action et de légitimation de l'organisation par l'action, qu'à celui qu'ont les acteurs de progresser dans leur travail et leurs pratiques » (Barrère, 2013, p. 108). Devant cette tension entre des temporalités organisationnelles différentes, Monney (2018) préconise un processus de renormalisation collective du prescrit. Mais encore faut-

il arriver à s'entendre sur ce que sont les collectifs. En effet, dans notre contexte, l'engagement de cohésion (Kanter, 1968) semble reposer davantage sur des collectifs informels (Girinshuti, 2020) qui ne sont que rarement pris en compte, car méconnus lorsqu'il s'agit de mettre en place des prescriptions (Barrère, 2017).

Le débat reste donc ouvert; nos recherches et ces premiers résultats qui en découlent contribuent aux réflexions sur les modalités de formation les plus à même de participer à l'évolution des pratiques dans le cadre d'une réforme. Par ailleurs, notre démarche méthodologique met en évidence un usage authentique des questionnaires d'évaluations des formations dans la compréhension des dynamiques du métier. Enfin, notre cadre théorique transdisciplinaire aborde de manière innovante le concept d'engagement en complément des analyses psychologiques de cette notion, en particulier lorsqu'il est appréhendé pour comprendre les dynamiques des professionnels de l'éducation.

Cependant, notre approche comporte plusieurs limites, notamment le choix de catégorisation des cours. En effet, nous nous sommes uniquement basés sur la catégorisation utilisée par les formateurs pour distinguer les cours se référant au concept 360°, d'autres cours du programme annuel. Une analyse plus détaillée des descriptifs de cours mettrait sans doute davantage en évidence les différentes orientations données par les formateurs·trices. Cela est d'autant plus intéressant que Monney (2018) a démontré que, face au prescrit relatif à l'école inclusive, il existe au moins trois profils distincts de formateurs·trices, lorsqu'il s'agit de les traduire en contenu de cours. Par ailleurs, l'analyse des commentaires qualitatifs des évaluations nous donnerait une approche plus précise du rapport des enseignant·es à la diversité des formations continues qui leur sont proposées. Il en va de même des démarches sous-jacentes aux inscriptions collectives. La diversité des contextes scolaires voudrait qu'elles traduisent des réalités différentes d'une formation continue à une autre. Nos recherches en cours tentent de tenir compte de cette dimension qualitative qui se situe à différents niveaux d'interaction entre les divers·es acteur·trices qui sont amené·es à se positionner sur les contenus de formation servant au développement professionnel des enseignant·es.

Notes

1. *Superdispositif*, car le concept – qui est décrit comme un dispositif – fait référence à d'autres dispositifs du système scolaire qui vont lui permettre de se déployer lui-même (DFJC, 2019). « L'école toute entière est alors un dispositif, au sens d'un "réseau qu'on établit entre divers éléments", fondamentalement hétérogène » (Barrère, 2013, p. 97).
2. La troisième étape prend place après la première étape présentée ci-dessus : l'équipe formative est invitée à faire un retour sur la formation, à partir d'une synthèse des réponses obtenues lors de la première étape (cinq questions, dont deux fermées à choix unique et trois ouvertes).
3. Cours de sauvetage et cours d'introduction aux nouveaux moyens d'enseignement en mathématiques.
4. La distinction entre les formations en lien *vs* sans lien avec l'inclusion est opérée généralement par les formateurs·trices qui indiquent, via des tags, la ou les thématiques dont leur formation relève.
5. À noter qu'un recodage de la variable indépendante en trois modalités (aucune caractéristique engageante *vs* une caractéristique engageante *vs* deux caractéristiques engageantes) conduit aux mêmes résultats, soit des scores évaluatifs statistiquement similaires entre les occurrences avec aucune caractéristique engageante et celles qui ont en une, scores en revanche à chaque fois significativement inférieurs ($p < .01$) au score des occurrences avec deux caractéristiques engageantes.

Références

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Presses Universitaires de France.
- André, B. (2010). L'investissement subjectif d'enseignants dans leur travail. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. AREF, Université de Genève.
- Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *The journal of abnormal and social psychology*, 41(3), 258-290.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Barroso da Costa, C. et Loye, N. (2016). L'engagement professionnel affectif chez les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire : une étude canadienne. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(3), 1-35. <https://doi.org/10.7202/1040084ar>
- Bazart, C., Lefebvre, M. et Rosaz, J. (2022). Promoting socially desirable behaviors through persuasion and commitment : experimental evidence. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 101, 101931. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2022.101931>
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Birch, P., Balcon, M.-P., Bourgeois, A., Davydovskaia, O. et Tremosa, S. P. (2018). *Teaching careers in Europe: access, progression and support. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. <https://doi.org/10.2797/708723>
- Byrne, Z. S. (2022). *Understanding employee engagement: theory, research, and practice* (2^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003171133>
- Davydovskaia, O., De Coster, I., Birch, P., Vasilou, N. et Motiejunaite-Schulmeister, A. (2021). *Teachers in Europe: careers, development and well-being. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. <https://doi.org/10.2797/915152>
- Devos, C. et Paquay, L. (2015). Les déterminants de l'engagement des enseignants en formation continue. Dans O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert et L. Paquay (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants ?* (p. 115-132). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2015.01.0115>
- DFJC. (2019, décembre). *Concept 360*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/concept360/Concept_360.pdf
- Etienne, R. et Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* De Boeck.
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford Univ. Press.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M. et Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment : Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Girandola, F. et Roussiau, N. (2003). L'engagement comme source de modifications à long terme. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 57, 83-101.
- Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant. « Carrière de vie » et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande*. Alphil
- Joule, R.-V. (2007). De la théorie de l'engagement à la pédagogie de l'engagement. Dans A. Florin et P. Vignaud (dir.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales* (p. 131-145). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.60163>
- Joule, R.-V. et Beauvois, J.-L. (1998). *La soumission librement consentie : comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?* Presses universitaires de France.
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: a study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review*, 33, 499-517.

- Kiesler, C. A. (1971). *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*. Academic Press.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of American Society for Training and Development*, 11(75), 3-9.
- Kirkpatrick, D. L. (1967). Evaluation of training. Dans R. L. Craig et L. R. Bittel (dir.), *Training and development handbook* (p. 87-112). McGraw-Hill.
- Lessard, C. (2012). Controverses éducatives et réflexivité : quant-à-soi personnel ou professionnalisation ? Dans M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 123-141). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0123>.
- Lessard, C. (2021). *Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation* [Rapport de recherche]. Cnesco-Cnam.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations*, 1(1), 5-41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- Maulini, O. (2021). *La formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation : Comparaisons internationales, tensions structurelles et perspectives d'évolution* [Rapport de recherche]. Cnesco-Cnam.
- Maulini, O., Desjardin, J., Etienne, R., Guibert, P. et Paquay, L. (2015). *À qui profite la formation continue des enseignants ?* De Boeck Supérieur.
- Monney, C. (2018). Formation des enseignants pour l'inclusion et orientations contradictoires en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78. <https://doi.org/10.4000/ries.6594>
- Neuville, S., Frenay, M., Noel, B. et Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'université*. Presses universitaires de Louvain.
- Perez-Roux, T. (2016). La formation des enseignants du secondaire en France : entre universitarisation et professionnalisation, quelle mobilisation des savoirs en fonction des contextes ? *Education & Formation*, 305, 11-22.
- Périsset-Bagnoud, D. (2002). Le mythe du consensus. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 30.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner : toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2020). *Supporting teacher and school leader careers : a policy guide : report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/972132>
- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of applied psychology*, 4(1), 25-29.
- Ughetto, P. (2014). Démotivation et investissement au travail. Dans P. Zawieja et F. Guarneri (dir.), *Dictionnaire des risques psychosociaux* (p. 174-177). Le Seuil.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Woods, P. (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants. Dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes*. De Boeck Supérieur.

Pour citer cet article

Girinshuti, C., Desponds, F. et Guillaume-Gentil, J. (2025). De la politique éducative au développement professionnel : l'évaluation des formations continues comme une mesure de l'engagement des enseignants. *Formation et profession*, 33(1), 1-16. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.950>

L'articulation entre conceptions et pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales au secondaire : le cas de deux enseignants en insertion professionnelle

Geneviève **Therriault**
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Anderson **Araújo-Oliveira**
Université du Québec à Trois-Rivières
(Canada)

Sébastien **Boucher**
Université du Québec à Montréal (Canada)

The articulation between conceptions and practices of teaching
in the humanities and social sciences at secondary level:
the case of two teachers in professional integration

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.923>

Résumé

L'article présente des données d'entretiens et d'observations réalisés auprès de deux enseignants québécois en insertion professionnelle (IP) dans le domaine des sciences humaines et sociales. On y traite des tensions qui émergent de l'articulation plus ou moins cohérente entre le cadre de référence des enseignant-es et leurs pratiques d'enseignement. La conception constructiviste du processus d'enseignement-apprentissage recueille une forte adhésion des participants, suggérant l'influence de la formation initiale sur leurs conceptions. Néanmoins, ces dernières ne trouvent pas toujours leur corollaire dans les pratiques analysées. Les résultats suggèrent à cet effet la nécessité de soutenir davantage le développement professionnel continu des enseignant-es en IP.

Mots-clés

Articulation conceptions-pratiques, enseignement, sciences humaines et sociales, secondaire, insertion professionnelle.

Abstract

This article presents data from interviews and observations with two Quebec secondary school teachers of social sciences and humanities. It discusses the tensions that emerge from the more or less consistent articulation between the teacher's frame of reference and his or her practices. The constructivist conception of the teaching-learning process is strongly endorsed by both participants, suggesting the influence of initial training on their pedagogical-didactic conceptions. However, these ideas are not always reflected in the teaching practices analyzed. The results suggest the need for greater support for the professional development of beginning teachers in this respect.

Keywords

Concept-practice articulation, human and social sciences education, secondary education, professional insertion.

Introduction

La formation de citoyen·nes conscientes des enjeux sociaux et territoriaux du passé et du présent constitue la visée de l'enseignement des sciences humaines et sociales (SHS) au secondaire (Gouvernement du Québec, 2001, 2006a). Au regard de la documentation ministérielle, les SHS favorisent l'ouverture sur le monde au sens où elles « proposent des regards complémentaires sur les réalités sociales et s'épaulent afin de favoriser chez l'élève la connaissance et la compréhension de ces réalités et du sens des actions humaines » (Gouvernement du Québec, 2006a, p. 296-297).

Au 1^{er} cycle du secondaire, l'enseignement des SHS comprend deux disciplines : l'histoire et l'éducation à la citoyenneté ainsi que la géographie. Alors que la première vise à permettre à l'élève de construire une vision de la réalité sociale selon laquelle l'action humaine constitue une source des changements survenus dans le temps et dont l'héritage est perceptible dans la société actuelle, la deuxième vise à permettre à l'élève de porter un regard sur le territoire en tant qu'espace habité que les êtres humains vivant en société se sont approprié, auquel ils se sont adaptés et qu'ils ont aménagé afin de répondre à leurs besoins variables selon les époques (Gouvernement du Québec, 2006a).

Le programme de *Histoire et d'éducation à la citoyenneté* (Gouvernement du Québec, 2006b) préconise le développement de trois compétences. Les élèves seront amenés à s'interroger sur des réalités sociales dans une perspective historique (compétence 1), à interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique (compétence 2) et à construire leur conscience citoyenne à l'aide de l'histoire (compétence 3). Le programme de *Géographie* (Gouvernement du Québec, 2006c), quant à lui, amène les élèves à lire l'organisation d'un territoire (compétence 1), à en interpréter les enjeux (compétence 2) et à construire leur conscience citoyenne à l'échelle planétaire (compétence 3).

Axées sur la fonction critique et réflexive qui privilégie l'effort de questionnement, d'analyse, de synthèse et de pensée critique dans l'étude du phénomène social, les pratiques d'enseignement doivent ainsi mettre en place les conditions médiatrices, organisationnelles, didactiques et pédagogiques les plus propices à la mise en œuvre par l'élève d'une démarche d'apprentissage à caractère scientifique (Araújo-Oliveira, 2012). Pour faciliter le développement des compétences, les situations d'enseignement et d'apprentissage (SEA) proposées doivent être significatives, ouvertes et complexes, tout en constituant un défi réaliste offrant la possibilité d'effectuer un retour réflexif sur la démarche d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2006b; 2006c).

Selon plusieurs expert·es (Baillet et Therriault, 2021; Bouhon, 2012; Boutonnet, 2019; Boutonnet et Joly-Lavoie, 2024; Demers, 2011; Moisan et Saussez, 2019), la documentation scientifique témoigne d'une attention plutôt limitée aux enjeux de l'articulation entre conceptions et pratiques d'enseignement en SHS. Bien que ces enjeux soient largement abordés dans les études anglo-saxonnes (Brownlee et al., 2011; Cheng et al., 2009; Schraw et al., 2017; Yadav et al., 2011), ils sont beaucoup moins documentés au Québec.

Or, l'articulation conceptions-pratiques en contexte d'insertion professionnelle (IP) mérite d'être l'objet d'une attention particulière. D'une part, mettre en évidence l'importance de cet arrimage peut contribuer au mieux-être des enseignant·es de SHS ainsi qu'au développement de leur capacité d'agir et, ultimement, à leur émancipation professionnelle (Vivegnis et al., 2022). D'autre part, des conceptions et des pratiques d'enseignement plus en cohérence sont susceptibles d'influencer positivement la réussite éducative des élèves (Hogan, 2000), en plus de contribuer au développement professionnel enseignant (Fortier et Therriault, 2019; Mukamurera, 2014).

Dans le cadre d'une recherche récente visant à soutenir le développement professionnel d'enseignant·es en contexte d'IP, nous avons examiné les interrelations entre les conceptions épistémologiques, les conceptions pédagogiques et les pratiques d'enseignement par l'entremise d'un questionnaire suivi d'entrevues d'explicitation menés auprès d'enseignant·es québécois·es de SHS et de sciences et technologies (ST) au secondaire. Cinq enseignant·es (deux en SHS et trois en ST) se sont ensuite engagées dans un projet pilote d'accompagnement centré sur l'articulation conceptions-pratiques dans la perspective de déceler des points de tensions et d'en renforcer la cohérence.

L'article présente des données d'observations directes et d'entrevues menés auprès des deux enseignants de SHS au secondaire en contexte d'IP. L'analyse se centre sur l'articulation entre le cadre de référence de l'enseignant (conceptions sur l'enseignement des SHS) et ses pratiques. Suivant l'exposé des résultats, la discussion dégage quelques pistes quant aux gestes d'accompagnement susceptibles de contribuer au développement professionnel des enseignant·es.

Cadre d'analyse

Il faut entendre par *pratique d'enseignement* les actes singuliers d'un·e enseignant·e, situés et orientés par les finalités et les normes d'un groupe professionnel ainsi que les significations que ce dernier leur accorde (Altet, 2001). Cela implique, selon Bru (2001), de ne pas réduire cette pratique aux seules actions en classe (phase interactive), mais de l'élargir aux activités de planification (phase préactive) et de réflexion que ces actions exigent (phase postactive).

Ces actes finalisés et situés, qui prennent forme dans un dispositif institutionnel (la classe, l'école, le système d'enseignement) et dans une relation sociale avant, pendant et après l'action en classe, sont composés, voire influencés, par de multiples dimensions (contextuelle, pédagogique, organisationnelle, didactique, épistémologique, curriculaire). Sur la base des travaux de Lenoir et Vanhulle (2006), Araújo-Oliveira (2005) propose une réorganisation des dimensions de la pratique d'enseignement en trois perspectives interreliées.

La *perspective contextuelle* renvoie au cadre social, économique, culturel et politique dans lequel les pratiques d'enseignement sont mises en œuvre et aux caractéristiques de l'environnement de travail et aux relations entre les enseignant·es, les responsables administratifs, les parents, etc., ainsi qu'aux attentes sociales explicites et implicites ayant trait à l'enseignement. Liée au contexte plus vaste et souvent indépendante de la volonté ou du désir de l'enseignant·e, la dimension contextuelle exerce une influence sur les dimensions classées dans la perspective liée au cadre de référence (curriculaire, socioaffective, historique et épistémologique) et ses dimensions opératoires (didactique, psychopédagogique, médiatrice et organisationnelle). Les attentes du corps social, les objectifs éducatifs institutionnels généraux, les règles de fonctionnement et l'organisation hiérarchique des rapports de travail et de pouvoir entre ces différents agents représentent des facteurs déterminants dans la mise en œuvre des pratiques (Crahay, 1989).

La *perspective liée au cadre de référence de l'enseignant·e* fait écho aux normes, visées et valeurs à partir desquelles l'enseignant·e met en action ses pratiques et porte des jugements. Cela renvoie aux représentations de la pratique enseignante et aux conditions internes au sujet dans la réalisation de son activité. La dimension *curriculaire* comprend l'ensemble des conceptions concernant les finalités éducatives, les déterminations institutionnelles, les choix des savoirs retenus et leur structuration. La dimension *socioaffective* renvoie aux rapports à l'identité professionnelle, à la formation antérieure de l'enseignant·e, à la motivation et aux options et visées personnelles (intérêts, valeurs). La dimension *historique* désigne l'ensemble des représentations que les enseignant·es entretiennent à l'égard de l'évolution et des transformations ayant marqué la fonction et la pratique enseignante. La dimension *épistémologique* comprend l'ensemble des éléments liés au savoir, autrement dit la représentation de l'enseignant·e du statut et de la place des savoirs scientifiques et scolaires, sa représentation des processus à travers lesquels le sujet apprenant parvient à connaître et à comprendre le réel et les modalités d'accès au savoir. Elles sont l'ensemble des représentations de la pratique d'enseignement et elles agissent en tant que déterminant important de l'activité, des gestes posés, du contenu choisi, de l'instrument privilégié et des tâches soumises aux élèves.

La *perspective opérationnelle* concerne l'actualisation de ce cadre de référence dans la classe en fonction, d'un côté, des représentations, visions et valeurs qui sont propres à l'enseignant·e et, d'un autre côté, des conditions et exigences externes qui lui sont indépendantes. Elle fait référence à : a) la relation enseignant·e-élève ainsi qu'aux techniques et méthodes d'enseignement-apprentissage mises en place et choisies selon les caractéristiques des élèves (âge, stade de développement), de la satisfaction de leurs besoins et du développement de leurs potentialités (dimension psychopédagogique); b) l'ensemble des opérations (organisation du temps, de l'espace, de la discipline) que l'enseignant·e met en place pour créer et maintenir un climat de travail sain et un environnement favorable à l'enseignement et, donc, au processus d'apprentissage des élèves (dimension organisationnelle); et c) la structuration et la gestion

de contenus d'enseignement spécifiques aux différentes disciplines scolaires (dimension didactique).

L'activité d'accompagnement chercheur·euse·enseignant·e réalisée dans le cadre du dispositif mis en œuvre se situe à la confluence entre ces trois perspectives. Toutefois, c'est le point de vue de l'articulation entre la perspective socioéducative liée au cadre de référence de l'enseignant·e et la perspective opérationnelle qui est privilégiée dans cet article; la perspective contextuelle permettant de caractériser les cas étudiés ainsi que le contexte dans lesquels ils déploient leurs pratiques. Ces trois perspectives offrent un cadre structurant qui guide l'analyse des conceptions et des pratiques des enseignants dans cette étude.

Méthodologie

Les données analysées se rapportent aux cas de deux enseignants de SHS au 1^{er} cycle du secondaire (Léo et Alain), qui en sont à leurs débuts dans l'enseignement. Afin d'examiner leurs conceptions épistémologiques et pédagogiques ainsi que les possibles articulations et tensions avec leurs pratiques, nous avons fait appel à de multiples sources de données, lesquelles chevauchent la première et la seconde phase de l'étude plus vaste.

Dans la première phase visant à brosser un portrait des enseignant·es québécois·es du secondaire au regard des conceptions-pratiques, des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2011) ont été menés afin d'approfondir certaines dimensions présentes dans le questionnaire auquel 215 enseignant·es avaient répondu. Ces entretiens permettaient d'effectuer un retour sur certains items tirés des deux grandes parties du questionnaire (conceptions épistémologiques et pédagogiques face aux SHS/ST et pratiques déclarées). En tout, 34 enseignant·es en IP ont pris part aux entretiens. Dix de ces enseignant·es ont manifesté de l'intérêt à participer à un projet pilote d'accompagnement sur une année scolaire autour de l'enjeu de l'articulation cohérente entre conceptions et pratiques, se traduisant par la conduite de cinq études de cas (dont deux en SHS).

Le dispositif d'accompagnement déployé lors de la seconde phase prévoyait la conduite d'entretiens menés immédiatement après l'observation d'une période d'enseignement. Pour compléter l'analyse des articulations conceptions-pratiques, nous nous sommes appuyés sur les grilles d'observation remplies au cours des périodes pilotées par Léo et Alain à l'automne 2019. Ces grilles permettent de s'attarder aux pratiques observées, en complément aux pratiques déclarées lors des deux entretiens (entretien d'explicitation et post-observation). Elles ont été complétées durant l'activité et comportaient de multiples entrées liées aux différentes phases de la démarche.

Le traitement des données a été effectué par l'entremise d'une grille d'analyse thématique (Mayer et Deslauriers, 2000) élaborée en fonction des éléments observables découlant du cadre d'analyse. Le premier renvoie au contexte de mise en œuvre des pratiques et regroupe les informations permettant de caractériser les sujets à l'étude et le milieu dans lequel ils exercent leurs pratiques d'enseignement en SHS. Le deuxième scrute les conceptions sous-jacentes aux pratiques (conceptions du savoir, conceptions du processus d'enseignement-apprentissage, de la place et du rôle de l'enseignant et des élèves). Le troisième dégage les pratiques déclarées lors des entretiens et celles observées en classe (intentions et objets d'apprentissage, place et rôle accordés au matériel didactique). Le quatrième élément de la grille aborde les tensions exprimées quant à l'articulation conceptions-pratiques, qui

peuvent être analysées en tenant compte de l'interaction entre ces trois perspectives. Cette grille a été validée par des expert·es et testée sur un échantillon des données afin d'assurer la pertinence des catégories et des indicateurs.

Résultats

Les résultats sont présentés de façon à témoigner des réalités des enseignants au regard du contexte de mise en œuvre de leurs pratiques d'enseignement, de leur cadre de référence, du récit de leurs pratiques et de l'observation de ces dernières. Pour chaque élément, les cas sont illustrés l'un à la suite de l'autre pour faciliter la comparaison des portraits lors de la discussion.

Contextes de mise en œuvre des pratiques

Léo enseigne depuis sept ans, mais il s'agit seulement de son deuxième contrat dans le champ des SHS. L'année 2019-2020, il enseigne *l'Histoire, l'éducation à la citoyenneté*, la *Géographie* en 1^{re} et 2^e secondaire, ainsi que *l'Histoire du Québec et du Canada* en 3^e et 4^e secondaire. Il a obtenu un poste à temps complet dans une école en milieu rural dans la région du Bas-Saint-Laurent, au Québec. Léo est titulaire d'un baccalauréat en enseignement secondaire obtenu dans une université en région. Globalement, il se dit satisfait en tant qu'enseignant, malgré parfois la fatigue ou la déception après une journée de travail. La période observée se déroule dans une classe de 2^e secondaire en géographie, avec douze élèves.

Alain termine sa première année d'enseignement en SHS avec enthousiasme. Avant d'obtenir son baccalauréat en enseignement au secondaire, Alain a étudié l'histoire (baccalauréat et maîtrise) et le génie physique (baccalauréat incomplet). Durant l'année 2018-2019, il a obtenu un contrat d'enseignement temporaire en histoire et des contrats de suppléances dans une autre école. L'année 2019-2020, dans une école de 1^{er} cycle en milieu rural, Alain enseigne *l'Histoire, l'Éducation à la citoyenneté* et la *Géographie* à tous les élèves de 1^{re} et 2^e secondaire. La période observée se déroule dans une classe de 2^e secondaire en histoire, où 15 élèves les travaillaient sur l'analyse et l'interprétation de documents.

Cadres de référence sous-jacents aux pratiques

Léo dit adopter le point de vue d'un historien dans l'analyse des réalités sociales étudiées. Pour lui, la notion de vérité en SHS est dynamique : « elle peut toujours être changée par de nouvelles recherches, de nouvelles orientations, de nouvelles visions [...] c'est vrai pour le moment, jusqu'à preuve du contraire ». Léo effectue des recherches personnelles. Il accorde une grande importance aux données issues des démarches scientifiques, qu'il considère comme objectives : « ce qui est généralement reconnu en sciences [...] ce sont des faits vérifiables et vérifiés, donc c'est forcément objectif ».

Léo considère que les experts en SHS peuvent approcher la vérité en accumulant des données. Pour lui, un principe validé dans un domaine peut s'appliquer à d'autres situations jusqu'à ce que des faits contradictoires apparaissent. Selon Léo, il existe plusieurs méthodes de recherche valides. Il estime que, lorsqu'un ensemble d'études utilisant des méthodologies différentes aboutit à des conclusions similaires, cela renforce une théorie. Léo pense qu'une théorie reste sujette à révision si de nouvelles recherches apportent des preuves contraires. Contrairement aux expériences personnelles, Léo

privilégie les recherches validées par une démarche scientifique, tout en reconnaissant l'importance du vécu personnel.

Ayant enseigné *l'Éthique et la culture religieuse*, Léo insiste sur l'importance de la participation, de la prise de position et du débat en classe. Pour lui, les informations introduites en SHS doivent être examinées et discutées. Il est convaincu que c'est en défendant des opinions que les élèves enrichissent leurs connaissances et leurs compétences. Les interactions enseignant-élèves sont cruciales, car elles peuvent remettre en question les conceptions des élèves et les amener à changer leurs perspectives par eux-mêmes. Léo cherche à cultiver la « conscience citoyenne » des élèves, un objectif qu'il exprime à plusieurs reprises. Il considère que les programmes de SHS visent à aider les élèves à établir des liens entre le contenu étudié et leur vie quotidienne. Il souhaite que les élèves réfléchissent sur des sujets tels que les nouvelles lois et les changements climatiques. Pour lui, l'étude de l'histoire est un moyen d'éclairer la société à partir de son passé, ce qui captivera l'intérêt des élèves.

Léo affirme que l'enseignement des sciences humaines et sociales repose sur la transmission des connaissances, mais il souligne l'importance des méthodes, techniques et stratégies d'enseignement-apprentissage. Selon lui, il est essentiel de « transmettre des connaissances », mais aussi de permettre aux élèves de construire leurs connaissances, surtout dans des contextes complexes. Léo estime qu'un bon enseignant veille à ce que les élèves soient engagés et capables de réfléchir à des situations qui les concernent. Son objectif est de susciter l'intérêt des élèves pour l'histoire, un défi, car, selon lui, cette matière est rarement appréciée.

Léo insiste sur l'importance pour les élèves de comprendre la matière, de la démontrer et d'exprimer leurs propres idées afin de développer leur capacité à se remettre en question et à réfléchir indépendamment. Selon lui, les « bons élèves » en SHS se distinguent par leur curiosité : ils posent des questions, réfléchissent et aspirent à approfondir au-delà de ce que propose l'enseignant. Léo aspire à une plus grande possibilité d'action en classe pour concrétiser ses intentions pédagogiques, mais il se sent limité par le manque de matériel et d'installations appropriées : « Dans un monde parfait, j'aurais des manuels, des guides, des ordinateurs, des documents de première main, tout ça. Plus on engage l'élève dans des activités, plus son apprentissage laissera des traces durables ».

Alain considère que la vérité évolue avec l'avancement des connaissances : « En SHS, notamment en histoire, ce qui est vrai l'est jusqu'à ce qu'on découvre autre chose ». Pour lui, prétendre tout savoir d'un domaine est impossible. Il considère que la vérité devient illusoire lorsqu'on essaie de broser un tableau complet d'une situation. En histoire-géographie, Alain estime qu'il est quasiment impossible d'avoir une vue d'ensemble puisque l'interprétation de la réalité repose sur des fragments de connaissances souvent incomplètes. Il soutient donc qu'il est impensable de se limiter à une seule vérité.

Alain exprime sa confiance dans le processus de production des savoirs scientifiques, reconnaissant que « la science est très autocritique ». Pour lui, les connaissances scientifiques ne devraient pas être remises en question; les expertes devraient arriver aux mêmes conclusions en mobilisant des concepts et une méthodologie similaires. Alain pense qu'il est plus facile d'atteindre une réalité objective en sciences naturelles qu'en SHS. Cependant, il considère l'objectivité comme une utopie, malgré les bonnes intentions et la qualité du travail des chercheurs. Il souligne l'importance de l'interprétation des faits : « En histoire, j'ai toujours cherché à m'éloigner des opinions et à fonder mes interprétations sur les faits, mais notre vision des sociétés influence toujours notre perspective ». Alain reconnaît que

l'expérience personnelle peut être bénéfique en enseignement pour établir des liens avec le savoir et capter l'attention des élèves.

Sur le plan pédagogique, Alain considère son rôle comme celui d'un guide. Il reconnaît une évolution dans sa conception, ayant cru initialement devoir principalement faire de l'enseignement magistral. Alain constate que les élèves perdent leur attention après une vingtaine de minutes de ce type d'enseignement. Il souligne l'importance de maintenir l'attention des élèves, car ces derniers ne peuvent pas vraiment apprendre s'ils sont « amorphes et désengagés ». À cet égard, Alain apprécie les avantages de l'approche socioconstructiviste : « J'aime beaucoup l'idée que les élèves construisent leurs connaissances en échangeant entre eux. C'est lorsque les élèves sont engagés dans des projets et activités qu'ils trouvent cela intéressant ». Il croit également en l'approche behavioriste pour le renforcement positif.

Alain trouve difficile de promouvoir la pensée critique des élèves en se basant sur les manuels scolaires. Lorsque le temps le permet, il favorise les exercices basés sur des documents qu'il crée lui-même. Pour lui, la compréhension prime sur la mémorisation en matière de rétention des connaissances. Alain estime qu'un enseignement efficace se mesure à l'interaction, au débat et à l'engagement des élèves en classe.

Pratiques déclarées

En début d'année, Léo s'est obstiné à couvrir tout le contenu du programme malgré les difficultés des élèves, ce qui a entraîné de la réticence et un manque d'intérêt de leur part. Pour s'ajuster, Léo a adopté la « pédagogie inversée » avec les élèves en difficulté. Son objectif est de les engager pour qu'ils découvrent l'information par eux-mêmes, développent leurs idées et s'expliquent mutuellement les concepts. Ses interventions visent à guider, à diriger et à corriger les informations auprès des élèves. Léo diversifie ses approches pédagogiques pour atteindre plus d'élèves et favoriser leur réussite.

Léo estime crucial de relier l'histoire à des situations de la vie quotidienne : « Quand j'explique l'histoire, j'essaie toujours de leur montrer une situation réelle, contemporaine, à laquelle ils peuvent s'identifier, car pour eux, l'histoire est souvent abstraite, faite de données anciennes ». Il relie les concepts moins familiers au contenu à venir pour aider à structurer la pensée et favoriser leur compréhension. Léo décrit son approche comme socioconstructiviste, mettant l'accent sur le rôle actif des élèves : « Je pense que cela implique les conceptions des élèves, afin qu'ils puissent développer leurs propres idées et compétences en histoire [...] Cela rappelle un peu le socioconstructivisme ».

Léo utilise rarement des manuels en classe, mais les consulte pour la planification. Il a toutefois utilisé un manuel lors de l'activité observée, trouvant qu'il permet de guider les élèves de façon détaillée, facilitant leur compréhension. Léo reconnaît que les activités s'appuyant sur le manuel ne favorisent pas toujours le développement explicite de compétences en SHS, comme l'établissement de liens de causalité. Cette limitation l'a conduit à concevoir une activité originale pour la période observée, confronté au manque de support dans le manuel pour aborder ces concepts spécifiques.

Alain insiste sur l'importance d'organiser des périodes avec des activités variées, divisant le temps en blocs de 25 minutes avec des tâches différentes. Il propose parfois des exercices répétés sur un même sujet, une méthode qu'il a observée lors de son stage, qu'il juge efficace pour certains élèves en matière d'apprentissage par cœur.

Alain trouve difficile de capter l'intérêt des élèves pour l'histoire, ces réalités pouvant leur sembler éloignées : « Il faut créer des ponts qui ne sont pas évidents, qui ne sont pas si vrais que ça, mais qui vont leur parler et les aider à comprendre ou à retenir ». Pour y parvenir, il se connecte aux expériences de vie des élèves. Il utilise des vidéos ou des images historiques, bien qu'il recoure plus souvent au matériel accessible en classe comme le manuel, tout en créant son matériel inspiré des productions d'autres enseignants.

Pratiques observées

Léo introduit l'objectif de la séquence sur les facteurs contribuant à l'établissement d'un territoire industriel. Il active les connaissances antérieures des élèves avec un quiz projeté sur tableau numérique interactif (TNI). Lors de l'entretien post-observation, Léo mentionne passer trop de temps à activer ces connaissances antérieures, une activité qu'il juge cependant cruciale : « J'ai besoin de le faire, car c'est ainsi qu'ils construisent leur réseau de connaissances par la suite ». Il admet avoir eu du mal à faire comprendre aux élèves le fondement des intentions pédagogiques concernant les liens de causalité.

Léo invite les élèves à compléter une carte mentale, une activité qu'il a soigneusement élaborée et dont il est confiant quant à la qualité. Il aborde les difficultés en les associant à ce qui a été étudié l'année précédente sur le fonctionnement du cerveau. Ensuite, il guide les élèves dans un travail d'équipe utilisant leur cahier d'exercices, rappelant les points vus lors du cours précédent et fournissant les réponses aux questions. Léo circule, répond aux questions et aide certaines équipes, parfois confronté à des comportements perturbateurs des élèves. Ces derniers interagissent entre eux, bien que cela ne soit pas toujours lié à l'exercice proposé.

Léo corrige collectivement l'exercice issu du cahier, approfondissant certains aspects à partir des interventions des élèves. Il attend des élèves qu'ils établissent des liens entre trois éléments dans une réponse sous forme de paragraphe et les guide pour produire un exemple conforme à ses attentes, y compris l'utilisation de conjonctions pour établir des liens de causalité. Pendant la correction, Léo insiste sur l'importance d'avancer selon le plan prévu. En conclusion, Léo revisite la carte mentale qu'il complète au tableau en fonction des réponses des élèves, ces derniers copiant l'information sur une feuille distribuée.

Dans la séquence observée, Alain accueille les élèves et anime une discussion de groupe sur trois sujets d'actualité. Les élèves réagissent positivement en répondant aux questions et en soulignant des faits observés dans l'actualité. Alain utilise l'humour et reste souriant. Cette activité introductive semble être une routine pour l'enseignant, car les élèves y participent activement et semblent habitués à ce type d'échange.

Alain est à l'aise avec le contenu enseigné, ayant construit l'activité en totalité. Il montre de l'assurance devant le groupe et accorde une attention particulière à l'explicitation des intentions pédagogiques, en communiquant le but de l'activité. Il précise également ses attentes concernant l'analyse et l'interprétation des documents lors de l'activité et projette un dossier documentaire au tableau.

Au cœur de l'activité, Alain présente la démarche à suivre pour l'analyse et l'interprétation d'un document historique, en lien avec la grille d'évaluation qu'il utilisera. En groupe, il tente d'impliquer les élèves dans l'interprétation des cartes du dossier documentaire. Lors de la présentation des trois

documents à analyser, Alain partage sa propre interprétation, limitant les contributions des élèves et réduisant le nombre de questions et d'interventions de leur part. Il explique le travail à réaliser pour le reste de la période, répond à des questions et indique que cette tâche est similaire à des évaluations à venir. Les élèves effectuent la tâche individuellement.

Tensions exprimées quant à l'articulation conceptions-pratiques

Léo aimerait faire travailler les élèves en petits groupes pour faciliter l'entraide. Or, investissant beaucoup de temps dans la planification, il ne peut structurer des situations d'apprentissage coopératif. Il consacre environ 80 % de son temps à la création du matériel pédagogique, évitant les manuels. Il a ainsi conçu ses propres cahiers d'exercices et évaluations pour les élèves de 1^{re} et 2^e secondaire, bien que cela lui demande beaucoup de temps.

Léo se sent restreint par le programme et la quantité de contenu à enseigner. Il souligne le manque de temps pour créer du matériel et concrétiser ses intentions pédagogiques. Cette année, il a pris l'initiative de sortir du cadre prévu pour aborder un sujet intéressant pour ses élèves. Fort de cette expérience, Léo souhaite continuer à faire de tels ajustements pour améliorer son confort en tant qu'enseignant. Il reconnaît avoir du mal à intégrer les compétences définies dans le programme avec leur développement réel en classe. Il exprime de la déception de ne pas pouvoir adopter une approche plus orientée vers la pédagogie par projets, bien que cela l'intéresse et qu'il croit que l'apprentissage de l'histoire s'y prête bien. Léo souhaite prendre davantage en compte la capacité d'attention des élèves en planifiant des activités courtes, comme en témoigne son désir d'utiliser un questionnaire interactif suivi d'exercices. Conscient des défis rencontrés dans son métier, il aspire à diversifier ses approches pédagogiques et didactiques. Il évalue de façon critique les aspects positifs de sa pratique et exprime le souhait de ne pas se limiter à des méthodes trop traditionnelles comme le travail sur le cahier et la carte mentale, mais plutôt d'explorer d'autres options.

Alain est conscient des incohérences épistémologiques et pédagogiques auxquelles les enseignants font face : « les informations données aux élèves sont proposées en tant que vérités [...] en même temps, on veut les amener à être critiques [...] je suis obligé de convaincre mes élèves que certaines choses sont vraies parce que sinon tu diverges pendant trop longtemps pour rien ». Il se sent mal à l'aise avec cette situation et souhaite soutenir davantage le développement du sens critique des élèves pour mieux les préparer à la citoyenneté.

Alain aime créer son matériel, mais cela lui pose des difficultés de gestion du temps et d'énergie. Il reconnaît que cela pourrait lui être bénéfique à long terme. Bien qu'il souhaite disposer de plus de temps pour préparer des projets avec ses élèves, il est conscient des défis que cela pose : « J'aime beaucoup les projets. [...] concevoir un projet, c'est toujours un jeu d'équilibriste entre lui donner une certaine ampleur pour que cela ait un réel impact, mais ne pas décourager les élèves, ce n'est pas évident ». Cette année, il a préparé des diaporamas pour un groupe de 3^e secondaire, ce qui lui a permis de planifier des séquences plus cohérentes, bien que ce ne soit pas une pédagogie par projet. Cela reste difficile à gérer pour Alain, qui enseigne dans plusieurs écoles et enchaîne les périodes de suppléance. Malgré tout, il garde certains idéaux à atteindre. Il reconnaît que se concentrer uniquement « par projet » ne lui permettrait pas de remplir tous les objectifs du programme. Alain souhaite également réfléchir davantage sur ses pratiques d'enseignement et estime que porter un regard critique sur son travail pourrait être la voie la plus constructive pour s'améliorer.

Discussion

Léo et Alain se ressemblent du fait qu'ils ont peu d'expérience spécifiquement en enseignement des SHS et œuvrent tous les deux dans des milieux ruraux. Leur formation en enseignement est similaire, quoique divergente sur le plan disciplinaire. Les périodes d'enseignement ont été observées dans des disciplines différentes, soit *Géographie* pour Léo et *Histoire* pour Alain. Il s'agit dans les deux cas de groupes de 1^{er} cycle du secondaire de petite taille. Léo se dit relativement heureux dans sa profession. Son contrat à temps complet lui offre des conditions de travail plus favorables que celles d'Alain, qui compose avec un statut temporaire. Cela dit, ce dernier a exprimé que le succès de son activité peut être attribuable à la qualité des conditions de travail dont il jouit maintenant. Ce changement de perception met en lumière l'incidence des conditions d'emploi sur l'engagement et le bien-être professionnel. La perception d'Alain est résolument positive, qui dit adorer enseigner à l'école où il est affecté. Selon Lenoir et Vanhulle (2006), le cadre contextuel dans lequel un enseignant évolue détermine largement ses actions, en influençant à la fois ses choix pédagogiques et ses relations avec les élèves. Ces deux enseignants, ayant une faible expérience, se heurtent également à des difficultés liées à leur environnement professionnel. La stabilité d'emploi de Léo contraste avec la situation temporaire d'Alain, qui se trouve dans une position de précarité professionnelle. Ces éléments peuvent jouer un rôle dans leur sentiment de sécurité professionnelle, influençant leur confiance en leur pratique et leur engagement envers le développement professionnel (Crahay, 1989).

Les résultats suggèrent que les deux enseignants se rejoignent au regard de leur conception du savoir en SHS, qu'ils considèrent essentiellement évolutif, sujet aux changements. Tant pour Alain que pour Léo, cette idée d'interprétation d'éléments objectifs (les faits) contribue à soutenir leurs conceptions en faveur d'une SHS à la fois empirique, rigoureuse et transférable, permettant d'entretenir un discours s'écartant des opinions personnelles. Or, des différences subtiles se manifestent dans leur manière d'intégrer ces conceptions en classe. Cette conception du savoir semble correspondre à celle privilégiée dans les programmes de SHS, qui placent au centre des préoccupations le développement de compétences permettant aux élèves d'interpréter des réalités sociales et des enjeux territoriaux relatifs au sens des actions humaines. Les résultats suggèrent également que Léo et Alain souscrivent à l'idée d'une démarche d'apprentissage qui se veut structurée, rigoureuse et systématique, mais aussi signifiante. À cet effet, les deux enseignants croient que les expériences et les opinions des apprenants peuvent être utiles afin de solliciter leurs connaissances antérieures, favoriser un conflit cognitif et la problématisation du réel. Une telle vision s'avère cohérente avec la conception de la pratique enseignante soutenue dans notre cadre d'analyse (Altet, 2001, 2002; Bru, 2001; Crahay, 1989) qui souligne que la pratique enseignante n'est pas simplement une série d'actes en classe, mais une combinaison complexe de gestes de planification, de réflexion et de mise en œuvre qui évolue constamment en fonction des besoins des élèves.

Un autre point de convergence entre Léo et Alain se situe sur le plan de leur conception à tendance socioconstructiviste à propos du rôle de l'enseignant et de l'élève, du processus d'apprentissage et de leurs pratiques. Il s'agit toutefois d'une tendance, puisque les deux participants expriment également des conceptions liées à une vision plus traditionnelle concernant certains avantages des méthodes magistrales ou d'inspiration behavioriste, axées sur la transmission de connaissances.

L'analyse des pratiques d'Alain et de Léo permet d'observer que ces derniers interviennent de différentes façons afin d'assouvir leurs conceptions à tendance socioconstructiviste. À cet égard, les idées saillantes de leur discours sont le souci de garder les élèves en action et de donner du dynamisme à leur enseignement. Certains dires d'Alain laissent présager que ses pratiques tendent davantage vers le pôle traditionnel que Léo, notamment en ce qui a trait au fait de répéter un grand nombre d'exercices similaires (*drill*) et de recourir assez fréquemment aux activités issues des manuels scolaires. Alain soutient par ailleurs l'importance de donner du sens aux apprentissages, de favoriser la création de liens signifiants entre les connaissances et même la construction de ces dernières dans une perspective d'échanges, de collaboration, voire d'enseignement réciproque entre les élèves, tout comme Léo. Les analyses soulèvent néanmoins des questionnements concernant leur habileté à mettre en place des SEA en consonance avec la vision des programmes ministériels, notamment en ce qui a trait au caractère ouvert, signifiant et complexe des situations (Gouvernement du Québec, 2006b; 2006c).

L'entretien post-observation montre pourtant que Léo évalue de manière positive la matérialisation des intentions pédagogiques, qui se dit satisfait de la participation et de l'engagement de son groupe. Alain estime avoir bien soutenu les élèves, parce que ses interventions permettent de les sécuriser et favorisent leur apprentissage. L'observation de la période d'enseignement montre que Léo semble confiant et à l'aise avec le contenu. Il note que les élèves ont bien travaillé, quoique certains ont terminé rapidement et n'avaient rien d'autre à faire. Des deux enseignants observés, seul Léo a fait appel au manuel scolaire. Nous avons vu que ce dernier dit rarement s'y adonner en raison des limites de l'outil à répondre aux compétences visées par le programme. Dans une certaine mesure, les données suggèrent que les récits d'enseignants sur leurs pratiques ne sont pas forcément en adéquation avec les actions qui sont posées dans le contexte de la classe. Cette dichotomie entre discours et actions, souvent observée chez les enseignant·es en IP, est bien documentée dans la littérature, comme le soulignent Clanet et Talbot (2012), qui expliquent que les pratiques effectives ne correspondent pas toujours aux idéaux professés en raison des contraintes du système éducatif. Pour notre part, nous nous questionnons à savoir si l'écart entre le discours et les pratiques de Léo est dû à un biais de désirabilité lorsqu'il dit en entretien ne pas utiliser de manuels préformatés et démontre pourtant en dépendre lors de la période observée.

En somme, les propos des deux enseignants portent à croire que leurs conceptions épistémologiques sont assez bien alignées sur leurs conceptions pédagogiques. Si les périodes d'enseignement observées témoignent d'une certaine réussite sur ce plan, il demeure que plusieurs sources de tensions ont été relevées par les participants à propos de la matérialisation de leurs convictions à travers les pratiques réelles. Le manque de temps, afin de planifier des SEA par projet ou en coopération et de créer du matériel didactique original, a été évoqué à maintes reprises par Alain et Léo. Parmi les raisons soulevées se trouvent la quantité démesurée de contenu prévue au programme et le manque de temps pour planifier au sein de leur tâche d'enseignement. Les défis opérationnels auxquels Léo et Alain sont confrontés sont aussi marqués par des tensions liées aux ressources et au temps. Les deux enseignants rapportent des difficultés à mettre en place des SEA complexes, entravées là encore par des contraintes telles que le manque de temps pour préparer des projets d'envergure et la surcharge des contenus prescrits. Ces obstacles démontrent que, dans le système scolaire, la pression des visées curriculaires et les contraintes externes influencent profondément la capacité des enseignants à répondre aux besoins d'apprentissage de leurs élèves. Les recherches menées par Vincent et Therriault (2021), Moissan et

Saussez (2019) ou Boutonnet (2019) indiquent que ces facteurs externes jouent un rôle décisif dans l'adaptation des pratiques pédagogiques et peuvent parfois mener à des compromis entre la vision de l'enseignant et les exigences du curriculum.

S'il reconnaît à présent jouir de conditions de travail plus stables, Alain soutient que la précarité constitue un frein additionnel aux efforts de planification pédagogique des débutant·es, rejoignant ainsi le discours de divers expert·es (Carpentier, 2019; Mukamurera, 2014; Yadav et al., 2011) à propos des difficultés vécues au cours de l'insertion dans la profession. Alain estime que le nombre de périodes à l'horaire en SHS n'est pas suffisant pour mener à bien des SEA complexes ou d'envergure, et donc de satisfaire aux exigences des programmes concernant le développement d'une démarche de conceptualisation chez les élèves. Ce constat révèle une tension persistante entre les prescriptions curriculaires et les ressources offertes pour les enseignant·es.

De manière convergente, les deux enseignants suggèrent qu'il peut être difficile d'arrimer certaines compétences, comme l'exercice d'une pensée critique, aux connaissances factuelles également prévues par le programme. Léo et Alain croient que de telles compétences peuvent difficilement être sollicitées par l'entremise d'une pédagogie plus traditionnelle ayant recours aux manuels scolaires dans une grande proportion; une approche qu'ils disent d'ailleurs se résigner à adopter par manque de ressources ou afin de voir à traiter l'ensemble des contenus prévus au sein de la documentation officielle. Ils expriment ainsi un dilemme entre leur idéal pédagogique et la réalité des contraintes institutionnelles. Résolument conscient des pistes d'amélioration à investir pour s'épanouir en tant qu'enseignant·e, Léo aspire à mieux prendre en compte la capacité d'attention des élèves et se sent démuni lorsqu'il s'agit d'intervenir auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Alain aimerait pour sa part avoir les moyens de réfléchir davantage à ses pratiques, étant sujet aux limitations auxquelles les enseignant·es sont confrontés lors de l'IP. Ce dernier dit rencontrer des difficultés à donner du sens aux apprentissages en histoire, c'est-à-dire de rattacher les notions vues en classe à la réalité des élèves de façon à en faciliter l'apprentissage.

Cette volonté commune de perfectionnement témoigne de leur engagement envers le développement professionnel continu et de la nécessité d'un accompagnement plus étroit en contexte d'IP, comme celui que nous avons tenté de mettre en œuvre dans le cadre du projet de recherche plus vaste. Il faut néanmoins être conscients des limites du système de soutien auquel les enseignant·es ont accès en IP. Bien que le cadre institutionnel valorise l'accompagnement des enseignant·es comme levier de leur développement professionnel continu, force est de reconnaître que « l'intégration d'une culture de développement professionnel au quotidien n'a pas encore été pleinement réalisée à l'échelle du système » (CSE, 2014, p. 49), particulièrement dans les milieux ruraux. L'accompagnement en contexte d'IP, qu'il soit sur le plan disciplinaire, didactique ou pédagogique, est pourtant un élément clé du développement professionnel continu des enseignant·es (Mukamurera, 2014; Lefevre et al., 2009; CSE, 2014). Cependant, sa mise en œuvre efficace reste complexe en raison, entre autres, des contraintes de temps et de ressources. Selon Araújo-Oliveira et al. (2024), bien que l'accompagnement soit perçu comme indispensable au développement professionnel continu, il est souvent entravé par des facteurs temporels et organisationnels, limitant ainsi les échanges entre pairs et les possibilités de collaboration visant un tel développement professionnel continu.

Conclusion

L'analyse soulève la nécessité de soutenir davantage les enseignant·es dans cette phase cruciale de la carrière qu'est l'IP, notamment en ce qui a trait à l'articulation cohérente entre leurs conceptions et leurs pratiques d'enseignement des SHS. Pour l'heure, les données permettent de témoigner de l'importance de s'attarder aux tensions présentes chez les deux enseignant·es en contexte d'IP, à savoir un attachement fort à la conception socioconstructiviste et des pratiques enseignantes oscillant entre exercices répétés, concentration sur le manuel et désir de conférer plus de sens aux apprentissages en reliant ces notions au vécu des élèves. Ce phénomène est préoccupant dans la mesure où il place les deux enseignants dans une position délicate et précaire : devoir aménager des savoirs en adéquation avec les orientations des programmes des SHS tout en manquant cruellement de temps et de ressources – selon les préceptes d'une pédagogie par projet, plus éloignée des manuels et des activités préfabriquées – et imaginer des SEA riches et signifiantes pour les élèves. Dans l'optique de soutenir le développement professionnel continu des enseignant·es en IP, il faudrait voir à leur fournir de véritables occasions de réfléchir à leurs pratiques, permettant ainsi un recul nécessaire sur la manière de s'approprier les savoirs à enseigner, les aménager dans des dispositifs didactiques pertinents et en faire une évaluation conséquente.

Des initiatives de formation continue ont d'ailleurs été mises en branle dans le cadre de l'étude plus vaste précitée. Celles-ci visent à répondre aux divers besoins de développement professionnel qui se dégagent des analyses réalisées. Les données préliminaires issues de ce projet d'accompagnement réflexif permettent déjà d'envisager des retombées signifiantes pour le développement professionnel continu des participant·es. Ces bénéfices concernent notamment l'enrichissement de multiples facettes associées au développement professionnel enseignant, à savoir les dimensions liées à la collaboration interprofessionnelle, à l'acte d'enseigner, à la réflexion critique et à l'identité personnelle et professionnelle. A été observée chez nos deux participants une atténuation des tensions ressenties au regard de l'articulation conceptions-pratiques, se traduisant par un plus grand pouvoir agir et la prise de recul quant au regard porté par les pairs sur les pratiques et au regard du manuel scolaire, sources d'aliénation pour les enseignants suivis (Vivegnis et al., 2022).

Références

- Altet, M. (2001). *Réseau d'observation des pratiques enseignantes*. Université de Nantes.
- Araújo-Oliveira, A. (2005). *Tendances actuelles de la recherche brésilienne portant sur les pratiques enseignantes : analyse critique de la production scientifique, 1985-2004* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/566>
- Araújo-Oliveira, A. (2012). Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire : le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 64-96. <https://doi.org/10.7202/1018457ar>
- Araújo-Oliveira, A., Chagnon, N. et Guilbault, A. (2024). Investigación y desarrollo como motor de desarrollo profesional continuo para los docentes. *New Trends in Qualitative Research*, 20(1), e929. <https://doi.org/10.36367/ntqr.20.1.2024.e929>
- Baillet, D. et Therriault, G. (2021). Entre ce qu'ils pensent, ce qu'ils disent et ce qu'ils font, quelles articulations? *Phronesis*, 10(2-3), 129-152.
- Fortier, S. et Therriault, G. (2019). Soutenir le développement professionnel d'enseignants débutants : premières assises d'un dispositif d'accompagnement pour l'arrimage entre les croyances et les pratiques. *Éducation & Formation*, e-315, 114-128. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1605/>

- Bouhon, M. (2012). Logiques didactiques et problématisation des contenus dans l'activité de préparation de séquences des enseignants d'histoire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 69-86.
- Boutonnet, V. (2019). Les pratiques d'enseignement de futures enseignantes et futurs enseignants d'histoire-géographie du secondaire au Québec : épistémologie pratique et agentivité. *Éducation et francophonie*, 47(2), 83-101.
- Boutonnet, V. et Joly-Lavoie, A. (2024). Les pratiques d'enseignement déclarées et observées en classe d'histoire et géographie au secondaire. Dans M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Développer la pensée historique à l'école. Représentations, outils et pratiques*. (p. 139-162). PUL.
- Brownlee, J., Schraw, G. et Berthelsen, D. (2011). *Personal Epistemology and Teacher Education*. Routledge.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 5-7.
- Carpentier, G. (2019). *Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception de l'aide reçue* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15821>
- Cheng, M., Chan, K. W., Tang, S. et Chang, A. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319-327.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. Introduction. *Phronesis*, 1(3), 4-18.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5079/>
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise Enseignement secondaire, premier cycle*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2006b). *Histoire et éducation à la citoyenneté*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2006c). *Géographie*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Hogan, K. (2000). Exploring a process view of students' knowledge about the nature of science in science education. *Science Education*, 84(1), 51-70.
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives*, 5(11), 277-314. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-246). PUQ.
- Mayer, R. et Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159-189). Gaëtan Morin.
- Moisan, S. et Saussez, F. (2019). Pressions et expressions de la norme dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. *Recherches en éducation*, 35, 92-109.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment ?* (p. 9-33). PUQ.
- Schraw, G., Brownlee, J. L., Olafson, L. et VanderVeldt, M. (2017). *Teachers' Personal epistemologies. Evolving Models for Informing Practice*. Information Age Publishing.

- Vincent, V. et Therriault, G. (2021). « En faire toujours plus » : un besoin pédagogique et des pratiques enseignantes conséquentes ? Étude de cas à l'aune du rapport au savoir et des croyances d'un enseignant de sciences humaines et sociales au secondaire. *Phronesis*, 10(2-3), 86-106. <https://doi.org/10.7202/1081787ar>
- Vivegnis, I., Therriault, G. et Lavoie, C. (2022). Bénéfices perçus d'un mentorat enseignante-chercheuse au regard des tensions entre croyances et pratiques vécues en début de carrière. Dans A. Araújo-Oliveira et É. Tremblay-Wragg (dir.), *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement* (p. 237-259). PUQ.
- Yadav, A., Herron, M. et Samarapungavan, A. (2011). Personal epistemology in preservice teacher education. Dans J. Brownlee, G. Schraw et D. Berthelsen (dir.), *Personal Epistemology and Teacher Education* (p. 25-39). Routledge.

Pour citer cet article

- Therriault, G., Araújo-Oliveira, A. et Boucher, S. (2025). L'articulation entre conceptions et pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales au secondaire : le cas de deux enseignants en insertion professionnelle. *Formation et profession*, 33(1), 1-15. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.923>

Croyances, attentes et sentiment de compétence des enseignant·es québécois·es à l'égard de l'enseignement de la lecture-écriture aux élèves ayant une déficience intellectuelle et aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme

The beliefs, attention and feeling of competence of Quebec teachers
in teaching course writing to students with intellectual disabilities
or autism spectrum disorders

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.930>

Judith **Beaulieu**
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Noémia **Ruberto**
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Catherine **Émond**
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Mélanie **Dutemple**
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Résumé

Bien que nous disposions de données sur le sentiment de compétence des enseignant·es, nous ne disposons pas de portrait des croyances, des attentes et du sentiment de compétence des enseignant·es québécois·es travaillant auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) ou un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Le présent article vise à décrire ces attentes et ces croyances, de même que le sentiment de compétence de ces enseignants, ainsi que celui de ceux travaillant auprès d'élèves n'ayant ni un DI ni un TSA, concernant l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture. Cette recherche, quantitative descriptive, est menée au moyen d'un questionnaire auprès de 57 enseignant·es de l'ensemble du Québec. Les résultats montrent que les enseignant·es œuvrant auprès des élèves ayant un TSA et auprès de ceux n'ayant ni DI ni TSA entretiennent des croyances et des attentes plus élevées, comparativement à ceux qui travaillent auprès des élèves ayant une DI dont les croyances et les attentes sont beaucoup plus faibles.

Mots-clés

Croyances, attentes, déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme, lecture-écriture, sentiment de compétence

Abstract

Students' educational success would be bidirectionally linked to their teachers' sense of competence (Duhaime, 2020; Vause et al., 2017). Feelings of competence are also linked to teachers' practices and expectations of students. Although we have data on teachers' feelings of competence, we do not have a portrait of the beliefs, expectations and feelings of competence of Quebec teachers working with students with intellectual disability (ID) and teachers working with students with autism spectrum disorder (ASD). The aim of this article is to describe the beliefs, expectations and sense of competence of Quebec teachers regarding teaching reading and writing to students with ID, students with ASD and students with neither ID nor ASD. This research employs a descriptive quantitative methodology, with 57 teachers surveyed by questionnaire. The results show that the teachers in our sample who work with students with ASD and with students without ID or ASD have fairly high beliefs and expectations for their students to develop their reading and writing skills. However, the teachers in our sample who work with students with ID have much lower expectations and beliefs about their students' potential to develop these skills.

Keywords

Beliefs, expectations, intellectual disability, autism spectrum disorder, reading-writing, self competence

Problématique

Le fait de ne pas savoir lire et écrire augmente les risques, à l'âge adulte, de vivre une situation d'exclusion sociale, de ne pas avoir d'emploi et de ne pas avoir de loisirs (Brassard et al., 2021). L'Organisation des nations unies (2006), dans sa Convention relative aux droits des personnes handicapées, insiste sur le droit de tous, dont les élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) et ceux ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), d'apprendre à lire et à écrire. Au Québec, la Politique de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) priorise également l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture pour soutenir la réussite de l'ensemble des élèves. Cependant, le sentiment de compétence de leurs enseignant·es pourrait favoriser ou nuire à cette réussite éducative (Duhaime, 2020). En effet, les élèves réussissent mieux lorsque leurs enseignant·es se sentent plus compétent·es pour leur enseigner la lecture-écriture et les enseignants·es se sentent plus compétent·es pour enseigner la lecture-écriture lorsque leurs élèves réussissent (Duhaime, 2020). L'étude de Beauregard (2006) précise que les enseignant·es qui se sentent les plus compétent·es pour enseigner aux élèves ayant des difficultés sont aussi ceux qui ont des attentes plus élevées envers leurs élèves en lien avec le développement des compétences en lecture et en écriture.

À l'inverse, les enseignant·es qui auraient un faible sentiment de compétence pour enseigner à lire-écrire aux élèves ayant une DI ou un TSA pourraient développer une culture d'accompagnement de l'élève, par exemple l'enseignement de mots isolés, plutôt que le développement des compétences liées au décodage des mots (Beaulieu et al., 2023; Dessemontet et al., 2022). Ces enseignant·es favoriseraient en tout premier lieu la réussite immédiate de l'élève à reconnaître un mot mémorisé, plutôt que le développement des

procédures syllabiques, l'association entre les lettres et les sons pour favoriser la lecture de plusieurs mots (Martini-Willemin, 2013; Dessemontet, 2020). Par exemple, à la place d'enseigner à l'élève que les lettres *b* et *a* produisent le son *ba*, les personnes enseignantes proposeraient de reconnaître une banque de mots sur une thématique donnée. L'enfant n'aurait pas à faire un traitement syllabique, mais mémoriserait simplement les mots sur les étiquettes. Cette méthode restreint le nombre de mots que les élèves peuvent lire, puisque, dans un texte, tous les mots ne peuvent pas être mémorisés par l'enfant (Dessemontet et al., 2022). Dessemontet (2020) justifierait la propension de certaines personnes enseignantes à encourager la mémorisation de mots étiquettes par les enfants ayant une DI par la croyance erronée que ces derniers ne peuvent pas procéder au traitement syllabique et comprendre un texte complexe. Cette croyance limiterait considérablement les possibilités d'apprentissage de ces élèves. Or, de plus en plus de recherches montrent qu'une approche plus globale de l'enseignement de la lecture et de l'écriture auprès des élèves ayant une DI ou un TSA, y compris l'enseignement syllabique, la lecture de livre à haute voix par l'enseignant et l'enseignement de la compréhension en lecture, serait plus bénéfique pour ces élèves (Lindström et al., 202; Linder et al., 2020; Benson-Goldberg et al., 2024).

Aux États-Unis et en Europe, certaines études tendent à montrer que, bien que de nombreuses recherches exposent le potentiel de développement des compétences en lecture/écriture des élèves ayant une DI ou un TSA lorsque des pratiques pédagogiques variées sont utilisées (Courtade et al., 2013; Wood et al., 2015; Dieruf et al., 2020; Dessemontet, 2022), leurs enseignant·es entretiendraient des croyances erronées voulant que ces élèves ne puissent pas développer ce type de compétence. Ainsi, les attentes des enseignant·es ne seraient pas très élevées quant au potentiel de développement de compétences de ces élèves et les enseignant·es ne se sentiraient pas compétent·es pour leur enseigner à lire et à écrire (p.ex., Courtade et al., 2013). Dans la foulée, l'étude de Duchesne (2002) auprès d'élèves du secondaire ayant des besoins spéciaux montre les effets préjudiciables de certaines croyances entretenues sur ces élèves par les personnes enseignantes et les chercheurs et leurs répercussions sur un appauvrissement des attentes des personnes enseignantes. La méta-analyse de Benson-Golberg et al. (2024) montre que, même la recherche a tendance à mettre de côté les enfants qui ont de grands besoins, dont les élèves ayant une DI ou TSA, les attentes seraient ainsi restreintes, en recherche et dans les classes.

Il en va partiellement de même au Québec, où une étude menée par Beaulieu et al. (2023) dans une école spécialisée regroupant uniquement des élèves ayant une DI ou un TSA a permis de mettre en relief que ces élèves étaient peu exposés à des tâches liées à la lecture et à l'écriture. Par ailleurs, certains résultats de cette étude se démarquent des études américaines et européennes. En effet, les neuf enseignant·es qui ont participé à la recherche entretenaient des attentes très variables quant au potentiel de développement des compétences en lecture et en écriture de leurs élèves. Certaines croyaient, par exemple, que les élèves pouvaient comprendre un texte alors que d'autres croyaient que les élèves pouvaient seulement feuilleter un livre. Si la majorité des enseignant·es disaient vouloir enseigner à lire et à écrire à leurs élèves, les attentes face à la nature de ces apprentissages variaient beaucoup : pointer des images, reconnaître des lettres, décoder des mots, etc. Il importe de préciser que l'étude de Beaulieu et al. (2023) a été menée auprès d'un échantillon restreint d'enseignant·es. Cela dit, elle permet de poser l'hypothèse que les enseignant·es du Québec se démarquent peut-être des enseignant·es de l'Europe et des États-Unis sur le plan des croyances, des attentes et du sentiment

de compétence lié à l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture aux élèves ayant une DI ou un TSA. Selon Lindström et al. (2021), il importe que plus de recherche soient menées sur l'enseignement/apprentissage de la lecture auprès de ces élèves pour comprendre la qualité des pratiques mises en œuvre, les croyances des enseignant·es et les répercussions sur les élèves. Ainsi, l'idée est ici de préciser les attentes, les croyances et le sentiment de compétence des personnes enseignantes québécoises. La présente recherche vise à répondre à la question suivante : Quels sont les croyances, les attentes et le sentiment de compétence des personnes enseignantes, lorsqu'elles enseignent à lire ou à écrire à des élèves ayant une DI ou un TSA ?

Cadre conceptuel

Croyances

Les croyances des enseignant·es seraient un filtre qui teinterait l'ensemble de leurs pratiques pédagogiques (Vause, 2017). Les croyances sont les idées préconçues des enseignant·es (Clark, 1986), des opinions qui se sont forgées à travers le temps et qui guident les interventions (Van Den Berg, 2002). Il s'agit de convictions qui sont ancrées (Duchesne, 2002). La croyance est un processus cognitif qui peut s'observer par l'attitude de l'individu et les pratiques qu'il mettra en place. En fait, l'attitude est une organisation plutôt durable des croyances qui prédisposent l'individu à agir d'une manière donnée dans une situation précise (Duchesne, 2002).

Par ailleurs, il est possible pour un individu de modifier ses croyances en interaction avec l'opinion et avec les croyances d'autres personnes (Collins et al., 2004). En effet, les croyances sont influencées par les valeurs et les opinions d'une socioculture donnée (Van den Berg, 2002; Crahay et al., 2010). Un environnement peut tendre à confirmer ou à infirmer une croyance donnée. Par exemple, une équipe-école où la majorité des enseignant·es croient qu'il est possible d'enseigner la lecture-écriture aux élèves ayant une DI ou un TSA confirmera cette croyance auprès de ses enseignant·es et entraînera peut-être même une hausse des attentes des enseignant·es en lien avec le développement de cette compétence. Si une nouvelle personne enseignante qui ne croit pas au potentiel de développement de compétence en lecture-écriture de ces mêmes élèves intègre cette équipe-école, elle sera à haut risque de voir ses croyances être modifiées et ses attentes envers ses élèves augmenter.

Attentes

Les attentes des enseignant·es envers les élèves seraient influencées par les croyances de ces enseignant·es sur le potentiel de développement de compétences de ces derniers (Bressoux et al., 2003). À ce sujet, il semble que les enseignant·es augmenteraient leurs attentes envers les élèves qui ont une attitude favorable envers les apprentissages (Bressoux et al., 2003). Lorsque les enseignant·es cibleraient certains élèves comme étant en difficulté ou que les enseignant·es verraient que certains élèves n'éprouvent pas d'intérêt pour certaines tâches, leurs attentes diminueraient. À l'inverse, lorsque les enseignant·es intervenant auprès d'élèves ayant une DI ou un TSA considéreraient que les compétences à lire-écrire de leurs élèves sont plus élevées, ils mettraient davantage les élèves en contact avec ces tâches et augmenteraient leurs attentes en lien avec les activités où ces élèves peuvent vivre des réussites.

(Beaulieu, 2014). Ainsi, le fait de réaliser que ces élèves peuvent vivre des réussites serait un catalyseur pour le sentiment de compétence des enseignant·es à enseigner à lire-écrire à ces élèves. Au près des élèves ayant une DI spécifiquement, les attentes des personnes enseignantes auraient tendance à être basse et tournée vers des tâches de division syllabique (Dessemontet et al., 2022). Les tâches seraient tournées vers la vie de tous les jours, plutôt que sur des tâches qui sont cognitivement exigeantes (tâches de lecture et/ou d'écriture) (Lindström et al., 2021).

Sentiment de compétence

Guskey et Passaro (1994) définissent le sentiment de compétence en enseignement comme la conviction que l'enseignant·e peut soutenir le développement des compétences des élèves. Ces auteurs divisent le sentiment de compétence des enseignant·es en deux axes : le sentiment d'efficacité personnel et le sentiment d'efficacité général. Le sentiment d'efficacité personnel relève du sentiment que l'enseignant·e est apte à répondre aux besoins des élèves de sa classe. Le sentiment d'efficacité général est, comme son nom l'indique, le sentiment que l'ensemble des enseignant·es de l'équipe-école peut soutenir le développement de tous les élèves (Bandura, 2007). Le sentiment d'efficacité permet à la personne, ici l'enseignant·e, de s'engager dans sa tâche, de persévérer et de trouver des solutions à ses problèmes pédagogiques (Bandura, 2007). Ainsi, plus l'enseignant·e se sent efficace dans sa tâche, plus il.elle va s'investir auprès de ses élèves et trouvera des solutions, si, par exemple, ils ne font pas d'apprentissage. Gaudreau et al. (2012), dans une synthèse des études sur le sujet, ont montré que, lorsque les enseignant·es se sentent compétent·es pour enseigner, ils ont plus tendance à innover et à répondre aux besoins de l'ensemble de leurs élèves. Le lien entre le sentiment de compétence des enseignant·es et l'attitude à l'égard de l'adoption de pratiques novatrices et d'adoption de pratiques soutenant la réussite de tous les élèves, dont ceux ayant de grandes difficultés, n'est plus à faire (Stanovich et al., 2004; Wertheim et al., 2002). Les enseignant·es qui se sentent compétent·es pour enseigner auraient une approche plus inclusive envers les élèves qui éprouvent des difficultés, des attentes plus élevées et une croyance plus grande quant au potentiel d'apprentissage de ces élèves.

En résumé, le fait que les enseignant·es aient la certitude qu'il est possible de soutenir l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture auprès des élèves ayant une DI ou un TSA ferait en sorte que les enseignant·es auraient des attentes réalistes, ni trop basses ni trop hautes, envers les élèves, tout en ayant la certitude qu'il est possible pour eux d'apprendre à lire et à écrire. Le fait de voir des réussites en lecture-écriture par les élèves ayant une DI ou un TSA accentuerait ensuite le sentiment de compétence des enseignant·es, d'où le caractère itératif de la relation. En cohérence, il importe de brosser le portrait de la situation des croyances, des attentes et du sentiment de compétence des enseignant·es lorsqu'ils enseignent à lire ou à écrire à des élèves ayant une DI ou un TSA. La présente étude descriptive quantitative a pour objectifs de concevoir trois portraits : 1. Croyances des enseignant·es du Québec intervenant auprès d'élèves ayant une DI, auprès d'élèves ayant un TSA et auprès d'élèves n'ayant ni DI et ni TSA; 2. Attentes de ces enseignant·es en lien avec le développement des compétences en lecture et en écriture de leurs élèves; 3. Sentiment de compétence de ces mêmes enseignant·es. Bien que l'étude soit spécifiquement liée au TSA et à la DI, les enseignant·es intervenant auprès d'élèves n'ayant ni DI ni TSA servent de base de référence. Leurs réponses permettent de comparer leurs croyances, leurs attentes et leur sentiment de compétence avec ceux qui interviennent auprès d'élèves ayant une DI ou un TSA. Cela permet de mieux comprendre la spécificité liée à l'enseignement de la lecture-écriture, ou non, des enseignant·es qui interviennent auprès des élèves ayant une DI ou un TSA.

Méthodologie

Il s'agit d'une recherche descriptive quantitative (Van der Maren, 1996; Boudreault et Cadieux, 2018). Nous avons utilisé un questionnaire, visant à décrire les trois portraits présentés dans nos objectifs précédemment cités. La recherche descriptive permet de décrire et d'expliquer des phénomènes peu étudiés (Fortin, 2010; Woodside et Wilson, 2003) et d'identifier leurs composantes (Robert, 1998). Ici, il est question de décrire les croyances, les attentes et le sentiment d'efficacité des enseignantes auprès des élèves ayant une DI, auprès des élèves ayant un TSA et auprès d'élèves n'ayant ni DI ni TSA.

Conception du questionnaire

Une revue de littérature a été menée pour bien définir les trois indicateurs : croyances, attentes et sentiment de compétence. Nous avons interrogé des bases de données spécialisées liées aux sciences de l'éducation (Dimensions, Open Editions, PsycInfo, Web of science, EBSCO, Science direct, ACM Digital Library, et IEEE Digital Library) et des bases de données génériques (Google Scholar, Microsoft Academic, et Open Editions).

Cette revue de littérature a servi d'assise théorique pour l'organisation d'un groupe de discussion. Ainsi, le sujet du groupe de discussion a été divisé en trois thèmes, soit le sentiment de compétence, les croyances et les attentes. L'intention du groupe de discussion était de questionner les intervenants à propos de ces thématiques pour avoir une vision plus approfondie de ces indicateurs en lien avec l'intervention auprès des personnes ayant une DI ou un TSA.

Le groupe de discussion a pour avantage de permettre aux membres d'échanger des idées et de coconstruire une vision de grands thèmes (Martineau et al., 2001). Notre groupe était composé d'une conseillère pédagogique auprès d'élèves ayant une DI ou un TSA, d'une enseignante dans une école ordinaire accueillant des élèves ayant une DI ou un TSA, de deux enseignantes dans des écoles spécialisées accueillant des élèves ayant une DI ou un TSA et d'une ressource régionale auprès des jeunes ayant une DI ou un TSA. Le groupe de discussion a été réalisé sur une période de 3 h, en ligne. Puisque le groupe de discussion a été enregistré, il a été possible de retranscrire les propos de chacun de ses membres. Ensuite, une analyse qualitative a permis de faire ressortir les sous-indicateurs pour chacun des indicateurs : croyance, attente et sentiment de compétence des enseignantes. Les résultats du groupe de discussion ne font pas l'objet du présent article. Cela dit, le groupe de discussion a servi d'assise, avec le cadre conceptuel précédemment établi, pour analyser les points qui devaient être inclus dans notre questionnaire.

Cette analyse a permis la création d'un questionnaire avec la plateforme Lime Survey qui a été utilisée lors de la présente étude. Le questionnaire a été divisé en quatre parties :

- 1- Données sociodémographiques sur la personne enseignante : formation initiale, formation continue, nombre d'années d'expérience en enseignement, nombre d'années d'expérience auprès d'élèves ayant une DI et auprès d'élèves ayant un TSA, type de classe, type d'école;
- 2- Sentiment de compétence de la personne enseignante : compétence d'enseigner la lecture et l'écriture à ces deux groupes d'élèves.

3- Croyances en lien avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture auprès d'élèves ayant une DI et auprès d'élèves ayant un TSA

4- Attente en lien avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture auprès d'élèves ayant une DI et auprès d'élèves ayant un TSA.

Les questions ont été établies en s'appuyant sur les objectifs précédemment choisis ainsi que sur les réponses aux questions des participant·es au groupe de discussion. Le questionnaire pouvait être rempli en 30 minutes. Il s'agissait de questions à choix de réponses ou à court développement.

Le questionnaire a été proposé à deux enseignantes avant la mise en ligne. Ces enseignantes ont répondu aux questions et ont jugé les questions claires. Nous avons reformulé une question qui paraissait un peu moins claire. L'idée était de créer un questionnaire en se basant sur les réelles pratiques des enseignantes du groupe de discussion et d'utiliser le vocabulaire compris et connu par les enseignantes.

Description des répondant·es au questionnaire

Le questionnaire a été acheminé à une conseillère pédagogique de l'ensemble des centres de services québécois. Ensuite, il a été diffusé aux enseignant·es. Afin de répondre au questionnaire, les participant·es devaient être des enseignant·es au sein d'une école primaire ou au secondaire. Les enseignant·es travaillant dans un bureau privé d'orthopédagogie hors des murs de l'école ont été rejeté·es de cette étude puisque leurs fonctions divergent des fonctions de l'enseignant·e d'un groupe-classe. Il n'y avait pas d'autres critères d'exclusion. Le questionnaire a été rempli par 57 enseignant·es du primaire et du secondaire. Le tableau 1 présente le genre des répondant·es au questionnaire. La vaste majorité étaient des femmes, ce qui est cohérent avec la prévalence d'individus de sexe féminin qui enseignent dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Nous n'avons pas questionné les enseignant·es sur la région administrative où ils elles exerçaient leur profession, puisque cela ne faisait pas partie de nos objectifs de recherche.

Tableau 1

Genre des répondants au questionnaire

Genre	Nombre de répondants
Homme	3
Femme	41
Transgenre	0
Préfère ne pas répondre	1
Case vide	12
Total	57

Le tableau 2 montre que la majorité des répondant·es avaient une formation initiale en enseignement en adaptation scolaire. Les répondant·es ayant répondu « autre » à cette question avaient soit un baccalauréat en enseignement des arts visuels, une technique en éducation spécialisée ou un baccalauréat en génie chimique.

Tableau 2

Formation initiale des répondants

Quelle est votre formation initiale ?	Nombre de répondants
Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire	34
Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire	7
Baccalauréat en enseignement au secondaire	8
Autre	8
Total	57

Près du tiers des répondant·es, soit 20 enseignant·es, avaient cumulé 10 ans ou moins d'expérience. Le même nombre d'enseignant·es avaient entre 11 et 20 ans d'expérience et, finalement, 11 enseignant·es avaient cumulé plus de 20 ans d'expérience.

Tableau 3

Nombre d'années d'enseignement

Depuis combien d'années enseignez-vous ?	Nombre de répondants
Entre 0 et 5 ans	11
Entre 6 ans et 10 ans	9
Entre 11 ans et 15 ans	12
Entre 16 ans et 20 ans	8
Plus de 20 ans	11
Aucune réponse	6

Le tableau 4 montre le nombre d'enseignant·es ayant enseigné à chacun des groupes d'élèves. Il importe de spécifier qu'il est possible pour un même enseignant·e d'avoir enseigné à plus d'un groupe d'élèves durant sa carrière. Ainsi, il est possible de répondre pour plus d'un groupe d'élèves.

Tableau 4

Nombre d'enseignant·es ayant enseigné à chacun des groupes d'élèves

Élèves ayant une déficience intellectuelle	62
Élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme	38
Élèves n'ayant ni déficience intellectuelle ni de trouble du spectre de l'autisme	31

Le tableau 5 montre que la majorité des enseignant·es enseignent en classe spéciale dans une école régulière et qu'une minorité des enseignant·es de notre échantillon enseignent en classe ordinaire.

Tableau 5

Classes dans lesquelles les enseignant·es enseignent

Comment décrivez-vous votre classe actuelle ou votre classe passée, lorsque vous avez enseigné à un ou des élèves ayant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme ?	
Une classe spéciale dans une école ordinaire	31
Une classe spéciale dans une école spéciale	13
Une classe ordinaire	7
Autre	6

Analyse des données

Les données du questionnaire ont été relues et classifiées selon les thèmes : attentes, croyances, sentiment de compétence. Les données ont été codées pour conserver uniquement ces grands thèmes, à l'aide du logiciel *Nvivo*. Ensuite, une analyse quantitative a permis de faire ressortir les fréquences de réponses par le groupe d'enseignant·es auprès d'élèves ayant une DI, par le groupe d'enseignant·es auprès d'élèves ayant un TSA et par le groupe d'enseignant·es auprès d'élèves n'ayant ni TSA ni DI à chacune des questions. L'analyse permet donc de décrire de manière quantitative le sentiment de compétence, la croyance et les attentes des enseignant·es des deux groupes. En fait, il s'agit de comparer les fréquences de réponse par pourcentage à chacune des questions pour les enseignant·es auprès d'élèves ayant une DI, auprès d'élèves ayant un TSA et auprès d'élèves n'ayant ni TSA ni DI.

Résultats

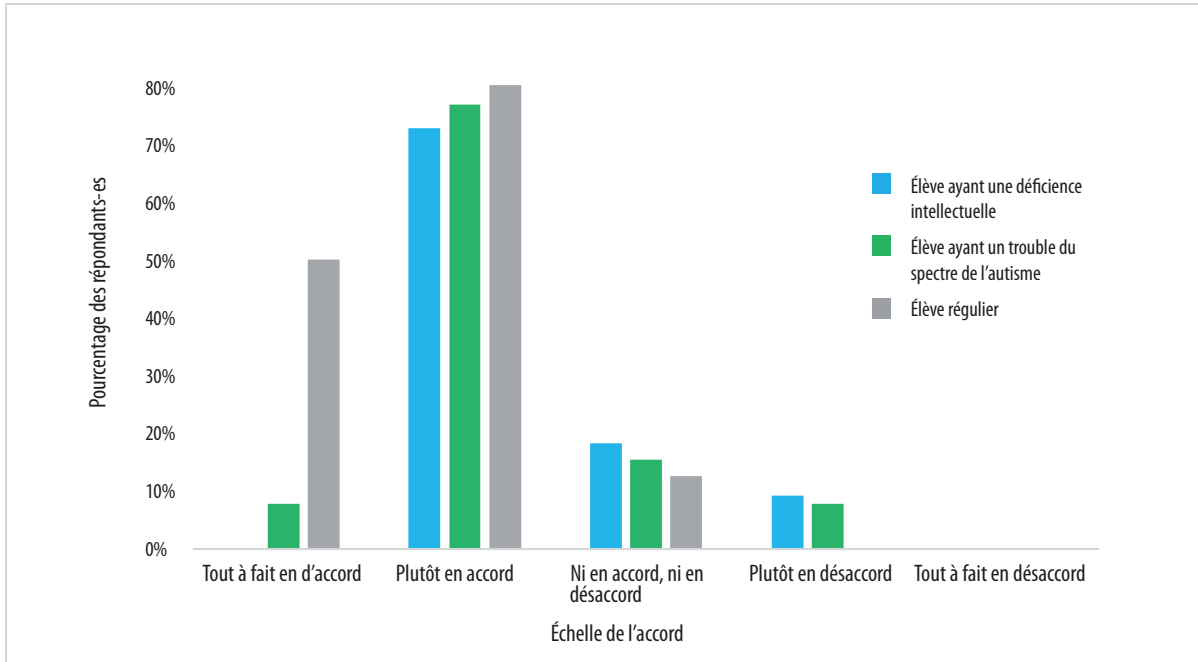
Les résultats sont présentés en reprenant les objectifs : croyances des enseignant·es du Québec intervenant auprès d'élèves ayant une DI, auprès d'élèves ayant un TSA et auprès d'élèves n'ayant ni DI ni TSA; attentes de ces enseignant·es en lien avec le développement des compétences en lecture et en écriture de leurs élèves; sentiment de compétence de ces mêmes enseignant·es. Il importe de mentionner que les groupes ne sont pas représentatifs de la population complète des enseignant·es du Québec.

Sentiment de compétence des enseignant·es

La figure 1 montre que la majorité des enseignant·es qui interviennent auprès des élèves ayant une DI ou un TSA ont dit se sentir plutôt d'accord avec l'affirmation qu'ils se sentent compétent·es pour enseigner à lire et à écrire à leurs élèves. Les enseignant·es qui interviennent auprès des jeunes qui n'ont ni DI ni TSA disent en plus grande proportion être totalement d'accord avec l'affirmation (50 %). Aucun·e enseignant·e, peu importe le groupe, n'a mentionné être totalement en désaccord avec l'affirmation. En outre, aucun·e enseignant·e auprès d'élèves sans diagnostic précis n'a dit être plutôt en désaccord avec l'énoncé. Enfin, aucun·e enseignant·e intervenant auprès d'élèves ayant une DI TSA n'a été totalement d'accord avec l'énoncé.

Figure 1

Niveau d'accord avec l'énoncé : Je me sens compétent pour enseigner la lecture et l'écriture



Croyance et attente quant au potentiel de développement de compétences en lecture/écriture

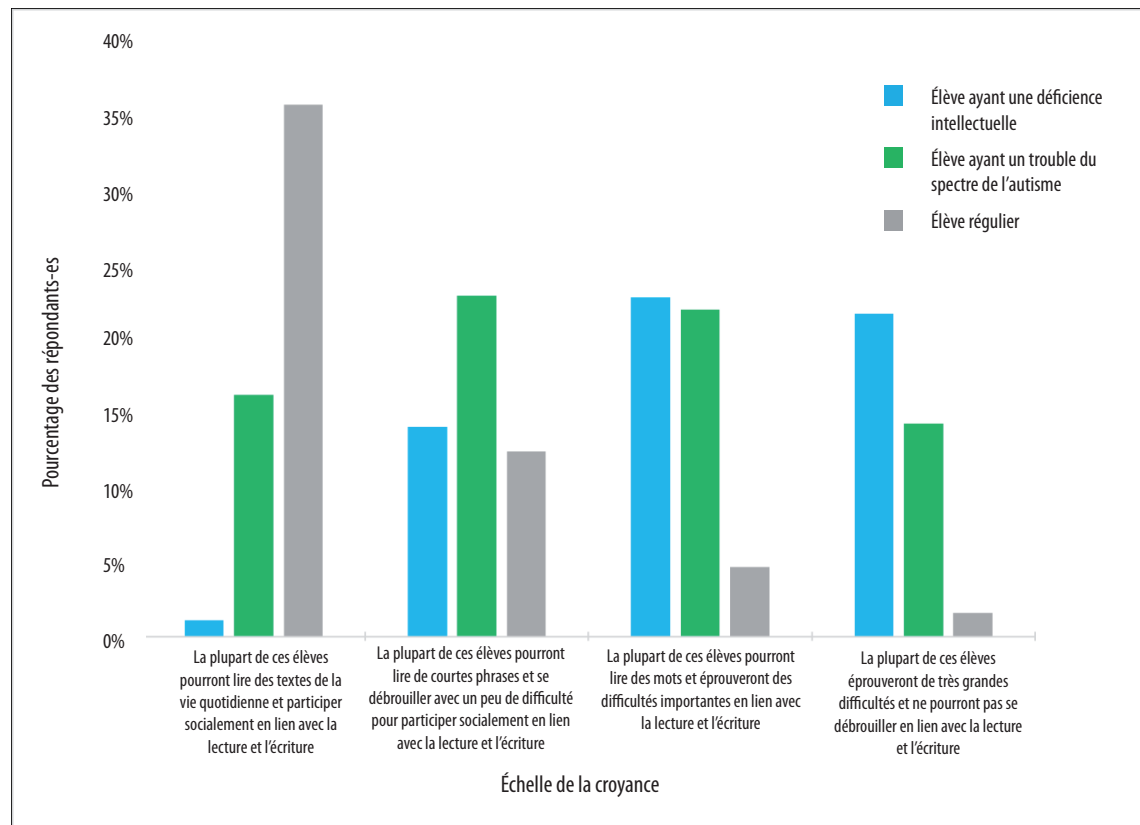
La figure 2 présente la perception qu'ont les enseignant·es du potentiel des élèves ayant une DI, des élèves ayant un TSA et des élèves qui n'ont ni DI ni TSA à l'égard du développement de la compétence en lecture et en écriture. L'analyse de la figure 2 montre que 35 % des répondant·es enseignant aux élèves sans DI et sans TSA croient que leurs élèves pourront lire des textes de la vie quotidienne et participer socialement en lien avec la lecture et avec l'écriture à la fin de leur scolarité. Cette croyance n'est toutefois pas la même pour les enseignant·es qui interviennent auprès des élèves qui ont un trouble du spectre de l'autisme ou une déficience intellectuelle. En effet, seuls 17 % des enseignant·es qui interviennent auprès des élèves ayant un TSA croient que ces élèves pourront lire des textes et participer socialement en lecture et en écriture à la fin de leur scolarité. La proportion des répondant·es ayant cette croyance pour les élèves ayant une DI est encore plus faible : seulement 1,82 % des enseignant·es qui interviennent auprès de ces élèves disent croire en leur potentiel de lire des textes et de pouvoir participer socialement en lecture et en écriture à la fin de leur scolarité. Ainsi, dans notre échantillon de recherche, les enseignant·es qui interviennent auprès des élèves ayant une DI sont le groupe qui entretient les croyances les moins élevées quant au potentiel de développement de compétence en lecture et en écriture de leurs élèves.

L'analyse de la figure 2 montre aussi que la réponse des enseignant·es de notre échantillon est inversée pour l'énoncé : l'élève vivra de grandes difficultés en lecture et en écriture à la fin de sa scolarité. En effet, les enseignant·es qui interviennent auprès d'élèves ayant une DI ou auprès d'élèves ayant un TSA ont dit entretenir la croyance que leurs élèves auront des difficultés en plus grand nombre que les

élèves sans DI et sans TSA. De plus, 22 % des enseignant·es qui interviennent auprès des élèves ayant une DI ont répondu que les élèves liraient des mots avec grande difficulté ou ne se débrouilleraient pas en lecture à la fin de leur scolarité. Enfin, 21 % des enseignant·es qui interviennent auprès des élèves ayant un TSA ont fourni des réponses équivalentes en lien avec le potentiel de développement de compétence de leurs élèves. En comparaison, seulement 5 % des enseignant·es intervenant auprès d'élèves n'ayant ni Di ni TSA ont répondu que leurs élèves vivraient des difficultés importantes ou ne pourraient pas se débrouiller en lecture et en écriture. En résumé, la figure 2 montre que les attentes des enseignant·es auprès des élèves ayant une DI et des élèves ayant un TSA semblent être les plus faibles en lien avec le développement de leurs compétences en lecture et en écriture et que leurs enseignant·es ont une plus grande propension à croire qu'ils vivront des difficultés.

Figure 2

Potentiel de développement des compétences en lecture et en écriture des élèves à l'âge de 16 ans



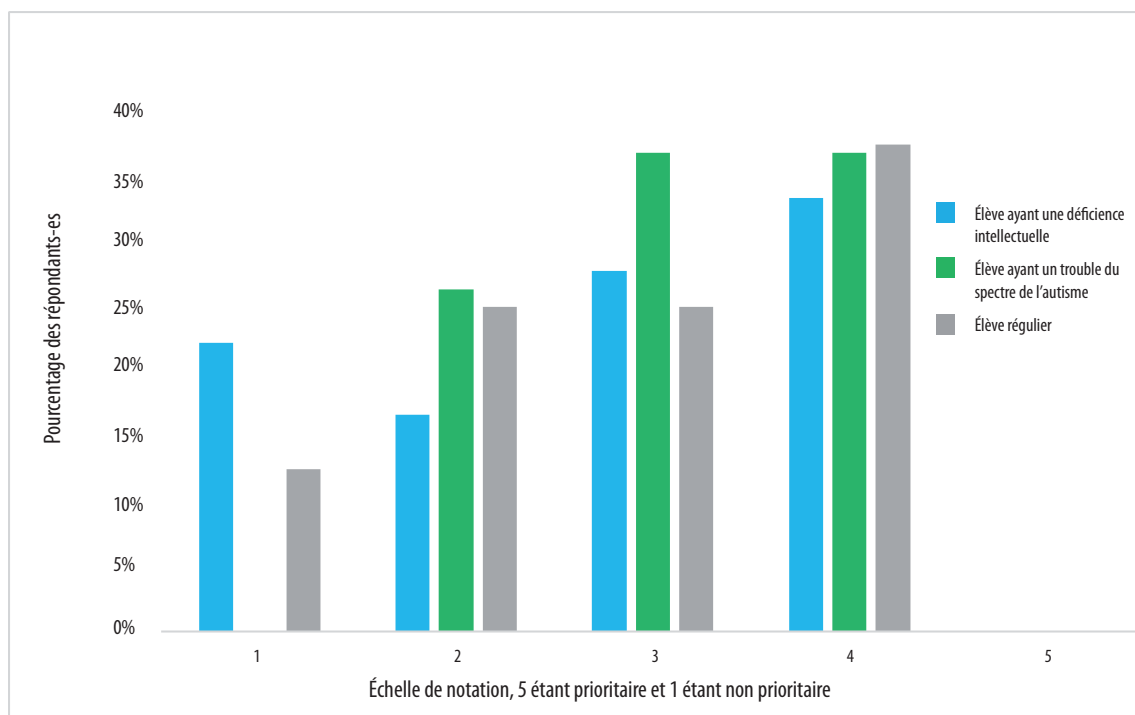
La figure 3 présente la vision des enseignant·es, de notre échantillon, à l'égard de la priorisation des compétences à lire et à écrire, lorsque l'élève cumule un grand retard en lecture et en écriture. Les personnes enseignantes devaient répondre sur une échelle de 1 à 5. Elles devaient évaluer si elles

décidaient de : continuer à prioriser le développement de ces compétences malgré les difficultés (5); continuer à travailler le développement de ces compétences, mais prioriser d'autres compétences (4); continuer à travailler le développement de ces compétences de manière fréquente, mais ne pas en faire une priorité (3); mettre de côté ce développement de compétences en gardant, par contre, en tête de parfois mettre les élèves en contact avec l'écrit (2); cesser le développement de cette compétence (1). L'axe des y montre le pourcentage des enseignantes qui ont répondu à chacun des niveaux de l'échelle de 1 à 5.

L'analyse de la figure 3 révèle que 22 % des enseignantes qui interviennent auprès d'élèves ayant une DI ont affirmé qu'il fallait abandonner le développement de cette compétence si l'élève cumulait de grands retards en lecture et en écriture. Aucun des enseignantes intervenant auprès d'élèves ayant un TSA n'est allé dans ce sens et 13 % des enseignantes intervenant auprès d'élèves sans TSA ni DI ont répondu qu'il fallait cesser de développer ces compétences si leurs élèves cumulaient de grands retards d'apprentissage. Peu importe le groupe, aucune personne enseignante n'a affirmé vouloir prioriser ces compétences si les élèves ne réalisent que très peu d'apprentissages à court terme. Toutefois, il importe de constater que, pour l'ensemble des groupes d'élèves, les enseignantes de notre échantillon ont eu tendance à dire que, bien que le développement de la lecture et de l'écriture ne soit pas la priorité absolue pour les élèves qui ont cumulé de grands retards, le développement de ces compétences doit faire partie des priorités et doit continuer à être développé.

Figure 3

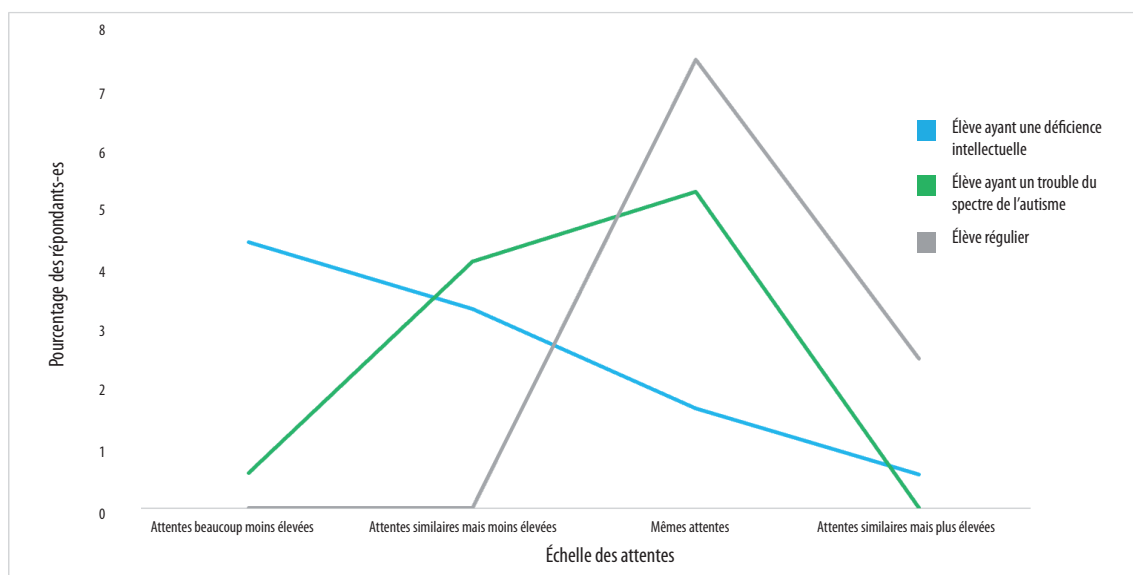
Croyances des enseignantes en la nécessité de poursuivre les apprentissages en lecture et en écriture si le jeune ne fait pas d'apprentissage



La figure 4 montre la différence des attentes de chacun des groupes d'enseignant·es en ce qui concerne le développement des compétences en lecture et en écriture de leurs élèves en comparaison avec les attentes présentes dans le Programme de formation de l'école québécoise. Ainsi, les enseignant·es ont dû décrire leurs attentes sur l'échelle suivante : attentes beaucoup moins élevées, attentes un peu moins élevées, mêmes attentes et attentes plus élevées. La figure 4 illustre que 44 % des répondant·es qui interviennent auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle ont dit que leurs attentes étaient plus basses quant au développement de la compétence à lire et à écrire comparativement au programme. Aucune des personnes enseignantes qui interviennent auprès des élèves qui n'ont ni DI ni TSA n'ont formulé une telle réponse et seulement 5 % des répondant·es qui interviennent auprès des personnes ayant un TSA ont formulé cette réponse. Seulement 16 % des répondant·es qui interviennent auprès des personnes ayant une DI ont affirmé que leurs attentes envers le développement des compétences en lecture et en écriture de leurs élèves étaient les mêmes que pour le Programme de l'école québécoise. Plus de la moitié, c'est-à-dire 52 % des répondant·es intervenant auprès des personnes ayant un TSA, ont mentionné avoir les mêmes attentes que le Programme de formation de l'école québécoise. Après des élèves n'ayant ni de DI et ni de TSA, 75 % ont souligné avoir des attentes qui sont les mêmes que la norme et 25 % ont dit avoir des attentes qui dépassent la norme. Aucun·e enseignant·e intervenant auprès d'élèves ayant un TSA n'a déclaré avoir des attentes dépassant la norme et 5 % des enseignant·es intervenant auprès des élèves ayant une DI ont dit entretenir de telles attentes. En résumé, la figure 4 montre bien que les enseignant·es qui interviennent auprès des jeunes ayant une DI entretiennent de faibles attentes, les attentes envers les jeunes ayant un TSA sont un peu plus élevées et les attentes envers les jeunes qui n'ont ni TSA ni DI sont encore plus grandes.

Figure 4

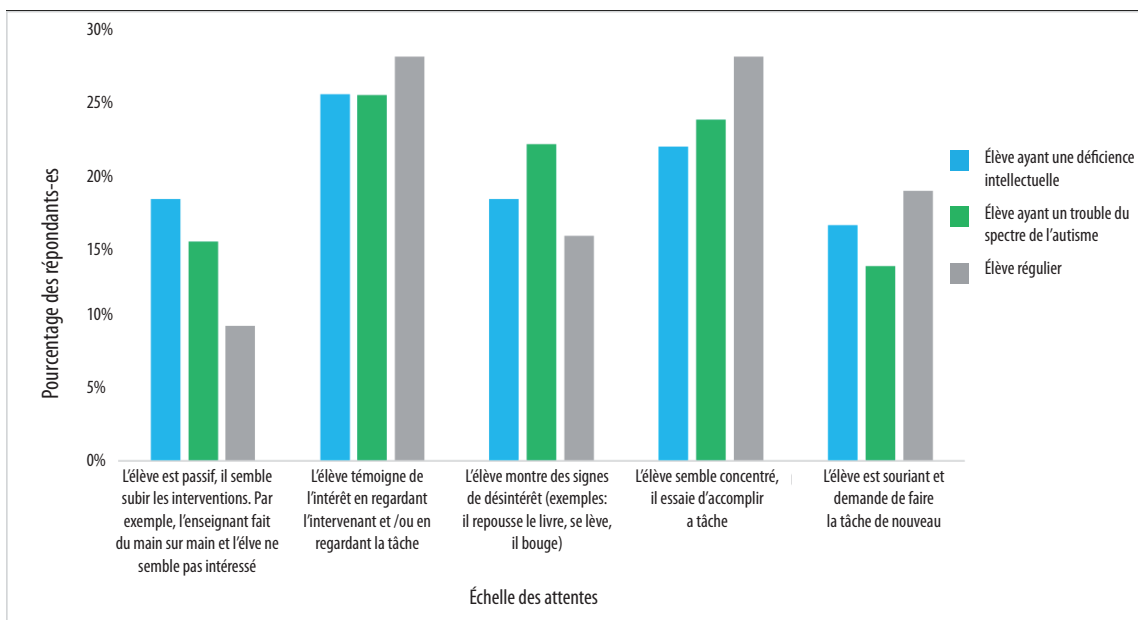
Attentes envers le développement des compétences des élèves par rapport à la norme du Programme de formation de l'école québécoise



La figure 5 décrit l'attitude des élèves, perçue par les enseignant·es, lors des situations d'enseignement apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les réponses sont très disparates, sans grandes différences entre les groupes d'enseignant·es. En effet, environ 60 % des répondant·es des trois groupes ont dit que leurs élèves témoignaient de l'intérêt, étaient souriants ou semblaient concentrés sur la tâche. Toutefois, seulement 9 % des élèves du régulier semblent passifs dans les tâches, en comparaison à 18 % des élèves ayant une DI et 15 % des élèves ayant un TSA.

Figure 5

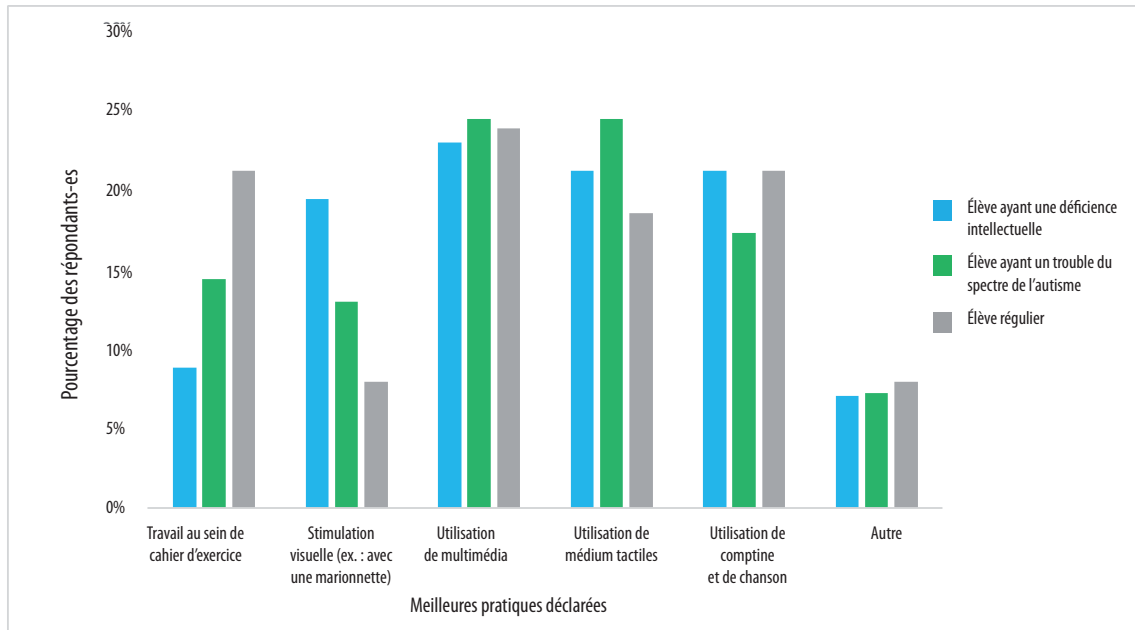
Attitude des élèves pendant l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture



La figure 6 présente les pratiques déclarées par les enseignant·es comme étant les meilleures pour soutenir le développement des compétences de leurs élèves en lecture-écriture. L'analyse de la figure 6 montre que 21 % des enseignant·es qui interviennent auprès des élèves n'ayant ni DI ni TSA affirment que le meilleur outil pour accompagner le développement des compétences en lecture et en écriture est le cahier d'exercices, comparativement à 8 % des enseignant·es intervenant auprès des élèves qui ont une DI et 14 % des enseignant·es intervenant auprès des élèves ayant un TSA. Il s'agit de la pratique pédagogique pour laquelle il y a la plus grande différence entre les enseignant·es des différents groupes. À l'inverse, l'analyse de la figure 6 montre que 19 % des répondant·es intervenant auprès des élèves ayant une DI disent prioriser le visuel, telles les marionnettes, pour enseigner la lecture et l'écriture, comparativement à 7 % des enseignant·es intervenant auprès des élèves qui n'ont ni TSA ni DI et 12 % des enseignant·es intervenant auprès des élèves ayant un TSA.

Figure 6

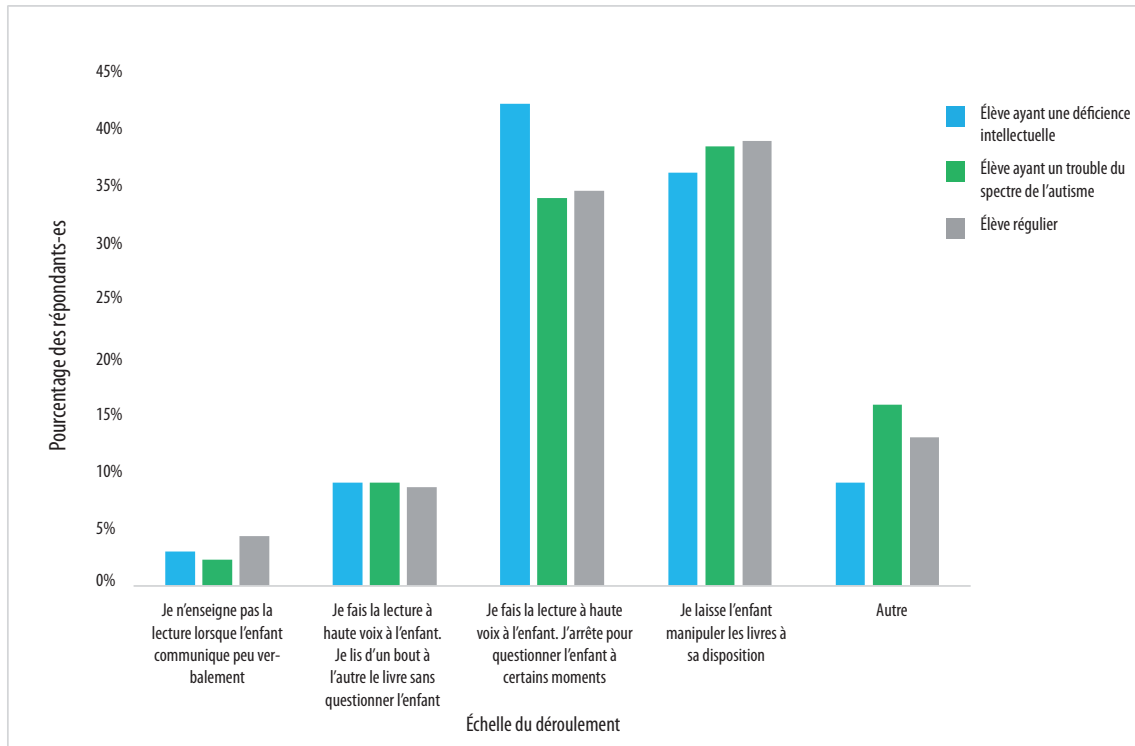
Meilleures pratiques déclarées par les enseignant·es pour soutenir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture



La figure 7 montre qu'entre 34 et 42 % des enseignant·es intervenant auprès de jeunes ayant une DI ou un TSA font la lecture à voix haute à leurs élèves et questionnent leurs élèves. Une proportion similaire de 35 % des enseignant·es intervenant auprès des élèves n'ayant ni TSA, ni DI font de même. En somme, peu importe le groupe, près du tiers des enseignant·es lisent des livres à leurs élèves à voix haute et les questionnent en cours de lecture.

Figure 7

Déroulement d'une séance d'enseignement-apprentissage de la lecture



En résumé, les enseignant·es de notre échantillon se sentent généralement compétent·es pour enseigner à lire et à écrire aux élèves. Par ailleurs, les enseignant·es qui interviennent auprès des élèves sans DI ni TSA sont ceux qui disent en plus grand nombre être totalement d'accord avec le fait qu'ils sont compétent·es. Ces dernières personnes enseignantes sont aussi celles qui sont les plus confiantes que leurs élèves ne vivront pas de difficultés en lien avec la lecture et l'écriture. La situation est inversée pour les enseignant·es qui interviennent auprès des élèves ayant une DI, qui mentionnent craindre que leurs élèves vivent des difficultés. Par ailleurs, les attentes envers cet enseignement-apprentissage semblent variées, du moins en ce qui concerne notre échantillon. En effet, les enseignant·es qui interviennent auprès des élèves qui n'ont ni DI ni TSA auraient majoritairement des attentes plus élevées que le programme de formation, les enseignant·es intervenant auprès des élèves ayant un TSA auraient majoritairement des attentes cohérentes avec le programme et les enseignant·es intervenant auprès d'élèves ayant une DI auraient majoritairement des attentes plus faibles que le programme. Conséquemment, les enseignant·es intervenant auprès des élèves n'ayant ni DI ni TSA disent pouvoir s'appuyer davantage sur les manuels scolaires, puisqu'ils respectent les programmes de formation. Quant à elles, les personnes enseignantes qui interviennent auprès d'élèves ayant une DI utilisent plus de stimulation visuelle et délaissent les manuels scolaires, puisque leurs attentes divergent davantage du programme.

Discussion

Les résultats de la présente recherche sont discutés ici en lien avec nos objectifs, qui étaient de brosser trois portraits : 1. Croyances des enseignant·es du Québec intervenant auprès d'élèves ayant une DI, auprès d'élèves ayant un TSA et auprès d'élèves n'ayant ni DI et ni TSA; 2. Attentes de ces enseignant·es en lien avec le développement des compétences en lecture et en écriture de leurs élèves; 3. Sentiment de compétence de ces mêmes enseignant·es.

Diverses études montrent un lien entre le sentiment de compétence et les attentes des enseignant·es quant au potentiel de développement de compétences de leurs élèves (Stavonich et al., 2004; Wertheim et al., 2002). Beaulieu et al. (2023) apportent certaines précisions québécoises en précisant qu'il est probable que les enseignant·es se sentent relativement compétent·es pour enseigner la lecture et l'écriture aux élèves ayant une DI et aux élèves ayant un TSA. Les résultats descriptifs de la présente étude menée au Québec vont dans ce sens : les enseignant·es de notre étude ont aussi dit se sentir compétent·es pour enseigner à lire et à écrire à ces élèves.

Cependant, les attentes des enseignant·es seraient très basses quant au potentiel de développement de compétence de ces élèves. En effet, en ce qui concerne les élèves ayant une DI, les enseignant·es ayant répondu au questionnaire auraient tendance à entretenir des attentes plus basses que celles contenues dans le Programme de formation de l'école québécoise, comparativement aux deux autres groupes d'enseignant·es. Ainsi, la présente étude avance l'idée que les enseignant·es auprès des élèves ayant une DI ou un TSA pensent que leurs élèves peuvent apprendre, toutefois leurs apprentissages peuvent être restreints. Enfin, les enseignant·es qui interviennent auprès d'élèves ayant une DI et auprès d'élèves ayant un TSA ayant répondu à notre questionnaire ont aussi affirmé en plus grand nombre craindre que leurs élèves vivent de grandes difficultés à l'âge adulte en lien avec le développement de leurs compétences à lire et à écrire. Cette situation semble toutefois plus marquée pour les enseignant·es qui interviennent auprès des élèves ayant une DI. Lorsque leurs élèves accumulent un grand retard, ces enseignant·es ont aussi davantage dit qu'ils·elles abandonneraient le développement de cette compétence, comparativement aux deux autres groupes d'enseignant·es. Ce résultat est important puisqu'il laisse entrevoir qu'il est probable que les élèves ayant une DI et ceux ayant un TSA n'aient pas les mêmes possibilités de développement de compétences en lecture et en écriture que leurs pairs sans ces diagnostics. Puisque le fait de ne pas savoir lire et écrire augmente les risques, à l'âge adulte, de vivre une situation d'exclusion sociale, de ne pas avoir d'emploi et de ne pas avoir de loisirs (Brassard et al., 2021), une iniquité dans les chances de développement de ces compétences peut avoir des répercussions sociales considérables. L'ONU (2006), dans sa Convention relative aux droits des personnes handicapées, insiste sur le droit de chaque personne de développer ses compétences en lecture et en écriture. Les résultats de la présente étude poussent à mener d'autres recherches pour valider ou invalider cette hypothèse d'iniquité. Ainsi, il importe que plus de recherches soient menées pour déconstruire certaines croyances des enseignants es auprès des élèves ayant une DI spécifiquement.

Dans un autre ordre d'idées, Bressoux et al. (2003), dans leur étude, évoquent le fait que les enseignant·es auraient tendance à augmenter leurs attentes envers les élèves qui ont une attitude favorable aux apprentissages. Au contraire, lorsque les enseignant·es cibleraient certains élèves comme étant en difficulté ou que les enseignant·es constateraient que certains n'éprouvent pas d'intérêt pour certaines tâches, les attentes des enseignant·es diminueraient. Or, nos résultats ne vont pas dans ce sens. Les enseignant·es québécois·es de notre échantillon qui interviennent auprès des élèves ayant une DI et auprès de ceux ayant un TSA ont affirmé, en proportion semblable aux enseignant·es intervenant auprès d'élèves sans DI et sans TSA, que leurs élèves avaient de l'intérêt pour la tâche et se concentraient. Le fait que certaines personnes enseignantes affirment diminuer leurs attentes pour les élèves ayant une DI et croient moins au potentiel des élèves ayant une DI ou un TSA ne semble donc pas être la conséquence d'un désengagement des élèves pour la tâche.

En ce qui concerne les pratiques pour soutenir les apprentissages des élèves, elles sont différentes d'un groupe d'enseignant·es à l'autre. En effet, les enseignant·es intervenant auprès des élèves ayant une DI mettent moins en place des pratiques pédagogiques à partir des cahiers d'exercices que le font les personnes enseignantes des deux autres groupes. Ce résultat est cohérent avec le fait que ces enseignant·es ont en plus grande prévalence dit qu'ils·elles diminuent leurs attentes par rapport au Programme de formation de l'école québécoise. Les cahiers d'exercices scolaires devant répondre aux exigences de ce programme, il est naturellement plus difficile de suivre ces manuels pour un·e enseignant·e qui modifie le programme. D'ailleurs, les enseignant·es intervenant auprès des jeunes ayant un TSA ou n'ayant ni TSA ni DI ont dit utiliser davantage les cahiers d'exercices et leurs attentes sont aussi plus près du Programme de formation de l'école québécoise. Toutefois, lorsqu'ils·elles interviennent auprès des jeunes ayant une DI, les enseignant·es privilégient davantage l'utilisation de marionnettes, ce qui est moins prévalent pour les enseignant·es qui interviennent auprès des jeunes ayant un TSA ou n'ayant ni DI ni TSA et ce qui s'éloigne du Programme de formation de l'école québécoise. Les raisons de ces choix restent inconnues et nos hypothèses devront être validées dans des recherches subséquentes. En effet, il importe de mieux comprendre les raisons qui poussent les enseignant·es de chacun des groupes à privilégier certaines pratiques pédagogiques plus que d'autres.

Enfin, plus d'un·e enseignant·e sur cinq intervenant auprès d'élèves ayant une DI ont affirmé qu'il fallait abandonner le développement de la compétence en lecture et en écriture si les élèves cumulaient de grands retards dans cette compétence. Bien qu'aucun·e des enseignant·es intervenant auprès d'élèves ayant un TSA ne soit allé dans ce sens, plus d'un·e enseignant·e sur dix intervenant auprès d'élèves n'ayant ni DI ni TSA a affirmé la même chose. Cela correspond presque à la même proportion d'enseignant·es intervenant auprès d'élèves n'ayant ni DI ni TSA qui ne se disent ni en accord ni en désaccord avec le fait de se sentir compétent·es pour enseigner la lecture et l'écriture. Ces constats soulèvent des questions importantes quant à la formation initiale des étudiant·es en éducation, notamment en ce qui concerne leur préparation à intervenir efficacement auprès d'élèves présentant des besoins diversifiés en lecture et en écriture. L'ensemble des groupes d'enseignant·es ont dit entrevoir des difficultés pour la majorité de leurs élèves à l'âge adulte.

En résumé, les résultats de la présente étude descriptive, menée au Québec, montrent bien que les enseignant·es qui interviennent auprès des élèves ayant une DI semblent avoir des attentes faibles quant au développement des compétences en lecture et en écriture de leurs élèves. Les attentes des enseignant·es intervenant auprès des élèves ayant un TSA semblent plus élevées que les attentes envers les élèves ayant une DI, mais plus faibles que les attentes envers les élèves n'ayant ni DI ni TSA. Cette même différence est perceptible dans le sentiment de compétence des enseignant·es qui interviennent auprès d'eux et dans les pratiques pédagogiques mises en œuvre pour soutenir le développement de leurs compétences. Le tout est aussi cohérent avec le besoin qu'ont les enseignant·es intervenant auprès des jeunes avec une DI d'avoir du matériel adapté pour leurs élèves. Quant au réflexe de certaines personnes enseignantes d'abandonner l'enseignement de la compétence à lire et à écrire aux élèves accumulant de grands retards, qu'ils aient une DI ou qu'ils n'aient ni DI ni TSA, il semble lié à un sentiment de compétence déficient. Il apparaît donc essentiel de développer davantage de compétences en pédagogie différenciée chez tous les enseignant·es et à encourager les étudiant·es en formation initiale à croire au potentiel de leurs élèves.

Limites

La présente recherche est la première recherche descriptive à avoir été menée au Québec sur ce sujet et elle comporte certaines limites. Nous avons tenté, à l'aide d'un questionnaire, de regrouper les réponses du plus grand nombre de répondant·es possible. Malheureusement, notre échantillon reste petit et non représentatif de l'ensemble des enseignant·es du Québec. De plus, la majorité des enseignant·es qui ont répondu au questionnaire enseignent dans des classes spéciales regroupant uniquement des élèves ayant une DI ou uniquement des élèves ayant un TSA. Il aurait été intéressant d'avoir la perception de plus d'enseignant·es qui côtoient ces élèves en contexte inclusif, au sein de la classe ordinaire, pour avoir une plus grande représentativité des milieux dans lesquels ces élèves sont scolarisés. Enfin, nous n'avons pas vérifié le diagnostic des élèves. Les personnes enseignantes avaient la responsabilité de déclarer si leur jeune est aux prises avec une DI ou un enseignant·es devraient également avoir des attentes rehaussées et se sentir compétent·es pour enseigner à ces élèves. Le tout prend racine en formation initiale des enseignant·es. Afin de tendre vers une équité des chances, il importe que les élèves ayant une DI et les élèves ayant un TSA puissent développer leurs compétences à lire et à écrire dans un environnement aussi soutenant que les élèves qui n'ont ni DI ni de TSA. Enfin, il importe que les enseignant·es des trois groupes croient au potentiel de chacun et qu'ils·elles n'abandonnent pas la nécessité de poursuivre les apprentissages en lecture et en écriture lorsque les élèves ne font pas d'apprentissage. Cela vaut pour les élèves ayant une DI, un TSA, mais aussi pour ceux n'ayant ni DI ni TSA.

Références

- Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641–658. <https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.6.641>
- Beaulieu, J., Jolicoeur, É., Moreau, A., Tremblay, K., Brassard, I. et Ruberto, N. (2023). Pratiques d'enseignement en littératie auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère : recension intégrative des écrits scientifiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 32, 14–34. <https://doi.org/10.7202/1109857>
- Beaulieu, J. et Langevin, J. (2014). L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 52–69. <https://doi.org/10.7202/1027327ar>
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire du primaire. *Revue des Sciences de l'éducation*, 32(3), 545–565. <https://doi.org/10.7202/016276ar>
- Benson-Goldberg, S. et Erickson, K. (2024). Intervention and sampling trends in literacy research for young augmentative and alternative communication users: a scoping review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 68(2), 685–704. <https://doi.org/10.1044/2024.JSLHR-24-0047>
- Boudreault P. et Cadieux A. (2018). La recherche quantitative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti. (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd, p. 153–189). Presses de l'Université de Montréal.
- Brassard, I., Moreau, A., Tremblay, K., Jolicoeur, E. et Beaulieu, J. (2021). Recension des écrits sur les pratiques d'enseignement en littératie intégrant des technologies numériques en situation de handicap. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14. <https://doi.org/10.7202/1086913ar>
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Presses universitaires de France.
- Clark, C. M. et Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Mcmillan.
- Collins, A. B. et Kuehn, M. D. (2004). The construct of hope in the rehabilitation process. *Rehabilitation Education*, 18(3), 175–183. <https://doi.org/10.1037/a0029004>
- Courtade, G. R., Lingo, A. S. et Whitney, T. (2013). Using story-based lessons to increase academic engaged time in general education classes for students with moderate intellectual disability and autism. *Rural Special Education Quarterly*, 32(4), 3–14. <https://doi.org/10.1177/875687051303200402>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 85–129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Dessemontet, R. S., Linder, A. L., Martinet, C. et Martini-Willemin, B. M. (2022). A descriptive study on reading instruction provided to students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(3), 575–593.
- Dessemontet, R. (2020). L'accès à une éducation inclusive pour les élèves ayant une déficience intellectuelle. Dans M, Masse, G, Piérart, F, Julien-Gauthier et D. Wolf (dir.), *Accessibilité et participation sociale. Vers une mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées*. IES Éditions.
- Dieruf, K. B., Ault, M. J. et Spriggs, A. D. (2020). Teaching students with moderate and severe intellectual disability to compare characters in adapted text. *Journal of Special Education*, 54(2), 80–89. <https://doi.org/10.1177/0022466919869978>
- Duchesne, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 537–563. 10.1177/17446295211016170
- Duhaime, É. N. (2020). Les parcours de continuité et la poursuite des études. *Institut de recherche en économie contemporaine*. <https://irec.quebec/ressources/publications/IREC-RAPPORTduhaime.pdf>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Chenelière Éducation.

- Gaudreau N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101. <https://link.gale.com/apps/doc/A288627522/AONE?u=anon~e018c8cd&sid=googleScholar&xid=61fcd4e0>
- Guskey, T. R. et Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, 31(3), 627-643. <https://doi.org/10.2307/1163230>
- Lindström, E. R. et Lemons, C. J. (2021). Teaching reading to students with intellectual and developmental disabilities: an observation study. *Research in Developmental Disabilities*, 115, 103990. [10.1016/j.ridd.2021.103990](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103990)
- Linder, A. L., Martini-Willemin, B. M., Sermier Dessemontet, R., Chatenoud, C. et Martinet, C. (2020). Apprendre à lire aux élèves présentant une déficience intellectuelle, quel défi ! *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 30, 1-14. <https://doi.org/10.7202/1075380ar>
- Martineau, S. et Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Presses de l'Université du Québec.
- Martini-Willemin, B.-M. (2013). Littéracie et déficience intellectuelle : une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale ? *Alter-European Journal of Disability Research*, 7(2), 193-205. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.04.001>
- Ministère de l'éducation du Québec. (2017). *La Politique Éducative*. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur.
- Organisation des nations unies (ONU). (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. https://treaties.un.org/doc/source/RecentTexts/IV_15_french.pdf.
- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3^e éd). Edisem.
- Stanovich, K. E. (2004). The future of a mistake: will discrepancy measurement continue to make the learning disabilities field a pseudoscience? *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 103-106. <https://doi.org/10.2307/1593604>
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research*, 72(4), 577-625. <https://doi.org/10.3102/00346543072004577>
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
- Vause, T., Neil, N., Jaksic, H., Jackiewicz, G. et Feldman, M. (2017). Preliminary randomized trial of function-based cognitive-behavioral therapy to treat obsessive compulsive behavior in children with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(3), 218-228. <https://doi.org/10.1177/1088357615588517>
- Wertheim, C. et Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63. <https://doi.org/10.1080/00220670209598791>
- Wood, L., Browder, D. M. et Flynn, L. (2015). Teaching students with intellectual disability to use a self-questioning strategy to comprehend social studies text for an inclusive setting. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 275-293. <https://doi.org/10.1177/1540796915592155>
- Woodside, A. G. et Wilson, E. J. (2003). Case study research methods for theory building. *Journal of business & industrial marketing*, 18(6-7), 493-508. <https://doi.org/10.1108/08858620310492374>

Pour citer cet article

Beaulieu, J., Ruberto, N., Émond, C. et Dutemple, M. (2025). Croyances, attentes et sentiment de compétence des enseignant·es québécois·es à l'égard de l'enseignement de la lecture-écriture aux élèves ayant une déficience intellectuelle et aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Formation et profession*, 33(1), 1-20. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.930>



Salem **Amamou**
Université de Sherbrooke (Canada)

Jean-François **Desbiens**
Université de Sherbrooke (Canada)

François **Vanderclayen**
Université de Sherbrooke (Canada)

Anderson **Araújo-Oliveira**
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

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

Accompagnement des personnes enseignantes associées : entre attentes et pratiques perçues par les personnes stagiaires

Accompaniment of cooperating teachers: between expectations
and pre-Service teachers' perceived practices

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.1003>



Résumé

Cette recherche vise à mesurer et à analyser le rapport entre les pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées (PEA) attendues et celles adoptées, telles que perçues par les personnes stagiaires (PS). Un questionnaire a été passé à 298 PS, avant et après leur stage final. Les résultats révèlent une préférence des PS pour les pratiques d'accompagnement tenant compte de leur développement professionnel, suivies de celles structurant leur agir professionnel et favorisant l'expression de leur expérience. Les données post-stage montrent que les pratiques dispensées par les PEA correspondent, dans la plupart des cas, aux attentes préalablement exprimées par les PS.

Mots-clés

Pratiques, accompagnement, stage, stagiaire, enseignant associé.

Abstract

This research aims to measure and analyze the relationship between the expected accompaniment practices of cooperating teachers and the practices they actually adopt, as perceived by preservice teachers. A questionnaire was administered to 298 preservice teachers before and after their final internship. The results reveal that preservice teachers prefer accompaniment practices that support their professional development, followed by those that structure their professional actions and encourage the expression of their experiences. Post-internship data show that the accompaniment practices provided by cooperating teachers generally align with the expectations previously expressed by preservice teachers.

Keywords

Accompaniment, practices, internship, preservice teacher, cooperating teacher.

Contexte et problématique

Dans la formation à l'enseignement, qualifiée de professionnalisante, où l'alternance entre l'université et le milieu pratique est de mise, le stage réalisé en contexte professionnel représente un moment pivot dans le parcours de formation du personnel enseignant (Gouvernement du Québec, 2020; Habak et al., 2021). Il offre aux personnes stagiaires (PS) une occasion unique de s'identifier au rôle d'une personne enseignante, de se confronter aux réalités de la profession, de questionner ses pratiques et de les ajuster, le cas échéant. Cette période de stage permet également aux PS de vivre une intégration en contexte réel des savoirs théoriques reçus en formation (Gouvernement du Québec, 2008) par un processus de validation/invalidation des connaissances (Serres et al., 2004).

Les expériences vécues au cours du stage amènent graduellement la PS à développer son autonomie et son émancipation professionnelle. À cet égard, l'expérience de stage est unanimement valorisée, aussi bien par des rétrospections de personnes enseignantes sur leur formation que par les PS elles-mêmes, en tant qu'expérience fondamentale les préparant à leur carrière et facilitant leur insertion professionnelle (Borges et al., 2021). Elle structure leur identité professionnelle (Correa Molina et Gervais, 2024) et influence leurs croyances quant à leurs capacités de réaliser avec succès les tâches enseignantes (Amamou et al., 2017; Dassa et Nichols, 2019).

Dans le cadre du stage, l'apport de la personne enseignante associée (PEA) s'avère indispensable pour faciliter le processus d'apprentissage des stagiaires (Chaliès et al., 2009; Chaubet et al., 2018). En accueillant la PS dans sa classe, la PEA joue un rôle clé pour aider notamment la PS à analyser de manière critique son enseignement. Non seulement elle soutient le développement des compétences

professionnelles de la PS et la guide vers une forme d'autonomisation professionnelle, mais elle l'aide également à définir son propre style d'enseignement et à réfléchir sur sa pratique (Portelance et Lebel, 2004; Vanderclayen et al., 2023).

À cet effet, une relation d'accompagnement empreinte d'égalité est souhaitée afin de soutenir la PS à structurer sa propre identité professionnelle et à se responsabiliser par rapport à son propre développement (Vivegnis, 2019). Dans ce contexte de relation d'aide, une influence mutuelle s'opère généralement entre la PS et la PEA (Vanderclayen et al., 2023). Paul (2009b) avance que cette horizontalité amène la personne formatrice à adopter elle-même une posture réflexive afin de ne pas s'interposer entre la réflexion de la PS sur sa pratique (sa perception du réel) et la construction de son expérience, ce qui n'est pas simple pour les PEA (Gouin et Hamel, 2022). En effet, plusieurs recherches montrent que l'introduction d'une fonction évaluative (et en particulier certificative) dans la relation d'accompagnement pose des dilemmes (Maes et al., 2018; Mattei-Mieusset et Brau-Antony, 2015; Paul, 2009b). Par exemple, certaines PEA rapportent qu'elles sont confrontées à une situation délicate, qui est de concilier les attentes de l'université avec celles souvent hétérogènes des PS (Caron et al., 2021), attentes qui peuvent parfois se révéler contradictoires. Cette dualité des attentes les amène souvent à privilégier leur intuition et leurs expériences personnelles pour accompagner les PS plutôt que d'élaborer des pratiques d'accompagnement structurées, basées sur une analyse « intentionnelle » des besoins de formation des PS (Becher et Orland-Barak, 2016). Le rôle d'accompagnateur.trice des PEA s'avère donc complexe, souvent fondé sur leur expérience personnelle et donc très variable entre les personnes selon l'avancement dans la carrière (Gagné et St-Jean, 2024).

Les enjeux ayant été relevés au travers notamment des attentes contrastées entre l'institution et les individus, il apparaît essentiel de développer une compréhension nuancée et approfondie des pratiques effectives d'accompagnement des PEA. Une telle compréhension ouvre la voie vers la mise à jour des dispositifs de formation pratique s'appuyant sur des pratiques d'accompagnement à la fois informées et réfléchies, qui répondent aux besoins des PS. C'est dans cette perspective que la prise en compte de la perception des PS à l'égard des pratiques d'accompagnement dispensées par leur PEA, devient déterminante. En effet, comme le souligne Portelance (2010) : « les perceptions du stagiaire, relativement à l'apport de l'enseignant associé à sa formation, dépendent de ses attentes, de ses attitudes et de son rapport à la formation » (p. 35).

Dès lors, l'analyse du rapport entre les attentes initiales des PS et les pratiques d'accompagnement effectivement adoptées par les PEA devient un levier essentiel pour mieux comprendre les dynamiques d'accompagnement en milieu de pratique et les améliorer. En effet, ce rapport n'est pas simplement un indicateur de satisfaction, mais il révèle des variations entre les besoins perçus par les PS et les actions concrètes mises en œuvre par les PEA. Ces différences, lorsqu'elles sont identifiées et analysées, permettent de mieux cerner les ajustements nécessaires sur le plan des pratiques d'accompagnement (Paul, 2021; Vivegnis, 2019). En effet, plusieurs études ont montré que la qualité de l'accompagnement perçu par les PS influence de manière significative le développement de leurs compétences professionnelles, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur motivation à persévérer dans la formation (Amamou et al., 2022; Gagné, 2020). Un accompagnement perçu comme cohérent et adapté aux besoins des PS favorise également l'autorégulation de leurs apprentissages et le développement d'une posture réflexive essentielle à leur future pratique professionnelle (Amamou et al., 2022; Vivegnis et Provencher, 2024).

De plus, du point de vue des PEA, cette analyse permet de rendre visibles des pratiques implicites souvent ancrées dans des routines non questionnées (Correa Molina et Gervais, 2024). En rendant ces pratiques plus explicites, il devient possible d'engager une réflexion sur la qualité de l'accompagnement, de mieux répondre aux besoins des PS et, in fine, de renforcer la professionnalisation des PEA (Boutet et Pharand, 2008 ; Gagné, 2020). Ainsi, l'étude du rapport entre les attentes et les pratiques effectives d'accompagnement constitue une voie prometteuse pour améliorer l'efficacité des dispositifs de formation en milieu pratique (Amamou et al., 2022; Vivegnis et Provencher, 2024).

Cette recherche vise donc à répondre aux questions suivantes : quelles pratiques d'accompagnement les personnes stagiaires souhaitent-elles recevoir de leur PEA avant le stage ? Quelles sont les pratiques d'accompagnement adoptées par les PEA, selon la perception rapportée par les stagiaires après le stage ? Plus précisément, l'objectif de cette recherche est d'analyser le rapport entre les pratiques d'accompagnement des PEA attendues et celles adoptées par celles-ci, telles que perçues par les PS.

Cadre de référence

À propos de la notion d'accompagnement

Au tournant du 21^e siècle, la notion d'« accompagnement » est devenue centrale dans l'analyse de la dynamique sociale contemporaine (Paul, 2021). L'accompagnement est une démarche complexe, car il requiert de ceux qui le mettent en œuvre une capacité d'ajustement et d'évolution en fonction des circonstances et des contextes spécifiques, tels que l'éducation ou le marché du travail, pour n'en nommer que quelques-uns. Il s'adresse ainsi à une grande diversité d'individus, qu'il s'agisse d'apprenant.e.s de tous niveaux scolaires, de personnes en insertion professionnelle ou en transition de carrière (Duchesne, 2010; Paul, 2002). Par ailleurs, le concept d'accompagnement englobe une pluralité de manifestations et de démarches, révélant la richesse de ses applications et interprétations (Duchesne, 2010; Paul, 2009a). L'attrait pour le terme d'« accompagnement » émane de sa base idéologique, prônant un rejet de la notion de prise en charge (dépendance), favorisant ainsi une approche où la personne accompagnée joue un rôle actif dans son propre parcours, à travers des processus conjoints de responsabilisation et d'autonomisation. Selon Vivegnis (2019), l'accompagnement met de l'avant la personne accompagnée comme protagoniste principal, visant l'atteinte d'objectifs spécifiques avec le soutien de la personne accompagnatrice. Dans cette perspective, il est donc essentiel que la personne accompagnée conserve la mainmise sur son projet de développement professionnel et où la personne accompagnatrice agit en tant que facilitatrice de ce processus (Vivegnis, 2017). L'accompagnement est donc envisagé comme un processus de soutien mutuel, une collaboration pour avancer ensemble (Paul, 2009a). Il est défini comme un ensemble de « pratiques au sein desquelles un professionnel essaie d'être au plus près de l'individu, dans l'exploration d'une situation problématique ou d'un obstacle à surmonter » (Paul, 2009a, p. 101).

Pratiques d'accompagnement

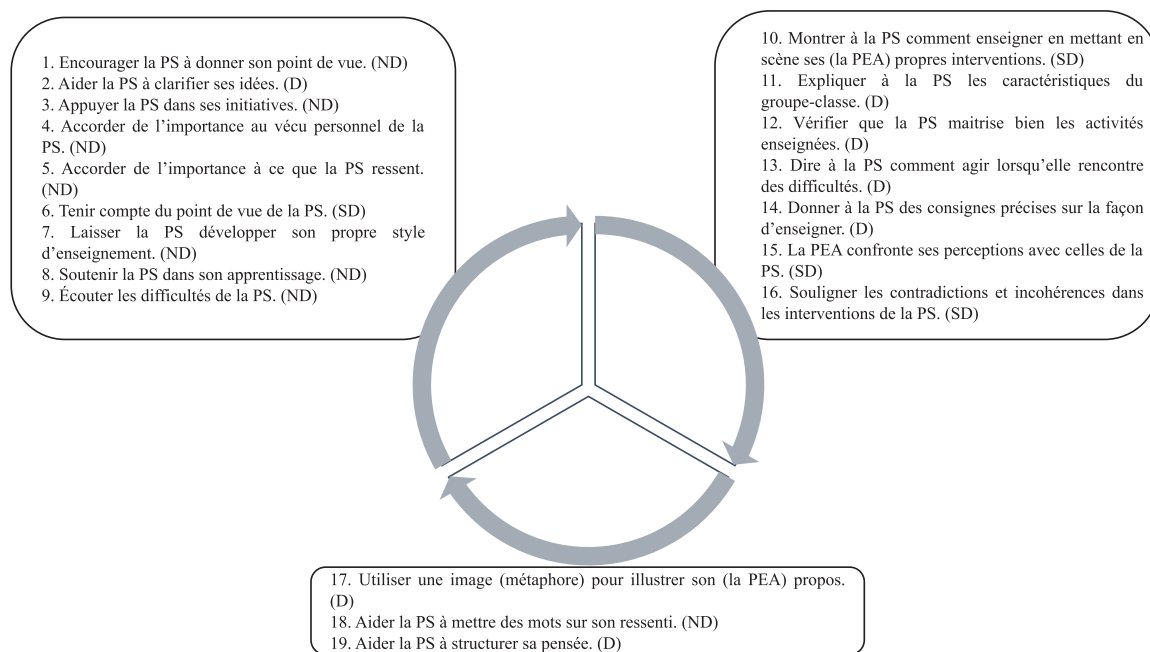
Caractérisées par leur nature générique et interactive, les pratiques d'accompagnement se résument en quatre idées principales (Paul, 2009a) : la secondarité, le cheminement, l'effet d'ensemble et la transition. Elles se manifestent à travers différents styles (Vanderclayen et al., 2013; Vivegnis, 2018).

S'inspirant des travaux de Brûlé (1983), Vanderclayen et al. (2013) ont observé différentes pratiques d'accompagnement dans le contexte de stage en enseignement. Ils ont dégagé trois styles d'accompagnement s'échelonnant sur un spectre de directivité : le style « directif », le style « semi-directif » et le style « non directif ». De ces travaux, Amamou et al. (2023) ont proposé une nouvelle typologie des pratiques d'accompagnement de la PEA. Cette proposition s'appuie sur une démarche méthodologique rigoureuse, intégrant la validation empirique et l'analyse à la fois exploratoire et quasi confirmatrice des propriétés psychométriques d'une échelle de mesure. Cette dernière vise à évaluer la perception des PS à l'égard des pratiques d'accompagnement qu'elles souhaitent recevoir avant leur stage et qu'elles perçoivent avoir reçues pendant celui-ci (Amamou et al., 2023). À la suite de cette étude, trois types de pratiques d'accompagnement ont été distingués, chacun constituant une combinaison spécifique de pratiques à tendance directive (D), non directive (ND) ou semi-directive (SD).

Dans la figure 1, nous présentons les pratiques d'accompagnement qui s'inscrivent dans chacune des trois catégories.

Figure 1

Typologie de Amamou et al. (2023) adaptée du modèle de Brûlé (1983)



Notes. PA : pratiques d'accompagnement de type; D : directive, ND : non directive; SD : semi-directive.

La figure 1 illustre que les pratiques d'accompagnement de la PEA, destinées à soutenir sa PS, se classent en trois catégories. Les pratiques d'accompagnement de type 1, principalement à tendance non directive, ont pour objectif de « situer la PS au départ de son développement comme enseignant.e ». Elles visent à soutenir la construction de son identité professionnelle en favorisant l'expression de son point de vue, la clarification de ses idées et la prise en compte de ses émotions et de son vécu. En reconnaissant l'expérience et les perceptions de la PS, la PEA contribue, par ces pratiques, au développement de sa confiance en soi et à l'affirmation progressive de sa posture professionnelle, dans une dynamique de soutien et de valorisation de son apprentissage du métier (Amamou et al., 2023).

Les pratiques d'accompagnement de type 2, à prédominance directive, visent à « proposer une structure à l'agir de la PS ». Elles s'inscrivent dans une démarche visant à fournir un cadre structurant pour aider la PS à mieux comprendre et maîtriser le rôle d'enseignant.e. Par le biais de démonstrations, d'explications et de consignes précises, ces pratiques ont pour objectif d'offrir à la PS des repères clairs, facilitant ainsi la régulation de son action en classe et l'adaptation aux différentes situations pédagogiques et relationnelles auxquelles elle est confrontée (Amamou et al., 2023).

Les pratiques d'accompagnement de type 3, de nature directive, visent à aider la PS à « donner du sens à son expérience de stage ». Elles favorisent la réflexion sur l'expérience vécue, en aidant la PS à mettre en mots ses ressentis, à structurer sa pensée et à prendre du recul sur son parcours. Ces pratiques d'accompagnement permettent ainsi à la PS d'analyser son expérience, d'en dégager des apprentissages significatifs et de consolider son développement professionnel à long terme (Amamou et al., 2023).

Cette typologie offre un cadre d'analyse validée empiriquement permettant de catégoriser les pratiques d'accompagnement perçues par les stagiaires selon trois types distincts. Elle permet de caractériser le rapport entre les pratiques d'accompagnement attendues par les stagiaires et celles qu'ils perçoivent comme étant mises en œuvre. En ce sens, cette typologie contribue directement à l'atteinte de l'objectif principal de la recherche, soit l'analyse du rapport entre les pratiques d'accompagnement des PEA attendues et celles adoptées, telles que perçues par les PS. Elle permet ainsi de comprendre l'évolution des pratiques d'accompagnement et d'évaluer la concordance entre les attentes des stagiaires en début de stage et les pratiques d'accompagnement qu'ils perçoivent avoir reçues au cours de celui-ci.

Méthodologie

Échantillon et collecte de données

Au total, 298 PS inscrites en troisième année ($n = 134$) ou en quatrième année ($n = 164$) dans un programme de baccalauréat en enseignement, issues de trois domaines de formation (éducation physique et à la santé, enseignement secondaire, éducation préscolaire et enseignement primaire), ont participé à cette recherche approuvée par le comité éthique de la recherche en éducation et en sciences sociales de l'université de Sherbrooke. Ces stagiaires proviennent de six universités francophones québécoises différentes (UDS, UdeM, UQAM, UQTR, ULaval et UQAT). Afin de constituer l'échantillon, un courriel d'invitation a d'abord été envoyé aux directions des départements concernés dans chacun de ces établissements afin de solliciter leur collaboration et leur approbation. Une fois leur accord obtenu, les responsables des activités pédagogiques ciblées ont été contactés pour faciliter la participation des stagiaires au projet.

Les personnes participantes forment un échantillon dit apparié. Toutes les PS ont répondu à un questionnaire validé (Amamou et al., 2023) sur les pratiques d'accompagnement de leur PEA, composé de 19 items, à deux moments distincts : avant et après leur stage. Selon la préférence du responsable de l'activité pédagogique, le questionnaire a été administré soit en présentiel, au format papier, soit en ligne via Google Forms. Dans ce questionnaire, à l'aide d'une échelle d'appréciation de dix points allant de « Jamais » à « Toujours », les PS ont exprimé, lors de la première passation du questionnaire avant le stage, leurs préférences pour les pratiques d'accompagnement qu'elles désirent voir adopter par leur PEA. Lors de la seconde passation du questionnaire, après le stage, les PS ont rapporté leurs perceptions à propos des pratiques d'accompagnement qu'elles estimaient avoir été mises en œuvre par leur PEA.

Traitement et analyse des données

Pour le traitement et l'analyse des données, une approche analytique quantitative a été adoptée. À cette fin, les données recueillies via le questionnaire ont été codées, compilées et analysées en utilisant le logiciel SPSS (version 26.0). Avant d'entamer les analyses statistiques inférentielles, la normalité de la distribution des données a été appréciée à l'aide du test de Shapiro-Wilk (Razali et Wha, 2011). Les résultats ont révélé que la normalité de la distribution des données de l'échantillon n'était pas confirmée. Pour cette raison, des analyses non paramétriques ont été effectuées. Pour les fins de cette recherche, une différence a été considérée comme significative si la valeur était de $\alpha \leq ,05$.

Pour atteindre l'objectif de cet article, les fréquences absolues et relatives des réponses des PS, reflétant leur perception des pratiques d'accompagnement souhaitées avant le stage et reçues après, sont présentées. De plus, le test de Friedman a été utilisé pour analyser la variation de la perception des stagiaires avant et après le stage. Une différence était considérée comme significative si la valeur de $\alpha \leq 0,05$. Ensuite, le test de Wilcoxon a été employé en analyse post hoc pour identifier les différences entre les types de pratiques d'accompagnement. L'ajustement de Bonferroni a donc été pris en compte et appliqué au seuil de signification en fonction du nombre de variables testées ($n = 3$; $\alpha \leq 0,017$).

Résultats

Description des pratiques d'accompagnement attendues et reçues

Le Tableau 1 offre un aperçu des pratiques d'accompagnement des PEA attendues de la part des PS avant le stage, ainsi que de leur perception des pratiques reçues une fois le stage terminé. Il présente les valeurs de la moyenne, de la médiane et du mode pour chacun des trois types de pratiques d'accompagnement.

Tableau 1

Perception des stagiaires des pratiques d'accompagnement de leur PEA – Avant et après le stage

		Pré-Stage			Post-Stage		
		PA 1	PA 2	PA 3	PA 1	PA 2	PA 3
N	Valide	298	298	298	298	298	298
	Moyenne	8,94	7,87	7,19	8,59	7,66	7,24
	Médiane	9,00	8,00	7,33	9,11	7,86	7,67
	Mode	10,00	8,00	6,67	10,00	7,86	8,67

Note. PA : Pratique d'accompagnement de type.

Les données recueillies auprès de 298 PS révèlent des tendances quant aux pratiques d'accompagnement des PEA perçues par les stagiaires, tant avant le stage que celles effectivement reçues pendant le stage. Avant le stage, les moyennes des scores pour PA 1, PA 2, et PA 3 étaient respectivement de 8,94, 7,87, et 7,19 sur 10. Ces résultats suggèrent une préférence marquée, avant le début du stage, pour les pratiques d'accompagnement de type 1 qui visent à « situer la PS au départ de son développement comme enseignant.e ». Les médianes et les modes pour ces mêmes pratiques d'accompagnement confirment cette tendance, avec des valeurs élevées pour PA 1 (médiane = 9,00; mode = 10,00), indiquant une forte concordance dans les réponses des personnes participantes.

Après le stage, une légère diminution des mesures par rapport aux attentes initiales a été observée. Les moyennes des pratiques d'accompagnement reçues ont été de 8,59 pour PA 1, 7,66 pour PA 2 et 7,24 pour PA 3. Bien que ces scores restent relativement élevés, cette baisse reflète une divergence entre les attentes des stagiaires avant le stage et leur perception, après le stage, des pratiques d'accompagnement adoptées de la part de leur PEA. La médiane pour PA 1 après le stage a légèrement augmenté à 9,11, tandis que celles pour PA 2 et PA 3 ont montré des variations, indiquant la réception de pratiques d'accompagnement de la part des PEA conformes aux attentes préstage pour certaines PS. De manière notable, le mode pour PA 1 est resté stable à 10,00, tandis que, pour PA 3, il a augmenté à 8,67, suggérant que ces deux types de pratiques d'accompagnement ont été particulièrement appréciées par les PS.

Comparaison des pratiques d'accompagnement attendues et reçues

Pour comparer les pratiques d'accompagnement perçues par les PS, attendues (avant le stage) de celles effectivement mises en œuvre par leur PEA (pendant le stage), le test de Friedman a été utilisé. Les résultats sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2

Comparaison de la perception des stagiaires des pratiques d'accompagnement de leur PEA – Avant et après le stage

	Avant le stage	Après le stage
Valeur χ^2 (dl = 2)	1074,0	887,1
Valeur p	,000	,000

Note. $p \leq ,05$.

Les résultats comparatifs suggèrent que les perceptions des PS sur les pratiques d'accompagnement attendues et adoptées de la part de leur PEA varient de manière significative, tant en pré- ($\chi^2 = 1074,0$; dl = 2; $p = ,000$) qu'en post-stage ($\chi^2 = 887,1$; dl = 2; $p = ,000$). Pour déterminer précisément où se trouvent les différences significatives, le test de Wilcoxon a été utilisé. L'ajustement de Bonferroni a ensuite été appliqué, fixant le seuil de significativité à $p \leq 0,017$ (voir tableau 3).

Tableau 3

Différence entre les perceptions des stagiaires des pratiques d'accompagnement de leur PEA – Avant et après le stage

Avant le stage			
	PA 1 / PA 2	PA 1 / PA 3	PA 2 / PA 3
Valeur Z	-20,1	-20,1	-20,1
Valeur p	,000	,000	,000
Après le stage			
	PA 1 / PA 2	PA 1 / PA 3	PA 2 / PA 3
Valeur Z	-18,2	-18,6	-18,6
Valeur p	,000	,000	,000

Note. PA : Pratique d'accompagnement de type; $p \leq ,017$.

À la lumière de ces résultats, il est constaté qu'avant le stage, les PS désirent bénéficier de pratiques d'accompagnement qui les aident à « se situer au départ de leur développement comme enseignant.e » (type 1) (rang moyen = 284,7; $Z = -20,1$; $p = ,000$). Autrement dit, ils souhaitent que leur PEA s'adapte le plus possible au niveau de développement professionnel auquel ils sont rendus, en tenant compte de leurs forces et de leurs défis. Ce type d'accompagnement semble donc davantage souhaité par les stagiaires, comparativement à des pratiques plus « directives » qui les amèneraient notamment à « proposer une structure à l'agir de la PS » (type 2) (rang moyen = 120,0). Selon les personnes étudiantes interrogées, les pratiques d'accompagnement leur permettant de « donner du sens à leur expérience de stage » (type 3) semblent, a priori, moins désirées par rapport aux deux autres (rang moyen = 62,2; $Z = -20,1$; $p = ,001$).

Les résultats obtenus après le stage corroborent ceux observés avant le stage. De manière générale, les PS rapportent avoir perçu les pratiques d'accompagnement pendant le stage qu'elles souhaitaient avant le début de celui-ci. Ces résultats indiquent que les pratiques d'accompagnement visant à s'adapter le plus possible au niveau de développement professionnel des PS (type 1) (rang moyen = 230,6) sont davantage adoptées par les PEA selon la perception des PS ($Z = -18,2$; $p = ,000$), comparées à un accompagnement à caractère « directif » de type 2 (rang moyen = 177,6) ou encore de type 3 (rang moyen = 97,2; $Z = -18,629$; $p = ,000$).

En résumé, avant le stage, les PS montrent une préférence marquée, par ordre décroissant d'importance, pour les pratiques d'accompagnement qui les aident à se positionner par rapport à leur niveau de développement professionnel (type 1), suivies par celles qui les encouragent à structurer les tâches liées à l'acte d'enseignement (type 2), et enfin, celles permettant de donner du sens à leur expérience de stage (type 3). Après le stage, les PS rapportent avoir reçu les pratiques d'accompagnement souhaitées en amont du stage, confirmant ainsi une correspondance entre leurs attentes préalables et l'expérience d'accompagnement vécue durant le stage.

Discussion

Cette recherche met en lumière les pratiques d'accompagnement attendues par les PS avant le stage et celles qu'elles ont perçu avoir reçues pendant leur stage de la part de leur PEA. Les PS interrogées ont exprimé une préférence, avant le début de leur stage, pour des pratiques d'accompagnement de la part de leur PEA qui favorisent leur capacité à se situer quant à leur niveau de développement professionnel (type 1). Ces pratiques consistent notamment à encourager les PS à exprimer leur point de vue, à considérer leurs sentiments et à leur permettre de forger leur propre style d'enseignement. Après le stage, ces PS perçoivent avoir bénéficié de telles pratiques d'accompagnement de la part de leur PEA, ce qui pourrait révéler une certaine convergence entre les attentes initiales des stagiaires et les pratiques effectivement adoptées par les PEA. Cela laisse penser que les échanges initiaux entre les deux parties ont pu contribuer à une meilleure compréhension mutuelle et à une sensibilité accrue aux attentes et besoins respectifs tout au long du stage (Amamou et al., 2022). Les actions qui caractérisent ce premier type de pratiques d'accompagnement suggèrent que la personne accompagnatrice ajuste ses actions, son approche et sa posture en fonction du niveau de développement professionnel de la PS, en privilégiant notamment le partage de pratiques, la compréhension mutuelle et le dialogue ouvert (Paul, 2009a; Vivegnis, 2018). Dans ce cas, l'accompagnement est calqué sur les besoins spécifiques

des PS (cognitifs, affectifs, sociaux, etc.), leur progression professionnelle, ainsi que des caractéristiques contextuelles et structurelles du milieu de stage (Paul, 2004; Vivegnis, 2018). Ces considérations sont nécessaires pour déterminer les moments appropriés pour « conduire, guider ou escorter » les PS (Paul, 2004) et pour stimuler leur réflexion (Correa Molina et Gervais, 2024). Pour cela, il est essentiel que les PEA disposent du temps et des compétences nécessaires pour établir une relation avec les PS afin d'établir leurs besoins, leurs appréhensions ou encore leurs aspirations. Boudreau et Pharand (2008) identifient cinq domaines clés pour approfondir l'étude des besoins des stagiaires : social (encadrement, communication, relations), cognitif (compétences, expérience, connaissances), idéologique (valeurs, culture), organisationnel (ressources, structures) et affectif (émotions, sécurité, estime de soi, accueil). Ces catégories couvrent non seulement les compétences professionnelles, mais aussi les besoins sociaux, émotionnels, personnels et idéologiques qui influencent la dynamique relationnelle entre la PEA et la PS (Donnay et Charlier, 2006; Saint-Arnaud, 2003; Paul, 2009b). D'ailleurs, plusieurs recherches dans le domaine de l'accompagnement mettent de l'avant l'importance fondamentale de la relation entre les personnes accompagnatrices et accompagnées dans le processus d'accompagnement (Dejaegher et al., 2019; Martineau et al., 2014; Paul, 2009b; Vanderclayen et Boudreau, 2022). Cette relation s'instaure et est amenée à être régulée dans le temps. Elle requiert, pour ce faire, un engagement continu et un respect mutuel de la part des deux parties (Duchesne, 2010; Houde, 2010; cités dans Martineau et al., 2014). Au cœur de cette dynamique se trouve une communication authentique, transparente et fréquente, essentielle pour leur permettre à tous deux d'exprimer clairement, à la fois leurs besoins et leurs attentes respectives (Dugal, 2009; Martineau et al., 2014; Paul, 2004; Vanderclayen et Boudreau, 2022).

En privilégiant le premier type de pratiques d'accompagnement, les PS aspirent donc à des approches d'accompagnement en adéquation avec la définition proposée par Paul (2004), soit une démarche centrée sur l'accompagné, reflétant son identité et son niveau de développement. Cette vision de l'accompagnement rejoint plusieurs résultats de recherche qui prônent un accompagnement individualisé, modulable et évoluant au rythme et selon les besoins de la personne accompagnée, tout en valorisant une relation égalitaire entre la personne accompagnatrice et la personne accompagnée (Charlier et Biémar, 2012; Correa Molina et Gervais, 2024; Paul, 2004; Vivegnis, 2017). Or, dans le contexte de stage, le développement d'une telle relation constitue un enjeu. En effet, celle-ci est influencée par des dynamiques de pouvoir, des normes institutionnelles et des attentes parfois implicites des personnes accompagnatrices, ce qui complexifie l'intégration de la PS dans son milieu de stage (Vanderclayen et Boudreau, 2022).

En effet, le milieu scolaire, en tant qu'institution « normée », impose à la PS de s'approprier les codes et les valeurs en vigueur. Besse (2011) souligne le « piège du conformisme » auquel la PS peut être confrontée. Prise dans le désir de satisfaire aux normes institutionnelles et aux attentes de la PEA, la PS risque de subordonner ses propres besoins de formation au respect des exigences, au détriment de sa posture réflexive et de son autonomie (Vanderclayen et Boudreau, 2022; Vivegnis, 2017). Ainsi, au-delà de l'importance de la relation et du soutien individualisé, l'accompagnement de la PS en contexte scolaire se déploie dans une tension entre l'autonomie professionnelle émergente et l'adhésion aux normes institutionnelles. Dans cette perspective, la personne accompagnatrice doit jongler elle aussi entre deux impératifs : favoriser une posture réflexive permettant à la PS de construire son identité professionnelle tout en veillant à son intégration dans un cadre organisationnel prédéfini. Cette

dynamique peut engendrer un paradoxe dans l'accompagnement. D'une part, il s'agit de valoriser l'individualisation et de respecter le rythme de la PS; d'autre part, il est nécessaire de lui faire intégrer des exigences normatives et culturelles propres au métier d'enseignant.e. Les recherches montrent que cet équilibre est difficile à atteindre, car les attentes du milieu scolaire et universitaire entrent parfois en contradiction avec les principes mêmes de l'accompagnement (Amamou et al., 2022; Chaliès et al., 2009). Cette tension peut alors conduire à une relation plus directive entre la personne accompagnatrice et la PS, en particulier lorsque des écarts significatifs sont observés entre les pratiques de la PS et les normes en vigueur dans l'établissement (Vivegnis, 2017). Cette posture plus prescriptive peut être nécessaire pour favoriser l'adéquation de la pratique professionnelle de la PS, mais elle comporte également des risques, notamment celui de limiter l'expression de son identité professionnelle émergente et de restreindre sa capacité à interroger les pratiques établies (Besse, 2011).

Dans cette optique, il est important que la PEA développe une posture d'accompagnement dynamique, alternant entre guidance et responsabilisation en fonction du niveau de développement de la PS et de ses besoins spécifiques (Correa Molina et Gervais, 2024; Charlier et Biémar, 2012). Un accompagnement réussi ne se limite donc pas à une simple transmission des codes du métier, mais doit également encourager un travail de subjectivation, où la PS est amenée à interroger ses propres représentations et à négocier sa place au sein de la culture de la profession enseignante (Perrenoud, 2012). C'est dans cette dialectique entre conformité et autonomie, entre intégration et émancipation, que se joue la véritable portée formatrice de l'accompagnement en stage.

En ce qui concerne les pratiques d'accompagnement les moins attendues, les résultats montrent que, avant le stage, les PS ont tendance à moins vouloir un accompagnement qui structure les tâches inhérentes à leur acte d'enseigner (type 2). Ils perçoivent d'ailleurs qu'elles leur sont moins fréquemment proposées pendant le stage par leur PEA. Ces pratiques, de nature plus « directive », impliquent que la PEA prescrit explicitement à la PS les actions à entreprendre, lui montre comment enseigner à travers ses propres interventions, donne des instructions précises sur les méthodes d'enseignement et confronte leurs perceptions à cet égard. Selon les PS, les pratiques d'accompagnement visant à « donner du sens à leur expérience de stage » (type 3), telles que l'utilisation d'une métaphore pour illustrer un concept, aider à verbaliser leurs ressentis ou structurer leur réflexion, sont également perçues comme moins attendues de la part des PS. Elles semblent d'ailleurs moins adoptées par leur PEA. Cette moindre attente et adoption de ces pratiques pourrait s'expliquer par la réticence des PS à l'égard d'un accompagnement structurant et prescriptif, qui pourrait entrer en tension avec leur besoin d'expérimentation et leur volonté de construire progressivement leur posture enseignante. Avant d'entrer en stage, les PS sont souvent animés par un désir d'autonomie et d'exploration, ce qui les amène à privilégier des formes d'accompagnement plus ouvertes, réflexives et collaboratives (Charlier et Biémar, 2012). À ce titre, un accompagnement perçu comme trop directif peut être considéré comme une restriction de leur liberté pédagogique ou comme un frein à leur appropriation du métier et au développement de leur identité professionnelle. Cependant, cela ne signifie pas pour autant qu'elles soient dénuées d'importance en raison de leur caractère directif. Si l'un des principes clés de l'accompagnement est que les besoins de la personne accompagnée guident les pratiques d'accompagnement de la PEA (Boutet et Pharand, 2008; Paul, 2021), il est tout aussi essentiel d'établir un cadre structurant pour la PS. En outre, diverses études indiquent que des approches d'accompagnement plus « cadrantes » peuvent s'avérer bénéfiques pour répondre aux besoins spécifiques de certaines PS (Dugal, 2009; Martineau et al., 2014; Vanderclayen et

al., 2012). Dans certains contextes, cette approche est essentielle pour inciter la personne accompagnée à réfléchir sur sa pratique d'enseignement et sur son agir professionnel (Chaubet et al., 2018). En effet, pour stimuler cette réflexion, au cœur du projet de formation du futur personnel enseignant (Correa Molina et Gervais, 2024), les pratiques d'accompagnement ne devraient pas se limiter à rétroagir et à échanger avec la PS à la suite de sa séance d'enseignement (Rajuana et al., 2007). Ces résultats nous amènent à préconiser l'adoption d'une posture de « médiatrice pédagogique » (Donnay et Charlier, 2006) de la part de la personne accompagnatrice afin de faciliter l'intégration des savoirs théoriques dans la pratique par la PS. Ainsi, l'accompagnement serait conçu comme un processus allant au-delà d'« entrer en relation avec l'autre » (Paul, 2009) pour englober également « un processus de mise en réflexion de l'autre » (Vivegnis, 2018, p.66).

L'interprétation des résultats doit être nuancée par la prise en compte de certaines limites méthodologiques et contextuelles de la recherche. Tout d'abord, cette étude repose exclusivement sur les perceptions des PS quant aux pratiques d'accompagnement des PEA, ce qui induit un biais de subjectivité. En effet, les représentations des PS peuvent être influencées par divers facteurs personnels tels que leurs attentes initiales, leurs expériences passées en formation et leurs propres conceptions de l'enseignement (Evan, 2016). Ainsi, les résultats obtenus ne permettent pas d'appréhender objectivement et dans leur intégralité les pratiques réelles des PEA, qui pourraient différer de la perception qu'en ont les PS. Une analyse complémentaire, intégrant des données issues de traces tangibles des interactions entre PEA et PS, telles que des enregistrements vidéo d'entretien post-observation, permettrait d'obtenir une vision plus fine et objective des dynamiques et pratiques d'accompagnement (Turton, 2023). Ensuite, la présente étude ne prend pas en compte les variables contextuelles susceptibles d'influencer les pratiques d'accompagnement. Or, des facteurs tels que le type d'établissement (privé/public, urbain/rural), la culture institutionnelle, la disponibilité des ressources humaines et le niveau d'expérience des PEA peuvent fortement moduler la mise en œuvre de l'accompagnement (Gouin et Hamel, 2022; Turton, 2023). Par exemple, dans certains contextes, comme les stages en situation d'emploi, les personnes accompagnatrices peuvent être contraintes par une charge de travail élevée, limitant ainsi le temps qu'elles peuvent consacrer aux PS. Cela pourrait avoir une incidence sur la qualité du suivi et de la rétroaction offerte. De même, les attentes institutionnelles en matière d'accompagnement varient selon les contextes scolaires et universitaires, influençant ainsi les pratiques d'accompagnement et la nature des interactions entre PEA et PS (Shanks et al., 2022). Une étude future intégrant ces facteurs contextuels, à travers une méthodologie comparative entre différentes institutions scolaires et universitaires, permettrait d'affiner l'analyse et la justesse de nos conclusions.

Conclusion

L'accompagnement en stage joue un rôle fondamental dans la formation des futures personnes enseignantes, en leur offrant un cadre structurant pour développer leurs compétences, affiner leur posture professionnelle et favoriser leur insertion dans le milieu scolaire (Vanderclayen et Boudreau, 2022). Toutefois, la démarche et la relation d'accompagnement sont complexes et peuvent être marquées par des défis, tant pour les PS que pour les PEA. En effet, les attentes des PS en matière d'accompagnement ne coïncident pas toujours avec les pratiques adoptées par les PEA, qui doivent composer avec les contraintes institutionnelles du milieu scolaire et de l'université, tout en s'adaptant

aux besoins variés et évolutifs des PS (Colognesi et al., 2019). Dans ce contexte, il est essentiel de mieux comprendre les dynamiques d'accompagnement afin d'identifier les leviers permettant d'optimiser cette relation, tant pour améliorer l'expérience de stage que pour favoriser le développement professionnel des futures personnes enseignantes. C'est dans cette perspective que cette recherche a permis d'explorer les attentes initiales des PS concernant les pratiques d'accompagnement souhaitées de la part de leur PEA, ainsi que leurs perceptions des pratiques adoptées durant le stage. Les résultats révèlent une forte concordance entre les attentes des PS et les pratiques reçues, en particulier celles centrées sur l'évaluation du développement professionnel, qui semblent constituer le socle de la relation d'accompagnement (Vanderclayen et Boudreau, 2022). Ces pratiques sont suivies, par ordre de préférence, de celles qui structurent l'agir professionnel des PS, puis de celles favorisant une réflexion approfondie sur l'expérience du stage. Toutefois, ces attentes doivent être mises en perspective avec les besoins réels de formation des PS, qui peuvent parfois leur échapper. Il incombe alors aux PEA d'articuler ces attentes avec les objectifs de formation définis par les programmes afin d'adopter des stratégies d'accompagnement adaptées et cohérentes avec le développement professionnel des PS.

D'un point de vue scientifique, cette étude enrichit la compréhension des dynamiques d'accompagnement en enseignement en mettant en évidence le rôle central des PEA dans la conciliation entre les attentes exprimées par les PS et les exigences institutionnelles liées à leur formation. Sur le plan professionnel, elle offre des perspectives pour la formation continue des personnes accompagnatrices en stage, en soulignant l'importance d'une posture réflexive et ajustée aux besoins évolutifs des PS (Colognesi et al., 2019). Socialement, ces résultats s'inscrivent dans une perspective plus large d'amélioration de la formation et de l'insertion professionnelle du personnel enseignant, en encourageant les personnes accompagnatrices à adopter des pratiques d'accompagnement plus adaptées aux besoins de formation des PS et mieux ancrées dans leur contexte de pratique (Shanks et al., 2022). Une telle évolution des pratiques contribuerait non seulement à renforcer la qualité de l'accompagnement, mais aussi à soutenir la rétention des personnes enseignantes novices, un enjeu majeur pour assurer la stabilité et l'efficacité des systèmes éducatifs (Crawford et Toledo, 2023).

Les constats issus de cette recherche ouvrent de nouvelles perspectives en soulignant la complexité et la diversité des pratiques d'accompagnement, ainsi que la nécessité d'une meilleure articulation entre les attentes des PS et les approches adoptées par les PEA. Il serait ainsi pertinent d'étudier la perception des PEA de leurs propres pratiques d'accompagnement afin de confronter leur point de vue à celui des PS et de déceler d'éventuels écarts ou convergences. Par ailleurs, une analyse longitudinale permettrait d'examiner comment les pratiques d'accompagnement évoluent au fil du stage et s'ajustent en fonction des besoins des PS. De même, l'exploration des conditions et balises mises en place par les universités et les établissements scolaires pour favoriser un accompagnement efficace permettrait de repérer les leviers et les freins à une mise en œuvre optimale des pratiques d'accompagnement. Une telle analyse fournirait des éléments supplémentaires pour enrichir la formation des PEA à l'accompagnement, en leur offrant des outils et des stratégies mieux adaptés aux réalités du terrain, afin d'optimiser l'expérience de stage des PS. Ces perspectives ouvrent la voie à une analyse plus approfondie du rôle de l'accompagnement dans le développement professionnel du personnel enseignant et de son influence sur la qualité de l'enseignement, contribuant ainsi à l'amélioration globale du système éducatif.

Références

- Amamou, S., Desbiens, J.-F. et Vanderclayen, F. (2022). Influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires québécois et québécoises à gérer la classe. *Didactique*, 3(3), 139-163. <https://doi.org/10.37571/2022.0307>
- Amamou, S., Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Vanderclayen, F. (2017). Évolution du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe de stagiaires en formation à l'enseignement en éducation physique et à la santé. *Revue PhénEps*, 9(1), 1-18. <https://ojs.acadiou.ca/index.php/phenex/article/view/1700/0>
- Amamou, S., Vanderclayen, F. et Desbiens, J.-F. (2023). Perceptions d'enseignants stagiaires québécois sur les pratiques d'accompagnement de leurs personnes enseignantes associées : élaboration et validation d'un questionnaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(1), 5-28. <https://doi.org/1048782/e-jiref-9-1-5>
- Becher, A. et Orland-Barak, L. (2016). Integrating social activity theory and critical discourse analysis: a multilayered methodological model for examining knowledge mediation in mentoring. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(4), 498-519. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09518398.2015.1063732>
- Besse, M. (2011). Prêt-à-penser, attention ! ou Le piège du conformisme. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 85-86(2), 47-54. <https://doi.org/10.3917/lett.085.0047>
- Borges, C. et Tremblay-Gagnon, D. (2021). Les points de vue sur les stages. Dans M. Tardif, C. Borges et D. Tremblay-Gagnon (dir.), *Enseigner aujourd'hui. Du choix de la carrière aux premières années dans le métier* (p. 85-116). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Boudreau, P. et Pharand, J. (2008). L'accompagnement des enseignantes associées. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 92-107). Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. et Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Presses de l'Université du Québec
- Brûlé, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*. Ed. G. Morin.
- Caron, J., Portelance, L. et Marzouk, A. (2021). De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (27), 35-56. <http://revuedeshp.ch/pdf/27/27-03-Caron-Portelance-Marzouk>
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalie, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche & Formation*, 61, 85-129. <https://shs.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2009-2-page-85?lang=fr>
- Charlier, É. et Biémar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. De Boeck.
- 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*. Presses de l'Université du Québec.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 5-21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2024). *L'accompagnement des stagiaires : l'argumentation réflexive au service du formateur*. Presses de l'Université du Québec.
- Crawford, K., et Toledo, C. (2023). Help Me before I Quit! Reimagining New Teacher Mentoring Programs. *New Educator*, 19(3), 238-250. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2023.2223654>
- Dassa, L. et Nichols, B. (2019). Self-efficacy or overconfidence? Comparing preservice teacher self-perceptions of their content knowledge and teaching abilities to the perceptions of their supervisors. *New Educator*, 15(2), 156-174. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1547688X.2019.1578447>

- Dejaegher, C., Watelet, F., Depluvrez, Y., Noël, S. et Schillings, P. (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maîtres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. *Activités*, 16(1), 1-27. <https://journals.openedition.org/activites/4183>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-253. <https://doi.org/10.7202/045606ar>
- Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4, 2-14. <http://journals.openedition.org/tfe/899>
- Evan J. L. (2016). Examining expectations: inspecting the experiences of student teaching Interns in a yearlong paired-placement at an urban school. *Honors College Theses*, 5, 1-28. <https://digitalcommons.wayne.edu/honorsthesis/28>
- Gagné, A. (2020). Les épreuves qui donnent sens au rôle d'accompagnement des enseignants associés. *Revue des sciences de l'éducation de McGill* 55 (1), 35-55. <https://doi.org/10.7202/1075718ar>
- Gagné, A. et St-Jean, C. (2024). Ap-prendre le rôle d'accompagnateur : une dynamique expérientielle et identitaire entre deux temps. *Recherches & Éducatives*, 26(1), 1-13 <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.14324>
- Gouin, J. A. et Hamel, C. (2022). Quels modèles d'accompagnement pour les stagiaires en enseignement afin de favoriser l'articulation théorie-pratique ? *Canadian Journal of Education*, 45(1), 35-52. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.4705>
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2008). *La formation à l'enseignement, les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Ministère de l'Éducation du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Habak, A., Desbiens, J.-F., Correa Molina, E. et Caselles-Desjardins, B. (2021). Analyse bioécologique des difficultés et du développement professionnel de stagiaires en enseignement. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(1), 107-127. <https://doi.org/10.7202/1087051ar>
- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Presses de l'Université du Québec.
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » : une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? *Éducation & Formation*, e-308(1), 95-106. <http://hdl.handle.net/2078.1/202491>
- Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A. et Vivegnis, I. (2014). Analyse de la relation mentorale entre un enseignant débutant et son mentor. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 173-189). Presses de l'Université du Québec.
- Mattei-Mieusset, C. et Brau-Antony, S. (2016). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 149-173. <https://doi.org/10.7202/1038465ar>
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56. <https://www-cairn-info.proxy.cegepat.qc.ca/revue-education-permanente-2021-1-page-146.htm>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2009a). Autour du mot « accompagnement ». *Recherche & Formation*, 62, 91-107. <https://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR062-8.pdf>

- Paul, M. (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 2(2), 11-63.
<https://www-cairn-info.proxy.cegepat.qc.ca/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm>
- Paul, M. (2021). *Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ?* Éditions Raison et Passions.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique* (6^e éd.). ESF éditeur.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38. <https://doi.org/10.7202/1002162ar>
- Portelance, L. et Lebel, C. (2004). *Programme de formation des enseignants associés : orientations et référentiel de compétences*. Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation.
- Rajuana, M., Beijaradb, D. et Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring and Tutoring*, 15(3), 223-242.
<https://doi.org/10.1080/13611260701201703>
- Razali, N. M. et Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
<https://www.nrc.gov/docs/ML1714/ML17143A100.pdf>
- Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Serres, G., Ria, L. et Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive. *Revue française de pédagogie*, 149, 49-64. <http://www.jstor.org/stable/41202005>
- Shanks, R., Attard Tonna, M., Krøjgaard, F., Annette Paaske, K., Robson, D. et Bjerkholt, E. (2022). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*, 48(5), 751-765.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>
- Vanderclayen F., Lenzen B., Loizon D., Serres G., Amamou S. et Hofmeister M. (2023). L'accompagnement des stagiaires. Dans S. Turcotte, J-F. Desbiens, C. Borges, J. Grenier et D. Pasco (dir.), *Enseignement de l'éducation physique et à la santé* (p. 621 -652). Édition JFD.
- Vanderclayen, F. et Boudreau, P. (2022). Structure, enjeux et évolution de la relation d'accompagnement entre une enseignante associée et un stagiaire. *Formation et profession*, 30(2), 1-13. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.671>
- Vanderclayen, F., Boudreau, P., Carlier, G. et Delens, C. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique : prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon. *eJRIEPS*, 28, 61-99.
<https://journals.openedition.org/ejrieps/2899>
- Vanderclayen, F., Carlier, G., Delens, C. et Boudreau, P. (2012). Construction d'une identité professionnelle en tension chez des enseignants-stagiaires en ÉPS : le rôle des émotions. Dans G. Carlier, C. Borges, M. Clerx et C. Delens (dir.), *Identité professionnelle en éducation physique : parcours de stagiaires et d'enseignants novices* (p. 61-80). Presses de l'Université de Louvain.
- Turton, K. (2023). Supporting Beginning Teachers through Mentoring. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 1(15), 1-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1398387.pdf>
- Vivegnis, I. (2017). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Cognition. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091/>
- Vivegnis, I. (2018). Accompagnement des enseignants débutants et réflexivité. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 127-144). Presses Universitaires de Louvain.
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation ? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 48-63.
<https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2019-v8-n1-2-phro05060/1066584ar/>

Vivegnis, I. et Provencher, C. (2024). Accompagner des stagiaires : quand les deux parties en tirent parti. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 38-42. <https://doi.org/10.7202/1111361ar>

Pour citer cet article

Amamou , S., Desbiens, J.-F., Vanderclayen, F., Araújo-Oliveira, A. et Gagné, A. (2025). Accompagnement des personnes enseignantes associées : entre attentes et pratiques perçues par les personnes stagiaires. *Formation et profession*, 33(1), 1-17. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.1003>

Quête de qualité dans des établissements secondaires professionnels : des professionnel·les au cœur de compromis multiples

Silvia Sá
Haute école pédagogique
du canton de Vaud (Suisse)

The quest for quality in vocational secondary schools:
professionals at the heart of multiple compromises

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.946>

Résumé

L'institutionnalisation de systèmes de gestion de la qualité s'aligne sur une progression de modes de gouvernance axés sur la responsabilisation des acteurs et sur l'évaluation de résultats. Édifiée dans les bases réglementaires au niveau fédéral, elle s'est implantée dans les écoles secondaires de formation professionnelle en Suisse, avec des certificats de qualité qui se sont répandus à l'échelle cantonale. Ces systèmes de normalisation se déploient en tant que contraintes souples et reposent sur des principes de mobilisation élargie. L'article explore comment les acteurs intermédiaires s'emparent collectivement de ces dispositifs, les logiques de (re)négociation à l'œuvre et les reconfigurations du travail émergentes.

Mots-clés

Gestion par la qualité, cadres intermédiaires, logiques de médiation, instruments d'action publique, enseignement professionnel.

Abstract

The institutionalisation of quality management systems is in line with a progression in modes of governance based on accountability and the evaluation of results. Enacted in the regulatory bases at federal level, it has become established in vocational secondary schools in Switzerland, with quality certificates spreading to cantonal level. These standardisation systems are deployed as «flexible constraints» and are based on principles of broader mobilisation. The article examines how intermediary actors collectively take hold of these systems, the dynamics of (re)negotiation at work, and the emerging reconfigurations of professional practices.

Keywords

Quality management, middle management, logics of mediation, policy instruments, vocational training.

Défis à l'agenda de la formation professionnelle initiale en Suisse : une qualité en mouvement

En Suisse, pour la formation professionnelle secondaire, la mise sur agenda de la gestion de la qualité a été instaurée depuis l'entrée en vigueur en 2004 de l'actuelle loi fédérale (LFPr)¹. Elle pose cette obligation tout en laissant aux cantons² le choix du ou des systèmes de qualité qu'ils souhaitent adopter. Notons que cette loi est conçue comme une loi ouverte avec une vocation d'encouragement (Dubs, 2006 : IX; Gonon, 2018), ce qui confère une certaine flexibilité dans son application et son évolution. Vingt ans après cette énonciation légale, le travail d'« assurance de la qualité » n'est pas pour autant devenu plus visible.

Cette question de la qualité s'avère d'autant plus intéressante devant la complexité de la formation professionnelle initiale en Suisse (Berger et al., 2018), pilotée par trois acteurs différents : la Confédération, les cantons et les organisations du travail. Dans ces degrés du secondaire II (postobligatoire)³, la formation se déroule majoritairement selon le système dual⁴. Une des singularités de la formation professionnelle initiale est qu'elle est en perpétuelle mutation, car enchevêtrée au secteur économique et donc soumise à ses fluctuations et à ses exigences (Ruiz, 2021).

Différents défis nourrissent notre intérêt envers ces filières de formation, où la qualité se construit dans une relation étroite avec différents acteurs⁵ du monde du travail (Lamamra et Besozzi, 2019). Comme relevé par Jean-Louis Berger et al. (2018) « il existe une multitude de défis présents et futurs auxquels le système doit faire face pour non seulement maintenir, mais aussi améliorer sa qualité, son équité et son efficacité » (Berger et al., 2018, p. 20).

Des établissements scolaires engagés dans un managérialisme accru

Dans la lignée de travaux sur les reconfigurations à l'œuvre en matière de politiques et de gestion scolaire (Barroso, 2012; Maroy, 2013; Progin et al., 2019; Viseu et Carvalho, 2018), notre contribution vise à analyser le déploiement de systèmes de gestion de la qualité (SGQ) dans les écoles de formation professionnelle initiale en Suisse. Elle est centrée sur les différents acteurs qui fabriquent et interprètent le sens de ces dispositifs.

Ces dynamiques de déploiement de systèmes qualité s'inscrivent dans un processus transnational amorcé dans les années 1980, avec l'adoption d'un mouvement de réforme (Giauque et Emery, 2008) ancré dans un langage de rationalisation économique, sous le terme de *New Public Management* (NPM). Traduisant une forte confiance dans les mécanismes de marché et les méthodes des entreprises privées (Hood, 1991, 1995), ce courant de pensée a amené un transfert de méthodes et l'implantation d'instruments managériaux dans les administrations publiques (Chanlat, 2003). En favorisant la concurrence, la responsabilisation et la recherche de performance, ces mécanismes ont conduit à une réorganisation des services publics afin de les rendre plus efficaces, en s'inspirant des logiques du secteur privé. L'introduction de la gestion axée sur les résultats ou encore l'instauration de processus d'évaluation continue constituent autant de manifestations de l'application des principes du marché dans le secteur public, avec l'ambition d'améliorer la qualité des services tout en réduisant les coûts. En d'autres termes, ce déploiement fait écho à des demandes politiques pour assurer une plus grande responsabilité des établissements éducatifs, étroitement liée à une préférence pour l'exercice d'un contrôle à distance par l'entremise des instruments gestionnaires (Power, 2003), tels que les évaluations standardisées des élèves, les audits institutionnels, les classements des établissements scolaires, ainsi que les systèmes de suivi de la performance académique et de l'allocation des ressources.

Cette contribution porte sur une recherche doctorale menée auprès d'une douzaine d'écoles professionnelles ayant introduit un système de gestion de la qualité, dans un canton suisse. Plutôt que de se concentrer sur l'implémentation de la norme (en tant que référentiel), elle interroge les logiques d'action sur le terrain, en particulier la place et le rapport subjectif des acteurs intermédiaires à cette nouvelle mission. L'essor du managérialisme⁶ soulève ainsi des questions sur leur rôle dans l'adaptation locale de ce système, leurs interprétations et les contextes spécifiques dans lesquels ils évoluent.

Cadre théorique

Des instruments d'action publique

Dans la présente contribution, la qualité signifie un vaste périmètre qui intègre « les politiques, les systèmes et les processus conçus pour garantir le maintien et l'amélioration de la qualité au sein d'un établissement » (Csizmadia, 2006 cité par Seyfried et al., 2019, p. 117). Notre perspective engage une réflexion outillée par le concept d'instrument d'action publique, qui constitue « un dispositif à la fois technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques » (Halpern et al., 2019, p. 321). Les instruments de l'action publique sont ici entendus en tant que « technologie de gouvernement »

(Halpern et al., 2014) qui façonne une conception de la réalité (Cattonar et al., 2013). L'instrument n'est donc pas neutre (Halpern et al., 2019), il intègre des logiques institutionnelles et étatiques à l'œuvre.

Devant le cadre légal déjà évoqué sur le canton de Vaud, la certification qualité n'a cessé de prendre de l'ampleur, avec actuellement onze sur treize des établissements secondaires professionnels qui sont passés par cette évaluation externe et ont acquis une certification. Examinons plus en détail cet instrument au concret.

Les systèmes de gestion de la qualité : un dispositif « souple », aux traits incitatifs

À l'instar d'autres dispositifs, les systèmes de gestion qualité contribuent à intégrer un éthos managérial dans la gestion publique et instillent une culture de l'audit (Power, 2003; Shore et Wright, 2015; Strathern, 2000). Concrètement, dans le pilotage des établissements, ces systèmes représentent le développement d'une action (gestionnaire) outillée et d'une culture de monitoring de la qualité, étayées par des informations quantifiées, comparées et cycliques. Marquée par une technicité croissante, cette action peut se traduire dans des outils et des traces multiples employés dans le contexte scolaire au nom de l'efficacité, tels que : chartes, manuels, pilotage avec des tableaux de bord agrégeant des objectifs et indicateurs de suivi, revues de directions, cartographie des processus scolaires, procédures standardisées, partagées et documentées, formulaires modélisés et registres systématisés, référentiels de comparaison (« benchmarks »), etc. En bref, ces systèmes entraînent une standardisation des procédures dans une logique de prévisibilité des comportements et des résultats (Le Galès et Scott, 2008, p. 305). Ils contribuent à un travail souvent abstrait et invisible, qui s'inscrit dans une arborescence complexe de données (Denis, 2018), où la gestion et l'analyse de celles-ci deviennent des processus essentiels, mais rarement visibles.

Les systèmes de gestion par la qualité, souvent lancés en mode projet, reposent sur des principes d'initiative et de responsabilisation, incitant chacun à s'engager, à tous les niveaux de l'organisation. Or, l'émergence d'une dynamique collective ne va pas de soi. En Suisse, la loi cantonale accentue la responsabilité des directeur·trices, car il leur incombe de mettre en place « un système de qualité conforme au droit fédéral » (art. 88, LVLFP^r)⁷ qui, comme on l'a vu, reste souple.

Ces systèmes combinent des exigences normatives élevées et une certaine autonomie, encourageant ce que l'on pourrait appeler un « usage intelligent de la norme » (Segrestin, 2004). En pratique, ces démarches appellent à une « prise en main » sous l'ingéniosité des acteurs. Cela implique que les acteurs développent et adaptent eux-mêmes leurs procédures, transformant ainsi le système de l'intérieur. Cette internalisation des exigences et des ressources conduit à une subjectivation (Hibou, 2012; Thompson et al., 2022) et à des sentiments d'autonomie paradoxaux. Elle rappelle également le concept de « bureaucratie libérale » de David Giauque (2003), qui décrit les nouvelles formes organisationnelles, imprégnées de contradictions et de contraintes souples. Ces formes associent le contrôle et la hiérarchie, typiques des bureaucraties, à la délégation de responsabilités, à l'innovation et à la prise de risque valorisées par le libéralisme. Ce caractère paradoxal représente un puissant facteur de mise en conformité des comportements, sous des « discours prônant la diversité, la flexibilité, l'initiative, l'autonomie, la prise de risque » (Giauque, 2003, p. 256-257).

Reposant sur le principe d'autorégulation, ces dispositifs s'alignent sur la montée d'un pilotage à distance, sous l'influence d'un regard privatisé (audits externes) et participent d'une gouvernance dite « douce » et se voulant suggestive (Brøgger, 2018; Duru-Bellat, 2019). Le modèle suisse de pilotage renvoie à une logique de responsabilisation douce qui repose sur la responsabilité et la réflexivité des enseignant·es (Hangartner, 2019; Yerly, 2017).

Contrairement à d'autres modèles, comme ceux des pays anglo-saxons, l'implémentation des systèmes de gestion de la qualité en Suisse ne s'effectue pas dans une logique coercitive, avec de forts enjeux de sanctions et récompenses, d'incidences sur le salaire ou la carrière (Cattonar et al., 2013). Ici, la logique d'amélioration continue serait portée par l'établissement, dans un processus d'auto-évaluation, avec des rapports et recommandations d'audits pour l'établissement et au service d'une logique apprenante.

Dans ce contexte, ces systèmes s'inscrivent dans des mécanismes de régulation et « d'harmonisation douce », déployés sous des boucles de vérification externes et une obligation statutaire (LFPr).

Un processus distribué

Dans ce contexte, les équipes de direction s'agrandissent et se complexifient, avec tout un ensemble de nouveaux rôles et de nouvelles positions de leadership qui se créent (Piot et Kelchtermans, 2014). Ici, le terme de leadership désigne autant des fonctions institutionnelles (chef·fe d'établissement) que des fonctions intermédiaires pour signifier un processus distribué (Spillane et al., 2008), avec des équipes de direction chargées d'« encadrer, gérer, piloter, accompagner » (Leter et Garant, 2014, p. 12) les projets et les équipes pédagogiques.

Comme mentionné par Philippe Losego (2019), le caractère indéfini du travail des cadres scolaires se compose de projets ou de dossiers qui permettent de donner du sens et produisent une division du travail (Losego, 2019). On assiste au développement de toute une expertise dans la rédaction de plans stratégiques ou institutionnels (Lessard et al., 2008), qui permettent d'explicitier des intentions et des objectifs vers des « destinations collectives ».

Dans des contextes d'incertitude et de complexité (Leter et Garant, 2014), il nous semble nécessaire de souligner le rôle de la direction et des adjoint·es ou référents divers, comme « porteurs », agents mobilisateurs et « médiateurs ». Nous verrons au fil de cet article comment leur rôle d'intermédiaire est révélateur de changements en cours et de modes d'action publique qui reposent sur des logiques de médiation et de compromis (Jeannot, 2011; Nay et Smith, 2002). Le terme de médiations (Lessard et Carpentier, 2015; Maroy et al., 2019) est ici utilisé pour signifier l'attention portée aux « traductions et recontextualisations locales par différentes instances et leurs acteurs » (Maroy et al., 2019, p. 151).

En ce sens, notre article s'intéressera au rôle de médiation des personnes chargées de la mise en place du SGQ et du suivi de la norme qualité à l'interne.

Composer sous un mandat ambigu

Au sein des établissements postobligatoires, ce sont de nouvelles responsabilités qui émergent sous des désignations multiples telles que « répondant·e » ou « chargé·e de projet » qualité. L'activité de ces cadres intermédiaires est de rendre fonctionnel tout un ensemble de dispositifs de gestion complexes, censés piloter et « optimiser » le fonctionnement et les résultats de l'établissement. Concrètement, ses fonctions touchent l'animation du projet « qualité » et son suivi au quotidien (ex. : organisation des revues de direction, auto-évaluation face aux recommandations de visites précédentes, gestion calendaire des audits et nécessaires mises à jour des documents, etc.). Ici, le caractère indéfini et mouvant du projet représente un élément évident de tension. Le détail de ces activités, souvent perçues comme abstraites ou « floues » (Jeannot, 2011), exécutées dans les « coulisses de l'organisation » (Lhuillier, 2005), est parfois invisibilisé ou relégué au rang de « sale boulot »⁸ (Breton et Perrier, 2018, p. 12).

Comme l'a démontré Anne Maurand-Valet (2007) dans son étude portant sur l'application de la norme ISO 9000 et la médiation du responsable qualité⁹, une majorité d'organisations certifiées nomment une personne responsable qualité à l'interne, qui peut être seule à remplir cette fonction ou soutenue par une équipe. Comme elle le précise, l'application d'une norme à une organisation présente des risques en matière de pérennité et, au bout du compte, l'activité du responsable qualité cherche à les réduire (Maurand-Valet, 2007). Dans son étude, elle constate différents comportements de médiation selon le profil de ce responsable, qui peut être davantage tourné vers l'écoute de la norme ou vers l'écoute de l'organisation.

Pris dans une dynamique de professionnalisation encore en cours de consolidation, il est envisageable que certains cadres investissent la nouvelle expertise gestionnaire comme une source potentielle de légitimation. Cette hypothèse s'inscrit dans la lignée des travaux de Philippe Bezès et al. (2011), qui montrent que l'appropriation de ces fonctions peut ouvrir à « des espaces de circulation spécifiques, porteurs de valeurs et d'intérêts propres » (p. 317).

Comme souligné par Philippe Bezès et Scott Viallet-Thévenin (2023), « suivre l'évolution des créations, de la persistance et des évolutions, sur la durée, des différentes structures en charge d'activités de gestion est un bon révélateur de l'essor et de l'institutionnalisation de la managérialisation¹⁰ » (Bezès et Viallet-Thévenin, 2023, p. 152). Le cas des répondant·es qualité nous semble particulièrement intéressant pour notre angle d'analyse qui replace le SGQ en tant que dispositif de régulation et en tant qu'instrument d'action publique qui œuvre comme « traceur du changement » (Lascoumes, 2007).

Au centre de compromis multiples et d'un dispositif en marche, plusieurs questions émanent de la progression de cette nouvelle fonction au sein des établissements secondaires professionnels : Quelle est leur place dans l'organisation scolaire ? Quel est le rapport subjectif à cette activité (sens et utilité perçus) ? Ces questions sont d'autant plus intéressantes pour comprendre la conduite du changement et modernisation gestionnaire des établissements scolaires, du fait de l'expérience d'enseignement antérieure ou actuelle de certain·es chargé·es de projet.

En bref, l'objectif de cet article est de questionner comment ces fonctions sont investies et d'interroger le rôle d'intermédiation, de négociation et d'échanges de ces acteurs d'interface. Nous proposerons des pistes d'analyse du rôle de ces acteurs intermédiaires dans une régulation en réseau, articulant des apports de la sociologie de l'action publique et de la sociologie des groupes professionnels. Notre intérêt porte sur de potentiels sous-groupes professionnels qui se profilent à l'interne des établissements.

Méthodologie

Notre itinéraire méthodologique articule une diversité de sources autour d'une enquête de terrain menée dans douze établissements professionnels d'un canton. Cette étude s'inscrit dans une approche qualitative et multisituée (Hannerz, 2003; Marcus, 1995), qui permet d'appréhender les recompositions à l'œuvre, ainsi que la complexité et la pluralité des contextes d'implantation (Baby-Collin et Cortes, 2019). Les données sont constituées d'entretiens semi-directifs, d'une analyse documentaire et, dans une moindre mesure, d'observations non participantes.

Comme relevé par Bongrand et Laborier (2005), l'entretien semi-directif est devenu la technique privilégiée dans l'étude de l'État au concret ou en action, avec un usage souvent limité à un recueil informatif et rétrospectif, engageant rarement un caractère réflexif. La méthode de l'entretien compréhensif, telle que conceptualisée par Kaufmann (2016) permet de dépasser cet écueil, conservant la souplesse du semi-directif tout en accordant une attention plus fine à la singularité des parcours, aux logiques d'action et aux significations que les acteur·trices attribuent à leur expérience. Ce type d'entretien favorise ainsi une compréhension située, attentive à la diversité des interlocuteur·trices et « ouvre la voie à l'analyse des pratiques et représentations des acteurs des politiques publiques » (Pinson et Sala Pala, 2007, p. 557). Ce choix méthodologique s'inscrit dans la continuité d'études qualitatives sur l'implantation des politiques, notamment à travers des études de cas uni ou multisite (Lessard et al., 2008). L'étude de cas multisite a été mobilisée dans une approche contextualisée, auprès de plusieurs établissements partageant une problématique commune (implantation d'un système de gestion de la qualité), cherchant à comprendre comment ces dispositifs et systèmes de gestion se reconfigurent localement. Cette option méthodologique renforce la portée analytique de l'enquête sans renoncer à la compréhension des logiques d'action situées.

Recueil

Entre 2019 et 2022, plus d'une quarantaine d'entretiens, d'une durée moyenne d'une heure, ont été réalisés avec des cadres intermédiaires (directeur·trices, directeur·trices adjoint·es, doyen·nes, répondant·es qualité), des enseignant·es, des interlocuteurs du département général et des auditeurs. Le recrutement des participant·es a été réalisé en contactant le directeur ou la directrice d'établissement par voie électronique, qui a accepté notre demande d'entretien ou l'a redirectionnée vers d'autres interlocuteur·trices à l'interne. Le premier entretien avec le directeur ou la directrice a souvent permis de s'adresser ensuite aux répondant·es qualité. Sur les 13 établissements contactés, 12 ont donné une réponse favorable et ont participé à l'enquête. Un seul établissement n'a pas répondu, malgré les relances.

Un guide d'entretien par groupe d'acteurs a été élaboré, toujours structuré en trois sections stables : a) agencement et rapport à la démarche; b) incidences sur l'activité professionnelle; c) incidences sur les dynamiques collectives. Pour cette contribution, l'attention sera portée sur les questions qui ont trait aux missions des cadres intermédiaires chargés d'accompagner le déploiement du système qualité.

Comme souligné par Jean-Paul Payet, « l'accès au terrain et l'entrée dans la place ne se font pas de façon indifférenciée » (2005, p. 173), et supposent parfois « d'accepter les contraintes du contexte, d'être disponible aux opportunités qui permettront l'investigation sociologique *in situ* » (Payet, 2005,

p. 174). En l'occurrence, dans cinq des établissements, le premier entretien s'est réalisé avec des duos, concrètement le ou la directeur·trice et le ou la répondant·e qualité. Dans trois établissements, ces entretiens ont été complétés par des journées d'observations non participantes d'audits d'établissements, accès rendu possible grâce à l'accord préalable des directeur·trices d'établissement et des auditeurs externes. Cet accès a permis de situer la complémentarité des rôles au fil des interactions entre les différents cadres intermédiaires et les auditeurs. Au-delà de ces matériaux, un large corpus de documents administratifs et de productions variées a été fourni au fil de l'enquête (ex. : manuels de la qualité, règlements, cartographies de processus, procédures, procès-verbaux de séance, formulaires, questionnaires, tableaux de bord, fiches d'indicateurs, matérialisations graphiques, etc.). Ce matériel ne sera pas mobilisé dans le cadre de cet article.

Pour garantir l'anonymat des participant·es, des pseudonymes ont été attribués à chacun·e. Les répondant·es qualité ont des prénoms commençant par la lettre « R » (comme Raymond pour un répondant qualité), tandis que les directeurs, directrices et doyens portent des prénoms commençant par la lettre « D » (comme Dario ou Dominique). Cette codification permet également de situer très rapidement le rôle de chaque participant·e face à l'extrait mobilisé. De plus, les références aux établissements ont été supprimées et remplacées par des informations volontairement vagues.

Onze répondant·es qualité ont été interrogées dans dix des douze établissements de notre enquête. Ils·elles ont majoritairement des trajectoires d'enseignant·es expérimenté·es et se situent dans une position intermédiaire, car ils·elles évoluent entre plusieurs strates (internes et externes). Ils·elles sont considérés·es comme des « cadres intermédiaires » (Barrier et al., 2015) ou « *middle managers* » (Clegg et McAuley, 2005; Giauque, 2015; Hall, 2018).

Les tâches qui leur incombent ne sont pas précisément définies et le poste qu'ils·elles occupent est de nature très diverse : doyen·nes (6), directeur·trices adjoint·es (2), enseignant·es (2), chef·fe de projet (1). Dans une majorité d'établissements, ce rôle de répondant·e qualité est endossé par un·e membre du décanat. Dans deux établissements, cette fonction est assurée par le·la directeur·trice. Dans deux cas, ce sont des enseignant·es déchargé·es qui assurent ce suivi. Un·e des répondant·es qualité cumule ce rôle dans deux établissements du canton. Ce rôle est assuré majoritairement par des hommes (7 sur les 11 répondant·es rencontré·es).

Analyse

L'ensemble des entretiens a été codé, à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives NVivo. L'analyse a été effectuée dans une approche semi-inductive, aussi appelée « inductive modérée » par Lorraine Savoie-Zajc (2000, p. 188), adoptant un « codage flexible » (Deterding et Waters, 2018) ou « codification mixte » pour reprendre les termes de Jean-Marie Van der Maren (2016). Cette démarche suit des étapes ordonnancées et se construit dans un mouvement d'analyse récursive (Miles et Huberman, 1991), de va-et-vient entre les données et l'analyse. Cette grille analytique semi-ouverte (codes par couches successives) et la rédaction de mémos analytiques (essais synthétiques) au cours du processus ont permis de faire émerger une analyse thématique des entretiens, de capitaliser sur la codification N-vivo (extractions ciblées; croisements par groupes de participant·es, etc.) et de documenter progressivement les mises en relation. À partir des trois sections initiales des guides d'entretiens, mentionnées précédemment, ces couches itératives de travail ont généré une interaction permanente entre les concepts et apports théoriques, les analyses et les perspectives des participant·es.

Si le codage n'a pas fait l'objet d'une évaluation de fidélité interjuge, la rigueur du traitement a été assurée par un travail réflexif approfondi, intégrant notamment la discussion collective d'extraits de verbatims et de catégories émergentes, lors de séances régulières avec les directeurs de recherche. Ces échanges ont contribué à stabiliser les interprétations, affiner les catégorisations et assurer une cohérence analytique entre les dimensions empiriques et théoriques (traductions locales, mécanismes de régulation, outils de gestion, professionnalisation, etc.).

Résultats

Les cadres intermédiaires en tant qu'agents traducteurs

Une partie du déploiement du système de gestion de la qualité pèse sur la catégorie professionnelle des cadres intermédiaires, chargés d'encadrer le travail (directeur·trices, doyen·nes, chef·fes de file, répondant·es qualité) et de développer un processus qui n'est pas univoque.

Dans un premier temps ou lors de changements majeurs dans le système (ex. : passage à de nouveaux logiciels), la mise en place va reposer sur un cercle restreint, pour ensuite impliquer et responsabiliser un cercle plus élargi. C'est une part du travail à porter qui pourra s'avérer lourde, comme le décrit Dominique, directeur, dans le récit de ce passage à un nouveau logiciel qui a demandé de mettre à jour l'ensemble des cartes de processus :

[...] là la charge elle a vraiment reposé sur le conseil de direction [...]. Assez crevant, pénalisant sur d'autres périmètres où on investissait moins du coup, dans cette phase-là, mais en même temps très riche, car à force de dessiner des cartes ensemble, on convergeait quand même vers une compréhension commune de comment on pouvait fonctionner [...] Et ces responsables-là régulièrement, quand il y a des modifications ou améliorations à faire, ils les font. (Dominique)

Ce groupe restreint de cadres est responsable de traduire des orientations de portée générale (politico-administratives, de la norme qualité, etc.) dans des règles, des outils, des plans d'action, des routines, destinés à structurer et à réguler le travail des professionnel·les (Barrier et al., 2015, p. 20). Il doit effectuer des choix en résonance avec les métiers et les socialisations professionnelles de l'établissement concerné. Les logigrammes sont un support graphique qui renvoie à une rationalité propre. Certains cadres ont décrit combien ce support a été adopté pour représenter des connaissances ou procédures de l'organisation administrative, alors que d'autres ont clairement mentionné s'en éloigner.

Bien que la démarche incorpore de nouvelles grilles de lecture et outils, plusieurs cadres ont cherché à décomplexifier l'exercice, dans un souci d'accessibilité pour l'ensemble des professionnel·les. Diego, directeur et répondant qualité, impliqué à l'époque en tant que doyen, indique que la cartographie des processus, « opaque pour la plupart des enseignant·es », a été rédigée sous forme de texte.

Si le système suppose d'adopter des outils et des lexiques gestionnaires, les cadres cherchent à établir un rapprochement avec le vocabulaire et les pratiques des professionnel·les de l'établissement. De leur point de vue, la norme QSC¹¹, conçue spécifiquement pour les écoles, ménagerait une plus grande latitude d'écriture. Dans cet extrait, la place à l'interprétation semble essentielle, pour une mise en

mots ajustée : « [...] QSC donne une liberté d'écriture, ISO est beaucoup plus normatif. QSC les chapitres nous concernent, ISO va parler de service après-vente, nous on n'utilise pas ce terme. C'est un arbre avec des branches, et on écrit sur les feuilles, les branches, le tronc ! » (Dario)

L'exercice n'est pas une simple « greffe ». L'usage du vocabulaire managérial ou entrepreneurial (ex : « service après-vente » dans l'extrait précédent) demande à être adapté au monde scolaire. L'abstraction de la notion de « qualité » peut renvoyer à des principes impersonnels et il s'agira alors d'omettre intentionnellement ce terme, pour permettre une meilleure acceptabilité. Rose, répondante qualité, apportera sa réflexion et le fait qu'elle a recours à des stratégies discursives pour assurer un intéressement auprès des collègues.

Qualité, ça ne fonctionne pas, dès qu'on dit qualité, ça devient... [...] mais quand on dit améliorer, « comment on pourrait améliorer nos prestations ? [...] C'est le discours qu'il faut adapter de manière à dire la même chose, mais pour qu'ils entendent que ce n'est pas pour nous, c'est pour que notre apprenti, qu'il ait les prestations adéquates, qu'il soit pris en compte et qu'à la fin il réussisse les objectifs qu'on a définis avec lui en début d'année, soit la réussite, soit trouver une place d'apprentissage, etc. [...] (Rose)

Plusieurs codes langagiers circulent entre cadres, résultant d'une certaine socialisation aux discours managériaux et aux principes de l'organisation « agile ». Plusieurs cadres évoquent la règle des « 3U », qui leur permet de juger de la pertinence d'un développement d'un document ou logiciel : « sera-t-il utile ? Utilisable ? Utilisé ? ». Ce critère des « 3U » correspond à des formes de régulations intériorisées dans des discours et pratiques.

Les répondant·es qualité : échos de mandats et charges à concilier

Comme évoqué précédemment, le·la répondant·e qualité en établissement appuie la direction, qui doit porter le « système ». Ralf, répondant qualité, a tenu à préciser son rôle, dès le départ de cette mission :

Moi, j'ai un rôle de coordinateur qualité. Je ne considère pas être le responsable de la qualité, je pense que le responsable la qualité, ici, c'est le directeur. Et puis c'est un rôle que j'ai précisé d'entrée de jeu, quand j'ai appliqué pour la mission, dans le sens où je n'ai pas énormément de périodes de décharge pour ça. (Ralf)

Au fil des entretiens, les répondant·es qualité ont recours à une description de leur travail réel, sans se fixer ou sans se référer à ce qui est inscrit dans leur cahier des charges. Le travail prescrit semble flou et même le pourcentage d'activité dédié au dossier qualité n'est pas toujours une certitude dans leurs réponses. Ils·elles évoquent des fourchettes de pourcentages approximatives, souvent conciliées à d'autres fonctions. Elles intègrent fréquemment des pourcentages complémentaires, assurés par un ensemble d'acteurs (souvent du décanat), porteurs de processus transversaux. D'après Damien, directeur, la charge réelle liée à ces activités serait en réalité sous-estimée, car partagée entre plusieurs personnes, et pourrait atteindre jusqu'à 30 % des charges reconnues dans son établissement. Parmi les onze répondant·es qualité, une seule personne mentionne un taux dédié plus élevé que 15 %, concrètement elle est engagée à 50 % pour ce mandat. La diversité de réponses illustre la difficulté à établir une frontière claire entre les tâches relevant spécifiquement du système qualité et celles plus

largement liées à la gouvernance ou au pilotage de l'établissement. Précisons que ces pourcentages sont indépendants de la taille des établissements. Ils renvoient à des références estimatives, où chacun·e fait le calcul oral des heures dédiées par semaine et souligne des pics de temps dédiés « à l'approche des audits c'est du plein temps, 100 % ! C'est réparti », comme l'indiquent Raymond ou plusieurs autres répondant·es qualité.

Dans trois des établissements, cette activité qualité se distribue au sein d'un binôme. Cette division de rôles et des tâches semble soutenante, comme nous l'évoque Raymond : « Concrètement, c'est beaucoup de coordination entre nous. [...] Il me soutient beaucoup dans les démarches qualité et c'est moi qui gère au quotidien les choses. Quand on organise les audits internes, on fait ça à deux. ».

Des porteurs de changements au service d'une ingénierie raisonnée

Les questions posées ont parfois encouragé l'expression de malaises et de doléances chez des participant·es. Un des directeurs interviewés a rapidement souligné, sur un ton incisif, la pénibilité de l'exercice de gestion de la qualité, qui « motive peu les troupes » et combien il s'agit au fond de « préserver » ses équipes : « *Je peux vous assurer qu'entre un système qualité et une école il y a un monde, un univers qu'il faut franchir, traverser, c'est-à-dire qu'il faut un transporteur moléculaire pour passer du terrain à la notion d'écriture qualité.* » (Dario)

Selon les métiers et les professionnel·les qui composent l'établissement, il s'agira parfois de relier des « mondes », des « univers », comme le rapporte Dario dans cet extrait. La notion en soi de qualité et les représentations qu'elle engage, souvent issues du monde entrepreneurial, demandent une attention augmentée et portée sur les préoccupations des professionnel·les du monde scolaire. Dans cet avancement de pratiques managériales, c'est un travail d'intermédiation qui demande de s'ajuster au contexte donné et au système d'interactions.

En référence à un nouvel outil numérique de suivi de projets, développé à l'échelle de l'établissement, Richard, répondant qualité, rend compte de son effort de rapprochement avec les enseignant·es. Son argumentaire se construit dans les interactions, cherchant à obtenir l'intéressement des collègues et à renforcer l'usage commun de l'outil :

C'est toujours un petit combat que de dire oui, on comprend par rapport à ce que vous faites toute la journée avec vos élèves. Oui, d'accord, mais sachez qu'on a besoin aussi de cette vision. Et ça, c'est vraiment un outil qui nous permet de voir, à la direction et pour vous, de partager et voir ce qui se fait ailleurs. Mais ce n'est pas encore utilisé, pas du tout encore utilisé à plein régime [...] (Richard)

L'agencement des différents outils et supports constitue un exercice de mise en liaison à l'échelle de l'établissement. C'est un travail qui s'effectue en résonance avec des valeurs morales et une évaluation située par les différents acteurs. Il ne s'agit pas d'avancer en « bulldozer ». Plusieurs participant·es à l'enquête témoignent de cet ajustement à trouver en considérant l'ensemble des professionnel·les.

[...] On parlait de battements cardiaques d'une école, ça fonctionne par année. On a fait puis on n'a pas le temps de regarder, puis après on fait autrement. Ça, c'est très très lent. Et cette habitude-là, ce rythme cardiaque là, si on accélère, on va avoir des problèmes de cœur [...] C'est ça et les artères il faut qu'elles suivent aussi. (Romuald)

Cet équilibre est essentiel, car comme le souligne Romuald avec cette image cardiaque, il pourrait aussi susciter l'apparition de dysfonctionnements si on accélère ou on ralentit sans tenir compte du rythme et du fonctionnement scolaire. C'est une juste conciliation et une attention ou repérage de ce qui pourrait être des seuils critiques. Une part de cette régulation institutionnelle et ajustement de la cadence leur revient, dans un exercice prudent pour ne pas tomber dans le sous-engagement ou le sur-engagement et dans des charges de travail qui pourraient avoir des effets sur la santé de l'ensemble des collaborateurs·trices. Ce travail de développement continu des « uns » ne doit pas trop empiéter sur le cœur de métier des « autres », les enseignant·es. C'est une ingénierie qui se construit de façon raisonnée, pour que les gens ne se sentent pas « dépassés » par une quantité de procédures, de protocoles, de logiciels et autres outils de gestion. Comme exprimé par Richard, répondant qualité : « il ne faut pas inonder les gens, c'est subtil à manager ».

Il convient ici de relever les trajectoires professionnelles hétérogènes du corps enseignant des écoles professionnelles. Si, pour certains, il y a des « mondes à franchir » (extrait de Dario, plus haut), d'autres sont familiarisés aux systèmes qualité du fait de leur parcours professionnel :

[...] Dans le domaine de la technique et de l'industrie en particulier c'est connu depuis très longtemps, tous les collaborateurs connaissent et respectent autant que faire se peut. Donc on a une culture qualité, avant d'arriver à l'école ici. C'est le cas de quasiment tous les collaborateurs, à l'exception d'enseignants qui sont purement issus d'une formation académique, qui ont moins cette culture-là [...] (Raymond)

Pour veiller à cet équilibre interne, le chemin est réalisé dans un calibrage délicat et une forme de congruence.

Discussion

L'inflation en matière « d'assurance qualité » conduit à reconstruire du sens, avec des chef·fes de projets chargées de trouver un équilibre dans un jeu de tensions implicites. Ce rôle est endossé dans une logique de coordination de proximité, à l'échelle de l'établissement. Il se construit dans des interactions et logiques d'action hétérogènes, entre les attentes du politique – qui cherche à promouvoir des dispositifs de qualité – et celles du corps enseignant – qui réclame protection face à une surcharge croissante (Hangartner, 2019).

Situées à l'interface des sphères managériales et professionnelles (Resenterra et al., 2013), les répondant·es qualité jouent un rôle de coordination et interagissent avec une multiplicité d'acteurs (internes et externes). Ces acteurs intermédiaires jouent un rôle de médiation, au sens de Christian Maroy (2019), ils·elles assurent un rôle central de liaison entre les prescriptions institutionnelles (légales, normatives) et l'adaptation du dispositif qualité aux réalités locales des professionnel·les.

Tout en acceptant la prescription, ils·elles font preuve de sens critique, face à un environnement politique changeant. Ils·elles contribuent « à donner un sens effectif aux situations de travail locales, ils facilitent la réalisation de « compromis productifs » pour l'organisation aussi bien que pour [eux]-même » (Garant et Letor, 2014, p. 173). L'opérationnalisation du système à l'échelle de leur établissement requiert de ne pas surdimensionner les dispositifs qualité. Cette tâche s'avère d'autant plus difficile que les catégories d'action ont des frontières floues (Jeannot, 2011).

Ces acteurs se profilent comme pivots et relais de l'agencement. À noter que l'ensemble des tâches qui leur sont confiées, ainsi que la maîtrise des connaissances en lien, légitiment progressivement la nécessité de cette responsabilité de suivi et expertise à l'interne. C'est une délimitation et une délégation de tâches qui se renforcent, car ces acteurs incarnent la personne-référente de la norme à l'interne.

C'est une mise en musique qui exige un travail de mise en cohérence, car il ne s'agit pas ici d'un management ou d'instruments de type « *command and control* » (Lascoumes et Le Galès, 2005). La logique qui sous-tend l'ensemble du système demande une capacité à se mettre en mouvement vers l'autre et avec l'autre professionnel·le.

On observera combien les développements se font en résonance avec la culture de l'établissement, dans une construction de sens située, orientée vers l'action et sensible au contexte (Weick, 2003, p. 1). Les différents cadres intermédiaires porteurs de ces projets de développement se positionnent en tant que « facilitateur·trices » (Barrère, 2013, p. 33), confronté·es à certaines incompréhensions des collègues. Ils·elles jouent un rôle d'interface avec l'ensemble des acteurs au sein de l'établissement. En gros, ils·elles se chargent d'un ensemble des tâches nécessaires au « bon fonctionnement » de l'établissement. C'est un labeur assidu, en coulisse, qui traduit une capacité d'abstraction et même d'effacement (Denis, 2018). Il contribue, par la maîtrise progressive des savoirs associés à la qualité, à l'institutionnalisation d'une expertise interne, consolidant ainsi la légitimité d'une responsabilité de suivi au sein des structures éducatives.

En guise de conclusion

Prises entre des injonctions floues, les équipes de direction (directeur·trices, doyen·nes, adjoint·es, répondant·es qualité) demeurent de véritables piliers dans le déploiement d'un dispositif qualité au sein de l'établissement. Elles représentent des maillons centraux, chargés de faire le lien entre le politique et le corps enseignant (Barrère, 2013). Ces cadres sont des « passeurs permanents » entre différents régimes et sont au cœur d'arrangements multiples.

En somme, il convient de retenir que ces systèmes appellent à un exercice d'équilibriste, sous un dosage raisonné, et ce, afin de ne pas sombrer dans l'excessive formalisation (surrèglementation) ou dans des logiques de conformité routinisées et artificielles (Schwandt, 2012; Williams et Harvey, 2015) qui dépossèderaient du sens de l'activité.

Bien que cette recherche ait éclairé les dynamiques de déploiement et les défis rencontrés, elle présente des limites, notamment en raison de sa concentration sur un seul canton et de la diversité des établissements étudiés, qui n'a pas permis d'appréhender l'ensemble des nuances contextuelles. Ces constats invitent à développer des recherches complémentaires, notamment de type mixte, afin d'articuler les tendances identifiées à grande échelle avec une analyse plus fine des dynamiques locales, des jeux d'acteurs et des logiques d'interprétation qui façonnent les dispositifs sur le terrain.

Notes

- ¹ Au niveau fédéral : Art. 8, al. 1, de la Loi sur la formation professionnelle, LFPr (2002, entrée en vigueur en 2004); Art. 3, de l'Ordonnance sur la formation professionnelle, OFPr (2003).
- ² Le canton représente chacun des États qui composent la Confédération helvétique. En Suisse, l'éducation relève principalement de la compétence des 26 cantons.
- ³ Les âges typiques du degré postobligatoire secondaire en Suisse varient de 15 à 20 ans, avec des formations professionnelles qui peuvent durer de 2 à 4 ans.
- ⁴ La formation professionnelle initiale combine l'enseignement en entreprise (pratique) et en école professionnelle (théorie et culture générale) et se termine par l'obtention, après trois ou quatre ans, d'un Certificat Fédéral de Capacité (CFC).
- ⁵ Dans un souci de fluidité, le masculin grammatical est utilisé pour désigner l'ensemble des individus, indépendamment de leur genre. Le terme « acteur » doit donc être compris au sens générique et inclusif.
- ⁶ Le concept de *managérialisme* est employé au sens de Jean-François Chanlat, en tant que « système de description, d'explication et d'interprétation du monde à partir des catégories de la gestion privée » (Chanlat, 2003, p. 53).
- ⁷ Loi vaudoise sur la formation professionnelle (LVLFPr) du 9 juin 2009.
- ⁸ Cette notion de « sale boulot » (traduction de *dirty work*) est empruntée aux travaux de Hughes (1897-1983) de sociologie du travail (Lhuilier, 2005).
- ⁹ Son étude porte sur la norme ISO 9000 dans 24 entreprises certifiées, de différents secteurs d'activités, tels que la formation, les centres hospitaliers, la distribution d'électricité (voir détail des secteurs et des effectifs en page 64 de l'article; Maurand-Valet, 2007). Elle identifie six profils différents qui déterminent des modes de médiation de la norme distincts.
- ¹⁰ Comme décrit dans un récent article de Bezès et Viallet-Thévenin (2023) sur les trajectoires de managérialisation, depuis près de quatre décennies, une abondante littérature de recherche a mis en évidence la manière dont les activités de gestion (contrôle, audit, inspections, évaluations, etc.) se sont considérablement développées et institutionnalisées dans les bureaucraties publiques.
- ¹¹ QSC est l'acronyme de *Quality School Certificate*, qui est un certificat suisse pour les écoles d'enseignement général et professionnel.

Références

- Baby-Collin, V. et Cortes, G. (2019). Approches multisituées. Éditorial. *Espaces et sociétés*, 178(3), 7-19. <https://shs.cairn.info/revue-espaces-et-societes-2019-3?lang=fr>.
- Barrère, A. (2013). *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République* (2^e éd.). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barre.2013.02>.
- Barrier, J., Pillon, J.-M. et Quéré, O. (2015). Les cadres intermédiaires de la fonction publique. Travail administratif et recompositions managériales de l'État. *Gouvernement et action publique*, 4(4), 9-32. <https://doi.org/10.3917/gap.154.0009>.
- Barroso, J. (2012). La gestion scolaire, entre modernisation et exigence démocratique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 55-64. <https://doi.org/10.4000/ries.2486>
- Berger, J.-L., Lamamra, N. et Bonoli, L. (2018). Des enjeux de la formation professionnelle en Suisse : une introduction. Dans J.-L. Berger, N. Lamamra et L. Bonoli (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse : le modèle suisse sous la loupe* (p. 19-29). Seismo. <https://doi.org/10.33058/seismo.20722>
- Bezès, P., Demazière, D., Le Bianic, T., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., Pierru, F. et Evetts, J. (2011). New public management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? *Sociologie du travail*, 53(3), 293-348.

- Bezès, P. et Viallet-Thévenin, S. (2023). La transversalisation managériale de l'État. Variété des activités gestionnaires dans l'administration française (1980-2014). *Gouvernement et action publique*, 12(1), 141-171. <https://doi.org/10.3917/gap.231.0141>.
- Bongrand, P. et Laborier, P. (2005). L'entretien dans l'analyse des politiques publiques : un impensé méthodologique ? *Revue française de science politique*, 55(1), 73-111. <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0073>.
- Breton, É. et Perrier, G. (2018). Politique des mots d'ordre réformateurs. Le travail administratif face aux injonctions modernisatrices de l'État. *Politix*, 124(4), 7-32. <https://doi.org/10.3917/pox.124.0007>.
- Brøgger, K. (2018). The performative power of (non)human agency assemblages of soft governance. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 353-366. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1449985>
- Cattonar, B., Dumay X. et Maroy, C. (2013). Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Education et sociétés*, 32(2), 35-51. <https://doi.org/10.3917/es.032.0035>.
- Chanlat, J.-F. (2003). Le managérialisme et l'éthique du bien commun : la question de la motivation au travail dans les services publics. Dans T. Duveillier, J.-L. Genard et A. Piraux (dir.), *La motivation au travail dans les services publics* (p. 51-64). L'Harmattan.
- Clegg, S. et McAuley, J. (2005). Conceptualising middle management in higher education: A multifaceted discourse. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(1), 19-34. <https://doi.org/10.1080/13600800500045786>
- Denis, J. (2018). *Le travail invisible des données : éléments pour une sociologie des infrastructures scripturales*. Presses des Mines. <https://doi.org/10.4000/books.pressessmines.3934>
- Deterding, N. M. et Waters, M. C. (2018). Flexible coding of in-depth interviews: A twenty-first-century approach. *Sociological Methods & Research*, 50(2), 708-739. <https://doi.org/10.1177/0049124118799377>
- Dubs, R. (2006). *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*. h.e.p. verlag. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/rapport_d_expertisesurlesquestionsconcernantlaformationprofessionnelle.pdf
- Duru-Bellat, M. (2019). Évaluations, mesures ou classements ? A propos des enquêtes PISA. *Revue française de linguistique appliquée*, XXIV(1), 7-19. <https://doi.org/10.3917/rfla.241.0007>.
- Garant, M. et Letor, C. (2014). Encadrement et leadership : des notions en voie de modélisation. Dans M. Garant et C. Letor (dir.), *Encadrement et leadership* (p. 171-179). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0171>.
- Giaque, D. (2015). Attitudes toward organizational change among public middle managers. *Public Personnel Management*, 44(1), 70-98.
- Giaque, D. et Emery, Y. (2008). *Repenser la gestion publique : bilan et perspectives en Suisse*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Giaque, D. (2003). *La bureaucratie libérale : Nouvelle gestion publique et régulation organisationnelle*. L'Harmattan.
- Hall, J. B. (2018). The performative shift: Middle leadership « in the line of fire ». *Journal of Educational Administration & History*, 50(4), 364-378. <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1518317>
- Halpern, C., Lascoumes, P. et Galès, P. L. (2014). Introduction. Dans C. Halpern, P. Lascoumes et P. L. Galès (dir.), *L'instrumentation et ses effets débats et mises en perspective théoriques* (p. 15-62). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.halpe.2014.01.0015>.
- Halpern, C., Lascoumes, P., Le Galès, P. et Boussaguet, L. (2019). Instrument. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (5^e éd., p. 321-330). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2019.01.0321>.
- Hannerz, U. (2003). Being there... And there... And there ! Reflections on multi-site ethnography. *Ethnography*, 4(2), 201-216. <http://www.jstor.org/stable/24047809>
- Hangartner, J. (2019). Control of teachers under conditions of low-stakes accountability. *on_education Journal for Research and Debate*, 5(2). https://doi.org/10.17899/on_ed.2019.5.4

- Hibou, B. (2012). *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*. La Découverte.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19.
- Hood, C. (1995). The "new public management" in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20(2-3), 93-109. [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(93\)E0001-W](https://doi.org/10.1016/0361-3682(93)E0001-W)
- Jeannot, G. (2011). *Les métiers flous. Travail et action publique*. Octarès éditions.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. (4^e éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.kaufm.2016.01>.
- Lamamra, N. et Besozzi, R. (2019). Training in companies: Educational practices at the heart of the world of work. *Swiss Journal of Sociology*, 45(3), 317-336. <https://doi.org/10.2478/sjs-2019-0015>
- Lascoumes, P. (2007). Les instruments d'action publique, traceurs de changement : l'exemple des transformations de la politique française de lutte contre la pollution atmosphérique (1961-2006). *Politique et sociétés*, 26(2-3), 73-89. <https://doi.org/10.7202/017664ar>
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2005). Conclusion : de l'innovation instrumentale à la recomposition de l'Etat. Dans P. Lascoumes et P. Le Galès (dir.), *Gouverner par les instruments* (p. 357-370). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.lasco.2005.01>.
- Le Galès, P. et Scott, A. (2008). Une révolution bureaucratique britannique? : autonomie sans contrôle ou « freer markets, more rules ». *Revue française de sociologie*, 49(2), 301-330. <https://doi.org/10.3917/rfs.492.0301>.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lessa.2015.01>.
- Lessard, C., Meirieu, P. et Lessard, C. (2008). Introduction. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (2^e éd., p. 1-4). De Boeck.
- Létor, C. et Garant, M. (2014). Contours et dynamiques de pratiques d'encadrement et de leadership dans les actions pédagogiques et socio-éducatives. Dans M. Garant et C. Létor (dir.), *Encadrement et leadership : nouvelles pratiques en éducation et formation* (p. 11-20). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0011>.
- Lhuillier, D. (2005). Le « sale boulot ». *Travailler*, 14(2), 73-98. <https://doi.org/10.3917/trav.014.0073>.
- Loi du 13 décembre 2002 sur la formation professionnelle (= LFPr; 412.10; état le 1^{er} mars 2025)
- Loi vaudoise du 9 juin 2009 sur la formation professionnelle (=LVLFPr; 413.01; état au 1^{er} avril 2010)
- Losego, P. (2019). Diriger un établissement scolaire. Émiettement et dossiers. Dans P. Losego et H. Durler (dir.), *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande* (p. 257-289). Alphil-Presses universitaires suisse. <https://www.alphil.com/livres/986-travailler-dans-une-ecole.html>
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
- Maroy, C. (2013). Politiques et outils de « l'école de la performance » : accountability, régulation par les résultats et pilotage. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (p. 11-32). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.maroy.2013.01.0011>.
- Maroy, C., Dupuy, C., Brassard, A., Buisson-Fenet, H., Mathou, C., Pons, X., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2019). Mediations. Dans C. Maroy et X. Pons (dir.), *Accountability policies in education: A comparative and multilevel analysis in France and Quebec* (p. 151-183). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-01285-4>
- Maurand-Valet, A. (2007). Norme ISO 9000 et profil du responsable qualité. *Revue française de gestion*, 180(11), 61-72. <https://doi.org/10.3166/rfg.180.61-72>.
- Miles, M. et Huberman, A. M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck Université.
- Nay, O. et Smith, A. (2002). Les intermédiaires en politique. Médiation et jeux d'institutions. Dans O. Nay et A. Smith (dir.), *Le gouvernement du compromis : courtiers et généralistes dans l'action politique* (p. 1-21). Economica.
- Ordonnance du 19 novembre 2003 sur la formation professionnelle (= OFPr; RS 412.101 état le 1^{er} mars 2025)

- Payet, J.-P. (2005). Moralisme et expertise : la double tentation de l'ethnographie. *Education et sociétés*, 16(2), 167-175. <https://doi.org/10.3917/es.016.0167>.
- Pinson, G. et Sala Pala, V. S. (2007). Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? *Revue française de science politique*, 57(5), 555-597. <https://doi.org/10.3917/rfsp.575.0555>.
- Piot, L. et Kelchtermans, G. (2014). Le leadership dans les organisations scolaires contemporaines : leçons tirées de la revue de la littérature anglo-saxonne. Dans M. Garant et C. Letor (dir.), *Encadrement et leadership : nouvelles pratiques en éducation et formation* (p. 21-37). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0021>.
- Power, M. (2003). Evaluating the audit explosion. *Law & policy*, 25(3), 185-202. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9930.2003.00147.x>
- Progin, L., Etienne, R. et Pelletier, G. (2019). *Diriger un établissement scolaire : tensions, ressources et développement*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.progi.2019.01>.
- Ruiz, G. (2021). *La socialisation temporelle des apprentis. Le cas des médiamaticiens et assistantes en soins et santé communautaire dans le canton de Vaud*. Alphil-Presses universitaires suisses. <https://www.aphil.com/livres/1165-la-socialisation-temporelle-des-apprentis.html>
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (2^e éd., p. 123-150). Ed. du CRP.
- Schwandt, T. A. (2012). Quality, standards and accountability: An uneasy alliance. *Education Inquiry*, 3(2), 217-224. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i2.22029>
- Segrestin, D. (2004). *Les chantiers du manager*. Armand Colin.
- Seyfried, M., Ansmann, M. et Pohlenz, P. (2019). Institutional isomorphism, entrepreneurship and effectiveness: The adoption and implementation of quality management in teaching and learning in Germany. *Tertiary Education and Management*, 25(2), 115-129. <https://doi.org/10.1007/s11233-019-09022-3>
- Shore, C. et Wright, S. (2015). Audit culture revisited: Rankings, ratings, and the reassembling of Society. *Current Anthropology*, 56(3), 421-444. <https://doi.org/10.1086/681534>
- Spillane, J.-P., Halverson, R.-R. et Diamond, J. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Education et Sociétés*, 21(1), 121-149. <https://doi.org/10.3917/es.021.0121>.
- Strathern, M. (2000). *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. Routledge.
- Thompson, G., Mockler, N. et Hogan, A. (2022). Making work private: Autonomy, intensification and accountability. *European Educational Research Journal*, 21(1), 83-104. <https://doi.org/10.1177/1474904121996134>
- Van der Maren, J.-M. (2016). Lire ou écrire une recherche utilisant des données qualitatives : une grille pour analyser et pour préparer une recherche ou une demande de subvention. *Recherches qualitatives – hors-série*, 20, 267-281.
- Viseu, S. et Carvalho, L. M. (2018). Changes in school governance and the reshaping of head teachers' roles and identities in Portugal. Dans R. Normand, M. Liu, L. M. Carvalho, D. A. Oliveira et L. Levasseur (dir.), *Education policies and the restructuring of the educational profession: Global and comparative perspectives* (p. 57-69). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5_5
- Williams, J. et Harvey, L. (2015). Quality assurance in higher education. Dans J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill et M. Souto-Otero (dir.), *The palgrave international handbook of higher education policy and governance* (p. 506-525). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_27
- Yerly, G. (2017). Quel impact des politiques de responsabilisation douce sur les pratiques enseignantes ? Dans Y. Dutercq et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 121-141). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.duter.2017.01.0121>.

Pour citer cet article

Sá, S. (2025). Quête de qualité dans des établissements secondaires professionnels : des professionnel·les au cœur de compromis multiples. *Formation et profession*, 33(1), 1-16. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.946>



©Auteur.e.s Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.972>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Joséphine **Mukamurera**
Université de Sherbrooke (Canada)
Sawsen **Lakhal**
Université de Sherbrooke (Canada)
Jonathan **Paris**
Université TÉLUQ (Canada)
Thibault **Coppe**
Université Libre de Bruxelles (Belgique)
Mylène **Leroux**
Université du Québec en Outaouais (Canada)
Jean-François **Desbiens**
Université de Sherbrooke (Canada)
Aline **Niyubahwe**
Université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue (Canada)

Entre programmes d'insertion professionnelle et facteurs personnels et psychoprofessionnels : quelle incidence sur la persévérance dans la carrière chez les enseignants débutants ?

Between induction programs and personal and psycho-professional
factors: What impact on teacher intention to stay among beginning teachers?

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.972>



Cet article examine l'effet de la participation aux programmes d'insertion professionnelle (PIP) et de variables personnelles et psychoprofessionnelles sur la persévérance dans la profession. Les données analysées proviennent d'un échantillon ($n = 612$) d'une enquête par questionnaire réalisée auprès d'enseignants débutants québécois. La stratégie d'analyse combine un modèle linéaire généralisé et des modélisations par équations structurelles. Les résultats montrent que la participation à des PIP, les types de choix de carrière et d'autorisation d'enseigner ont un effet faible sur la persévérance et que les facteurs liés au stress, à l'engagement et au sens au travail contribuent bien davantage à expliquer ce phénomène.

Mots-clés

Programme d'insertion professionnelle, enseignants débutants, enseignants novices, attrition, persévérance.

Abstract

This paper examines the effect of induction programs as well as personal and psycho-professional variables on teacher intention to stay in the profession. The data analyzed are drawn from a sample of participants ($n = 612$) in a questionnaire survey completed by beginning teachers in Quebec. The analytical strategy combines a generalized linear model and structural equation modeling. The results indicate that induction programs, career choice types, and qualifications have a limited effect on the intention to stay. In contrast, factors related to professional stress, commitment to the profession and meaning at work contribute significantly more to explaining this phenomenon.

Keywords

Induction program, beginning teachers, novice teachers, attrition, retention.

Problématique : de l'importance de la persévérance dans la profession enseignante

Dans plusieurs pays du monde, les systèmes éducatifs doivent composer avec une grande pénurie de personnel enseignant qualifié (Dupriez et al., 2023; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2024). Cette pénurie conduit à l'embauche d'enseignants ne détenant pas de qualification légale permanente pour enseigner. Par exemple, en 2020-2021, seulement 70,8 % du personnel enseignant au Québec possédaient un brevet d'enseignement au Québec, tandis que 1,8 % détenaient un permis probatoire ou une autorisation provisoire, et 27,5 % étaient non légalement qualifiés¹ (Vérificateur général du Québec, 2023). Ce phénomène n'est pas propre au Québec. La documentation montre une augmentation de la proportion d'enseignants de deuxième carrière et une diversification de la main-d'œuvre enseignante dans de nombreux pays (Coppe, 2025).

Les causes de cette pénurie sont multifactorielles (Mukamurera et al., 2023a). Ces dernières années, plusieurs écrits soulignent la faible attractivité de la profession et la dégradation de son prestige social (UNESCO, 2024), en raison notamment de la complexification et de l'intensification du travail enseignant (Dupriez et al., 2023), ainsi que de la perception négative véhiculée dans les médias au sujet du travail des enseignants et de l'école publique (UNESCO, 2024).

Il ressort également qu'en raison de sa nature, des attentes multiples et des conditions d'exercice qui se dégradent, l'enseignement se classe parmi les professions les plus stressantes (Vlasie, 2021) et les taux de stress et d'épuisement professionnel y sont très élevés (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2020; Viac et Fraser, 2020; Vlasie, 2021). En milieu scolaire, au Québec, une enquête de l'Institut national de santé publique du Québec (Pelletier et al., 2025) révèle que les membres du personnel enseignant sont ceux qui souffrent le plus de détresse psychologique élevée à très élevée au travail (62,13 %), comparativement au personnel professionnel (55,46 %), au personnel de soutien (52,36 %) et au personnel cadre (49,62 %). Plus vulnérables, les enseignants débutants sont particulièrement exposés à divers facteurs de risques psychosociaux au travail (OCDE, 2020). Alors que leurs compétences ne sont pas encore entièrement développées et qu'ils manquent d'expérience et de confiance en leur efficacité, ils sont souvent affectés à des groupes-classes ou à des écoles plus difficiles que leurs collègues expérimentés (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2014; OCDE, 2019, 2020; Paniagua et Sanchez-Marti, 2018). Le stress, l'épuisement et les émotions négatives en général affectent négativement l'engagement professionnel et le sens donné au travail (Antonioni et al., 2022; Bertieaux et al., 2024; Fitchett et al., 2018).

Devant ces conditions difficiles, il n'est pas étonnant que l'enseignement soit de moins en moins un premier choix de carrière, que le taux d'attrition soit élevé durant les études en enseignement (Lakhal et al., 2023) et que de plus en plus d'enseignants quittent la profession, en particulier au cours des premières années d'exercice (Noordzij et Van de Griff, 2020; UNESCO, 2024).

Selon l'OCDE (2020), l'attrition en début de carrière est l'un des principaux facteurs de la pénurie d'enseignants, et cette étape devrait recevoir un soutien accru pour garantir efficacité et bien-être. Dans plusieurs pays et régions du monde (Québec, Canada, États-Unis, Europe, Australie, etc.), entre 20 % et 50 % d'enseignants débutants abandonnent la profession (Dupriez et Mahiat, 2023; OCDE, 2020). Les causes de ce décrochage précoce sont multiples et touchent aussi bien les facteurs externes à l'individu que les facteurs personnels.

Parmi les facteurs externes d'attrition les plus souvent mis en cause figurent les conditions et la charge de travail ardues (Girinshuti, 2020; Räsänen et al., 2020), les facteurs d'ordre économique tels que les faibles salaires (Girinshuti, 2020), l'absence de rétroaction et de soutien des collègues et de la direction (Colognesi et al., 2020).

Six facteurs personnels du décrochage sont relevés dans les recherches. Il est notamment question du désenchantement face à la réalité de l'enseignement (Girinshuti, 2020), du manque d'engagement professionnel (De Stercke et al., 2014; Räsänen et al., 2020), de l'insuffisance de la qualification pour l'enseignement (Dupriez et Mahiat, 2023; Ingersoll et al., 2012; Noordzij et al., 2020), d'un déficit d'épanouissement (Bertieaux et al., 2024; Trépanier et Deschenaux, 2024), d'un manque de signification dans le travail (Bertieaux et al., 2024), et enfin, du stress et de l'épuisement professionnel (Fitchett et al., 2018; Girinshuti, 2020; Viac et Fraser, 2020).

Afin d'atténuer les difficultés des premières expériences professionnelles, des programmes d'insertion professionnelle (PIP) sont de plus en plus déployés pour accueillir et accompagner les nouveaux enseignants en vue de favoriser leur persévérance dans la profession (OCDE, 2019; Paniagua et Sanchez-Marti, 2018). Quelques recherches confirment un effet positif de ces programmes sur la rétention des enseignants débutants (Gaikhorst et al., 2015; Ronfeldt et McQueen, 2017). D'autres

rapportent des résultats équivoques, voire l'absence d'une différence significative entre ceux qui ont participé à un PIP et ceux ne l'ayant pas fait (Helms-Lorenz et al., 2016; LoCascio et al., 2016; Miller et Young, 2021). En conséquence, des recherches examinant l'effet des PIP méritent d'être réalisées dans différents contextes, plus spécifiquement, en lien avec les facteurs de la persévérance professionnelle. Dans le même ordre d'idées, même si, au Québec, les PIP montrent un potentiel de retombées positives (Mukamurera et al., 2020), à notre connaissance, aucune étude d'envergure n'a été menée pour déterminer précisément l'incidence des PIP sur la persévérance dans la profession. Bien que les PIP cherchent à apporter du soutien, ils ne peuvent changer les conditions structurelles difficiles d'exercice du métier. Ainsi, au-delà du fait de dégager l'incidence des PIP sur la persévérance, il nous paraît pertinent de tester un modèle explicatif comprenant tant la participation à un PIP que des variables psychoprofessionnelles pour mieux comprendre le phénomène de persévérance dans la profession.

Dans le cadre de cet article, nous portons notre attention sur certains facteurs personnels et psychoprofessionnels qui, selon les études recensées, semblent importants dans la décision de quitter ou de rester dans la profession : le stress professionnel perçu, le sens donné au travail, l'engagement envers la profession et la qualification pour l'enseignement (types d'autorisation). Considérant que l'enseignement n'est pas toujours un premier choix de carrière pour les individus qui y entrent (Lakhali et al., 2023), un autre facteur est pris en considération : le choix de la carrière en enseignement (premier choix, choix par défaut ou deuxième carrière). En somme, notre objectif de recherche est double :

1. Analyser l'effet de la participation à un PIP sur la persévérance professionnelle des enseignants débutants et les effets différenciés selon l'autorisation obtenue pour enseigner et les modalités du choix de la carrière.
2. Évaluer le potentiel explicatif d'un modèle structurel de la persévérance dans la profession intégrant à la fois des variables psychoprofessionnelles (stress, sens au travail et engagement), ainsi que la participation à un programme d'insertion professionnelle.

Cadre conceptuel

Cinq concepts sont au cœur de cette recherche : l'insertion professionnelle (IP), le programme d'insertion professionnelle (PIP), la persévérance professionnelle, l'engagement professionnel, le sens au travail et le stress au travail. Ils sont définis dans les prochains développements.

Du concept d'insertion professionnelle (IP) à celui de programme d'insertion professionnelle (PIP)

L'IP peut prendre plusieurs sens, par exemple en lien avec l'intégration en emploi, l'affectation et les conditions de la tâche, la socialisation au milieu de travail, le développement professionnel, puis les aspects affectifs et émotionnels des premières expériences professionnelles (Mukamurera et al., 2020). L'IP est aussi et surtout une phase (de durée variable) de la carrière durant laquelle les enseignants novices sont aidés et guidés au cours de leurs premières expériences professionnelles. Ce soutien se fait de plus en plus par le biais de la mise en place de PIP pouvant offrir, à des degrés divers, « une orientation systématique et un soutien personnel, social et professionnel » (Paniagua et Sanchez-Marti, 2018, p. 31; traduction libre). C'est, par ailleurs, un ensemble relativement structuré de mesures

institutionnelles établies dans le but explicite de soutenir et d'accompagner les enseignants au cours de leurs premières années de carrière (Mukamurera et al., 2020). Au Québec, bien que le mentorat constitue le fer de lance de tels programmes, on dénombre plusieurs autres mesures telles que : activités de développement professionnel, rencontres d'orientation, trousse d'accueil (informations), observation formative, temps commun de coplanification, etc. (Mukamurera et al., 2023b). En outre, en dépit de la présence croissante des PIP dans les centres de services scolaires (CSS)² et les écoles, leur mise en œuvre reste locale, ce qui entraîne une grande variabilité dans les mesures de soutien offertes, leur fréquence, leurs critères d'accès et leur durée. Dans le cadre de cet article, l'incidence des PIP est analysée de manière globale, sans distinction du contenu et des caractéristiques de chaque programme local au sein des différents milieux scolaires.

Persévérance professionnelle

La persévérance vis-à-vis de la profession se distingue selon deux perspectives : 1) la persévérance effective ou réelle (observée) et 2) l'intention de persévérance, qui est de l'ordre de la persévérance anticipée, d'un choix subjectif, a priori, de s'insérer dans la profession et de s'y maintenir dans une temporalité relativement longue. Certaines recherches indiquent que l'intention de persévérer en carrière est un indicateur prédictif fort de la persévérance effective (Toksdorf et al., 2022), ce qui est en cohérence avec les théories de l'action raisonnée ou du comportement planifié (De Stercke et al., 2014). Il s'agit là d'une piste intéressante pour étudier la persévérance chez les enseignants en IP, particulièrement dans une approche prospective permettant d'agir en amont. Comme mentionné dans la problématique, en plus de la participation ou non à un PIP, ce sont les déterminants individuels de la persévérance qui sont considérés dans nos analyses, dont les facteurs psychoprofessionnels définis ci-dessous.

Engagement professionnel

Comme le résumait Morin et al. (2013), l'engagement professionnel peut être défini par l'intérêt et l'attachement accordés par l'individu à l'objet d'engagement (aspect affectif), par ses efforts comportementaux en vue de maintenir son investissement et enfin, par la vigueur et l'énergie déployées (aspect motivationnel) (Morin et al., 2013). Quant à l'objet d'engagement, il diffère d'un auteur à l'autre, allant d'un engagement de l'individu dans son travail et vis-à-vis de ses élèves, à un engagement vis-à-vis de son organisation, de son groupe de travail ou envers sa profession, etc. (Antoniou et al., 2022; Celep, 2000; Morin et al., 2013; Thien et al., 2014). C'est l'engagement envers la profession qui est au cœur de cet article. Il renvoie à l'attitude et à la loyauté des enseignants envers leur profession, à l'attachement affectif et à l'amour qu'ils lui accordent (Celep, 2000; Thien et al., 2014). Ainsi, être fier de sa profession, la percevoir comme la carrière la plus importante ou idéale, représentent autant d'exemples d'indicateurs de l'engagement affectif envers la profession enseignante (Celep, 2000; Thien et al., 2014).

Sens au travail

Comme le rappellent Coutrot et Perez (2022, p. 12-13), « le travail n'est pas seulement un effort fastidieux qui mérite récompense ni une pure expérience d'aliénation. C'est d'abord l'activité organisée par laquelle les humains transforment le monde naturel et social et se transforment eux-mêmes ». Pour Goyette (2016), le sens du travail — ou sens au travail (*meaning*) — correspond à ce « qui permet à l'individu de définir ses valeurs, de les cultiver, de vivre en cohérence avec celles-ci et qui guide ses actions » (p. 6). Coutrot et Perez (2022, 2023) le déclinent en trois dimensions : l'utilité sociale (se sentir utile aux autres), la cohérence avec ses valeurs éthiques et professionnelles, et la capacité de développement ou d'accomplissement de soi. Cette dernière englobe à la fois le « développement de nos habiletés et notre expérience » (Coutrot et Perez, 2023, p. 1) et « l'atteinte d'objectifs liés à la réussite de l'individu » (Bertieaux et al., 2024, p. 3).

En somme, l'acception du sens au travail retenue dans cet article s'inspire de ces définitions et renvoie à la valeur perçue du travail que l'on fait, à l'effet perçu de ses actions, ainsi qu'aux affects positifs qui en découlent, tels que le sentiment d'accomplissement et de croissance personnelle. Le sens au travail apparaît ainsi comme un déterminant potentiel du bien-être et de la persévérance dans la profession (Bertieaux et al., 2024; Coutrot et Perez, 2023).

Stress au travail

Des auteurs s'étant intéressés au stress au travail chez les enseignants le définissent comme une expérience d'émotions désagréables et négatives telles que la tension, la colère, l'anxiété, la frustration ou la dépression, résultant de certains aspects du travail (Harmsen et al., 2019; Helms-Lorenz et al., 2013). Cette définition centrée sur les aspects émotionnels est réductrice. Nous adoptons celle proposée par Viac et Fraser (2020), pour qui le stress professionnel se manifeste par des problèmes émotionnels, sociaux et/ou de santé physique, et peut conduire à des symptômes d'épuisement professionnel lorsqu'il est intense et chronique.

Le modèle Demande-Contrôle-Soutien de Karasek et Theorell (1990) éclaire les causes du stress au travail : il survient lorsque les exigences sont élevées, que le contrôle sur le travail est limité, et que le soutien social est insuffisant. Ce modèle s'applique particulièrement aux enseignants débutants, souvent confrontés à des tâches complexes sans bénéficier d'autonomie suffisante ni d'appui adéquat de la part de leurs collègues ou de la direction (OCDE, 2019). Les enseignants stressés sont plus susceptibles d'envisager quitter la profession (Fitchett et al., 2018; Viac et Fraser, 2020).

Méthodologie

L'article exploite des données quantitatives recueillies par questionnaire dans le cadre d'une recherche financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada ayant reçu l'approbation du comité éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke.

Questionnaire en ligne et recrutement des participants

Un premier questionnaire a été passé en ligne en 2023, avec l'outil de sondage SurveyMonkey®. L'enquête visait le personnel enseignant débutant ayant jusqu'à sept années d'expérience en enseignement au Québec et de tous les niveaux et champs d'enseignement des réseaux scolaires public et privé. Le recrutement s'est fait au moyen d'une lettre d'invitation à participer que les organisations syndicales, professionnelles et scolaires ont diffusée dans leurs milieux respectifs ou sur leur site Web. La participation s'est faite sur une base volontaire et anonyme.

Le questionnaire comportait cinq sections traitant successivement des informations sociodémographiques et professionnelles, des indicateurs de l'IP et de l'intention de persévérer dans la profession, des caractéristiques de l'environnement socioprofessionnel, du soutien formel (PIP) offert et des retombées perçues, ainsi que des répercussions du contexte de la COVID-19 et de la pénurie d'enseignants. Dans le cadre de cet article, l'énoncé suivant relatif à la persévérance dans la profession a été retenu : Je songe souvent à quitter la profession enseignante (codage inversé pour illustrer la persévérance et non pas l'abandon). De plus, outre la participation à un PIP et certaines caractéristiques des enseignants relatives au choix d'enseigner et la qualification, nous avons validé et utilisé trois échelles dont les énoncés sont inspirés de différentes sources (Celep, 2000; Coutrot et Perez, 2022, 2023; Goyette, 2016; Helms-Lorenz et al., 2013; OCDE, 2018; Thien et al., 2014). Ces échelles, dont les énoncés apparaissent au tableau 1, sont de type Likert à cinq niveaux comprenant un point neutre (1. Fortement en désaccord -> 5. Fortement en accord).

Tableau 1

Construits et énoncés des échelles

Construits	Items
Sens au travail	1- J'ai un grand sentiment d'accomplissement au travail. 2- J'ai trouvé une carrière/profession qui a du sens pour moi. 3- J'ai découvert un travail qui est utile.
Engagement	1- Je suis fier/fière d'être un.e enseignant.e. 2- Je perçois le métier d'enseignant comme le meilleur métier qui soit. 3- Lorsque je me lève le matin, j'ai envie d'aller enseigner. 4- Je suis passionné.e par mon travail.
Stress	1. Je me sens souvent épuisé.e émotionnellement. 2. Je me sens souvent physiquement au bout du rouleau. 3. Mon métier a un impact négatif sur ma santé mentale (anxiété, irritabilité, perte d'intérêt, difficulté de sommeil, manque d'appétit, etc.). 4. Mon métier a un impact négatif sur ma santé physique (maux de tête, maux de ventre, palpitations cardiaques, etc.). 5. Je souffre de stress au travail. 6. Je suis préoccupé.e (inquiétude) au sujet de mon travail dans mes temps libres.

Caractéristiques de l'échantillon

Au total, 1074 personnes ont répondu au questionnaire, dont 730 à toutes les questions. Pour cette étude, nous avons conservé 612 participants. Nous avons exclu 118 répondants ayant rapporté avoir profité d'un soutien informel significatif, sans avoir bénéficié d'un PIP. En effet, nos objectifs de recherche se concentrent sur les effets des PIP et nous souhaitons les isoler de l'effet de l'accompagnement informel (Colognesi et al., 2020).

Ces répondants sont répartis sur l'ensemble des 17 régions administratives du Québec, majoritairement dans le réseau public (97,3 %), plus précisément dans 50 centres de services scolaires. Ils sont en grande majorité (82 %) des femmes, près des deux tiers (62,6 %) sont âgés de 35 ans et moins; seulement 41,2 % ont un statut d'emploi régulier et ils ont en moyenne 4,2 années d'expérience d'enseignement au Québec. Ils relèvent surtout des ordres d'enseignement préscolaire-primaire (51,3 %) et secondaire (30,9 %), puis quelques autres sont rattachés au secteur de la formation professionnelle (5,4 %), à des niveaux multiples (7,8 %) ou ont une autre condition (4,6 %).

Quant aux caractéristiques individuelles prises en compte dans nos analyses, elles sont présentées en détail au tableau 2. Sans prétendre être un échantillon statistiquement et pleinement représentatif de la population enseignante, il reflète néanmoins les tendances actuelles qui caractérisent la profession enseignante au Québec et ailleurs dans le monde.

Tableau 2

Caractéristiques de l'échantillon selon la participation à un PIP, le choix de l'enseignement et la qualification

Caractéristiques	Fréquence	Pourcentage
Participation à un PIP		
Oui	438	71,6
Non (et sans soutien informel significatif)	174	28,4
Choix de l'enseignement		
Premier choix	321	52,5
Choix par défaut ^a	82	13,4
Seconde carrière	197	32,2
Autre	12	2,0
Type d'autorisation d'enseigner		
Brevet d'enseignement	409	66,8
Autorisation d'enseigner	118	19,3
Aucune autorisation	85	13,9

Note. ^a Choix de l'enseignement faute de mieux ou en l'absence d'un projet professionnel clair.

Analyse des données

Dans un premier temps et en lien avec l'objectif 1 de cet article, nous avons utilisé un modèle linéaire généralisé (Hastie et Pregibon, 1992) pour analyser l'incidence de la participation à un PIP sur la persévérance, ainsi que les effets différenciés selon le choix de carrière et le statut d'autorisation d'enseigner. Alors que des modèles de type ANOVA sont plus régulièrement mobilisés pour analyser des relations entre des variables indépendantes catégorielles (et leurs interactions) et une variable dépendante continue, notre choix s'explique par deux raisons. La première est que notre variable dépendante ne respectait pas une distribution normale, la seconde est que nous souhaitions introduire des variables de contrôle tant catégorielles que continues. Le modèle linéaire généralisé se montre plus robuste et plus flexible que l'ANOVA sur ces deux aspects, cette dernière étant, somme toute, une forme restrictive de modèle linéaire généralisé (Stroup, 2015).

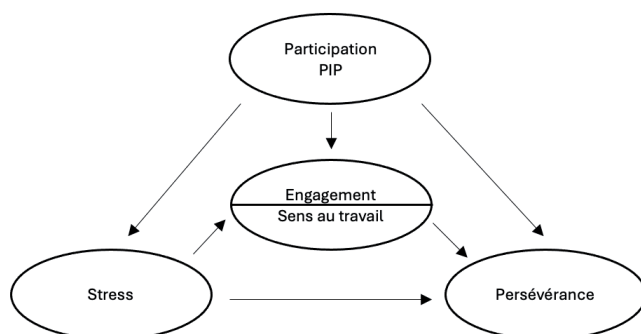
Ainsi, nous avons entré trois variables catégorielles dans le modèle : participation à un PIP, choix de l'enseignement comme carrière et autorisation d'enseigner. Les interactions entre participation à un PIP et choix de l'enseignement, ainsi que participation à un PIP et autorisation d'enseigner ont été considérées. Nous avons ajouté au modèle quatre variables contrôles : l'âge, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, le statut contractuel (ex. : régulier, précaire, etc.) et le nombre d'écoles dans lesquelles l'enseignant travaille. Des tests post-hoc avec ajustement de Bonferroni ont été réalisés pour investiguer plus en profondeur les principaux résultats significatifs.

Dans un deuxième temps et en lien avec l'objectif 2 de cette étude, nous avons modélisé en modèles d'équations structurelles les relations linéaires entre nos variables latentes psychoprofessionnelles: le sens au travail, l'engagement dans la profession et le stress au travail, ainsi que la variable participation à un PIP et la variable persévérance (voir Borsboom, 2008 pour l'importance d'une telle modélisation). Notre modèle analytique, soutenu par le cadre théorique développé supra, est présenté en figure 1. Nous avons ajouté en variables contrôles le nombre total d'années d'expérience d'enseignement et le genre. Le genre s'ajoute ici en raison de l'investigation de variables psychoprofessionnelles. L'estimateur MLR (maximum de vraisemblance robuste) a été utilisé pour l'estimation des modèles d'équations structurelles (Maydeu-Olivares, 2017).

Toutes les analyses ont été réalisées sur le programme JAMOVI (The Jamovi Project, 2022).

Figure 1

Modèle analytique



Comme illustré en Figure 1, nous avons séparé en deux modèles distincts l'engagement et le sens au travail dû à leur colinéarité (corrélation entre les deux variables latentes : 0,91).

L'adéquation aux données de nos modèles a été vérifiée sur la base du SRMR, du RMSEA, du CFI et du TLI en respect des valeurs seuils présentées par Little (2013). Les deux modèles montrent des indices d'adéquation bons à excellents (Modèle avec engagement: $SRMR = 0,041$; $RMSEA = 0,065$; $CFI = 0,955$; $TLI = 0,938$. Modèle avec sens au travail $SRMR = 0,037$; $RMSEA = 0,059$; $CFI = 0,968$; $TLI = 0,954$). L'ensemble des coefficients de saturation factorielle de nos énoncés sur leur variable latente d'appartenance sont supérieurs à 0,60 (0,628 à 0,993) et sont donc supérieurs à la valeur seuil communément admise de 0,5 (Bagozzi et Yi, 1988).

La variable persévérance ayant été mesurée par l'énoncé « *Je songe souvent à quitter la profession enseignante* », nous avons inversé ce dernier pour garder le sens positif de persévérance dans l'interprétation des résultats des analyses.

Résultats

Effet de la participation à un PIP et effets différenciés selon le profil enseignant sur la persévérance

Le tableau 3 présente les résultats des effets de nos trois variables d'intérêt, en ayant introduit des variables de contrôle.

Tableau 3

Test du rapport de vraisemblance

	χ^2	ddl	p
Participation PIP	3,906	1	0,048
Choix de l'enseignement	24,294	3	< 0,001
Autorisation d'enseigner	7,912	2	0,019
Choix de l'enseignement • Participation PIP	5,053	3	0,168
Autorisation d'enseigner • Participation PIP	2,205	2	0,332
Statut contractuel	2,971	1	0,085
Âge	,080	1	0,777
Années d'expérience en enseignement	,429	1	0,512
Nombre d'écoles	,303	1	0,582

Les résultats du modèle linéaire généralisé présentés dans le Tableau 3 indiquent des différences significatives sur nos trois variables d'intérêt, mais aucune sur leurs interactions. La participation à un PIP a un effet marginalement significatif et positif sur la persévérance, avec une différence relativement faible entre ceux ayant participé et ceux n'en ayant pas bénéficié ($diff = 0,421$, $SE = 0,213$, $z = 1,976$, $p < 0,05$). Les effets des deux autres variables sont décrits avec les comparaisons post-hocs dans les paragraphes suivants.

Les tests de comparaison post-hoc nous informent sur les différences entre profils d'enseignants pour les variables Choix de carrière et Autorisation d'enseigner. Pour la variable Choix de carrière, la comparaison entre le groupe « choix par défaut » et le groupe « seconde carrière » montre une différence significative ($diff. = -0,669$, $SE = 0,201$, $z = -3,336$, $p < 0,01$). La comparaison entre le groupe « choix par défaut » et « premier choix » montre également une différence significative ($diff. = -0,775$, $SE = 0,167$, $z = 4,64$, $p < 0,01$). Les participants de la catégorie « choix par défaut » montrent donc une envie de persévérance moindre que ceux des deux autres catégories précitées.

Pour la variable Autorisation d'enseigner, les comparaisons indiquent une différence entre les détenteurs du brevet et les personnes sans aucune autorisation d'enseigner, ces derniers rapportant une envie de persévérance supérieure par rapport à ceux ayant un brevet ($diff. = -0,537$, $SE = 0,191$, $z = -2,813$, $p < 0,05$).

Certaines des différences rapportées ci-dessus ont des ordres de grandeur relativement importants entre les profils d'enseignants. Néanmoins, il est à noter que le modèle d'analyse ne rend compte que de 7,7 % de la variance de la variable dépendante (persévérance), ce qui est faible en comparaison, notamment, de ce que nous présentons comme résultats pour le deuxième objectif de recherche.

Modélisation par équation structurelle (SEM)

Pour répondre à l'objectif 2 de cet article, nous avons analysé deux modèles d'équations structurelles (SEM), en suivant notre modèle analytique (voir Figure 1), testant les relations linéaires entre nos variables latentes psychoprofessionnelles, ainsi que la participation à un PIP ($n = 576$). Le premier modèle SEM inclut la variable « engagement » et le deuxième, la variable « sens au travail ».

Résultats du modèle avec la variable engagement

Les résultats obtenus indiquent que les variables du modèle expliquent 53 % de la variance de la persévérance dans la profession et 32 % de la variance de l'engagement.

L'analyse des effets directs (Tableau 4) indique que la participation aux PIP ne prédit ni la persévérance, ni l'engagement, ni le stress. En conséquence, elle n'a pas non plus d'effet indirect sur la persévérance via le stress ou l'engagement. En revanche, les résultats indiquent les effets directs significatifs et importants des variables engagement et stress sur la persévérance. Plus précisément, l'engagement prédit avec un effet direct, positif, significatif et important la persévérance ($\beta = 0,509$, $p < 0,001$). À l'inverse, le stress a un effet direct, mais négatif sur la persévérance. Cet effet est significatif et important ($\beta = -0,325$, $p < 0,001$), c'est-à-dire que plus les répondants sont stressés, moins ils ont l'intention de persévérer. De plus, le stress a un effet direct, négatif, significatif et important sur l'engagement ($\beta = -0,549$, $p < 0,001$). L'analyse des effets indirects a également montré un effet indirect et négatif du stress sur la persévérance, en passant par l'engagement ($\beta = -0,279$, $p < 0,001$). Ce double effet important direct et indirect du stress en fait un prédicteur fort de l'intention de quitter la profession ou de ne pas persévérer.

Tableau 4

Effets directs des variables du modèle structurel 1 sur la persévérance

Prédicteur	Dépendante	Coefficient	ES	β	z	p
PIP	Persévérance	-0,066	0,079	-0,025	-0,827	0,408
Stress		-0,415	0,059	-0,325	-6,973	< 0,001
Engagement		1,225	0,129	0,509	9,502	< 0,001
Expérience		-0,018	0,008	-0,074	-2,321	0,020
Genre		0,179	0,116	0,056	1,543	0,123
PIP	Engagement	-0,010	0,045	-0,009	-0,225	0,822
Stress		-0,291	0,029	-0,549	-10,190	< 0,001
Expérience		0,014	0,004	0,138	3,697	< 0,001
Genre		0,028	0,048	0,021	0,589	0,556
PIP	Stress	-0,073	0,092	-0,035	-0,794	0,427
Genre		0,379	0,108	0,152	3,506	< 0,001
Expérience		-0,002	0,008	-0,010	-0,231	0,817

Résultats du modèle avec la variable sens au travail

D'emblée, le modèle 2 (avec sens au travail) explique 46,1 % de la variance de la persévérance et 19,4 % de la variance du sens au travail.

Ici également, la participation aux PIP ne prédit significativement ni le stress ($p = 0,428$), ni le sens au travail ($p = 0,085$), ni la persévérance ($p = 0,924$). En revanche, le sens au travail et le stress ont un effet direct et significatif sur la persévérance. Il ressort du tableau 5 que le sens au travail a un effet direct, positif, significatif et important sur la persévérance ($\beta = 0,361$, $p < 0,001$). Quant au stress, il a également un effet direct, significatif et important, mais négatif à la fois sur le sens au travail ($\beta = 0,432$, $p < 0,001$) et sur la persévérance ($\beta = 0,448$, $p < 0,001$). De plus, le stress au travail a un effet indirect négatif sur la persévérance, via le sens au travail ($\beta = -0,155$, $p < 0,001$). Cette variable s'impose comme un prédicteur fort de la persévérance dans la profession, par son double effet direct et indirect.

Tableau 5*Effets directs des variables du deuxième modèle structurel*

Prédicteur	Dépendante	Coefficient	ES	β	z	p
PIP	Persévérance	-0,008	0,083	-0,003	-0,096	0,924
Sens au travail		0,700	0,084	0,361	8,328	< 0,001
Expérience		-0,007	0,008	-0,031	-0,912	0,362
Genre		0,216	0,116	0,068	1,852	0,064
Stress		-0,573	0,056	-0,448	-10,157	< 0,001
PIP	Sens au travail	-0,100	0,058	-0,073	-1,721	0,085
Expérience		0,009	0,005	0,075	1,834	0,067
Genre		-0,003	0,062	-0,002	-0,041	0,967
Stress		-0,284	0,034	-0,431	-8,406	< 0,001
PIP	Stress	-0,073	0,092	-0,035	-0,792	0,428
Genre		0,379	0,108	0,152	3,509	< 0,001
Expérience		-0,002	0,008	-0,010	-0,226	0,821

Discussion des résultats

Cet article avait pour objet de déterminer dans quelle mesure certains facteurs influencent la persévérance dans la profession, en se concentrant sur la participation à un PIP, le choix de carrière, la qualification et des facteurs psychoprofessionnels, comme le stress, l'engagement et le sens au travail.

PIP, choix de carrière et autorisation d'enseigner : des effets très marginaux sur la persévérance

Les résultats touchant le premier objectif montrent que la combinaison des variables PIP, profils de choix de carrière et types d'autorisation d'enseigner n'explique que 7,7 % de la variance de la persévérance, ce qui indique que d'autres facteurs s'avèrent davantage déterminants. La participation à des PIP n'exerce qu'un très faible effet positif sur la persévérance dans la profession. Ce résultat converge avec certaines recherches antérieures qui ont rapporté un effet positif de ces programmes sur la rétention (Gaikhorst et al., 2015; Ronfeldt et McQueen, 2017), mais s'en distingue par la mise en évidence d'un effet significatif, mais faible.

Un constat similaire est fait lorsque le profil de choix de carrière et de type d'autorisation d'enseigner est considéré. Si le résultat annonçant une moindre persévérance chez des personnes ayant choisi l'enseignement par défaut n'est pas si surprenant (Noordzij et van de Grift, 2020), les autres résultats méritent qu'on s'y attarde. En effet, ils tendent à contredire ceux d'autres recherches montrant que les enseignants de deuxième carrière, souvent formés dans les programmes alternatifs, sont davantage portés à abandonner que les primo carrière (Chambers Mack et al., 2019) et d'autres indiquant que le taux d'attrition est plus élevé chez les enseignants non légalement qualifiés pour enseigner (Dupriez et Mahiat, 2023; Helms-Lorenz et al., 2016; Ingersoll et al., 2012; Noordzij et van de Grift, 2020). La fragilité des enseignants détenant un brevet apparaît paradoxale et fort préoccupante, surtout dans le contexte actuel de pénurie d'enseignants qualifiés (Mukamurera et al., 2023a; UNESCO, 2024). Une

étude récente (Beaudoin et al., 2024) a aussi montré que, malgré qu'ils aient un plus grand sentiment d'efficacité, les enseignants brevetés sont plus stressés et moins satisfaits au travail que leurs homologues non détenteurs d'un brevet. Il est plausible que ces enseignants soient plus conscients des défis et enjeux de la profession, qu'ils ressentent des attentes et de la pression de performance plus élevées à leur égard en tant que personnes qualifiées. Il est possible également que les personnes avec brevet se considèrent comme des laissés-pour-compte dans un contexte de pénurie où les non qualifiés sont accueillis comme des « sauveurs » et accaparent toute l'énergie du milieu scolaire, contribuant ainsi au sentiment de dévalorisation de la profession et d'une perception de perte de prestige que conférerait la qualification acquise après quatre années de formation professionnalisante. D'ailleurs, comme le suggèrent Dufour et al. (2023), les conseillers pédagogiques doivent investir plus de temps et d'énergie auprès des personnes non légalement qualifiées qui ont tout à apprendre, ce qui se fait bien souvent au détriment des besoins des autres enseignants.

Selon Noordzij et van de Grift (2020), le soutien en début de carrière est encore plus important pour les enseignants non certifiés. Or, aucun effet d'interaction n'a été observé entre la participation à un PIP et le profil de choix de l'enseignement, ni entre la participation à un PIP et l'autorisation d'enseigner. Ainsi, aucun groupe ne semble tirer profit des PIP en matière de persévérance dans la profession. Il est possible de se demander comment ces programmes sont déployés et dans quelle mesure ils sont différenciés et adaptés aux besoins spécifiques de chaque profil d'enseignants.

Il est également important d'interpréter les résultats de notre étude comme relatifs à une intention de persévérance (non-intention d'abandonner), qui ne pourrait représenter à elle seule l'ensemble du phénomène de continuité de carrière. Le taux d'attrition factuel, pris en compte notamment dans Coppe (2022) et Dupriez et Mahiat (2023), peut être le résultat de la non-reconduction d'un contrat d'enseignement d'enseignants à statuts non prioritaires en faveur d'enseignants prioritaires, quelle que soit l'intention de persévérer de ces enseignants non reconduits.

Stress, sens au travail et engagement : des effets très importants sur la persévérance

L'objectif 2 consistait à analyser le potentiel explicatif des facteurs liés à la persévérance dans la profession en utilisant la modélisation par équations structurelles. Deux modèles ont été testés. Le premier combinait trois variables prédictrices : la participation à un PIP, le stress perçu et l'engagement. Le deuxième associait les prédicteurs de la participation à un PIP, le stress perçu et le sens au travail.

Les deux modèles expliquent une part importante de la variance de la persévérance, à savoir 53 % pour le modèle incluant l'engagement et 46 % pour le modèle comprenant le sens au travail. Il apparaît donc que le potentiel explicatif de la persévérance des deux modèles est très fort. Cependant, il ressort des deux modèles que la participation à un PIP ne prédit ni le stress, ni l'engagement, ni le sens au travail, ni la persévérance. Ce résultat confirme l'effet marginal (voir résultats sur l'objectif 1) et mitigé des PIP sur la persévérance, qui disparaît lorsque l'on prend en compte l'incidence de facteurs d'ordre psychoprofessionnel, tels que le stress, l'engagement et le sens au travail. Cet effet mitigé et/ou inexistant des PIP, bien qu'en contradiction avec certaines recherches (Helms-Lorenz et al., 2013; Ronfeldt et McQueen, 2017), rejoint de manière évidente d'autres travaux qui, à travers le temps, montrent que la seule participation à un PIP n'influence pas la décision de quitter ou de poursuivre la profession (Helms-Lorenz et al., 2016; LoCascio et al., 2016; Miller et Young, 2021).

Si, selon les modèles structurels testés, les PIP n'ont aucun effet significatif (ni négatif ni positif) sur la persévérance dans la profession, ces mêmes modèles révèlent que l'engagement, le sens au travail et le stress prédisent chacun la persévérance de manière importante (négativement pour le stress et positivement pour les deux autres). Ces résultats rejoignent les études antérieures qui confirment des relations positives entre l'engagement et la persévérance (De Stercke et al., 2014) et un lien négatif entre le stress et la persévérance (Fitchett et al., 2018; Viac et Fraser, 2020). Ils apportent un éclairage nouveau, tout d'abord par son effet négatif et direct sur la persévérance, et ensuite par son effet négatif indirect sur la persévérance via l'engagement et le sens au travail. Nos résultats montrent aussi que, pour persévérer, il faut trouver un sens à son métier. Peu ou pas d'études établissant des associations statistiques entre le sens au travail et la persévérance n'existent et d'autres recherches seraient à mener pour confirmer ce résultat. Si le sens donné à la profession d'enseignant et l'engagement ressenti à son égard ne font aucun doute chez plusieurs enseignants (Bertieaux et al., 2024) qui choisissent cette profession pour des raisons souvent intrinsèques, vocationnelles et sociales (Tardif et al., 2021), il y a lieu de craindre que ces ressources personnelles s'érodent avec le temps dès lors que la profession s'avère hautement stressante ces dernières années (OCDE, 2020; Pelletier et al., 2025; Viac et Fraser, 2020). Une réflexion sur le type de soutien à offrir et sur les politiques à l'égard de la profession s'impose.

Conclusion et limites de l'étude

Suivant l'ensemble des résultats présentés dans cet article, nous retiendrons que la participation à des PIP n'a qu'un très faible effet positif potentiel sur la persévérance dans la profession. Cet effet ne diffère pas selon les profils de choix de carrière et d'autorisation d'enseigner. De plus, le type de choix de carrière et le type d'autorisation d'enseigner ont un effet sur la persévérance dans la profession, mais relativement faible pour expliquer pleinement ce phénomène. La prise en compte de facteurs liés au stress, à l'engagement et au sens au travail révèle que ces facteurs sont bien plus puissants pour expliquer une grande partie du phénomène de persévérance, éclipsant du même coup l'effet des PIP.

Ces résultats mettent en lumière les limites des PIP tels qu'ils sont conçus et implantés et l'importance de mettre en place des dispositifs permettant de trouver du sens dans son travail et d'accroître l'engagement, tout en diminuant le stress. À cet égard, travailler la régulation émotionnelle, prendre appui sur la psychologie positive pour faire émerger le sens, développer l'identité professionnelle et la résilience (Bertieaux et al., 2024; Goyette, 2023; Leroux et al., sous presse) des enseignants débutants constituent quelques-unes des pistes à considérer avec attention. En ce qui concerne le stress, voire la détresse psychologique ou l'épuisement professionnel, quelques études ont documenté les effets bénéfiques des interventions basées sur la présence attentive (*mindfulness*) pour le personnel enseignant (Gay et al., 2020; Hwang et al., 2017; Klingbeil et Renshaw, 2018). De plus, étant donné les profils variés d'enseignants débutants, les PIP et le soutien offerts pourraient être améliorés, davantage flexibilisés et adaptés aux caractéristiques des sous-groupes particuliers et à leurs besoins spécifiques qui peuvent différer en nature ou en intensité. Toutefois, à long terme, aussi complets qu'ils soient et en adéquation avec les besoins individuels, les PIP ne sauraient représenter une panacée. Il faut qu'ils soient doublés de conditions d'insertion et de travail adéquates. Par exemple, dans l'étude de Helms-Lorenz et al. (2013), la réduction de la charge de travail est ressortie comme étant la mesure la plus efficace pour diminuer le stress. Plus largement, un équilibre entre les exigences du travail, le contrôle de sa tâche, la

disponibilité des ressources et le soutien social, pourraient atténuer le stress et renforcer l'efficacité des PIP au regard de la persévérance professionnelle (Björk et al., 2019; Karasek et Theorell, 1990).

Bien que cette étude apporte des éclairages nouveaux sur la persévérance dans la profession enseignante, il est important que le lecteur ait conscience de certaines limites.

La première limite tient au fait que nous avons souhaité évaluer l'incidence moyenne de la participation à un PIP, tous PIP confondus. Néanmoins, la qualité, l'intensité, le type d'activités proposées, les modalités et la durée des PIP sont à géométrie variable, car ils s'organisent localement. Parmi les PIP actuellement proposés au Québec, il est possible que certaines formules fonctionnent mieux, ce que les analyses effectuées n'ont pas cherché à examiner. À la vue des résultats moyens extrêmement mitigés que nous avons obtenus, il serait pertinent que des études futures se penchent sur ce qui semble être prometteur en matière d'activités, d'intensité et de durée. Les PIP incluent typiquement de nombreuses activités et la documentation sur l'évaluation d'interventions souligne l'importance de mettre en place des devis et méthodologies permettant de dissocier et de distinguer les effets spécifiques de chaque élément d'un programme (voir par exemple Tolmatcheff et al., 2022).

Une deuxième limite réside dans le devis de notre étude. Nos conclusions se basent sur des données transversales et non longitudinales. Ainsi, nous ne pouvons pas nous prononcer avec certitude sur des phénomènes de causalité. Cela dit, pour le résultat majeur de notre étude, à savoir la relation quasi inexistante entre la participation à un PIP et la persévérance (non-intention d'abandonner), en particulier lorsque des variables psychoprofessionnelles sont considérées, la question de la causalité ne se pose naturellement pas.

Notes

- ¹ Au Québec, le brevet d'enseignement est une autorisation permanente d'enseigner délivrée par le ministère de l'Éducation aux personnes ayant complété une formation universitaire reconnue en enseignement, ainsi qu'aux enseignants formés hors Québec ayant réussi un stage probatoire en milieu scolaire québécois. Le permis probatoire est une autorisation temporaire et conditionnelle accordée à des personnes formées hors Québec pour leur permettre d'accéder à la profession et d'obtenir le brevet si les conditions sont remplies. L'autorisation provisoire d'enseigner est aussi une autorisation temporaire, mais accordée aux étudiants inscrits dans un programme de formation à l'enseignement pour leur permettre d'enseigner tout en poursuivant leurs études. Enfin, les enseignants non légalement qualifiés (ENLQ) sont ceux qui ne détiennent aucune de ces trois formes d'autorisation officielle et personnelle pour enseigner, bien qu'ils soient embauchés dans le réseau scolaire en raison de la pénurie de personnel.
- ² Dans le réseau scolaire québécois francophone, les commissions scolaires ont été renommées « centres de services scolaires » tandis que les milieux scolaires anglophone et autochtone ont conservé l'appellation « commissions scolaires ». Dans le but d'alléger le texte, nous utiliserons « centres de services scolaires » pour désigner les deux.

Références

- Antoniou, A.-S., Pavlidou, K., Charitaki, G. et Alevriadou, A. (2022). Profiles of teachers' work engagement in special education: The impact of burnout and job satisfaction. *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2144810>
- Bagozzi, R. P. et Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94. <https://doi.org/10.1007/BF02723327>

- Beaudoin, M., Granger, N. et Lessard, A. (2024). Étude comparée du sentiment d'efficacité personnelle, du stress et de la satisfaction au travail entre les personnes enseignantes détenant ou non le brevet en enseignement. *Revue hybride de l'éducation*, 8(4), 1-27. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i4.1707>
- 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>
- Björk, L., Stengård, J., Söderberg, M., Andersson, E. et Wastensson, G. (2019). Beginning teachers' work satisfaction, self-efficacy and willingness to stay in the profession: a question of job demands-resources balance? *Teachers and Teaching*, 25(8), 955-971. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688288>
- Borsboom, D. (2008). Latent variable theory. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 6(1-2), 25-53. <https://doi.org/10.1080/15366360802035497>
- Celep, C. (2000). Teachers' organizational commitment in educational organizations. *National FORUM of Teacher Education Journal*, 10(3), 1-22.
- Chambers Mack, J., Johnson, A., Jones Rincon, A., Tsatenawa, V. et Howard, K. (2019). Why do teachers leave? A comprehensive occupational health study evaluating intent to quit in public school teachers. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 24(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/jabr.12160>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. et Beusaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>
- Conseil supérieur de l'éducation – CSÉ. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Coppe, T. (2022). *Untangling second career teachers' entry process in TVET schools: from the suitability of entry profiles to the benefits of social capital for a successful work socialization process* [thèse de doctorat inédite]. UCLouvain.
- Coppe, T. (2025). The expanded presence of second-career teachers: Redefining the teaching profession and career. Dans X. Dumay, T. B. Sorensen et L. Paine. (dir.), *The world yearbook of education 2025: The teaching profession in a globalizing world: Governance, career, learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003441731-9>
- Coutrot, T. et Perez, C. (2022). *Redonner du sens au travail – Une aspiration révolutionnaire*. Seuil.
- Coutrot, T. et Perez, C. (2023). Les travailleurs en quête de sens. *Sciences Humaines*, 357(4), 27-31. <https://doi.org/10.3917/sh.357.0027>
- De Stercke, J., Temperman, G. et De Lièvre, B. (2014). Analyse quantitative de l'intention de persister des professeurs entrants: une approche prospective de la persévérance précoce en enseignement. *Profession et Formation*, 22(2), 1-12. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.93>
- Dufour, F., Gareau, M., Dubé, F., Piché-Richard, A. et Labelle, K. (2023). Développement professionnel et identitaire d'enseignants non légalement qualifiés au Québec. *Education & Formation*, 318, 39-52.
- Dupriez, V. et Mahiat, F. (2023). Les causes multiples des pénuries dans l'enseignement : que nous apprend l'analyse du marché du travail ? Dans V. Dupriez, D. Périsset et M. Tardif (dir.), *Les pénuries dans l'enseignement : marchés du travail, attractivité et expériences* (p. 23-44). Presses de l'Université Laval.
- Dupriez, V., Périsset, D. et Tardif, M. (2023). *Les pénuries dans l'enseignement : marchés du travail, attractivité et expériences*. Presses de l'Université Laval.
- Fitchett, P. G., McCarthy, C. J., Lambert, R. G. et Boyle, L. (2018) An examination of US first-year teachers' risk for occupational stress: associations with professional preparation and occupational health, *Teachers and Teaching*, 24(2), 99-118. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1386648>
- Gaikhurst, L., Beishuizen, J. J., Korstjens, I. M. et Volman, M. L. L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23-33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.006>

- Gay, P., Dini, F., Lehraus, K., McCarthy, L. et Urben, S. (2020). Programme *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) auprès d'enseignants de primaire : résultats d'une enquête de satisfaction et bénéfices subjectifs ressentis. *Formation et profession*, 28(3), 36-49. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.555>
- Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant. Critères de vie et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande*. Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
- Goyette, N. (2023). Améliorer l'insertion professionnelle d'enseignantes novices par le développement d'une identité professionnelle positive prenant appui sur la psychopédagogie du bien-être. *Phronesis*, 12(2-3), 130-149. <https://doi.org/10.7202/1097141ar>
- 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://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2267/1883>
- Harmsen, R., Lorenz, M., Maulana, R. et van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British journal of educational psychology*, 89(2), 259-287. <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>
- Hastie, T. J. et Pregibon, D. (1992). Generalized linear models. Dans T. J. Hastie (dir.), *Statistical models in S* (p. 195-247). Routledge.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B. et van de Grift, W. (2013). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1265-1287. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y>
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W. et Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178-204. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>
- Hwang, Y.-S., Bartlett, B., Greben, M. et Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26-42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.015>
- Ingersoll, R., Merrill, L. et May, H. (2012). Retaining Teachers: How Preparation Matters. *Educational Leadership*, 69(8), 30-34. <https://repository.upenn.edu/bitstreams/9cc1b1a5-ed17-411d-a8e4-b790a1d8cff6/download>
- Karasek, R. et Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. Basic Books.
- Klingbeil, D. A. et Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 501-511. <https://doi.org/10.1037/spq0000291>
- Lakhal, S., Mukamurera, J., Sirois, G., Tardif, M. et Borges, C. (2023). Les facteurs d'abandon des étudiant.e.s inscrit.e.s dans les programmes de formation à l'enseignement. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*. 12(2), 59-62. <https://doi.org/10.7202/1101216ar>
- Leroux, M., Lapointe, K. et Lafleur, T. (sous presse). Outiller les futures et les nouvelles personnes enseignantes pour mieux cultiver leur bien-être, sans occulter l'importance des conditions d'entrée dans la profession. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. Guilford Press.
- LoCascio, S. J., Smeaton, P. S. et Waters, F. H. (2016). How Induction Programs Affect the Decision of Alternate Route Urban Teachers to Remain Teaching. *Education and Urban Society*, 48(2), 103-125. <https://doi.org/10.1177/0013124513514772>
- Maydeu-Olivares, A. (2017). Maximum likelihood estimation of structural equation models for continuous data: Standard errors and goodness of fit. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 24(3), 383-394. <https://doi.org/10.1080/10705511.2016.1269606>
- Miller, J. M. et Youngs, P. (2021). Person-organization fit and first-year teacher retention in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 97. <https://doi-org.ezproxy.usherbrooke.ca/10.1016/j.tate.2020.103226>

- Morin, A., Brault-Labbé, A. et Brassard, A. (2013). Conceptualisation multimodale de l'engagement professionnel et associations avec le bien-être chez des enseignants du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 571–595. <https://doi.org/10.7202/1026313ar>
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Paris, J. (2023b). Données récentes sur l'insertion en enseignement au Québec et sur le soutien formel offert. *Vivre le primaire*, 36(4), 35–39.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec : mesures offertes et retombées perçues. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 1035–1070. https://cje-rce.ca/wp-content/uploads/sites/2/2020/09/6.-4449-F-Mukamurera-Nov-30_1035-1070.pdf
- Mukamurera, J., Sirois, G. et Wentzel, B. (2023a). Pénurie du personnel enseignant : une analyse multidimensionnelle. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 4–5. <https://doi.org/10.7202/1101204ar>
- Noordzij, T. et van de Grift, W. J. C. M. (2020). Attrition of certified teachers in secondary education during the induction phase. *Pedagogische Studiën*, 97(2), 96–107.
- OCDE. (2020). *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*. TALIS. Éditions OCDE.
- OCDE. (2019). *Enseignants débutants : comment les soutenir et les orienter ? Données tirées de l'Enquête TALIS 2018. L'enseignement à la loupe*, no 29. OCDE. <https://doi.org/10.1787/76b9a84f-fr>
- OCDE. (2018). *Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2018. Questionnaire à l'intention des enseignants*. <https://www.oecd.org/education/talis/>
- Paniagua, A. et Sánchez-Martí, A. (2018). *Early career teachers: Pioneers triggering innovation or compliant professionals? OECD Education Working Papers no. 190*. Éditions OCDE. <https://dx.doi.org/10.1787/4a7043f9-en>
- Pelletier, M., Lafantaisie, M., Nicolakakis, N., Perron, S., Sylvain-Morneau, J., Jauvin, N., Viviers, S., Chevrier, A.A. et Vézina, M. (2025). *Étude menée auprès du personnel scolaire du Québec sur l'état de santé mentale et l'exposition aux risques psychosociaux du travail*. Québec, Institut national de santé publique du Québec.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. et Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession ? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education : An International Journal*, 23(4), 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Ronfeldt, M. et McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention? *Journal of teacher education*, 68(4), 394–410. <https://doi.org/10.1177/0022487117702583>
- Stroup, W. W. (2015). Rethinking the analysis of non normal data in plant and soil science. *Agronomy journal*, 107(2), 811–827. <https://doi.org/10.2134/agronj2013.0342>
- Tardif, M., Borges, C. et Tremblay-Gagnon, D. (dir.). (2021). *Enseigner aujourd'hui. Des choix de la carrière aux premières années dans le métier*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- The jamovi project. (2022). *Jamovi (Version 2.3) [Computer software]*. <https://www.jamovi.org/>
- Thien, L. M., Razak, N. A. et Ramayah, T. (2014). Validating teacher commitment scale using a malaysian sample. *Sage Open*, 4, 1–9. <https://doi.org/10.1177/2158244014536744>
- Toksdorf, K. H., Tischler, U. et Heinrichs, K. (2022). Correlates of turnover intention among nursing staff in the COVID-19 pandemic: a systematic review. *BCM Nursing*, 21(174), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s12912-022-00949-4>
- Tolmatcheff, C., Galand, B., Roskam, I. et Veenstra, R. (2022). The effectiveness of moral disengagement and social norms as anti bullying components: A randomized controlled trial. *Child development*, 93(6), 1873–1888. <https://doi.org/10.1111/cdev.13828>
- UNESCO. (2024). *Rapport mondial sur les enseignants : remédier aux pénuries d'enseignants et transformer la profession*. Unesco. <https://doi.org/10.54675/XDGN9927>
- Vérificateur général du Québec. (2023). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2022–2023. Fiches descriptives*. Québec, Vérificateur général du Québec (VGQ).

Viac, C. et Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. Éditions de l'OCDE.
<https://dx.doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

Vlasie, D. (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions*. Études et recherches.
Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Pour citer cet article

Mukamurera, J., Lakhali, S., Paris, J., Coppe, T., Leroux, M., Desbiens, J.-F. et Niyubahwe, A. (2025). Entre programmes d'insertion professionnelle et facteurs personnels et psychoprofessionnels : quelle incidence sur la persévérance dans la carrière chez les enseignants débutants ? *Formation et profession*, 33(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.8162/fp.2025.972>

Développement professionnel enseignant et schème de l'établissement formateur : étude de cas comparative d'établissements secondaires en Belgique francophone

Teacher professional development and the training school
scheme: comparative case studies in secondary schools in
French-speaking Belgium

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.953>

Simon **Enthoven**
UCLouvain (Belgique)

Vincent **Dupriez**
UCLouvain (Belgique)

Virginie **März**
UCLouvain (Belgique)

Résumé

Après avoir souligné le développement, simultanément théorique et normatif, du schème de l'établissement formateur, cet article en étudie les modalités de déploiement au sein de deux établissements de l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Une étude de cas contrastés révèle des représentations et usages très différents des mêmes préconisations, la solidité et la cohérence des cultures organisationnelles locales face aux pressions externes et, enfin, la présence manifeste d'occasions d'apprentissage externes aux établissements, au sein d'un paysage plus large d'apprentissage professionnel. Les résultats soulignent aussi une diversité d'articulations possibles entre les établissements et les occasions externes d'apprentissage pour les enseignants.

Mots-clés

Développement professionnel enseignant, apprentissage en situation de travail, étude de cas, profession enseignante, établissement scolaire.

Abstract

After outlining the theoretical and normative development of the "training school" scheme, this article examines how it has been deployed in two secondary schools in French-speaking Belgium. A comparative case study reveals very different representations and uses of the same recommendations, the strength and coherence of local organizational cultures in the face of external pressures, and finally the clear presence of external learning opportunities, within a broader landscape of professional learning. The results also highlight a diversity of possible articulations between schools and external learning opportunities for teachers.

Keywords

Teacher professional development, workplace learning, case study, teaching profession, school organization.

Introduction

Le développement professionnel des enseignants (DPE) est vu par ses promoteurs – qu'ils soient responsables politiques ou chercheurs – comme un levier incontournable pour soutenir l'apprentissage des élèves, mais aussi pour relever les défis, nouveaux et anciens, liés à l'école (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Ce DPE, promu notamment dans le cadre d'un apprentissage tout au long de la vie (Filâtre, 2020), est de plus en plus pensé et réalisé « en situation de travail ». En réaction au paradigme « traditionnel » du DPE (Stein et al., 1999) – reposant sur des dispositifs formels, individuels et ponctuels de formation en institut de formation – et à la suite de l'influence des théories néo-vygotskiennes de l'apprentissage « situé » (Lave et Wenger, 1991) et des « communautés de pratique » (Wenger, 1998)¹, l'apprentissage en situation de travail des enseignants (ASTE ou *teachers' workplace learning*) fait le pari d'un DPE collectif (avec et par les pairs) et local (dans et en fonction des spécificités de l'établissement scolaire)². L'ASTE, phénomène au cœur de cette étude, concerne une multiplicité de modalités d'apprentissage, parfois rassemblées rapidement sous le terme d'apprentissage « informel » (Eraut, 2004; Kyndt et al., 2016). Ces modalités d'apprentissage ont pour point commun une volonté de rapprocher tant que possible les dispositifs de DPE de la réalité du métier et de son contexte authentique qu'est l'établissement scolaire. Cette évolution représente une tendance lourde du DPE qui consiste à « concevoir le développement professionnel en lien étroit, voire exclusif, avec l'organisation qu'il sert » (Malet, 2009, p.108).

Ainsi, les travaux de recherche identifient un schème – mi-théorique³ et mi-normatif – d'ASTE que plusieurs auteurs appellent *l'établissement formateur* (Enthoven, 2024; Malet, 2020; Ria et al., 2015) et qui consiste à souligner le potentiel d'ASTE inhérent à l'activité et au contexte du travail enseignant. En Belgique francophone, ce schème est soutenu par plusieurs réformes, dont celle des « contrats d'objectifs » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017) qui nécessite que chaque établissement, à l'aide d'un processus participatif, se fixe des objectifs en vue d'améliorer ses résultats vis-à-vis de quelques-uns des sept objectifs généraux fixés par l'autorité centrale. Ces objectifs permettent notamment de déterminer les besoins collectifs de formation et de DPE de chaque établissement. Le travail enseignant a parallèlement été redéfini autour de cinq composantes, dont le travail collaboratif et la formation en cours de carrière, en plus du travail en classe, pour la classe et le service à l'école (Circulaire 7167). Deux périodes de travail collaboratif par semaine sont obligatoires depuis 2019 dans l'enseignement secondaire et la formation en cours de carrière prend la forme de trois jours obligatoires par an, en partie au sein de l'établissement et en partie en interétablissements.

Plus largement, au-delà de l'ASTE, le schème de *l'établissement formateur* s'inscrit dans une tendance plus large, adoptée par certains systèmes éducatifs, dont la Belgique francophone, d'autonomisation et de responsabilisation des établissements scolaires, notamment à travers des initiatives de décentralisation, de valorisation des projets d'établissement et de reddition de comptes. Dans ces systèmes, en partie inspirés par le courant de la nouvelle gouvernance publique (Maroy, 2005), l'autorité centrale confie aux établissements et aux acteurs locaux une part (parfois importante) d'autonomie et de responsabilité dans la performance globale du système éducatif (Dupriez, 2015; Maulini et al., 2016). Il en résulte une évolution de la représentation de l'établissement scolaire qui doit dorénavant être « mobilisé » (Dupriez, 2010), c'est-à-dire où les acteurs locaux (enseignants et direction) se mettent collectivement au service d'un projet pédagogique local. En ce sens, *l'établissement formateur* constitue l'écho, en matière de DPE, de la figure plus générale de *l'établissement mobilisé*.

L'établissement formateur attire donc l'attention sur l'établissement scolaire et son collectif professionnel local. Certaines recherches soulignent cependant les limites d'un tel modèle, au regard notamment du contexte actuel de globalisation de la société et d'expansion des nouvelles technologies (Dochy et al., 2021; Hargreaves, 2000; McNamara et al., 2014) qui ont favorisé l'émergence et la multiplication des ressources et opportunités de DPE, à travers notamment les communautés virtuelles (Barrère et Delvaux, 2017). Pour rendre compte de cet élargissement, comme nous le détaillerons ultérieurement, nous adoptons dans cette étude la métaphore du *paysage* (d'apprentissage professionnel), utilisée notamment par Wenger-Trayner et al. (2014) pour élargir son concept de « communauté de pratique » (Wenger, 1998) à celui de « paysage de pratique ». Cette métaphore du *paysage d'apprentissage professionnel*, qui souligne la multiplicité des communautés et ressources accessibles par chaque enseignant, gagne d'ailleurs en pertinence dans des contextes comme celui de la Belgique francophone où le travail des enseignants est clairement « multispatialisé » (Chabault et Martineau, 2018) – c'est-à-dire localisé dans plusieurs espaces et temps – et « virtualisé ».

Un point de départ de cette recherche est dès lors le constat d'une tension entre d'une part le schème de *l'établissement formateur*, valorisé par diverses réformes récentes, et des travaux de recherche soulignant l'émergence de *paysages d'apprentissage professionnel* et d'un travail enseignant multispatialisé. Dans ce contexte, l'objectif de cette recherche est d'étudier les modalités de déploiement du schème de *l'établissement formateur* dans les établissements scolaires et la place occupée par l'établissement scolaire dans le contexte plus large d'un paysage d'apprentissage professionnel.

Pour mener à bien cette étude, nous préciserons d'abord nos cadres théorique et méthodologique. Ensuite, deux études de cas contrastés seront présentées de façon consécutive avant d'être comparées. Les résultats seront finalement discutés.

Cadrage théorique

Apprentissage en situation de travail des enseignants et opportunités d'apprentissage

À la suite de Billett (2009), nous appréhendons l'ASTE comme une « coparticipation », c'est-à-dire un processus d'apprentissage comprenant deux pôles que sont les pratiques de travail et les connaissances individuelles. Ces pôles forment la base dyadique du processus d'apprentissage : les pratiques de travail et leurs dimensions contextuelles (activités, artefacts, outils, buts, valeurs, normes...), résultat d'une évolution sociohistorique, mettent à disposition du travailleur des opportunités d'apprentissage (OA) dans lesquelles ce dernier décide de s'engager ou non suivant ses connaissances et caractéristiques individuelles. Les facteurs personnels tels que les priorités (pécuniaires, intellectuelles...) ou centres d'intérêt ainsi que les valeurs et croyances guident le degré d'engagement des individus dans les opportunités qu'il rencontre. À ce propos, c'est moins l'existence d'une OA que la perception qu'en ont les travailleurs (dimension dyadique du modèle) qui s'avère significative, ce que confirment Hoekstra et ses collègues (2009) ainsi que Louws et ses collègues (2017) en ce qui concerne les enseignants.

Nous considérons que les enseignants disposent de trois OA en situation de travail (Enthoven et al., 2023; Koffeman et Snoek, 2018; Meirink et al., 2007). Apprendre *par l'expérience pédagogique* repose sur l'apprentissage qui résulte de l'action pédagogique (en action ou sur l'action), en interaction directe ou indirecte avec les élèves. Dispenser les cours, mais aussi les préparer ou corriger des évaluations fait partie des tâches qui relèvent de cette première OA centrée sur le travail en lien avec les élèves. L'OA est à saisir spontanément et individuellement par l'enseignant dans ses actions pédagogiques et ses interactions avec les élèves par des processus d'essai-erreur, d'interaction et de réflexivité. Apprendre *par autrui* suggère un processus centré sur l'interaction avec autrui (autres que les élèves), notamment un collègue, la direction, un stagiaire, un proche, un formateur...). L'OA est fournie par l'interaction avec un individu, source des nouvelles connaissances par des processus d'interaction directe (discussion, débriefing, collaboration), d'observation-imitation et de réflexivité. Enfin, apprendre par des sources non interpersonnelles suggère l'apprentissage par la réception ou l'appropriation d'informations (écrites ou visuelles) qui sont transmises par des supports (matériels ou virtuels) tels que des manuels, des magazines ou plus couramment des sites internet, des blogues, des réseaux sociaux, etc. La source de l'apprentissage est donc non interpersonnelle, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'interaction ou d'échange direct entre deux individus, mais que l'interaction est médiée par un support. Ces OA peuvent être simultanées et/ou successives.

Le « paysage » d'apprentissage professionnel

Nous considérons que les enseignants apprennent au sein d'un *paysage d'apprentissage professionnel*. En écho au concept antérieur de « communauté de pratique » de Wenger (1998), Wenger-Trayner et ses collègues (2014) réactualisent celui-ci dans le cadre de l'apprentissage au XXI^e siècle par la notion de « paysages de pratique » qui « se précisent à mesure que la mondialisation, la mobilité et les nouvelles technologies élargissent nos horizons et ouvrent la voie à des connexions potentielles avec différents lieux du paysage » (p. 15)⁴. Le corpus social de connaissances d'un domaine professionnel ne résiderait pas dans une communauté de pratique de praticiens, mais dans un ensemble plus complexe de communautés qui forment un *paysage* : « Les occupations professionnelles, et même la plupart des activités non professionnelles, sont constituées d'un paysage complexe de différentes communautés de pratique – impliquées non seulement dans l'exercice de la profession, mais aussi dans la recherche, l'enseignement, la gestion, la réglementation, les associations et bien d'autres dimensions pertinentes » (*idem*)⁵. L'individu, même s'il ne participe activement qu'à une ou deux communautés de pratique, fréquente d'autres communautés liées à son domaine, notamment des communautés virtuelles (réseaux sociaux, blogues...). Il voyage au sein d'un paysage et l'apprentissage repose sur la trajectoire individuelle et complexe de l'individu au sein de ce paysage. Ainsi, une multitude de pratiques sont présentes au sein de ce paysage et l'individu forge ses propres pratiques (et son identité) en adoptant ou en rejetant certaines d'entre elles. Par extension, étant donné que les individus et leurs pratiques constituent les fondements de la communauté de pratique, celle-ci devient alors « un moment de rencontre entre différentes trajectoires individuelles d'apprentissage qui se développent dans un paysage de pratique » (Lièvre et al., 2016, p. 441).

Dans la présente étude, nous considérons que les enseignants évoluent dans un paysage d'apprentissage professionnel sans nous inscrire totalement dans les fondements théoriques de l'approche socioculturelle de l'apprentissage de Wenger-Trayner et al. (2014). Nous adoptons la dimension située et sociale des communautés et des paysages de pratique, mais nous élargissons le spectre à des processus d'apprentissage individuels tels que l'OA *par des sources non interpersonnelles*, qui apparaît incontournable au sein des pratiques d'ASTE des enseignants (Enthoven et al., 2024).

L'établissement scolaire : organisation à trois dimensions

Dans cette étude, nous considérons l'établissement scolaire – l'un des contextes du travail multispatialisé des enseignants intervenant dans le processus d'ASTE, comme suggéré par le modèle de la coparticipation de Billett (2009) – comme une structure organisationnelle articulant des dimensions matérielle, formelle et normative (Spillane et al., 2015, 2017). La dimension matérielle comprend les caractéristiques architecturales, la localisation et l'équipement des bâtiments scolaires. Elle génère ou au contraire restreint les possibilités d'interactions entre collègues (OA *par autrui*), notamment via des attributions de locaux de cours ou le confort des salles de travail. La dimension formelle comprend les règles et routines organisationnelles, les positions de leadership, la structuration du temps, les outils et instruments, etc. Ces règles et routines, notamment celles concernant la constitution des horaires de cours, impliquent un temps de présence plus ou moins long au sein de l'établissement et influencent les tâches (individuelles ou collectives) que les enseignants y effectuent, notamment la préparation des leçons (OA *par des sources non interpersonnelles* ou *par autrui*). La dimension normative désigne les valeurs

prônées et les normes en vigueur dans l'organisation telles que la confiance, l'innovation, le sentiment de responsabilité, etc. Ces normes, notamment de collégialité et d'autonomie, influenceront les possibilités d'ASTE au sein de l'établissement (OA *par autrui*). Ces trois dimensions sont étudiées conjointement pour analyser l'établissement scolaire en tant que contexte d'apprentissage des enseignants.

Cadrage méthodologique

Objectif et questions de recherche

L'objectif général étant de comprendre les modalités de déploiement du schème de l'*établissement formateur* dans le contexte d'un paysage d'apprentissage professionnel, nous formulons les questions de recherche suivantes :

- (1) Dans quelle mesure et comment les établissements scolaires (à travers leurs dimensions matérielle, formelle et normative) favorisent-ils l'apprentissage des enseignants et l'émergence d'un *établissement formateur* ?
- (2) Quelle est la place de l'établissement scolaire dans le paysage plus large d'ASTE ?

Approche méthodologique et sélection des cas

Nous avons poursuivi cet objectif de recherche en empruntant l'approche par étude de cas (Yin, 2018). Notre design méthodologique repose sur une étude de cas multiple, c'est-à-dire que notre cas est étudié dans deux contextes organisationnels afin de mettre en exergue d'abord les particularités de chaque cas, puis de repérer des convergences ou divergences entre les cas. L'étude de plusieurs cas permet ainsi d'augmenter le potentiel de transfert de nos résultats et de répondre de façon plus nuancée et éclairée à nos questions de recherche.

Le choix des établissements scolaires a été posé en fonction de critères de similitude et de contraste. Les établissements sont similaires en matière de niveau d'enseignement (secondaire); de milieu socioéconomique de la population scolaire («intermédiaire», c'est-à-dire ni extrêmement favorisé ni extrêmement défavorisé); et de taille de l'établissement (+/- 1000 élèves). En matière de contraste, les établissements se distinguent par la dimension matérielle, et plus spécifiquement les contraintes spatiales (présence ou absence de contraintes spatiales d'après la direction, c'est-à-dire disposer ou non de suffisamment d'espace et/ou de locaux pour mener à bien ses missions) et la dimension formelle (notamment présence ou absence de leaders intermédiaires et de temps de travail en commun obligatoire). Les deux établissements se distinguent également par rapport à leur réseau d'appartenance⁶ : l'un est inscrit dans le réseau libre catholique, subventionné par les autorités publiques, tandis que le second est un établissement public. Les deux établissements ont été pseudonymisés et un formulaire de consentement éclairé a été signé par l'ensemble des participants (direction, enseignants) après avoir pris connaissance d'un document d'information sur la recherche.

Le public cible de cette recherche est les enseignants expérimentés (10 à 25 ans d'expérience). Ce public permet d'éviter les enseignants pour lesquels il y a des enjeux spécifiques liés à l'insertion professionnelle ou à la sortie de carrière, mais permet aussi de comprendre les perceptions et les pratiques des individus qui disposent a priori du meilleur accès aux OA ainsi que d'une agentivité importante quant à leur engagement dans celles-ci.

Outils de collecte des données

Les données sont de nature multiple (voir tableau 1) et ont été collectées entre novembre 2022 et juin 2023 dans le cadre d'un dispositif en deux phases. L'objectif poursuivi dans la première phase était d'appréhender empiriquement l'environnement de travail des enseignants. Il s'agissait d'observer et de documenter les trois dimensions de l'établissement scolaire (formelle, matérielle et normative). Pour ce faire, nous avons mené des observations, pris des photographies et collecté des documents (plans architecturaux, horaires d'enseignants, documents aux valves qui annoncent du travail d'équipe, des formations, etc.). Les observations ont duré une dizaine d'heures par établissement. Ces observations se sont faites de façon non participante, dans un cadre authentique et à découvert⁷ (Arborio et Fournier, 2021). L'objectif poursuivi dans la seconde phase de collecte de données était de recueillir les perceptions des acteurs de l'ASTE en lien avec leurs espaces de travail. La collecte reposait sur des entretiens qualitatifs individuels et collectifs. Les entretiens semi-directifs individuels ont permis d'identifier les perceptions de la direction de l'établissement et d'un membre du personnel administratif, d'une part des dimensions de l'organisation scolaire (dont la gestion des espaces et des temps de travail des enseignants) et d'autre part, de l'ASTE. Parallèlement, nous avons mené des entretiens semi-directifs collectifs de quatre ou cinq enseignants volontaires par établissement sur base de la technique de photo-élicitation (Rose, 2016)⁸. Ils ont permis d'établir les perceptions (des enseignants expérimentés) de l'ASTE et de leur établissement scolaire en tant que lieu d'apprentissage.

Tableau 1

Corpus des données collectées

	Sainte-Félicie	Athénée
Phase I		
Observations et prises de notes	10 heures	10 heures
Photographies (chercheur)	50	50
Documents	Site internet, plans de l'école, affiches, projet d'établissement, exemples d'horaire...	Site internet, plans de l'école, affiches...
Phase II		
Entretiens individuels (direction et personnel administratif)	2	2
Entretiens individuels et collectifs d'enseignants	2 entretiens collectifs (9 enseignants au total)	2 entretiens individuels et 1 entretien collectif (7 enseignants au total)
Photographies (enseignants)	50	45

Étapes analytiques

Après la collecte des données, nous avons procédé à plusieurs étapes analytiques, en débutant par une analyse intracas suivie d'une analyse intercas (Miles et Huberman, 1994). L'analyse intracas a d'abord consisté à suivre une procédure de codage des multiples données (entretiens, photos, documents). Nous sommes passés par un codage ouvert, axial et sélectif (Strauss et Corbin, 1990) dans une approche semi-inductive et itérative. Le premier codage a permis l'identification de 47 codes liés à l'organisation scolaire et à l'ASTE. Les codages axial et sélectif ont permis de regrouper les codes en thèmes et catégories analytiques (Paillé et Mucchielli, 2016). Nous avons procédé à la collecte et à l'analyse des données du premier cas avant de collecter les données dans le second cas en vue de permettre des ajustements méthodologiques mineurs. La grille de codage issue de l'analyse du premier cas a été utilisée pour l'analyse du second cas, le chercheur restant attentif aux codes émergents. Dans l'analyse croisée des cas qui a suivi, nous avons tenté de trouver des points de ressemblance et de dissemblance entre les deux cas en vue de construire une explication générale qui s'adapte à chacun des cas (Yin, 2018). À partir de ces analyses, nous avons produit une présentation détaillée de chaque cas, une analyse approfondie intracas et une analyse intercas.

Résultats

Sainte-Félicie

Le contexte organisationnel : articulation des trois dimensions

À Sainte-Félicie, établissement appartenant au réseau d'enseignement « libre » catholique, la direction répond à la promotion de l'*établissement formateur* par un renforcement de la composante collective du travail de ses enseignants. Elle affirme :

Oui, avec [l'instauration des heures] de travail collaboratif, c'est clair que ça contribue à la réflexion, ça leur permet de grandir professionnellement. Certains y trouvent beaucoup, ça les enrichit, d'autres un peu contre leur gré, mais en tout cas, ça fait avancer.

Le contexte matériel de Sainte-Félicie s'avère problématique en matière d'interactions entre enseignants (l'espace de travail collectif est réduit et bruyant; l'unique « salle des profs » compte 30 places assises pour plus de 110 enseignants). En réponse, la direction renforce la dimension formelle pour favoriser (et imposer) ces interactions. Elle institue des règles organisationnelles multiples dont les plus importantes sont les heures de travail collaboratif fixées dans l'horaire hebdomadaire et la désignation de référents intermédiaires. Ce renforcement de la dimension collective s'inscrit dans une continuité – qui dépasse la direction actuelle – puisque des évaluations communes étaient déjà présentes avant son entrée en fonction. Le renforcement du travail collectif s'est mis en place progressivement dans l'établissement, au nom de la qualité de l'accueil des élèves. Le profil diversifié du public scolaire de l'établissement d'une part, la petite taille initiale de l'école d'autre part (« Au début, c'était une école familiale et on a toujours voulu garder ça »), ont entraîné un narratif centré sur le bien-être des élèves pour justifier nombre de pratiques et dispositifs (travail collaboratif, évaluations communes...). À ce titre, la direction n'autorise pas les enseignants à assister à des formations à l'extérieur durant les heures scolaires pour ne pas laisser les élèves sans enseignant.

L'ASTE vu par les enseignants

D'après les enseignants, bien que les dimensions formelle et normative soient vues comme favorables à l'OA par *autrui* (les collègues), les interactions ne sont pas favorisées par la dimension matérielle tant les lieux paraissent exigus et bruyants. Pour autant, ils disent interagir, et ce, dans une multiplicité de contextes : contextes informels (à la salle des profs, dans les couloirs), dans des contextes formels (durant les heures de travail collaboratif notamment) et dans des contextes privés et en ligne (« Après ça se poursuit sur les réseaux sociaux, c'est H24 »). Cela dit, l'analyse met en exergue la volonté des enseignants d'« innover », de « se renouveler », d'« être original ». Cela se fait notamment par le suivi de formations, la lecture de revues ou manuels spécialisés, mais, avant tout, par la consultation de ressources virtuelles (OA *par des sources non interpersonnelles*) telles que des influenceurs pédagogiques ou des sites internet, accessibles en permanence : « Ça peut être à tout moment, même hors scolaire, pendant les vacances ou en soirée ». *De facto*, les ressources virtuelles régissent en partie le contenu des interactions entre collègues, voire entrent en concurrence :

Il y a le travers des réseaux en fait, où il y a tellement de choses qu'en fait, est ce qu'il y a forcément toujours besoin de collaborer ? On peut presque tout trouver. C'est parce que nous, on a l'envie de travailler ensemble, mais est-ce que c'est encore forcément nécessaire pour tout ? Je ne pense pas... Il ne faut pas forcément réinventer la roue. Il y a des choses qui existent. Elles sont là, elles sont faites pour qu'on s'en serve.

L'Athénée

Le contexte organisationnel : articulation des trois dimensions

À l'Athénée, établissement appartenant au réseau public « Wallonie-Bruxelles Enseignement », les enseignants sont orientés vers un ASTE individuel, éloigné du schème de l'établissement formateur. Ceci s'observe par un discours normatif de la direction axé sur l'autonomie et la responsabilité individuelle et l'absence de règles formelles, de normes (de travail collaboratif par exemple) ou de leaders intermédiaires qui inviteraient à l'interaction. La direction assume : « J'ai plus l'impression qu'en faisant confiance aux collègues et en leur donnant la possibilité de travailler n'importe quand, fût-ce à domicile ou à l'extérieur, ça peut être quelque chose de positif pour leur épanouissement ». L'autonomie des enseignants est donc valorisée, comme le précise cet enseignant : « Je ne vois pas d'activité autour de la collaboration entre enseignants, je ne vois pas d'envie [de la part de la direction] de motiver les profs à travailler en collaboration, ni même de pression ». En outre, en ce qui concerne la dimension matérielle, même si les trois grandes salles (de travail, de réunion et de détente) réservées aux enseignants dans l'établissement sont propices à des interactions tant formelles qu'informelles entre enseignants, la norme d'attribution d'un local de classe à chaque enseignant définitif encourage davantage un travail individuel. Ces espaces privatisés sont par ailleurs fortement appréciés par les enseignants (les enseignants temporaires, « eux, n'ont pas de local fixe et doivent trouver des endroits pour travailler. C'est pas toujours facile »).

L'ASTE vu par les enseignants

Mis à part vis-à-vis de l'OA par *l'expérience pédagogique* (« La base, c'est la classe... C'est vraiment le terrain, voilà. »), la logique d'ASTE des enseignants (encouragée par la direction) semble être de se tourner vers « l'extérieur », de « bouger » pour se « aller se nourrir », saisissant des opportunités *par autrui* ou *par des sources non interpersonnelles* telles que des sites internet, des conférences, des salons, des ressources virtuelles ou encore des formations de longue durée. Un enseignant précise d'ailleurs apprécier ces ressources externes, car il ressent une concurrence entre collègues directs : « [les formations], c'est des moments où justement il n'y a pas de parti pris... Les échanges sont plus cordiaux, plus sains qu'entre collègues directs. Il n'y a pas de "ah, mais moi, je fais ça" ».

Une enseignante résume la perception générale de l'ASTE à l'Athénée : « J'aurais envie de faire un jeu de mots en disant que tout comme l'école [d'enseignement secondaire], l'établissement est secondaire parce que je pense que l'apprentissage se fait ailleurs pour moi... J'ai l'impression que l'apprentissage doit presque venir de l'extérieur... ».

Comparaison

Les deux établissements étudiés présentent une articulation contrastée de leurs dimensions organisationnelles en matière d'ASTE. L'Athénée présente une articulation qui favorise un ASTE centré sur l'individu et plutôt éloigné de la figure de *l'établissement formateur* : il n'y a ni leadership pédagogique de la part de la direction ou d'autres membres de l'organisation ni d'heures de travail collaboratif prévues à l'horaire, mais bien une attribution individuelle de locaux de classe (qui permet un travail individuel) et une autonomie dans la gestion du temps hors classe. Ces normes d'autonomie et de confiance inscrites dans les dimensions formelle et matérielle semblent valorisées par les enseignants pour qui l'établissement scolaire est « secondaire » en matière d'ASTE. L'établissement Sainte-Félicie, par contre, présente une articulation davantage centrée sur l'établissement et plutôt proche de la figure de *l'établissement formateur* : malgré une dimension matérielle peu favorable, la dimension collective du travail et de l'ASTE est vivement encouragée par la direction (notamment par la diffusion de normes de collégialité et par l'instauration de règles formelles de temps de travail collaboratif), et les enseignants déclarent unanimement les collègues directs comme une OA. Ces contextes organisationnels contrastés se reflètent dans les OA saisies par les enseignants interrogés, même si les contrastes y sont moins marqués et qu'on trouve certaines pratiques et représentations similaires. En effet, l'OA *par l'expérience pédagogique* fait consensus dans les deux contextes. Toutes les personnes interrogées ont mentionné les interactions avec les élèves comme une OA incontournable et pertinente. De même, quel que soit l'environnement organisationnel, les besoins exprimés par les enseignants expérimentés en matière d'ASTE apparaissent en partie similaires, à savoir « innover », « se renouveler », « être original ». Pour cela, ils estiment devoir « sortir » et aller voir « ailleurs » et valorisent des OA externes *par autrui* (des formateurs, des proches, des pairs) et *par des sources non interpersonnelles* (internet, des ouvrages spécialisés, des salons pédagogiques...).

Cependant, les données montrent une différence entre les établissements sur le plan du rôle des collègues directs (OA *par autrui* centrale dans la figure de *l'établissement formateur*) dans le processus d'ASTE. Même si tant les enseignants de Sainte-Félicie que de l'Athénée ont tendance à vouloir aller se « nourrir » à l'extérieur, les collègues directs occupent clairement une place privilégiée en matière

d'ASTE dans le discours des enseignants de Sainte-Félicie, contrairement à ceux de l'Athénée. D'une part, à Sainte-Félicie, l'idée de considérer les collègues comme une OA est bien admise. Les enseignants expérimentés considèrent les collègues comme précieux lorsqu'il s'agit d'apprendre à propos des élèves ou du fonctionnement de l'école et parfois (plus rarement) en ce qui concerne le pédagogique ou la didactique. Ainsi, à Sainte-Félicie, les collègues peuvent représenter soit des individus avec qui travailler, soit des individus avec qui apprendre son métier et se développer professionnellement, notamment dans le cadre du travail collaboratif imposé). À l'Athénée, les collègues sont plus rarement vus comme une OA. D'autre part, à Sainte-Félicie est apparue l'idée de *partage* des connaissances et compétences. En effet, plusieurs enseignants ont évoqué notamment : le partage entre collègues des ressources extérieures trouvées (généralement) sur internet et les réseaux sociaux; la collaboration et l'échange de matériel pédagogique entre enseignants novices et expérimentés; ainsi que l'envoi en formation de certains enseignants en vue de devenir experts dans une thématique et de former ensuite les collègues directs. En ce sens, les ressources extérieures saisies par les enseignants profitent en partie aux collègues et à l'établissement.

Discussion

La présente étude empirique avait pour objectif de comprendre les modalités de déploiement du schème de l'*établissement formateur* dans le contexte d'un paysage d'apprentissage professionnel. À cet effet, nous avons mené une étude de cas auprès des enseignants expérimentés de deux établissements scolaires contrastés. Au moment de discuter les résultats empiriques de cette étude, nous voudrions revenir sur trois éléments qui nous semblent importants à considérer. Nous évoquerons successivement le lien entre les pratiques d'ASTE des enseignants et les caractéristiques de leur établissement scolaire (question de recherche 1), la notion de *paysage d'apprentissage professionnel* et le rôle qu'y joue l'établissement scolaire (question de recherche 2) et enfin, les spécificités des enseignants expérimentés.

Tout d'abord, que peut-on dire du lien entre les pratiques d'ASTE des enseignants interrogés et les caractéristiques de leur établissement scolaire ?

Un premier constat se situe sur le plan de la diversité de ces contextes organisationnels au sein d'un système éducatif caractérisé par une même « infrastructure éducative »⁹ (Spillane et al., 2015). Ce contraste montre d'une part la solidité ou la prééminence de ces cultures organisationnelles face à des demandes externes de changement (telles que l'*établissement formateur* et l'articulation des dimensions qu'il suggère), mais aussi, d'autre part, le faible poids hiérarchique de l'autorité centrale en Belgique francophone à cet égard (dans le contexte d'une décentralisation historique du système scolaire). Toutefois, notons ici l'influence que peut avoir le réseau d'enseignement – auquel appartient chacun des deux établissements (réseau libre catholique pour Sainte-Félicie et réseau officiel pour l'Athénée) – sur la structure et la culture organisationnelles des établissements. En tant qu'« identité catégorielle » (Dupriez et Wattiez, 2016), c'est-à-dire une macro-identité qui colore l'infrastructure éducative, le réseau d'enseignement participe certainement à la construction des structures et des cultures organisationnelles locales, mais on ne peut pour autant les confondre totalement. De nombreuses recherches ont en effet mis en évidence la diversité au sein de chacun des réseaux et une identité axiologique de réseau largement affaiblie (Tay et al., 2021).

Cela dit, un second constat réside dans le fait que chaque articulation (des trois dimensions organisationnelles) trouve sa cohérence dans un discours qui promeut une certaine représentation de l'établissement scolaire et de la profession enseignante et, dans une certaine mesure, de l'*établissement formateur*. Quand l'articulation trouve sa cohérence autour de l'enseignant comme individu et de notions telles que l'autonomie et la confiance, les représentations et pratiques d'ASTE se centrent sur l'enseignant et son développement individuel et on observe un effet centrifuge vis-à-vis de l'établissement scolaire (l'établissement est «secondaire»). Quand l'articulation est pensée autour de l'enseignant comme membre d'une équipe, les représentations et pratiques déclarées d'ASTE incorporent le collectif enseignant local, ce qui peut être considéré comme un effet centripète vis-à-vis de l'établissement scolaire.

Enfin, nous soulignons un dernier constat qui réside dans la faible influence de la dimension matérielle (sur les représentations d'ASTE) quand celle-ci est envisagée isolément des deux autres dimensions. Une dimension matérielle favorable (espaces pour se réunir, calme...) ne sera utilisée dans une perspective collective que si les autres dimensions y encouragent. À l'Athénée, les conditions matérielles favorables sont davantage mises au service de routines organisationnelles individuelles que collectives. À l'inverse, l'absence d'une dimension matérielle favorable à Sainte-Félicie n'empêche pas son articulation à des dimensions formelle et normative orientées vers le collectif. Les résultats plaident donc plutôt pour une vision de la dimension matérielle dans l'optique du paradigme de la spatialité (Lisahunter et al., 2011; Nicholson-Smith, 1991) qui envisage l'espace comme caractérisé et investi par des normes sociales tout autant, voire davantage, que par des dimensions physiques.

Un deuxième élément de discussion est la notion de *paysage d'apprentissage professionnel* et la place qu'y occupe l'établissement scolaire. On l'a dit, les enseignants expérimentés ressentent le besoin d'aller voir «ailleurs» et ils identifient de très nombreuses ressources externes à leur établissement – des pairs, des formations et/ou formateurs, des influenceurs pédagogiques, des sites et blogues internet, des ouvrages et même des proches (conjoint ou enfants) – considérées comme autant d'OA. Cet appel vers l'extérieur pourrait être interprété comme contraire à la figure de l'*établissement formateur* (centrée sur le postulat de la primauté du collectif et du local) alors que cette impression est probablement à nuancer. Elle invite plutôt à considérer sérieusement ce que Wenger-Trayner et ses collègues (2014) ont appelé «le paysage de pratique» et que nous avons rebaptisé dans cette étude en tant que *paysage d'apprentissage professionnel*. La notion de paysage de pratique peut en effet être vue comme une réponse aux critiques adressées aux communautés de pratique (Engeström, 2013), notamment celles d'envisager théoriquement la communauté comme une entité délimitée par des frontières claires, composées principalement de novices et d'experts, avec un mouvement centripète de la périphérie vers le centre. Nos données contribuent effectivement à questionner ces partis pris, notamment par l'identification de la porosité des frontières de l'établissement scolaire (favorisée par internet et l'usage des outils numériques, mais aussi par le travail enseignant multispatialisé) et par des pratiques d'ASTE très individuelles (certainement à l'Athénée) plutôt que collectives au sein de l'établissement.

Nos données soulignent que l'établissement scolaire et la communauté locale ne sont pas absents du paysage pour autant. À ce titre, les deux établissements étudiés présentent un contraste net : à l'Athénée, où la dimension collective de l'ASTE est particulièrement absente, l'*établissement formateur* s'incarne quasi exclusivement dans un premier «cercle» d'ASTE (pour reprendre un terme employé

par une enseignante et signifiant l'enseignant et sa classe) et les collègues (deuxième cercle potentiel) apparaissent comme une ressource occasionnelle à solliciter au sein du paysage. Les trajectoires d'ASTE semblent bel et bien être strictement individuelles et les OA et ressources sont à trouver principalement en dehors du collectif local (dans un troisième cercle donc). À Sainte-Félicie, même si les OA et ressources sollicitées à l'extérieur de l'établissement semblent bien être individuelles (chacun dispose et sollicite des OA différentes dans le troisième cercle), l'*établissement formateur* s'incarne dans le premier cercle (l'enseignant et ses élèves), mais aussi dans le deuxième (les collègues). Les enseignants travaillent ensemble, se consultent, participent à des groupes de réflexion. Autrement dit, dans la lignée de la proposition théorique de Wenger-Trayner et ses collègues (2014), à Sainte-Félicie, il semble bien y avoir la possibilité d'une « rencontre » des trajectoires individuelles au sein de l'établissement, ce qui les rend en partie collectives et donc congruentes avec la notion d'*établissement formateur*.

Enfin, le troisième élément que nous voudrions souligner dans cette discussion est le fait que les enseignants expérimentés présentent un profil particulier en matière d'ASTE, car, par définition, ils ont dépassé le stade du noviciat et de l'insertion professionnelle et ne se considèrent plus foncièrement comme des apprenants. Leurs besoins en matière d'apprentissage professionnel relèvent principalement du perfectionnement (McNamara et al., 2014) et c'est l'expérience pédagogique (par l'interaction avec les élèves ou via l'utilisation de nouveaux outils pédagogiques numériques) qui semble représenter l'OA prioritaire pour les enseignants. En tant que praticiens réflexifs (Tardif et al., 2012), c'est l'interaction avec les élèves – « le cœur de leur métier » – qui leur fournit les opportunités les plus pertinentes d'ASTE (le premier cercle, l'enseignant et ses élèves).

Cela dit, les enseignants expérimentés ont avant tout exprimé la volonté, à leur stade de carrière, de « se renouveler », de « se tenir à jour », voire d'être « original ». Et les données collectées dans cette recherche indiquent que cette volonté de renouvellement implique un regard particulier sur l'établissement scolaire, quelles que soient les caractéristiques organisationnelles de ce dernier : celui de se tourner vers l'extérieur, de « sortir » et de solliciter prioritairement des ressources externes. Si les collègues directs sont cités par certains comme une OA (deuxième cercle), il est toutefois peu valorisé dans les discours « de faire comme les collègues ». Certains enseignants interrogés remettent en question le travail collaboratif, car « beaucoup de choses existent » en dehors de l'établissement et « qu'on ne va quand même pas réinventer la roue ». De façon un peu paradoxale, les collègues novices et stagiaires ont été cités à plusieurs reprises (essentiellement à Sainte-Félicie) explicitement comme des OA, parce qu'ils représentent une forme d'« extériorité », et ce, dans une perspective non déficitaire (März et Van Nieuwenhoven, 2020). Si cette tendance à vouloir « sortir » de l'établissement a été observée dans les deux établissements étudiés, nous avons pu constater, à Sainte-Félicie (présentant une articulation de dimensions organisationnelles plutôt favorable à l'*établissement formateur*), des indices de partage, au sein du collectif enseignant local, des ressources et connaissances acquises à l'extérieur. L'établissement peut donc bénéficier *in fine* de ces apprentissages externes, même si cela semble dépendre fortement de l'initiative des enseignants eux-mêmes.

Conclusion

Dans un système éducatif décentralisé tel que celui de la Belgique francophone, les enseignants évoluent dans des réalités organisationnelles très différentes d'un établissement scolaire à l'autre. L'articulation des dimensions matérielle, formelle et normative et le récit qui accompagne celle-ci engendrent, chez les enseignants, des pratiques et des représentations de l'établissement scolaire comme lieu d'ASTE (*l'établissement formateur*) très contrastées, même si l'analyse du matériau indique clairement que le recours à des OA externes semble essentiel aux yeux des enseignants expérimentés. Les enseignants des deux établissements analysés disposent et sollicitent en effet de nombreuses ressources externes, dont celles fournies par des pairs (autres que les collègues directs) ou des influenceurs pédagogiques en ligne, par des revues ou des manuels pédagogiques, par des organismes officiels de formation continue, par d'autres organismes (notamment universitaires) ainsi que par des proches.

Le défi réside dès lors dans le fait de parvenir à articuler toutes ces ressources externes à l'établissement scolaire – ou, selon les termes développés dans cet article, à faire se rencontrer, dans les établissements scolaires, les trajectoires individuelles des enseignants au sein du paysage d'apprentissage professionnel – en vue d'en faire bénéficier l'établissement scolaire et les enseignants qui y travaillent et, *in fine*, de rendre l'établissement « formateur ». Et l'exemple de Sainte-Félicie le montre, il est possible de faire bénéficier (ne fut-ce que modestement) l'établissement scolaire des trajectoires individuelles des enseignants à condition de cultiver un discours et de mettre en place des structures organisationnelles qui promeuvent et soutiennent la dimension collective de la profession enseignante centrée sur l'établissement. Par leur agentivité, les enseignants expérimentés apparaissent comme des acteurs importants dans ce processus.

Sous le prisme des politiques éducatives et des conceptions du développement professionnel des enseignants, relevons enfin que, si nos données ne reposent que sur deux établissements, elles s'additionnent à d'autres (Ambler, 2016; Engvik, 2014) pour souligner à quel point l'apprentissage des enseignants, et en tout cas celui des enseignants expérimentés, mérite d'être pensé à une échelle beaucoup plus large que celle de leur établissement. La notion de paysage d'apprentissage professionnel nous semble à cet égard mériter d'être promue non seulement dans l'espace scientifique, mais aussi comme une référence pour penser, en matière de politiques éducatives, le développement professionnel des enseignants. Ici aussi, l'enjeu majeur dépasse sans doute la reconnaissance des trajectoires individuelles d'apprentissage, mais pose la question de leur articulation avec les espaces et les projets collectifs au cœur des systèmes éducatifs.

Notes

¹ Notion davantage médiatisée par la notion de « communauté d'apprentissage professionnelle » (Dionne et al., 2010; Labelle et al., 2020)

² Nous considérons l'ASTE comme une forme ou modalité de DPE, ce dernier étant un phénomène plus global.

³ Ce schème est défini succinctement par Ria et ses collègues (2015) comme « un nouvel espace de formation et de professionnalisation des enseignants » (p. 15).

⁴ « *Landscapes of practice are coming into focus as globalization, travel, and new technologies expand our horizons and open up potential connections to various locations in the landscape* » (Wenger-Trayner et al., 2014, p. 15).

- ⁵ « *Professional occupations, and even most non-professional endeavors, are constituted by a complex landscape of different communities of practice – involved not only in practicing the occupation, but also in research, teaching, management, regulation, associations, and many other relevant dimensions* » (Wenger-Trayner et al., 2014, p.15).
- ⁶ Les systèmes scolaires belges francophone et néerlandophone fonctionnent historiquement en « réseaux » d'enseignement, c'est-à-dire des regroupements d'écoles qui partagent une identité commune basée initialement sur les piliers de la société. Alors que l'on distingue généralement le réseau « libre » (représentant en grande majorité des écoles catholiques) du réseau « officiel » (représentant les écoles organisées par des pouvoirs publics), toutes ces écoles, quel que soit leur réseau d'appartenance, sont financées par l'État, avec des contributions très semblables à l'exception du financement des bâtiments scolaires.
- ⁷ Annonce collective faite par la direction pour alerter de la présence du chercheur et de son objectif de recherche.
- ⁸ Cette méthode de recherche visuelle utilise comme support à un entretien des photos prises par le chercheur ou le participant lui-même, en vue de faire émerger les perceptions des individus.
- ⁹ Entendue comme les structures et les ressources conçues et mobilisées par les systèmes scolaires pour soutenir et coordonner l'enseignement, maintenir sa qualité et permettre son amélioration.

Références

- Ambler, T. B. (2016). The day-to-day work of primary school teachers: A source of professional learning. *Professional Development in Education*, 42(2), 276-289. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.998343>
- Arborio, A.-M. et Fournier, P. (2021). *L'observation directe* (5^e éd.). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-observation-directe--9782200631246.htm>
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand et L. Fillietaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 37-63). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0035>
- Chabault, D. et Martineau, R. (2018, juin, 6-8). *Les formes de contrôle dans les organisations multi spatialisées : post-bureaucratie ou persistance de la bureaucratie ?* XXVII^e Conférence Internationale de Management Stratégique. Montpellier, France.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/043985ar>
- Dochy, F., Gijbels, D., Segers, M. et Van den Bossche, P. (2021). *Theories of workplace learning in changing times*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003187790>
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7. <https://journals.openedition.org/tfe/1492#tocto1n4>
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.4000/rfp.4645>
- Dupriez, V. et Wattiez, R. (2016). Niches éducatives, identités catégorielles et marchés scolaires. Dans H. Draelants et X. Dumay (dir.), *Les écoles et leur réputation* (p. 85-102). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.4000/ries.5775>
- Engvik, G. (2014). The importance of networks for newly qualified teachers in upper secondary education. *Educational Research*, 56(4), 453-472. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.965574>
- Enthoven, S. (2024). *L'apprentissage professionnel de l'enseignant. De l'établissement formateur au paysage d'apprentissage professionnel* [thèse de doctorat non publiée]. UCLouvain.
- Enthoven, S., März, V. et Dupriez, V. (2023). Context matters: A meta-ethnographic study on teachers' workplace learning. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104-224. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023>
- Enthoven, S., Dupriez, V. et März, V. (2024). Où et comment les enseignants continuent-ils à apprendre leur métier ? Postures et trajectoires au sein d'un « paysage d'apprentissage professionnel ». *Revue française de pédagogie*, 223(2), 129-148. <https://doi.org/10.4000/12vdg>

- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2019, 3 juin). Circulaire n°7167 : Mise en œuvre du décret du 14 mars 2019 portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs. https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/46417_000.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2017). *Avis n° 3 du Groupe central du Pacte pour un Enseignement d'excellence*.
- Filâtre, D. (2020). La formation des enseignants en France: un nouveau cadre et des transformations majeures au service d'une société du savoir et de l'innovation. Dans Ph. Bance et J. Fournier (dir.), *Éducation et intérêt général*, (p.217-239). PURH
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D. et Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 276-298. <http://dx.doi.org/10.1108/13665620910954193>
- Koffeman, A. et Snoek, M. (2018). Identifying context factors as a source for teacher professional learning. *Professional Development in Education*, 45(3), 456-471. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1557239>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. et Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Labelle, J., Leclerc, M. et Jacquin, P. (2020). La communauté d'apprentissage professionnelle. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 651(1), 155-170. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0155>
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lièvre, P., Bonnet, E. et Laroche, N. (2016). XXI. Etienne Wenger. Communauté de pratique et théorie sociale de l'apprentissage. Dans T. Burger-Helmchen, C. Hussler et P. Cohendet (dir.), *Les grands auteurs en management de l'innovation et de la créativité* (p. 427-447). EMS Éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.burge.2016.01.0427>
- Lisahunter, T. R., Tinning, R., Flanagan, E. et Macdonald, D. (2011). Professional learning places and spaces: the staffroom as a site of beginning teacher induction and transition. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 33-46. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.542234>
- Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K. et van Driel, J. H. (2017). Exploring the relation between teachers' perceptions of workplace conditions and their professional learning goals. *Professional Development in Education*, 43(5), 770-788. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1251486>
- Malet, R. (2009). Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. *Éducation et sociétés*, 23(1), 91-122. <https://doi.org/10.3917/es.023.0091>
- Malet, R. (2020). Ressorts, usages et effets de professionnalisation des enseignants. Perspective comparatiste internationale. Dans L. LeVasseur, R. Normand, M. Liu, L. M. Carvalho et D. A. Oliveira (dir.), *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation. Une mise en perspective internationale et comparée* (p. 39-63). Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55. <https://doi.org/10.7202/019471ar>
- März, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2020). Les enseignants débutants en tant que ressources : une étude sur la mobilisation des réseaux sociaux comme levier de socialisation organisationnelle. Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement : tensions entre espoirs et déceptions* (p. 61-85). PUQ. <https://doi.org/10.7202/1081482ar>
- Maulini, O. et Progin, L. (2016). *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. ESF.

- McNamara, O., Murray, J. et Jones, M. (2014). *Workplace learning in teacher education*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-94-007-7826-9>
- Meirink, J. A., Meijer, P. C. et Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching*, 13(2), 145-164. <https://doi.org/10.1080/13540600601152496>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.
- Nicholson-Smith, D. (1991). *The production of space*. Blackwell Publishers Limited.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
<https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. De Boeck.
<https://doi.org/10.3917/dbu.ria.2015.02>
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4^e éd.). Sage.
- Spillane, J. P., Hopkins, M. et Sweet, T. M. (2015). Intra- and interschool interactions about instruction: Exploring the conditions for social capital development. *American Journal of Education*, 122(1), 71-110.
<https://doi.org/10.1086/683292>
- Spillane, J. P., Shirrell, M. et Sweet, T. M. (2017). The elephant in the schoolhouse: The role of propinquity in school staff interactions about teaching. *Sociology of Education*, 90(2), 149-171. <https://doi.org/10.1177/0038040717696151>
- Stein, M. K., Smith, M. S. et Silver, E. A. (1999). The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational Review*, 69(3), 237-269.
<https://doi.org/10.17763/haer.69.3.h2267130727v6878>
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE.
- Tay, D. N. K., Cattonar, B., Bouhon, M. et Dupriez, V. (2021). Les enseignants face aux missions historiques de socialisation. Vers une fragmentation du champ scolaire ? *Les Cahiers De Recherche Du Girsef*, (127).
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/63423>
- Tardif, M., Borges, C., et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön?* De Boeck.
<https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C. et Wenger-Trayner, B. (2014). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315777122>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods* (6^e éd.). Cosmos corporation.

Pour citer cet article

- Enthoven, S., Dupriez, V. et März, V. (2025). Développement professionnel enseignant et schème de l'établissement formateur : étude de cas comparative d'établissements secondaires en Belgique francophone. *Formation et profession*, 33(1), 1-16. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.953>

La collaboration interprofessionnelle chez des conseillères et conseillers d'orientation dans des écoles secondaires privées au Québec : le métier mis à l'épreuve

Simon **Viviers**
Université Laval (Canada)

Patricia **Dionne**
Université de Sherbrooke (Canada)

Josiane **Roy-Lafrenière**
Université Laval (Canada)

Interprofessional collaboration among vocational
guidance counselors in private high schools
in Quebec: the profession put to the test

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.943>

Résumé

Cet article examine la manière dont les conseillères et conseillers d'orientation (CO) au Québec vivent la collaboration interprofessionnelle (CIP) prescrite par les réformes éducatives. Utilisant la méthode d'instruction au sosie, l'étude révèle que les CO doivent composer avec des obstacles comme les tensions de territoire et de pouvoir professionnels et la méconnaissance de leur rôle. Si leur métier est ainsi mis à l'épreuve, il constitue aussi une ressource pour faire face à ces contraintes : les CO y puisent des savoir-agir, comme les compétences relationnelles. L'étude conclut sur l'importance de mettre en débat le travail réel nécessaire pour collaborer en milieu scolaire.

Mots-clés

Collaboration interprofessionnelle, conseillers d'orientation, réformes éducatives, dynamiques de pouvoir, clinique de l'activité.

Abstract

This article examines how vocational guidance counselors (VGC) in Quebec experience interprofessional collaboration (IPC) mandated by educational reforms. Using the «instruction to the double» method, the study reveals that counselors face obstacles such as territorial and professional power tensions and a lack of understanding of their role. While their profession is thus put to the test, it also serves as a resource to address these constraints: counselors draw on practical knowledge, such as interpersonal skills. The study concludes on the importance of debating the actual work required for collaboration in the school environment.

Keywords

Interprofessional collaboration, vocational guidance counselors, educational reforms, power dynamics, clinic of activity.

La collaboration interprofessionnelle (CIP) constitue depuis maintenant de nombreuses années une exigence pressante pour les professionnels de l'éducation non enseignants au Québec (LeVasseur et Tardif, 2016), comme ailleurs (p. ex., Bryant, 2000). Elle s'inscrit dans des principes d'organisation du travail, portés par diverses réformes de politiques publiques. En mobilisant la complémentarité des expertises de divers acteurs scolaires de manière coordonnée, elle permettrait de promouvoir la persévérance et la réussite éducatives de tous les élèves (Borg et Drange, 2019). Au Québec, la réforme du système d'éducation entamée au début des années 2000 portait cette injonction explicite à accroître le travail collaboratif visant à améliorer les indicateurs de réussite éducative (p. ex., taux de diplomation). Il s'agissait, notamment, de mieux intégrer et concerter le travail du personnel enseignant avec celui des autres personnels pour assurer l'atteinte des missions de l'école. Parmi les professionnels non enseignants, les conseillers et conseillères d'orientation (CO) étaient interpellés au premier chef par ces intentions de réorganisation du travail (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2002a, 2002b; Viviers et al., 2019). Occupant depuis des décennies des fonctions d'aide directe aux élèves, ceux-ci ont été exhortés à exercer un rôle-conseil auprès des autres acteurs éducatifs et à coordonner leurs activités professionnelles avec ces derniers (MEQ, 2002a). Comment ces intentions politiques d'une plus grande CIP s'incarnent-elles dans le travail quotidien des CO ? Comment leur métier est-il affecté par les exigences prescrites et réelles de CIP et comment constitue-t-il une ressource pour y faire face ? Bref, comment leur métier est-il mis à l'épreuve ?

Pour répondre à ces questions, cet article situe d'abord la nature des prescriptions de collaboration qui pèsent sur la profession de CO en milieu scolaire au Québec pour ensuite dresser un état des connaissances sur la manière dont la CIP peut être vécue par les CO dans leurs pratiques. Cette étude poursuit comme objectif général de recherche de comprendre l'expérience que les CO font de l'activité de collaboration interprofessionnelle, la manière dont leur métier est mis à l'épreuve et comment il constitue une ressource pour arriver à collaborer malgré les contraintes vécues. Elle s'appuie sur un cadre théorique et méthodologique de clinique de l'activité.

La collaboration interprofessionnelle : une prescription pour les CO en milieu scolaire

La CIP peut être définie comme une activité de travail collectif, entre au moins deux professionnels de disciplines différentes, visant l'atteinte d'un but commun à laquelle chacun d'eux peut contribuer grâce à son expertise selon des processus d'interactions et une reconnaissance de leur interdépendance (Burns, 2014; Parent et al., 2025). Sous l'impulsion d'un mouvement de réforme scolaire promu dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2000), la collaboration entre personnels enseignants et non enseignants est devenue une exigence de plus en plus forte. Le principe de collaboration devient une prescription au sens d'une « injonction de faire, émise par une autorité » (Daniellou, 2002, p.10). Elle permettrait, selon plusieurs recherches, d'améliorer les processus de travail par la coordination des efforts entre les acteurs concernés (Allenbach et al., 2021; Salm, 2010) et, en fin de compte, la réussite et la persévérance scolaires des élèves (Sink et Edwards, 2008), notamment pour tenir compte de la complexité et de la diversité dans un contexte d'école inclusive (Allenbach et al., 2016, Allenbach et al., 2021; Baron et al., 2023).

Au Québec, deux axes de prescription pour atteindre ces fins impliquent la collaboration des CO avec les divers acteurs scolaires : 1) la mise en œuvre d'une « approche orientante » de l'école québécoise et la poursuite subséquente de l'implantation des « contenus obligatoires en orientation scolaire et professionnelle » (COSP), et 2) la mise en place de mesures de soutien personnalisé pour les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA) via des plans d'intervention.

Issue du mouvement de réforme de l'école québécoise du début des années 2000, l'approche orientante avait pour intention d'inscrire l'orientation comme un enjeu d'apprentissage transversal, soutenu par une plus grande concertation et collaboration entre les différents acteurs de l'école par le biais d'activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. En 2017, le ministère a entamé l'implantation progressive et obligatoire de Contenus en orientation scolaire et professionnelle (COSP) pour tous les élèves de la 5^e année du primaire à la fin des études secondaires dans l'ensemble des écoles du Québec. « L'intégration des COSP dans les services éducatifs de l'école est planifiée avec la participation du personnel enseignant. Cette planification est ensuite présentée par la direction au conseil d'établissement, pour approbation » (MEQ, 2024).

Durant la même période, au tournant des années 2000, diverses politiques, dont la Politique sur l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), et divers cadres de référence et programmes ont instauré une exigence de CIP pour faciliter l'intégration dans les classes régulières d'élèves HDAA. Le plan d'intervention devient une ressource incontournable pour coordonner les efforts des acteurs visant

la réussite de l'élève et il implique une évaluation multidimensionnelle de la situation de l'élève par divers professionnels (MEQ, 2004). Or, depuis l'adoption en 2012 de la *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines* (communément appelée « Loi 21 »), l'évaluation, en orientation, de certaines personnes considérées comme vulnérables selon la loi est devenue une activité professionnelle réservée aux CO. La loi stipule spécifiquement que les CO se voient réserver l'activité d'« évaluer [en orientation] un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention en application de la Loi sur l'instruction publique » (Code des professions, 2025). Cette avancée législative s'ajoute implicitement à l'exigence de collaboration interprofessionnelle des CO en milieu scolaire puisqu'elle implique, comme c'était le cas pour l'approche orientante, un travail avec des personnels professionnels d'autres disciplines visant l'atteinte d'un but commun en misant sur l'expertise des uns et des autres dans des processus d'interactions et d'interdépendance.

La collaboration interprofessionnelle chez les CO : entre désir et contrainte

La collégialité constitue une finalité recherchée par les CO dans leur travail : faire équipe avec les autres membres du personnel constitue une source de sens et de plaisir au travail (Viviers, 2016). Les prescriptions plus pressantes de collaboration ne sont donc pas *a priori* des sources de souffrance au travail. Au contraire, une enquête quantitative menée auprès des CO en milieu scolaire au Québec révèle que les pratiques collaboratives constituent un axe de pratique fortement désiré, autant en ce qui concerne les dimensions liées à l'exercice d'un rôle-conseil auprès des acteurs scolaires qu'à celles relatives à l'intervention auprès des élèves dits vulnérables (Viviers et al., 2019). D'autres recherches montrent que la collaboration est nécessaire au travail de CO (Sadana et Kumar, 2023). Alors qu'une bonne collaboration avec la direction permettrait d'optimiser le rôle des conseillers, d'améliorer le climat scolaire, de soutenir l'équité dans les services éducatifs, la collaboration avec les autres acteurs scolaires permettrait de mieux soutenir le développement de carrière et d'améliorer la prévention et l'intervention, notamment auprès des élèves ayant des besoins particuliers (McConnell et al., 2020; Oehrtman, 2022).

Or, comme le soulignent Allenbach et al. (2016), l'écart est grand entre les prescriptions ou intentions de collaboration et les pratiques réelles en milieu scolaire. Nos recherches révèlent en effet que les CO n'ont pas l'occasion autant que souhaité de mettre en œuvre ces pratiques collaboratives, ce qui constitue d'ailleurs une source de souffrance identitaire de métier (Viviers, 2016; Viviers et al., 2019). Les contraintes à la CIP en milieu scolaire sont documentées et relèvent, pour bon nombre d'entre elles, des tensions entre les professions (Allenchbach et al., 2021) : travail en silo, guerre de territoires, ou de pouvoir, division floue ou méconnaissance des rôles et responsabilités des uns et des autres, incompatibilité entre les professions (p. ex., normes, langage, exigences éthiques), ou encore compétition pour garder son emploi dans un contexte de ressources limitées (Ball et al., 2010; Mellin et al., 2011; Weist et al., 2012). Devant ces contraintes et tensions, les CO peuvent mettre en place des stratégies pour arriver à continuer à collaborer malgré tout, ce qu'Allenchbach et al. (2021), qui s'intéressent aux tensions intermétiers en milieu scolaire, appellent le travail de négociation. Sadana et Kumar (2023) établissent deux types de stratégies pour soutenir la collaboration chez les CO novices en milieu scolaire, à savoir la « psychoéducation » des acteurs scolaires, pour faire face à la méconnaissance de la profession, et l'utilisation d'habiletés interpersonnelles comme l'écoute et la prise d'initiative.

En définitive, dans un contexte organisationnel d'injonction prescriptive à la CIP, la présente étude vise à comprendre l'expérience que les CO font de l'activité de collaboration interprofessionnelle, comment leur métier est mis à l'épreuve et comment il constitue une ressource pour arriver à collaborer malgré les contraintes vécues. Plus spécifiquement, le présent article se fonde sur une démarche d'instruction au sosie conduite auprès du groupe de six CO œuvrant dans des écoles secondaires privées d'une région urbaine du Québec. Le contexte des écoles privées au Québec est particulier. Ces écoles sont financées en bonne partie par l'État, mais leur gouvernance n'en relève pas pour autant; elles sont gérées indépendamment les unes des autres, sur le plan tant pédagogique que financier. L'attribution des ressources professionnelles en orientation varie selon les choix organisationnels. Par ailleurs, bien qu'elles obéissent à leur propre loi (Loi sur l'enseignement privé), les écoles privées sont assujetties au programme de formation obligatoire de l'école québécoise et à diverses politiques éducatives. Les CO qui y pratiquent, comme l'ensemble des CO au Québec, sont régis par l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ); certains sont membres d'un syndicat et d'autres négocient individuellement leurs conditions de travail.

Une clinique de l'activité : cadre théorique et méthodologique

Dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, notre équipe s'est appuyée sur un cadre théorico-méthodologique de clinique de l'activité (Clot, 2017) pour comprendre l'expérience que les CO font de l'activité de collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire. Plus spécifiquement, parmi les méthodes mobilisées en clinique de l'activité, nous avons retenu celle de l'instruction au sosie qui sera décrite ci-après, car elle vise explicitement à mettre en mouvement l'expérience dans le dialogue, la transformer pour ensuite mieux la comprendre.

La recherche mobilise la théorisation de l'expérience du travail développée par Oddone et ses collaborateurs (1981) dans le cadre d'une recherche-formation-intervention menée à la fin des années 1970, en Italie. Cette recherche-formation-intervention avait pour objectif de formaliser l'expérience informelle des travailleurs, de la transmettre et de la développer; le projet visait à « redécouvrir l'expérience ouvrière », comme le titre de leur ouvrage le suggère. À l'aide de la méthode d'instruction au sosie développée dans le cadre de cette recherche-formation-intervention, les chercheurs amenaient les travailleurs à rendre compte de la manière d'être, d'éprouver, de ressentir, de se comporter dans des situations de travail afin de pouvoir arriver à faire face aux contraintes qui se présentent dans l'expérience quotidienne du travail, mais aussi à en dégager les règles de conduite et les stratégies déployées, lesquelles à la fois unifiaient et différenciaient les travailleurs. Concrètement, cette méthode implique de demander à la travailleuse ou au travailleur de donner à la chercheuse ou au chercheur des instructions suffisamment précises pour qu'il soit en mesure de le remplacer du jour au lendemain sans que personne ne s'avise de la substitution. Le processus d'instruction permet de « recueillir » des « petits plans, des éléments de tactique et de stratégie » (Oddone et al., 1981, p. 59) qui peuvent contribuer à éclairer de manière plus générale l'expérience ouvrière. Dit autrement, l'expérience révélée par les instructions traduit des manières d'être, de ressentir, de se comporter et des règles d'action inscrite tout à la fois dans l'histoire des sujets, leur vision du monde, et dans une histoire collective et sociale, voire de classe.

Si Oddone et ses collaborateurs (1981) réfèrent principalement à l'*expérience* comme stocks de savoirs tacites qui conduisent à se comporter de telle ou telle autre manière pour faire face aux contraintes quotidiennes de l'organisation réelle du travail, Clot (2017), qui s'est inspiré du travail d'Oddone pour développer le cadre théorique et méthodologique de la clinique de l'activité, insiste sur le caractère dialectique des rapports entre expérience et activité et inscrit explicitement la méthode du sosie dans une méthodologie développementale. Il insiste sur le fait que cette expérience individuelle et collective se révèle dans et par l'activité, d'une part, et qu'elle prend sa source dans l'activité même et inversement, d'autre part. C'est par l'activité qu'un sujet fait l'*épreuve* pratique d'objets ou de relations avec autrui qui lui résistent, la dévient, l'affectent. Autrement dit,

l'activité situe le sujet aussi dans d'autres temps, et en particulier dans le « déjà-vécu » qui organise ses attendus réitérables - construits avec les autres - par-delà les inattendus de chaque situation. [...] Car entre l'expérience *qu'on a* et l'expérience *qu'on fait hic et nunc*, il y a en fait un conflit plus ou moins grand. (Clot, 2017, p.58)

L'*activité* se distingue de la tâche, du travail prescrit ou des prescriptions en ce qu'elle correspond à ce qui est déployé par les hommes et les femmes pour faire face aux exigences du réel. Pratique ou psychique, l'activité réfère à un ensemble de processus à travers lesquels les individus et les collectifs transforment le monde et se transforment eux-mêmes dans et par leur travail. Elle s'inscrit à la fois dans l'histoire personnelle des sujets concernés, mais aussi dans celle d'un *métier* n'appartenant à personne dont chacun peut se sentir redevable (Clot, 2017). Clot fait référence au genre professionnel pour définir cette dimension historique, transpersonnelle du métier. Le *genre professionnel* représente un patrimoine de faits et gestes relatifs à une collectivité de métier, qui s'intercale entre l'organisation du travail et le sujet lui-même et permet un certain réaménagement de la tâche de telle manière que le sujet puisse réussir à travailler malgré les contraintes en place. Fournissant des repères techniques et langagiers, il balise le possible, le désiré, le juste en matière de façons de voir et d'agir sur le monde (Clot, 2017). En outre, le genre professionnel soutient l'évaluation mutuelle de ceux et celles qui s'y inscrivent et permet ainsi de se reconnaître et de se distinguer à travers leur activité.

Parmi le générique (genre), chacun peut trouver un *style* qui lui est propre. Le style constitue pour le sujet un espace d'ajustement en cours d'action face aux imprévus du travail, espace qui lui permet de signer la qualité du travail (Clot, 2017). Adressé au collectif, le style vivifie le genre en le poussant dans ses retranchements. En ce sens, l'activité permet à la fois de poursuivre l'histoire du genre professionnel, que le sujet peut faire sienne ou non, en y mettant du sien. Le style permet donc l'expression de la singularité du sujet, mais ne peut être pensé indépendamment du genre.

Méthode

La méthode d’instruction au sosie (IS) permet de soutenir la discussion collective des personnes qui y participent autour du travail et de ses opérations quotidiennes en s’intéressant à la manière concrète dont la CO fait son travail, mais aussi à ce qu’elle voudrait faire, mais qu’elle n’arrive pas à faire dans le contexte actuel de l’organisation de son travail (Dionne et al., 2019). La démarche d’IS a été conduite avec un groupe de six CO volontaires pour analyser leur activité de collaboration interprofessionnelle et déployée sur quatre rencontres de trois heures. Après avoir obtenu l’approbation éthique de l’établissement universitaire impliqué, un appel à participer a été transmis par l’Ordre professionnel des CO du Québec transmis à l’ensemble des CO œuvrant dans le secteur scolaire au Québec, appel auxquels ont répondu les six volontaires œuvrant dans des écoles privées d’une même région urbaine du Québec. Le tableau 1 présente quelques caractéristiques sociodémographiques des participantes.

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques des participantes

Pseudonyme	Genre	Nombre d’années d’expérience comme CO en milieu scolaire	Statut d’emploi	Temps de travail	Nombre d’élèves à l’école
Pauline	Femme	Plus de 5 ans	Contractuelle Stable	Temps partiel	1000
Marie-Ange	Femme	Plus de 5 ans	Permanente	Temps plein	700
Sonia	Femme	Plus de 10 ans	Contractuelle Stable	Temps plein	650
Caroline	Femme	Moins de 5 ans	Contractuelle Précaire	Temps partiel	1000
Béatrice	Femme	Plus de 5 ans	Permanente	Temps plein	900
Marie-Estelle	Femme	Plus de 5 ans	Contractuelle Précaire	Temps partiel	450

Trois cycles d’IS ont été réalisés avec trois participantes qui se sont portées volontaires pour jouer le rôle d’institutrice dans le cadre de la démarche : Sonia, Pauline et Marie-Ange (noms fictifs). Un cycle débute avec une situation où l’institutrice, après avoir ciblé des séquences de travail autour de la collaboration interprofessionnelle, doit décrire de manière concrète à un sosie fictif (le chercheur) son activité de travail en s’attardant suffisamment aux détails pour que ce sosie puisse la remplacer incognito. Les autres membres du groupe assistent à cet échange et y participent dans un 2^e temps en tentant d’aider le sosie à obtenir la description la plus précise possible de l’activité de l’institutrice. Après la rencontre, l’enregistrement audio de l’instruction est retranscrit en verbatim par l’équipe de recherche : l’enregistrement et la transcription sont remis à l’institutrice. Celle-ci est ensuite invitée à rédiger un commentaire écrit sur les réflexions personnelles que soulève l’instruction en s’inspirant de pistes proposées par l’équipe de recherche fournies avec l’enregistrement et la transcription. Les

instructrices sont invitées, en s'inspirant des catégories d'Oddone et al. (1981) à réfléchir à leur activité de collaboration interprofessionnelle sous l'angle du rapport à leur tâche, à leurs pairs, à leur ligne hiérarchique, et aux organisations associatives auxquels elles sont affiliées. Lors de la rencontre suivante, les autres membres du groupe discutent du commentaire de l'institutrice au regard de leur propre expérience. À la fin des trois cycles d'instruction, les participantes sont amenées à dresser un bilan de la démarche en dégagant des apprentissages, des réflexions et des possibilités d'action envisagées pour développer leur activité de CIP. Cette méthode permet de susciter une conflictualité renouvelée par la discussion collective sur l'activité de travail des CO, notamment sur les modes opératoires, les actions souhaitées, le sens de l'activité et les formes idéales du métier (Dionne et al., 2019).

En ce qui a trait à l'analyse des données, le corpus est composé des transcriptions des rencontres (instruction, discussion collective, bilan) et des commentaires écrits par les personnes instructrices. L'analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2021) a consisté en un examen rigoureux du corpus, éclairé par le cadre théorique et les objectifs de recherche. Le cadre théorique comporte, dans cette méthode d'analyse, une fonction heuristique et n'est pas utilisé comme grille a priori de codage. Ainsi, plus spécifiquement, pour chaque cycle d'instruction (instruction, commentaire, discussion collective), les chercheurs ont, au fil de la lecture du corpus, produit des constats brefs, puis des notes analytiques qui permettaient de décrire la manière d'être, d'éprouver, de ressentir, de se comporter dans les situations de collaboration interprofessionnelle décrites et d'en dégager les règles de conduite et les stratégies déployées par les instructrices. Les points de controverse stimulés par l'instruction ont été relevés et analysés afin d'en dégager des hypothèses sur la dynamique entre le genre et le style du métier. Comme l'analyse en mode écriture conçoit l'écriture comme lieu de l'analyse (Malo et Forget, 2021), c'est par des itérations entre lecture et écriture que des régularités se sont stabilisées autour de certaines réponses aux objectifs de recherche.

L'expérience des CO en situation de collaboration interprofessionnelle : la mise à l'épreuve du métier

L'élaboration et la formalisation de l'expérience du travail permettent de révéler les contraintes qui cadrent et orientent l'activité de CIP des CO et les stratégies mobilisées pour aménager leur milieu de manière à pouvoir y travailler. Les instructions au sosie traduisent le désir partagé de collaborer avec les autres personnels de l'école; les CO veulent être partie prenante de la mission de l'école. La collaboration ne prend toutefois pas la forme attendue.

Des prescriptions organisationnelles aux prescriptions des acteurs

Dans le cadre des instructions au sosie, les instructrices étaient amenées à décrire leur activité de CIP pour qu'un sosie puisse agir comme elles dans leur milieu de travail. D'emblée, l'implantation des COSP et la collaboration dans la réalisation des plans d'intervention auprès d'élèves HDAA, les axes de prescriptions majeures évoquées précédemment, ne sont pas abordées dans les instructions données au sosie, ni par les instructrices, ni par leurs pairs. Pourtant, on aurait pu s'attendre à ce que l'activité de collaboration interprofessionnelle soit marquée par ces prescriptions puisqu'il s'agit de mandats explicites du ministère de l'Éducation dans le cas des COSP et du Code des professions dans le cas du

travail interdisciplinaire auprès des élèves HDAA. Pendant l'instruction au sosie, lorsque questionnées par les chercheurs, les propos des instructrices laissent envisager que ces prescriptions affectent peu le travail réalisé.

Sur la prescription relative aux COSP :

Sosie : Peux-tu me dire là où j'en suis moi quand je vais te remplacer par rapport aux COSP ?

Pauline : T'es comme un peu gênée de retourner en assemblée générale parler de COSP, parce que ça fait sept ans que le ministère te niaise [fait patienter indûment] avec ça [...] C'est comme si, jusqu'à maintenant, tu as eu plus des échanges avec ta direction sur « c'est quoi cette patente-là ? » [...] Pour ce qui est de secondaire 3-4-5, ça ne t'inquiète même pas et ta directrice non plus, parce qu'il y a tellement de choses que tu fais déjà, que tu vas juste prendre ça, tu vas rentrer ça dans des tableaux que le ministère veut avoir (Pauline, dans son instruction au sosie)

Sur la prescription relative à l'évaluation d'élèves HDAA dans le cadre de plans d'intervention :

Sosie : Dans l'ordre des prescriptions, il y a la question de la loi 21. Est-ce que ça joue dans mes collaborations avec ces intervenants-là spécialisés ?

Marie-Ange : Ben, en fait, ça, ... c'est un combat que j'ai abandonné dans le sens que [les directions] ne sont pas rendues là en termes d'acceptation du rôle du CO. [...] Tu vas voir, un moment donné si tu oses faire un petit peu plus par rapport à la loi 21, tu vas te le faire dire que t'es déjà assez dans le jus avec ta tâche et que, ça, c'est la tâche de quelqu'un d'autre. Donc, dans une école, c'est difficile de jouer cette carte-là. (Marie-Ange, dans son instruction au sosie)

D'autres préoccupations semblent centrales en ce qui concerne l'activité de CIP. Se posent d'abord des difficultés importantes d'avoir une place, sa place, dans ce travail collaboratif. Les CO se butent aux difficultés de voir leur expertise connue et reconnue. Elles doivent constamment se battre, convaincre, se vendre auprès des autres personnels pour pouvoir participer à des activités de CIP, ce qui peut s'avérer particulièrement lourd dans l'expérience de leur travail. Le fait d'être seules dans leur milieu accentue la responsabilité individuelle de porter la question de l'orientation des élèves au sein de l'école.

Si, la directrice, ça lui tente de développer des projets, elle va pouvoir embarquer la gang de profs, elle va dire « écoutez c'est important »... Parce que les profs sont des fois... moi je trouve que dans mon école, ils sont fins, mais ils sont un peu à convaincre dans le sens qu'ils croient pas à l'orientation. La vision qu'on a beaucoup, c'est qu'il faut que je négocie où je peux aller parce que c'est comme si j'allais leur voler du temps. (Caroline, rencontre bilan)

Ainsi, il semble que ce soit davantage les acteurs avec lesquels les CO collaborent, principalement le personnel enseignant et la direction, qui contribuent à infléchir les pratiques réelles de CIP telles que décrites dans les instructions. Dans la majorité des activités que les CO organisent, que ce soit par exemple des activités d'information en classe ou des journées carrières, elles doivent s'assurer d'avoir l'assentiment, voire la participation des personnes enseignantes. Les CO sont ainsi en situation de dépendance par rapport au personnel enseignant puisque celui-ci peut tout simplement leur refuser

l'accès aux élèves; *a minima*, les CO doivent composer avec les contraintes émises (p.ex., créneau horaire, durée). En outre, les CO se trouvent parfois en situation de double contrainte entre les consignes de la direction et le refus de collaborer de personnes enseignantes. Cette situation est d'autant plus difficile dans un contexte où la collaboration avec les CO peut impliquer une participation à des tâches qui sont en périphérie de la tâche enseignante selon la convention collective. Aux justifications individuelles qui peuvent amener le personnel enseignant à refuser de collaborer avec les CO s'ajoutent donc des justifications syndicales. Marie-Ange décrit comment cela affecte son travail :

Ils ne voulaient pas être impliqués là-dedans [les examens d'admission], mais la direction demandait que tous les profs soient impliqués. Moi j'organise ça, il faut que je trouve des profs, mais là les profs à qui je demande de s'impliquer me disent tous « non », ça m'envoie promener par courriel. Je comprends que c'est pas vers moi ! À chaque fois ils s'excusent, « ce n'est pas contre toi Marie-Ange ». Bon, moi je suis pognée avec ça, un mandat de la direction et des profs qui ne veulent pas collaborer, [...] Bon ben ça a amené le syndicat [des enseignants] dans mon bureau... à me dire que je n'ai pas le droit de faire ça, [...] C'est très tendu. C'est très très délicat. » (Marie-Ange, dans son instruction au sosie)

Pour pouvoir arriver à « travailler avec » (col-laborer) avec les autres personnels et composer avec les prescriptions, les CO mettent en œuvre des stratégies, des plans, des tactiques, des savoirs-agir, qui s'inscrivent dans le patrimoine de faits et gestes qui s'inscrivent dans leur expérience du métier.

L'expérience du métier à la rescousse pour arriver à collaborer malgré tout

Pour composer avec l'expérience difficile *qu'elles font hic et nunc* de la CIP, les CO peuvent s'appuyer sur l'expérience *qu'elles ont*, c'est-à-dire le stock de savoirs tacites qui les amènent à se comporter de telle ou telle autre manière pour faire face aux contraintes quotidiennes de l'organisation réelle du travail. L'analyse permet en effet de dégager les contours du genre professionnel à partir duquel les CO arrivent à collaborer malgré tout avec les autres acteurs scolaires. Des variantes stylistiques ont par ailleurs été mises en débat dans le cadre de la démarche d'instruction au sosie, ce qui témoigne d'une certaine vitalité du métier.

Le genre professionnel au service de la collaboration interprofessionnelle.

L'analyse a révélé trois principes particulièrement saillants dans lesquels les CO se reconnaissent et sur lesquels elles s'appuient pour arriver à travailler tout en gardant un rapport au travail satisfaisant.

Selon l'instruction de Marie-Ange, faire preuve d'une certaine souplesse psychologique constitue un atout majeur pour arriver à collaborer avec le personnel enseignant et les directions, notamment. Ne pas prendre les choses personnellement (ne pas se sentir personnellement attaqué), ajuster sa façon d'être en fonction des personnes et « ménager les égos » (éviter de vexer), voilà des tactiques pour arriver à tirer son épingle du jeu. Dans la même veine, la position de CO dans l'organisation fait en sorte qu'elles peuvent se trouver au milieu de confrontations de pouvoirs; les risques d'être instrumentalisée sont réels. Les CO, on le voit bien dans l'expérience de Marie-Ange et Pauline rapportée dans les deux extraits suivants, insistent sur l'importance d'adopter une certaine neutralité, une posture de médiation, voire d'adopter une stratégie de « nouille sympathique », si nécessaire, pour éviter de se commettre.

Il faut que [les enseignants] soient des caractères forts, mais 100 caractères forts dans une même bâtisse, mélangés avec un syndicat, avec des directions pas toujours à l'écoute, ça crée des zones de tensions sévères. Donc comme t'es neutre et que d'autres personnes sont neutres, c'est de prêcher par l'exemple pour le travail d'équipe. (Marie-Ange, dans son instruction au sosie)

D'ailleurs, cette carte-là que tu joues quand t'es en position basse, tu l'appelles la carte de la « nouille sympathique » ! [...] La nouille, elle ne comprend pas trop : elle le sait, mais elle ne le sait pas ! Donc « je ne suis pas sûr de comprendre », tu joues à ça. (Pauline, dans son instruction au sosie)

Dans le cadre de leur travail, les CO ont à travailler avec les autres personnels pour arriver à leurs fins, par exemple pour les présentations d'information scolaire et professionnelle en classe, ou pour l'organisation d'activités orientantes (p. ex., journée carrière). Il importe dans ce contexte de se mettre à l'écoute du personnel enseignant, de leur réalité de travail et d'en tenir compte dans la planification de ses activités. Cette écoute permet, entre autres, d'éviter ou d'assouplir les obstacles à l'activité des CO, mais aussi et surtout de créer des alliances de travail. Concrètement, cela conduit les CO à répartir les rencontres en classe en tenant compte des sensibilités et contraintes de chacune des personnes enseignantes (ex., le programme de math est particulièrement chargé et il faut donc éviter de les solliciter) et à « travailler avec les volontaires », comme le souligne Pauline dans l'extrait suivant :

[La directrice], dans les dernières années, elle t'a transmis des façons de faire qui t'inspirent et qui facilitent ton travail. Elle ne veut pas que tu t'essouffles. Tu sais, tu travailles déjà beaucoup, donc elle va dire « travaille avec les volontaires ». Tu n'as pas à essayer d'entrer dans les classes de tout le monde, de convaincre tout le monde. (Pauline, dans son instruction au sosie)

Enfin, on sent dans les témoignages des CO leur ambivalence par rapport au fait de s'impliquer dans les espaces de vie et de travail en commun dans l'école. Pour plusieurs, le sens de leur travail se retrouve dans l'accompagnement individuel des élèves et certaines, comme Marie-Ange, utilisent parfois une stratégie de repli sur la relation à l'élève pour éviter les désagréments des jeux de pouvoir et l'inconfort qu'ils suscitent. Cela dit, pour arriver à bien faire leur travail, mais aussi à voir leur expertise reconnue et sollicitée pour participer aux projets de vie scolaire stimulants, il est avantageux de s'engager dans les espaces formels et informels de collaboration et de convivialité (p. ex., être dans les corridors, s'impliquer dans les rencontres d'équipe-cycle, s'impliquer dans des comités de vie étudiante). Cet échange entre participantes traduit l'esprit de cette ambivalence :

Caroline : Des fois je me rends compte que je ne sais pas à quel point j'ai envie d'entendre tout le méméage autour, parce que oui dans une école ça mémère ! [...] Je fais mes affaires. [...] Quand c'est ton école, c'est sûr que t'embarques dans tout ça ! Tu crées des liens plus profonds. Et moi, je vois juste qu'il y a cet effet-là, d'être là temporairement [contrat d'un an]. On dirait que je suis moins impliquée dans tout ça.

Pauline : Mais c'est de l'info privilégiée aussi ! Quand tu vois des gamiques, tu fais comme « ah ok ». Ça te permet de te positionner, d'éviter les pièges.

Caroline : Surement !

Sonia : D'être attentive ! (discussion sur le commentaire de Marie-Ange)

On voit bien, dans cet extrait, la diversité des positions, des stratégies qui peuvent être déployées dans l'activité de collaboration des CO, mais aussi à quel point le contexte et les conditions de travail peuvent s'avérer déterminants dans l'expérience du travail et dans l'activité que l'on y déploie.

Des variantes stylistiques pour composer avec les contraintes à la CIP.

Parmi les trois instructions réalisées, celles de Marie-Ange et de Pauline ouvrent la possibilité de contraster des variantes stylistiques du genre CO qui se déploient en fonction de leur expérience des contraintes auxquelles elles sont confrontées dans leur pratique réelle de CIP. Caroline résume très bien les styles de ces deux instructrices :

Marie-Ange, on sentait beaucoup son rôle de médiatrice, de... comment je pourrais dire (rire) qui apaise la soupe un peu de l'école, tu sais, comme la porte ouverte qui calme les choses. Tandis que Pauline, c'est pas qu'elle ne le fait pas, mais elle on voit qu'elle prend du leadership. Pour que le monde dise « un jour tu vas devenir directrice de l'école » ! Elle développe, elle veut tout le temps aller plus loin. Je ne dis pas que ce n'est pas ton cas (en s'adressant à Marie-Ange) [...] mais elle, elle veut tout le temps aller plus loin. Je trouve que c'est une belle ambassadrice aussi de la profession. (Caroline, retour sur le commentaire de Pauline)

Pauline incarne une position affirmée dans le cadre de ses relations avec les autres, elle tâche de rendre visible son expertise formelle de professionnelle régie par un ordre et s'y appuie largement pour soutenir son influence. Marie-Ange travaille de manière moins visible, plus souterraine, dans une fluidité de relations avec les autres, et privilégie une position compréhensive plutôt qu'affirmative dans sa manière d'incarner sa profession. Ces variantes stylistiques, qui se déploient différemment en fonction d'enjeux importants dans la collaboration des CO avec les autres personnels, ont été en partie débattues au sein du groupe dans le cadre de la démarche d'instruction au sosie. Deux exemples mettent en évidence ces controverses : le cadre juridico-professionnelle de la profession et la nécessité de « mener des combats » pour faire reconnaître son expertise.

Dans leur collaboration avec les autres personnels, les CO sont particulièrement vigilantes au respect du secret professionnel qui leur incombe, compte tenu du caractère délicat de ce qui leur est confié dans le cadre de leurs relations d'aide avec les élèves; il s'agit d'une exigence de leur code de déontologie. L'importance de cette exigence est d'autant plus grande qu'elles sont les seules « gardiennes » de ce principe éthique dans leur école, selon elles, puisqu'aucun autre acteur de leur milieu n'est régi par un ordre professionnel. Cependant, cette exigence ne prend pas la même place selon l'expérience subjective de travail de chaque CO. On a pu voir en effet que les deux variantes stylistiques repérées réaménagent différemment cette prescription qui peut constituer une entrave à la collaboration : l'une met l'accent sur la nécessité d'être intransigeante, pour assurer la protection de la vie privée des élèves, et l'autre sur la nécessité de partager certaines informations au bénéfice de la situation des élèves.

Pauline : Si on retourne à notre code de déontologie, si on le suit à la lettre, dès qu'on divulgue une information qu'un élève nous a donnée dans notre bureau à un prof, on est en faute professionnelle.

Béatrice : Bon, ben je suis en faute professionnelle. [...] mais c'est vraiment dans la plus-value du service *at large*, parce que moi je considère que dans une école, on est plusieurs à travailler pour la réussite d'un élève, c'est pas juste le CO, c'est pas juste l'enseignant, c'est pas juste la direction..., et puis la collaboration elle va dans ce sens-là aussi. Si à chaque fois que l'enseignant vient me voir, je dis « non c'est pas possible de te parler », ben ça va être dur par la suite d'établir de la collaboration sur d'autres projets aussi. Donc je pense qu'un moment donné, il y a comme un jugement professionnel à avoir sur ça : ça sers-tu à l'élève ou ça ne sert pas à l'élève ? (Béatrice, retour sur le commentaire de Sonia).

Dans tous les cas, on voit bien que le bien-être des élèves est déterminant comme finalité de l'activité réalisée des CO, au-delà des styles. Ainsi, dans ce qu'elles considèrent des « combats » pour arriver à recadrer des prescriptions en lien avec leur champ d'expertise professionnelle, le bien-être de l'élève représente l'horizon ultime et sans compromis. Néanmoins, les deux styles se manifestent dans la manière dont les CO vont entrer ou non en relation avec les autres acteurs, notamment, comme en témoigne cette controverse :

Marie-Ange : Moi, tout bon combat c'est un combat qui protège l'élève. Un combat qui concerne un élève, c'est un bon combat selon moi. Mais tout combat qui est en termes de politiques d'école, de lois, d'uniforme, de manche ou pas de manche, de gomme pas de gomme, ça c'est comme les combats qui ne servent à rien. Mais un combat pour protéger un élève, ça, ça vaut toujours la peine. [...]

Pauline : Mais c'est parce qu'en même temps, moi je pense qu'il y a un danger à toujours rester *low profile* sans afficher officiellement son expertise, parce que tantôt tu vas avoir des combats avec ta directrice à mener, et si tu ne t'assoies pas sur tes grands chevaux, comme experte, tu vas perdre ton combat. Je comprends ta stratégie, je suis d'accord, il faut jouer les positions. [...] mais en même temps, si tu te mets constamment en position basse, on ne reconnaitra plus ton rôle et ton expertise. Et quand va venir le temps de défendre les vraies affaires, la crédibilité que tu aurais pu gagner quand ça valait la peine [...]

Marie-Ange : T'as raison à 100 %, d'où ma réflexion que je ne passerai pas ma vie dans une école. Parce que, ça, c'est pas moi. Avoir à combattre des positions, avoir à jouer des *games*... donc si j'ai à arriver là, je vais quitter ! (discussion sur l'instruction au sosie de Marie-Ange)

Discussion

Les résultats de cette recherche montrent, à l'instar de plusieurs autres recherches, que la collaboration interprofessionnelle (CIP) est essentielle pour les CO afin de leur permettre d'exercer un travail de qualité à leurs yeux et contribuer à l'atteinte de la mission de l'école (McConnell et al., 2020; Oehrtman, 2022; Sadana et Kumar, 2023). Cependant, les CO sont confrontées à divers défis qui entravent cette collaboration, lesquels sont en droite ligne avec ceux déjà documentés : tensions de territoire, de statut et de pouvoir professionnels, division plus ou moins floue du travail scolaire et divergences en matière d'exigences éthiques (Allenbach et al., 2021; Weist et al., 2012).

En fait, les résultats suggèrent que les prescriptions informelles jouent un rôle déterminant dans la CIP. Les prescriptions informelles émanant des attentes et des dynamiques de pouvoir au sein des écoles influencent davantage la pratique quotidienne des CO que les prescriptions formelles issues des politiques éducatives. Cet enjeu amène à voir que la prescription qui agit sur l'activité, l'oriente, la contraint, n'est pas particulièrement celle qui est explicitée dans les encadrements normatifs formels de la pratique. Suivant le point de vue de Daniellou (2002), il semble pertinent ici de considérer

[...] une approche en termes de prescriptions multiples, « pressions diverses exercées sur l'activité de quelqu'un, de nature à en modifier l'orientation » : de ce point de vue, l'autorité n'est pas la seule source de prescription, la prescription n'est pas toujours un énoncé explicite, et elle n'est pas toujours intentionnelle. (p.11)

Le personnel enseignant et les directions d'école ont des attentes spécifiques concernant la contribution des CO qui forcent ces dernières à arbitrer ces attentes avec les prescriptions officielles. Par exemple, bien que les réformes éducatives prescrivent une collaboration accrue, les CO œuvrant au privé doivent souvent convaincre les enseignants et enseignantes de la valeur ajoutée de leur participation aux activités de CIP. Cette situation de dépendance relative vis-à-vis du personnel enseignant et des directions met l'expérience des CO à l'épreuve et peut constituer une situation pénible. L'organisation du travail d'une école privée peut aussi occasionner de la précarité dans le travail des CO, car les balises de leur contrat de travail sont conditionnelles aux décisions d'un conseil d'administration.

Devant ces défis, le genre professionnel constitue une ressource précieuse pour arriver à collaborer malgré tout. L'analyse des données montre que le stock de savoirs tacites accumulés au fil des années permet aux CO de développer des tactiques spécifiques dans leurs interactions avec les autres acteurs pour surmonter les obstacles à la collaboration. Ces stratégies vont dans le même sens que celles relevées par Sadana et Kumar (2023). L'une des stratégies clés est la négociation des rôles et des responsabilités. Les CO doivent clairement définir leurs fonctions et les communiquer efficacement aux autres acteurs de l'école. De plus, les CO peuvent utiliser des compétences interpersonnelles telles que l'écoute active, l'empathie, la validation de l'expérience, voire la médiation pour faciliter les interactions avec les enseignants et les directions. La souplesse psychologique semble également cruciale; elle permet aux CO d'ajuster leur approche en fonction des acteurs scolaires. Devant un climat adverse, il peut être parfois tentant pour les CO de se replier sur leur travail d'intervention individuelle, mais les participantes, dans leur discussion collective, insistent, à l'instar de ce que rapportent Sadana et Kumar (2023), sur l'importance d'être présentes et visibles dans l'école pour développer des collaborations. Leur niveau d'aisance et leur manière de s'y prendre varie selon le style des CO.

Il existe en effet des variantes stylistiques dans la manière dont ces stratégies et tactiques sont appliquées, influencées par l'histoire individuelle et du milieu dans lequel œuvrent les CO. Par exemple, certains CO du groupe, comme Pauline, adoptent une approche affirmée, mettant de l'avant leur expertise et cherchant à jouer un rôle de leader dans les initiatives de collaboration. Il s'agit d'une condition favorable à la collaboration avec les directions selon McConnell et al. (2020). D'autres, comme Marie-Ange, privilégient une approche plus médiatrice, cherchant à apaiser les tensions et à faciliter la coopération sans s'imposer. Dans tous les cas, cette part de l'activité du métier de CO, celle de la négociation des rôles, nécessite d'être pensée et débattue comme une activité propre, composante du métier, comme le suggèrent Allenbach et al. (2021), pour trouver des issues créatives aux situations de tensions intermétiers.

Les résultats de cette étude pourraient avoir des implications pour les politiques éducatives et la formation des CO. Premièrement, ils suggèrent qu'il est crucial de reconnaître que les prescriptions formelles ne sont pas toujours suffisantes pour assurer une collaboration effective. Les dynamiques de pouvoir et les attentes informelles jouent un rôle majeur et doivent être prises en compte dans l'élaboration des politiques et des programmes de formation. Bien qu'elle soutienne déjà le développement des compétences interpersonnelles, la formation des CO aurait peut-être avantage à inclure la gestion des dynamiques de pouvoir et le développement de compétences d'affirmation professionnelle et d'influence (advocacie), de manière à pouvoir relever les défis du respect des autres et de soi comme professionnel tout en facilitant le travail collectif nécessaire pour composer avec la complexité des défis auxquels est soumis le milieu de l'éducation.

Conclusion

L'analyse produite dans le cadre de cet article montre que les exigences de CIP découlant des prescriptions formelles ne semblent pas, en soi, affecter directement l'expérience du travail, les normes et l'activité des CO. L'activité de CIP des CO est plutôt cadrée par les prescriptions des acteurs susceptibles d'avoir un certain pouvoir dans les dynamiques formelles et informelles de travail au quotidien. En fait, la démarche d'instruction au sosie a pu montrer comment la considération partielle des prescriptions formelles, notamment par les directions, affecte l'expérience du travail des CO. Certes, celles-ci ressentent une liberté d'action, mais l'absence de cadre clair et opérant dans l'organisation réelle du travail est aussi difficile à vivre : les CO se sentent parfois ignorées et doivent inventer et constamment réitérer leur rôle et leur expertise professionnels à toutes les échelles de l'organisation du travail (p. ex., conseil d'administration, direction, équipe-école).

En matière de limites, il aurait été souhaitable que chacune des personnes participantes puisse avoir un espace spécifique pour réaliser une instruction au sosie. Cela aurait permis d'enrichir l'analyse et d'assurer une plus grande saturation des données, particulièrement au niveau des styles dégagés. Une analyse plus détaillée des prescriptions dans chacun des établissements privés d'où provenaient les CO participantes aurait permis d'analyser plus finement le rapport de l'activité à la tâche.

Malgré tout, l'analyse montre la présence de normes communes pour arriver à travailler, comme en témoignent l'analyse exploratoire du genre CO et ses variantes stylistiques. En permettant une élaboration et une formalisation de l'expérience informelle du métier, la démarche d'instruction au sosie peut être une manière de faire émerger des stratégies et tactiques partagées pour soutenir une collaboration interprofessionnelle permettant de répondre aux besoins d'orientation dans leur milieu. La discussion sur l'activité de travail peut contribuer au développement du pouvoir d'agir des professionnelles sur leur travail et leur métier en ouvrant de nouveaux possibles pour en arriver à vivre une expérience de travail qui a du sens pour elles.

Références

- Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C. et Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 92(6), 87-104. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0087>
- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>
- Ball, A., Anderson-Butcher, D., Mellin, E. A. et Green, J. H. (2010). Developing interdisciplinary competencies for expanded school mental health professionals: An exploratory study. *School Mental Health*, 2(3), 114-124. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9039-0>
- Baron, M.-P., Sasseville, N., Vachon, C., Côté, C. et Doucet, M. (2023). Le codéveloppement « inter » professionnel pour aller au-delà des disciplines en formation initiale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4758>
- Borg, E. et Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 22(3), 251-266. <https://doi.org/10.1177/1365480219864812>
- Bryant, S. (2000). Transforming the role of the counselor to provide leadership in educational reform through collaboration. *Professional School Counseling*, 3(5), 323-333.
- Burns, S. T. (2014). Mental health counselors' use of the transtheoretical model in interprofessional collaboration. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 1(2), 152-165. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2014.928809>
- Code des professions, RLRQ c C-26, art. 37.1, par.1.3., al.d. (2025). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/C-26.pdf>
- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir*. (2^e éd.) Presses universitaires de France.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Conférence inaugurale. Dans *Actes du 37^e congrès de la SELF* (Aix-en-Provence, 25-27 septembre 2002) (p. 9-16). Aix-en-Provence, Greact.
- Dionne, P., Viviers, S. et Saussez, F. (2019). Discuter et réfléchir son activité par l'instruction au sosie : débats de métier et espace de contradictions. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 24-42. <https://doi.org/10.7202/1061838ar>
- Forget, M.-H. et Malo, A. (2021). *Se former à et par l'écriture du qualitatif* (avec la collaboration de J. Morrissette et S. Gendron). Presses de l'Université Laval.
- LeVasseur, L. et Tardif, M. (2016). Le pluralisme institutionnel et la différenciation des agents scolaires de l'école québécoise. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 19-35. <https://doi.org/10.4000/dse.1242>
- McConnell, K. R., Geesa, R. L., Mayes, R. D. et Elam, N. P. (2020). Improving school counselor efficacy through principal-counselor collaboration: A comprehensive literature review. *Mid-Western Educational Researcher*, 32(2), 133-155.
- Mellin, E. A., Hunt, B. et Nichols, L.M. (2011). Counselor professional identity : Findings and implications for counseling and interprofessional collaboration. *Journal of Counseling and Development*, 89(2), 140-147. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00071.x>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002a). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002b). *À chacun son rêve, pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. , Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (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 du Québec (2024). *École et parents*. Site des services complémentaires du MEQ. <https://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/services-educatifs-complementaires/orientation-scolaire-et-professionnelle/ecole-et-parents>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2000). *Besoins éducatifs particuliers Statistiques et indicateurs*. OCDE.
- Oddone, I., Re, A. et Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail ?* Éditions sociales.
- Oehrtman, J. P. (2022). Developing and maintaining intra/interprofessional collaborative relationships for student success: A grounded theory study on school counselor. *Professional School Counseling*, 26(1). <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1177/2156759X221134263>
- Parent, S., Desmeules-Thériault, G., Néron, J. et Demers, S. (2025). *Relever les défis inter* en éducation : guide pour la mise en place de communautés de pratique interprofessionnelles et interordres*. Université du Québec à Rimouski. <https://monurl.ca/copcnio>
- Sadana, A. et Kumar, A. (2023). Exploring novice Indian school counsellors' experiences collaborating with teachers and administrators. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 33(2), 146-160. <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.13>
- Salm, T. (2010). Measuring outcomes: A review of interprofessional collaboration in schools. *Physical and Health Education*, 76(2), 6-11. <https://doi.org/10.17226/21726>
- Sink, C. A. et Edwards, C. (2008). Supportive learning communities and the transformative role of professional school counselors. *Professional School Counseling*, 12(2), 108-114. <https://doi.org/10.1177/2156759X08012002>
- Viviers, S. (2016). Souffrance et stratégies défensives dans le travail de conseillers d'orientation en milieu scolaire : l'identité professionnelle en question. Dans G. Fournier, L. Lachance et E. Poirel (dir.), *Éducation et vie au travail : diversité des trajectoires professionnelles et dynamique de maintien durable en emploi* (p. 253-293). Presses de l'Université Laval.
- Viviers, S., Anne, A. et Dionne, P. (2019). L'évolution de l'identité professionnelle des conseillers d'orientation à l'aune des transformations de l'organisation du travail scolaire au Québec. *Éducation et Sociétés*, 43(1), 93-118. <https://doi.org/10.3917/es.043.0093>
- Weist, M. D., Mellin, E. A., Chambers, K., Lever, N. A., Haber, D. et Blaber, C. (2012). Challenges to collaboration in school mental health and strategies for overcoming them. *Journal of School Health*, 82(2), 97-105. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00672.x>

Pour citer cet article

- Viviers, S., Dionne, P. et Roy-Lafrenière, J. (2025). La collaboration interprofessionnelle chez des conseillères et conseillers d'orientation dans des écoles secondaires privées au Québec : le métier mis à l'épreuve. *Formation et profession*, 33(1), 1-16. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.943>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a336>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Les pratiques d’accompagnement des personnes professionnelles associées selon la perception des personnes stagiaires en situation d’emploi à la maîtrise qualifiante

Élyane **Lizotte**
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
(Canada)
Salem **Amamou**
Université de Sherbrooke (Canada)

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a336>

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Introduction

Cette chronique dépeint les grandes lignes d’un projet de maîtrise en cours. Celui-ci s’intéresse aux perceptions des personnes stagiaires (PS) en situation d’emploi inscrites à la maîtrise qualifiante (MQ) quant aux pratiques d’accompagnement mises en œuvre par la personne professionnelle associée (PPA), soit la personne responsable d’accompagner la PS dans le milieu de pratique. Le projet sera donc présenté selon des éléments issus du contexte et de la problématique de recherche, du cadre conceptuel ainsi que de la méthodologie.

Contexte et problématique

Pour remédier à la pénurie de main-d’œuvre enseignante au Québec, le ministère de l’Éducation a dû prendre de multiples initiatives, dont l’assouplissement du Règlement sur les autorisations d’enseigner facilitant la création de nouvelles voies d’accès à l’obtention du brevet (Conseil supérieur de l’éducation [CSÉ], 2023), tels des programmes alternatifs de formation à l’enseignement (Sirois et al., 2023). La création de ces programmes constitue d’ailleurs l’une des mesures différenciées permettant de répondre aux besoins de formation des personnes sans qualification légale, représentant actuellement 25 % du corps enseignant (Harnois et Sirois, 2022). Ainsi, une formation de 60 crédits a vu le jour : la MQ. Celle-ci s’est popularisée auprès de personnes détentrices d’un diplôme de premier cycle universitaire sans formation en enseignement, ainsi que des personnes formées hors Québec, donc issues de l’immigration (Dufour et al., 2023). Malgré les avantages qu’offre la MQ (par exemple, la possibilité d’une activité

rémunérée et l'obtention « accélérée » d'une certification), celle-ci engendre un contexte particulier alors que les personnes étudiantes en formation se retrouvent pour la majorité en stage-emploi et doivent endosser un double statut, celui de personne étudiante et de personne enseignante, rencontrant ainsi plusieurs tensions liées à ces deux rôles ici indissociables (Gagné et al., 2024).

Considérant que les PS à la MQ doivent réaliser les mêmes tâches que celles du personnel légalement qualifié, l'accompagnement d'une PPA s'avère essentiel pour soutenir leurs besoins particuliers de formation (CSÉ, 2023). Néanmoins, cet accompagnement comporte certains défis alors que la PPA désignée (souvent un ou une collègue de la PS) est elle-même en surcharge de travail (Dufour et al., 2023) et peut adopter des pratiques d'accompagnement qui ne répondent pas aux besoins de la PS, fragilisant ainsi la relation entre les deux parties (Perez-Roux, 2007). Cette réalité nous amène à nous pencher sur la question suivante : quel est le rapport entre les attentes des personnes stagiaires à la maîtrise qualifiante quant aux pratiques d'accompagnement souhaitées et leurs perceptions des pratiques d'accompagnement reçues de la part de leur personne professionnelle associée au cours du stage-emploi ?

Cadre conceptuel

L'accompagnement demeure une notion floue, voire polysémique, qui suscite, dans divers domaines, l'intérêt de plusieurs (Paul, 2002). Pour notre recherche, nous retenons la définition de Paul (2009), qui suggère que l'accompagnement repose particulièrement sur la dimension relationnelle, s'actualise par le dialogue et s'appuie sur des fondements tels que celui d'*être avec* et d'*aller vers*, sur une base de partage. Nous mobiliserons la typologie d'Amamou et al. (2023) pour les fins de l'analyse étant donné que ce cadre s'inscrit dans un contexte de stage en enseignement et combine des actions spécifiques témoignant de différents styles d'accompagnement (directif, semi-directif et non directif). Inspirée du modèle de Brûlé (1983), cette typologie renferme trois types de pratiques : situer la PS au départ de son développement comme personne enseignante (type 1), proposer une structure à l'agir de la PS (type 2), et donner du sens à l'expérience de la PS (type 3). En nous appuyant sur ce cadre, nous pourrions identifier et comparer les attentes des PS quant aux pratiques d'accompagnement souhaitées et leurs perceptions des pratiques d'accompagnement reçues de la part de leur PPA au cours du stage-emploi.

Méthodologie

Ce projet de maîtrise s'inscrit dans une approche qualitative descriptive et interprétative (Savoie-Zajc, 2018) et s'insère dans une étude de plus grande envergure (Amamou, 2023- 2026). Des entretiens semi-dirigés seront réalisés avant le stage-emploi et à la suite de celui-ci. Ils concerneront des PS provenant d'un programme de maîtrise qualifiante ($n = 6$), que ce soit en éducation préscolaire et enseignement primaire, ou en enseignement au secondaire. Il nous sera ainsi possible de recueillir les attentes des PS quant aux pratiques d'accompagnement souhaitées, par l'entretien préstage, ainsi que les perceptions des pratiques d'accompagnement reçues de la part de leur PPA, par l'entretien poststage. Une stratégie d'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) sera privilégiée pour le traitement des données et les résultats émergents seront soumis à une analyse comparative. En effet, il nous faudra expérimenter une méthode de comparaison individualisée (comparer les réponses des deux entretiens

pour chaque participant), mais également une méthode de comparaison globale (comparer les réponses préstages des PS dans leur ensemble et les réponses poststages des PS dans leur ensemble) dans l'optique de faire ressortir les convergences et les divergences dans les perceptions des PS (Smelser, 2003).

Conclusion

Pour conclure, nous anticipons que les résultats favoriseront des retombées sur le plan de l'offre et de la structure de la formation pratique offerte aux PS dans les programmes qualifiants, comme la maîtrise qualifiante. Ces retombées affecteront également la formation des personnes accompagnatrices de PS. L'objectif est de privilégier un accompagnement axé sur les besoins réels des PS en stage-emploi, afin de renforcer leur développement professionnel. Cela favorisera leur insertion et leur rétention au sein de la profession (CSÉ, 2023).

Références

- Amamou, S. (2023-2026). *Se sentir efficace à gérer la classe : le rôle de l'accompagnement en stage en emploi*. Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). Soutien en recherche pour la relève professorale.
- Amamou, S., Vanderclayen, F. et Desbiens, J.-F. (2023). Perceptions d'enseignants stagiaires québécois sur les pratiques d'accompagnement de leurs personnes enseignantes associées : élaboration et validation d'un questionnaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(1), 5-28. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-9-1-5>
- Brûlé, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*. Gaëtan Morin éditeur.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ]. (2023). *Profession enseignante au Québec : voies d'accès actuelles et potentielles. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/11/50-0807-RF-acces-profession-enseignante.pdf>
- Dufour, F., Gareau, M., Dubé, F., Piché-Richard, A. et Labelle, K. (2023). Défis d'enseignants non légalement qualifiés. Développement professionnel et identitaire d'enseignants non légalement qualifiés au Québec. *Éducation & formation*, (e-318), 39-52. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=38&page=3>
- Gagné, A., Rhéaume, C. et Lepage, F. (2024, 9-10 mai). *Accompagner les stagiaires en situation d'emploi avec un dispositif de codéveloppement professionnel* [communication]. 11^e colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, QC, Canada.
- Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097038ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56. <http://dx.doi.org/10.3917/edpe.226.0146>
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation*, 62(3), 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Perez-Roux, T. (2007). Accompagnement des enseignants en formation initiale. Le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire. *Recherche et formation*, (55), 135-150. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/914>
- Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Sirois, G., Dembélé, M., Voyer, B., Lakhal, S. et Morales-Perlaza, A. (2023, mai). *Voies alternatives de formation des enseignant.e.s au Québec : quels enjeux pour l'attraction et la rétention ?* [communication]. 10^e colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, QC, Canada.

Smelser, N. J. (2003). On comparative analysis, interdisciplinarity and internationalization in sociology. *International Sociology*, 18(4), 643-657. <https://doi.org/10.1177/0268580903184001>

Pour citer cet article

Lizotte, É. et Amamou, S. (2025). Les pratiques d'accompagnement des personnes professionnelles associées selon la perception des personnes stagiaires en situation d'emploi à la maîtrise qualifiante [Chronique]. *Formation et profession*, 33(1), 1-4. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.a336>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a338>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Bruce **Maxwell**
Université de Montréal (Canada)
Lise **De Souter**
Université de Montréal (Canada)

Entre impartialité et défense des droits de la personne : traiter les thèmes sensibles en classe

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a338>

HRONIQUE • Éthique

Introduction

Les conflits internationaux, l'identité de genre, le racisme systémique... la société, les élèves et leurs parents attendent souvent des enseignants qu'ils fassent preuve d'impartialité lorsqu'ils abordent des thèmes sensibles en classe. L'impartialité de l'enseignant, au sens où nous l'entendons, signifie qu'un enseignant se doit de présenter différents points de vue sur un thème sensible d'une manière équilibrée. Comprise de cette manière, l'impartialité enseignante comprend la nécessité de permettre l'expression de multiples points de vue sur une question sensible, même si certaines perspectives peuvent s'avérer intolérantes, voire offensantes, pour certains élèves. En plus, la discussion d'un thème sensible peut amener les élèves à exprimer des points de vue irrespectueux des droits de la personne ou qui portent atteinte à la dignité humaine. Dans ces situations, le personnel enseignant serait dans l'obligation professionnelle de veiller à ce que les salles de classe restent des lieux accueillants et inclusifs pour tous les élèves. La personne enseignante se trouve alors en équilibre sur un fil mince, oscillant entre d'un côté le devoir d'impartialité et, de l'autre, celui de garantir un environnement respectueux des droits et de la dignité de la personne. Tandis qu'agir en défenseur des droits et de la dignité pourrait sembler compromettre le devoir d'impartialité, de la même manière, faire taire un élève avec un argument d'autorité ne saurait que limiter la réflexion de l'élève et, éventuellement, dégrader les dynamiques de discussion. Cet article examine cette tension sous l'angle des travaux sur le respect du droit des élèves à la liberté de religion et de conscience dans les écoles publiques laïques. Il propose

et défend un ensemble de lignes pédagogiques de base permettant aux enseignants de maintenir une position professionnelle d'impartialité sans renoncer à leur responsabilité d'agir en tant que défenseurs des droits de la personne.

Le devoir d'impartialité

En enseignement, il existe une attente, fondée sur les normes professionnelles, les codes de conduite professionnelle du personnel enseignant et la jurisprudence sur leur liberté d'expression, selon laquelle les enseignantes et les enseignants doivent adopter une position d'impartialité lorsqu'ils abordent des thèmes sensibles à l'école, que ce soit en classe, lors des discussions informelles avec leurs élèves, ou ailleurs. De manière générale, ils doivent s'abstenir d'enseigner ou discuter de ces thèmes d'une manière qui favorise un point de vue particulier et, le cas échéant, doivent s'efforcer de présenter de manière équilibrée les différents points de vue.

En ce qui concerne la norme professionnelle d'impartialité, les recherches sur le point de vue des enseignants ont montré qu'ils déclarent préférer l'impartialité lorsqu'ils abordent des questions sensibles (voir, par exemple, Geller, 2020; Hess, 2004; Journell, 2016; Kus et Oztürk, 2019; Misco et Patterson, 2007; Nganga et al., 2020; Oulton et al., 2004). Concernant les codes de conduite professionnelle, un tiers des 12 codes de conduite professionnelle des enseignants en vigueur au Canada mentionnent explicitement le devoir de traiter les questions sensibles et controversées avec tact et impartialité (Maxwell et Schwimmer, 2016). De plus, la société, par l'intermédiaire des tribunaux, attend également des enseignants qu'ils fassent preuve d'impartialité dans leur rôle professionnel. La jurisprudence a affirmé à plusieurs reprises que l'impartialité des enseignants est une caractéristique déterminante de l'exercice « raisonnable et responsable » de leur liberté d'expression en classe (Maxwell et al., 2020).

Le devoir de défense des droits de la personne

Parallèlement au devoir d'impartialité, la Loi sur l'instruction publique et d'autres lois provinciales et fédérales exigent des enseignants qu'ils s'efforcent de promouvoir, de faire progresser et de protéger les droits de la personne, la dignité humaine et la justice sociale. Il s'agit d'une obligation de traiter les élèves de manière équitable, respectueuse et non discriminatoire. Ce devoir, en plus d'être invoqué dans presque tous les codes d'éthique en enseignement (Forster, 2012; Maxwell et Schwimmer, 2016), constitue une norme professionnelle dans la mesure où elle est à la base des politiques EDI (équité, diversité et inclusion) en place dans un nombre important d'écoles. Le but de ces politiques est de favoriser un environnement scolaire accueillant et inclusif pour tous les élèves et respectueux de la diversité.

Cette nécessité de défendre les droits de la personne se traduit donc par des initiatives institutionnelles visant à éviter les discriminations injustes et à garantir l'égalité des chances en matière d'éducation. Les enseignants ont non seulement l'obligation professionnelle d'éviter de faire des commentaires qui peuvent rabaisser ou dénigrer certains élèves, mais aussi celle d'intervenir face à des propos marginalisants tenus par des élèves. Ils ont également le devoir de promouvoir ouvertement le respect des droits des personnes dans le cadre de leur rôle professionnel.

Plusieurs jugements des tribunaux canadiens et étasuniens abondent dans ce sens. Les enseignants ont le droit d'afficher des symboles associés aux mouvements sociaux comme « Black Lives Matter » et « Gay Pride » dans leur salle de classe (Lee c. York County School Division, 2007) et il est justifié pour une école de sanctionner un enseignant qui a exprimé des idées discriminatoires ou racistes dans l'école (Downs c. Los Angeles Unified School District, 2000) ou en public (Kempling, c. British Columbia College of Teachers et al., 2005; Ross c. Conseil scolaire du district n°15 du Nouveau-Brunswick, 1996). Ainsi, la jurisprudence suggère que, lorsque le propos d'un enseignant dans le cadre de son travail est conforme au devoir d'inclusivité et de respect envers les élèves, le devoir d'impartialité ne s'impose pas, surtout si l'école a une politique d'inclusivité explicite (National Education Association, 2023).

Impartialité ou défense des droits : quand enseigner devient un acte d'équilibre

La littérature académique sur l'éducation à la justice sociale est parfois critique à l'égard du devoir d'impartialité des enseignants face à des questions sensibles. Sous cette perspective, comme les enseignants ont un mandat de promouvoir des valeurs telles que la justice sociale et la dignité humaine, ils ont le droit — voire une obligation professionnelle — d'exclure et de dénoncer des points de vue qui sont incompatibles avec le respect des droits fondamentaux, de faire taire des élèves qui expriment de tels points de vue, et d'utiliser leur position d'autorité enseignante pour faire la promotion du point de vue sur un thème sensible qui, selon eux, est compatible avec les valeurs de la justice et du respect de la dignité humaine. De ce point de vue, rester impartial vis-à-vis des thèmes qui pourraient être considérés comme sensibles tels que le mariage gai, le racisme systémique ou l'identité de genre en traitant ces thèmes de manière équilibrée et non biaisée constituerait un reniement du devoir des enseignants de jouer le rôle du défenseur des droits.

Cependant, les recherches consacrées à la perspective enseignante sur l'impartialité pédagogique des enseignants ont montré que le personnel enseignant a tendance à donner préséance à une posture d'impartialité lorsqu'ils abordent des questions sensibles avec leurs élèves, et ce, même s'il n'est pas convaincu lui-même du caractère « sensible » du thème abordé (Geller, 2020; Hess, 2004; Kus et Öztürk, 2019; Misco et Patterson, 2007; Nganga et al., 2020; Oulton et al., 2004; Parker, 2010). Cette posture qu'Agostinone-Wilson (2005) dénonce comme étant le « culte de la neutralité dans l'enseignement » comporte pourtant un certain intérêt pragmatique pour les enseignants. Parfois adoptée par crainte d'être accusée d'endoctrinement, une posture d'impartialité permet à certains enseignants d'éviter des conflits avec parents, élèves ou employeurs (voir Geller, 2020; Hess, 2004; Hess et McAvoy, 2014; Oulton et al., 2004; Parker, 2010).

Nous l'avons vu, les codes de déontologie des enseignants, alignés sur le cadre juridique de l'éducation, soutiennent à la fois la défense des droits de la personne et l'impartialité de l'enseignant. Les enseignants doivent donc naviguer entre deux opposés. Or, peuvent-ils résoudre ce dilemme autrement qu'en choisissant l'une des deux approches ? Est-il possible d'établir des repères pédagogiques que les enseignants pourront employer afin d'appréhender plus sereinement les thèmes sensibles avec leurs élèves ?

Aborder les thèmes sensibles dans le respect du droit à la liberté de conscience : repères pédagogiques

Une piste de solution se trouve dans les lignes directrices pédagogiques déjà bien établies à propos de l'enseignement des contenus religieux dans les écoles publiques. Selon ces lignes directrices, l'enseignement au sujet des religions est compatible avec le respect du droit à la liberté religieuse des élèves et de leur famille dans la mesure où les thèmes religieux sont abordés dans un but éducatif légitime et de manière descriptive (Evans, 2008; Franken et Loobuyck, 2011; Maxwell et al., 2023; ODIHR advisory council of experts on freedom of religion or belief, 2007).

En effet, l'enseignement de la religion dans les écoles publiques et l'enseignement des thèmes sensibles soulèvent des problèmes presque identiques quant à la manière d'aborder des thèmes sensibles respectueusement des droits fondamentaux et de l'impartialité de l'enseignant. Par exemple, bien que l'apprentissage religieux favorise la compréhension interculturelle dans les sociétés pluralistes (Jackson, 2018; Marty, 2000; Moore, 2007; Prothero, 2008), il existe un risque que l'enseignement soit perçu comme biaisé, promouvant ou dénigrant certaines croyances. Selon les tribunaux, une telle posture de la part d'un enseignant constituerait une menace au droit à la liberté religieuse. De même, l'enseignement des thèmes sensibles et leur discussion avec les élèves, qui sont valorisés pour l'initiation à la citoyenneté démocratique (Dewey, 1916/1997; Gutmann et Thompson, 1996; Hess, 2009; Westheimer, 2006), comportent également le risque d'être perçus comme un abus d'autorité pour promouvoir un point de vue particulier, notamment celui de l'enseignant. Bien des enseignants considèrent une telle posture de partialité comme étant une menace à la liberté de conscience et à la liberté intellectuelle de leurs élèves (Geller, 2020; Kus et Öztürk, 2019; Oulton et al., 2004; Parker, 2010).

Comment adapter les lignes directrices relatives au traitement du contenu religieux afin qu'elles soient compatibles au contexte du traitement des thèmes sensibles à l'école, tout en respectant le droit des élèves à la liberté de conscience et à la liberté intellectuelle ?

À l'instar des lignes directrices pédagogiques relatives à l'enseignement sur la religion dans les écoles publiques, l'intention pédagogique qui motive un enseignant à aborder un thème sensible doit, dans un premier temps, correspondre à un but éducatif légitime. Le but, par exemple, peut être de promouvoir la réflexion critique et créative des élèves, ainsi que l'amélioration des compétences à exprimer un point de vue et à écouter les autres, la familiarisation avec les débats sur les politiques publiques et le développement des compétences associées à une citoyenneté démocratique efficace. Un but illégitime sur le plan pédagogique serait, par exemple, de faire la promotion d'une certaine prise de position auprès de ses élèves ou de les inciter à militer en faveur d'une cause politique particulière. En d'autres termes, ce qui est demandé des enseignants est d'éviter de chercher d'emblée à convaincre l'élève que le point de vue de l'enseignant est celui qui est le bon, ou de chercher à clôturer un débat avec un argument d'autorité n'ayant pas de sens pour les élèves.

Conformément aux lignes directrices relatives à l'enseignement sur la religion, les enseignants devraient aussi rester objectifs dans leur traitement des questions sensibles, c'est-à-dire qu'ils devraient rester objectifs dans le sens de se limiter à des déclarations factuelles et descriptives sur la question, d'éviter de prendre position pour ou contre un point de vue particulier et de s'abstenir de faire des déclarations ouvertement négatives ou ouvertement positives sur les opinions des élèves. Ici, être objectif ne signifie pas que les enseignants doivent être parfaitement équilibrés dans leur traitement de la question ou présenter tous les arguments pour et contre. En effet, il semble irréaliste et donc déraisonnable de s'attendre à ce que les enseignants aient une connaissance approfondie de tous les débats sur des questions sensibles qui peuvent survenir à l'école. Il n'est pas nécessairement contre-indiqué non plus que les enseignants partagent leur point de vue sur des questions sensibles avec leurs élèves (Maxwell et Senécal, 2023). Ce qu'il faut plutôt, c'est que les enseignants laissent les informations sur la question être au centre de la discussion, et non leurs propres opinions.

Cela étant dit, rester factuel et descriptif n'oblige pas l'enseignant à envoyer le message aux élèves que toutes les opinions sur une question sensible sont légitimes. Tout comme les lignes directrices sur l'enseignement de la religion dans les écoles publiques laïques, ces lignes directrices offrent certaines ouvertures pédagogiques permettant à l'enseignant de remettre en question explicitement certaines perspectives sur des questions délicates tout en conservant une posture d'impartialité (Maxwell et Hirsch, 2020). Par exemple, si un point de vue émis par un élève est incompatible avec la loi et la Charte des droits et libertés de la personne, souligner ce fait de la part d'un enseignant n'irait pas à l'encontre du principe de descriptivité. Et si un point de vue sur une question sensible avancé par un élève est basé sur des informations factuellement fausses, un enseignant peut contester ces informations et fournir les informations correctes. De même, si un point de vue sur une question sensible implique un raisonnement erroné (par exemple, une généralisation hâtive ou un appel à la popularité), l'enseignant peut relever l'erreur et expliquer pourquoi il s'agit d'une erreur. Ajoutons également que le traitement de questions sensibles doit se faire d'une manière qui respecte le droit des élèves à la liberté de conscience. En définitive, le fait d'être descriptif et factuel dans le traitement d'une question sensible peut donc inclure le fait d'attirer l'attention des élèves sur les aspects éthiquement problématiques de certains points de vue. De toute évidence, pour effectuer correctement leur travail d'éducateurs, les enseignants doivent être capables de fournir des informations factuellement correctes, de corriger les déclarations factuellement fausses et d'insister sur le respect des règles de raisonnement de base et des normes de preuve.

Conclusion

Les enseignants doivent s'efforcer de rester descriptifs et insister sur des normes de raisonnement et de preuve élevées, tout en respectant le droit des élèves à avoir une opinion, même erronée, et cela, sans légitimer des opinions non conformes au respect de la loi et d'autrui. La clé est de maintenir une culture discursive ouverte, où tous les points de vue sont soumis aux mêmes normes de responsabilité intellectuelle, cela permettant d'offrir aux élèves un modèle positif de délibération responsable sur des questions sensibles.

Références

- Agostinone-Wilson, F. (2005). Fair and balanced to death: Confronting the cult of neutrality in the teacher education classroom. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3(1), 1-17.
- Dewey, J. (1916/1997). *Democracy and Education*. Simon and Schuster. (Ouvrage original publié en 1916)
- Downs, c. Los Angeles Unified School District. (2000). 99-56797. FindLaw. <https://caselaw.findlaw.com/court/us-9th-circuit/1401405.html>
- Evans, C. (2008). Religious education in public schools: an international human rights perspective. *Human Rights Law Review*, 8(3), 449-473. <https://doi.org/10.1093/hrlr/ngn020>
- Franken, L. et Loobuyck, P. (2011). *Religious education in a plural, secularised society. A Paradigm Shift*. Waxmann Verlag.
- Forster, D. J. (2012). Codes of ethics in Australian Education: towards a National Perspective. *Australian Journal of Teacher Education* 37(9), 1-18. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n9.4>
- Geller, R. C. (2020). Teacher political disclosure in contentious times: a “responsibility to speak up” or “fair and balanced”? *Theory & Research in Social Education*, 48(2), 182-210. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1740125>
- Gutmann, A. et Thompson, D. F. (1996). *Democracy and disagreement*. Harvard University Press.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *Political Science & Politics*, 37(2), 257-261. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004196>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. Routledge.
- Hess D. E. et McAvoy, P. (2014). *The political classroom: evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Jackson, R. (2018). *Religious education for plural societies: the selected works of Robert Jackson*. Routledge.
- Journell, W. (2016). Teacher political disclosure as parrhēsia. *Teachers College Record*, 118(5), 1-36. <https://doi.org/10.1177/016146811611800508>
- Kempling c. British Columbia College of Teachers et al. (2005). BCCA 327.
- Kus, Z. et Öztürk, D. (2019). Social studies teachers’ opinions and practices regarding teaching controversial issues. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(8), 15-37. <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n8.2>
- Lee c. York County School Division. (2007). 06-1363. FindLaw. <https://caselaw.findlaw.com/court/us-4th-circuit/1417627.html>
- Marty, M. E. (2000). *Education, religion, and the common good: Advancing a distinctly American conversation about religion’s role in our shared life*. Jossey-Bass.
- Maxwell, B., Clarke, P. et Anderson, M. (2023). Teaching and learning about religion in secular public schools: law-based guidelines for teachers and school officials. *Education & Law Journal*, 32(1), 21-59.
- Maxwell, B. et Hirsch, S. (2020). Dealing with illiberal and discriminatory aspects of faith in religious education: a case study of Quebec’s ethics and religious culture curriculum. *Journal of Beliefs & Values*, 41(2), 162-178. <https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1718911>
- Maxwell, B., McDonough, K. et Waddington, D. I. (2020). La liberté d’expression des enseignants en classe : quatre principes directeurs et leurs fondements juridiques. *Revue des sciences de l’éducation*, 46(3), 174-198. <https://doi.org/10.7202/1075992ar>
- Maxwell, B. et Schwimmer, M. (2016). Seeking the elusive ethical base of teacher professionalism in Canadian codes of ethics. *Teaching and Teacher Education*, 59, 468-480. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.015>
- Maxwell, B. et Senécal, M. (2023). L’impartialité enseignante : un regard scientifique et réglementaire [Chronique]. *Formation et profession*, 31(3), 1-7. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a312>

- Misco, T. et Patterson, N. C. (2007). A study of pre-service teachers' conceptualizations of academic freedom and controversial issues. *Theory & Research in Social Education* 35(4), 520-550.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2007.10473349>
- Moore, D. L. (2007). *Overcoming religious illiteracy*. Palgrave Macmillan.
- National Education Association. (2023). *Educator rights: speaking up for public education and our students*.
<https://www.nea.org/advocacy-rights>
- Nganga, L., Roberts, A., Kamutu, J., et James, J. (2020). Examining pre-service teachers' preparedness and perceptions about teaching controversial issues in social studies. *The Journal of Social Studies Research*, 44(1), 77-90.
<https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.08.001>
- ODIHR advisory council of experts on freedom of religion or belief. (2007). *Toledo guiding principles on teaching about religion and beliefs in public schools*. Organization for Security and Co-Operation in Europe (OSCE). <https://www.osce.org/files/f/documents/c/e/29154.pdf>
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. et Grace, M. (2004). Controversial issues teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507. <https://doi.org/10.1080/0305498042000303973>
- Parker, W. (2010). Listening to strangers: classroom discussion in democratic education. *Teachers College Record*, 112(11), 2815-2832. <https://doi.org/10.1177/016146811011201104>
- Prothero, S. (2008). *Religious literacy: what every american needs to know – and doesn't*. HaperCollins.
- Ross c. Conseil scolaire du district n°15 du Nouveau-Brunswick. (1996). 1 R.C.S. 825.
<https://decisions.scc-csc.ca/scc-csc/scc-csc/fr/item/1367/index.do>
- Westheimer, J. (2006). Politics and patriotism in education. *Phi Delta Kappan*, 87(8), 608-620.
<https://doi.org/10.1177/003172170608700817>

Pour citer cet article

Maxwell, B. et De Souter, L. (2025). Entre impartialité et défense des droits de la personne : traiter les thèmes sensibles en classe [Chronique]. *Formation et profession*, 33(1), 1-7. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a338>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a339>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

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

Marie-Claude **Nicole**
École en réseau (Canada)

Josée **Beaudoin**
École en réseau (Canada)

Julie **Monette**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Joelle **Bérubé Daigneault**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Leadership pédagogonumérique de gestionnaires de services complémentaires œuvrant à l'ère du numérique

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a339>

C **HRONIQUE** • Gestion de l'éducation

Contexte

L'essor du numérique, dans notre société actuelle, impose aux systèmes scolaires de jouer un rôle moteur dans l'innovation et le changement. Pour y parvenir, il est essentiel que les apprenants et le personnel scolaire exploitent pleinement les possibilités offertes par le numérique en matière d'apprentissage, d'enseignement, de communication et de créativité.

Dans cette perspective, le Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur du Québec (PAN) a mis en place plusieurs initiatives axées sur le partage, la collaboration, l'accompagnement et la formation des acteurs du système scolaire. Ces mesures visaient à optimiser l'utilisation des technologies pour favoriser la transition vers une école ancrée dans l'ère du numérique (Gouvernement du Québec, 2018).

Situation problématique

Bien que les services complémentaires aient été couverts par le PAN, ils n'ont jamais bénéficié d'une véritable stratégie nationale. La pandémie a toutefois constitué un catalyseur de changement, obligeant les centres de services scolaires (CSS) à repenser l'organisation de ces services pour en améliorer l'efficacité.

Dans ce contexte, l'École en réseau (ÉER), soutenue par le ministère de l'Éducation du Québec, s'est donnée pour mission d'enrichir l'environnement éducatif des écoles en encourageant l'innovation en lien avec les pratiques des professionnels œuvrant au sein des services

complémentaires des CSS. C'est ainsi qu'en collaboration avec une équipe de chercheurs de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'ÉER a mis de l'avant, en 2020, une CoP destinée aux gestionnaires des services complémentaires. Cette initiative a poursuivi deux objectifs principaux, soit de :

1. Soutenir le leadership pédagogique numérique des gestionnaires afin d'instaurer de nouvelles pratiques.
2. Définir des repères organisationnels pour intégrer le numérique dans l'organisation du travail.

Il importe de mentionner que, pendant les travaux de recherche, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) a eu comme mandat, de la part du ministère de l'Éducation du Québec, d'organiser la Conférence de consensus sur l'utilisation du numérique. Considérant qu'en éducation, l'utilisation des technologies et des ressources numériques ne fait pas consensus, que le personnel des établissements scolaires vit différentes réalités, concernant l'intégration du numérique, c'est à partir de ce constat que le CTREQ a lancé une démarche pour tenir un tel événement (CTREQ, 2022). Devant cette nouvelle réalité, trois (3) objectifs ont été fixés, soit de faire le point sur l'état des connaissances à propos d'une question jugée importante par les décideurs et les praticiens d'une profession, d'établir les zones de consensus et de divergences sur les connaissances ainsi que fournir aux décideurs et aux praticiens des orientations claires en matière de politique et de pratique (CTREQ, 2022).

À la suite de cet événement, un rapport a été publié faisant mention de l'importance d'adapter les services complémentaires à l'ère du numérique. Plus explicitement, le « Rapport ÉVA — Équité et valeur ajoutée dans les usages du numérique pour l'enseignement et l'apprentissage » (CTREQ, 2022), présente sept (7) recommandations, dont la cinquième « le numérique, vers des services complémentaires aux élèves hybrides et à distance pour assurer leur accessibilité ». Ce document présente notamment la question suivante : « Quel modèle d'offre de services complémentaires à l'ère du numérique permettrait de maximiser les services offerts aux élèves de notre centre de services scolaire ou établissement d'enseignement ? » (CTREQ, 2022).

Gestionnaires de services complémentaires ayant participé à la recherche

Une dizaine de gestionnaires ont participé à des entrevues semi-dirigées décrivant leur rôle, leurs pratiques professionnelles ainsi que leurs stratégies de gestion pour transformer l'offre des services complémentaires à l'ère du numérique. Ces entrevues, d'une durée de 30 à 45 minutes, ont été réalisées via Zoom. La participation à la recherche était volontaire et comprenait aussi une implication, lors des rencontres de la CoP, animées par la directrice générale de l'ÉER ainsi que la chercheuse principale de l'UQAM.

Principaux résultats de recherche

Les résultats de recherche ont permis d'établir la nécessité de combiner le numérique et le présentiel pour optimiser les retombées des services. Un modèle hybride a donc été recommandé (Gravelle et al., 2024).

Les participants ont partagé diverses stratégies de gestion au cours des entrevues et des rencontres de la CoP. Parmi celles-ci, l'importance du travail d'équipe, favorisé par des discussions, échanges et collaborations a été mentionnée. Cette approche est perçue comme étant essentielle pour la coconstruction d'idées et le développement de projets. De plus, il semble que le rôle exemplaire du gestionnaire, ainsi que son engagement envers son équipe, a fait l'unanimité (Gravelle et al., 2024).

Les gestionnaires ont également souligné plusieurs bonnes pratiques, notamment l'implication de toute l'équipe dans la mise en place du projet, l'adhésion à l'innovation en prenant le temps de s'informer et de comprendre les enjeux liés aux besoins des élèves, l'utilisation des données probantes pour appuyer l'innovation ainsi que le développement de solutions à partir des besoins réels et des axes d'amélioration relevés en collaboration avec l'équipe (Gravelle et al., 2024).

Par ailleurs, plusieurs projets de transformation numérique ont été implantés dans les centres de services scolaires durant la pandémie, notamment l'intégration de Psylio et/ou OneDrive pour effectuer la gestion numérique des dossiers d'élèves ainsi que l'utilisation de TEAMS pour optimiser les rencontres et améliorer le service aux élèves. Ces outils ont permis de centraliser l'information relative aux élèves bénéficiant de services complémentaires et d'optimiser le temps consacré à ces services (Gravelle et al., 2024).

De plus, il ne faudrait pas passer sous silence que l'intégration d'outils de visioconférence et de collaboration à distance a transformé les pratiques, telles que la mise en place de groupes de clavardage par profession, des espaces numériques pour le partage de documents et notes de suivi, l'expérimentation du dossier électronique, réduisant le temps de gestion, la réduction des déplacements grâce aux rencontres virtuelles ainsi que l'amélioration des services pour les écoles n'ayant pas de professionnels attitrés (Gravelle et al., 2024).

En outre, selon les gestionnaires interrogés, certaines initiatives, comme la téléorthophonie, ont permis d'atteindre des élèves en régions éloignées. Ainsi, bien que les pratiques des professionnels (orthophonistes, psychologues, psychoéducateurs, etc.) restent largement axées sur le modèle médical (diagnostic et évaluation), il semble qu'une transformation progressive soit amorcée (Gravelle et al., 2024).

Il importe aussi de mentionner que l'une des stratégies relevées est celle qui consiste à regrouper les professionnels par réseaux d'écoles, afin de réduire les déplacements et de renforcer la collaboration. Cette organisation repose sur un guichet unique pour la gestion des demandes d'évaluation, une concertation facilitée entre professionnels ainsi que l'utilisation de dossiers numériques partagés. Cependant, il a été également mentionné, par les participants à la recherche, que pour assurer une transition efficace, plusieurs recommandations doivent être prises en compte, telles que la mise en place de politiques et plans d'action spécifiques aux services complémentaires, l'importance d'expérimenter des projets pilotes pour valider les nouvelles pratiques, offrir de la formation continue pour renforcer les compétences numériques des professionnels, adopter un modèle hybride combinant présentiel et télépratique ainsi que de développer un dossier unique de l'élève intégrant les notes cliniques des professionnels (Gravelle et al., 2024).

Malgré les résistances et obstacles techniques, les participants à la recherche ont exprimé un engagement envers une transformation durable. Plus explicitement, ils ont souligné l'importance de placer l'élève au centre de ces initiatives, tout en adoptant une approche collaborative, ce qui peut permettre aux CSS de maximiser l'efficacité des services, tout en soutenant leurs équipes dans ce virage numérique (Gravelle et al., 2024).

Conclusion

En somme, cette recherche a permis d'établir des stratégies de gestion et des modèles d'offre de services complémentaires, adaptés à l'ère du numérique, pouvant être utilisés à tous les niveaux des systèmes scolaires.

Bref, ce projet a permis de développer un nouveau champ de recherche, encore méconnu, soit celui de la transformation de services complémentaires des CSS, afin d'offrir plus de services complémentaires aux élèves, car ce sont eux qui sont au cœur des actions et des pratiques en éducation !

Références

- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2022). *Rapport ÉVA — Équité et valeur ajoutée dans les usages du numérique pour l'enseignement et l'apprentissage*.
https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2022/10/CTREQ-Rapport-EVA_VF-6.pdf
- Gouvernement du Québec. (2018). *Plan d'action numérique de l'éducation et de l'enseignement supérieur*.
- Gravelle, F., Nicole, M.-C., Beaudoin, J., Bérubé Daigneault, J., Monette, J. et Masse Lamarche, M.-H. (2024). *Gestion de la transformation de l'offre de services complémentaires dans les centres de services scolaires à l'ère du numérique*.
<https://ecolebranchee.com/transformer-services-complementaires-ere-numerique/>

Pour citer cet article

- Gravelle, F., Nicole, M.-C., Beaudoin, J., Monette, J. et Bérubé Daigneault, J. (2025). Leadership pédagonumérique de gestionnaires de services complémentaires œuvrant à l'ère du numérique [Chronique]. *Formation et profession*, 33(1), 1-4. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a339>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a340>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Nathalie **Di Mambro**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Mélanie **Dumouchel**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Une gestion de la classe axée sur la responsabilisation au préscolaire

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a340>

CHRONIQUE • Milieu scolaire

La mise en œuvre d'une gestion de la classe responsabilisante soutenue et documentée par la recherche

La gestion de la classe est considérée comme étant la compétence la plus redoutée par les personnes enseignantes (Freiberg et al., 2020) et celle qui influence le plus les apprentissages des élèves (Bernier et al., 2021). Au Québec, le Programme de formation de l'école québécoise du primaire (MEQ, 2001) et celui du préscolaire (MEQ, 2023) sont prescriptifs et on y lit que l'école doit permettre aux élèves de devenir responsables et de demeurer actifs dans leurs apprentissages. Pour être en adéquation avec ces visées de l'école québécoise, des recherches, dont celle de Dumouchel (2017), prônent une gestion de la classe axée sur la responsabilisation des élèves. En effet, ce type de gestion de la classe permet à ces derniers de s'engager activement dans leurs apprentissages tant sociaux qu'académiques. Dans le cadre de mes études de maîtrise, j'ai voulu approfondir ce type de gestion de la classe et la mettre en œuvre dans ma pratique professionnelle. Cet article présente donc l'implantation d'une gestion de la classe responsabilisante dans ma classe préscolaire, en collaboration avec la professeure-chercheuse Dumouchel, ainsi que les conclusions qui ont résulté de cette expérimentation.

Tout au long de l'année scolaire, afin d'optimiser le processus de responsabilisation à travers ma gestion de la classe et de m'assurer de ne pas en dévier, la chercheuse et moi avons des rencontres planifiées mensuellement et je complétais quotidiennement un journal de bord.

Cette démarche de réflexion itérative tant sur mes actions que sur leurs motifs et leurs incidences me permettait de soutenir et d'enrichir l'analyse de ma pratique.

L'implantation d'une gestion de la classe axée sur la responsabilisation

Tout d'abord, la responsabilisation est un « processus qui s'inscrit dans une relation de confiance et par lequel l'élève apprend à faire des choix en considérant ses besoins et ceux des autres; ainsi, il évalue et accepte leurs effets sur sa personne, sur les autres et sur son environnement » (Dumouchel et Di Mambro, 2023, p. 38). De ce fait, mes premières semaines ont été consacrées à créer cette relation de respect et de confiance mutuels avec les enfants de ma classe (Espinosa, 2016). J'ai donc appris à connaître, entre autres, leurs besoins, leurs intérêts, leurs envies, leurs émotions et leurs limites en plus de me faire connaître et de partager des moments agréables avec eux. Tout cela a permis de développer la qualité de notre relation éducative.

Puis, pour assurer une gestion de la classe axée sur la responsabilisation, en plus d'établir une relation éducative de confiance avec les enfants, la personne enseignante doit prendre en compte les cinq conditions suivantes : 1) viser l'autodiscipline des enfants, 2) leur offrir des choix responsabilisants afin qu'ils exercent leur volonté, 3) les accompagner dans leur engagement envers leurs choix, 4) leur permettre et soutenir la modification de leurs choix ou la réparation des conséquences et 5) reconnaître leur pouvoir (Dumouchel et Di Mambro, 2023).

Ainsi, afin de mettre en œuvre ces conditions, les premières semaines ont également servi à organiser la vie en classe. Par exemple, dès la première journée, les enfants ont choisi leur place aux tables et au coin de rassemblement en fonction de leurs besoins du moment. Certains se sont placés à côté d'un enfant qu'ils connaissaient déjà, d'autres sont venus spontanément près de moi ou se sont assis à une place aléatoire et certains ont préféré s'isoler un peu du groupe. Les jours suivants, mais aussi tout au long de l'année scolaire, j'ai accompagné les enfants à s'interroger sur leur choix et, s'il y avait lieu, à choisir une nouvelle place pour ensuite évaluer les effets de ce changement. J'ai procédé de cette même façon lors de la mise en place des règles de classe et lors des réévaluations de leur pertinence. Ce cycle (évaluation des besoins, décision, questionnement, modification ou non) a participé à la construction de la confiance mutuelle entre les enfants et moi. En effet, il a permis aux enfants d'exercer leur pouvoir dans le respect de leurs besoins et à moi, de constater rapidement les retombées positives de cet exercice.

En outre, la chercheuse m'a soutenue dans l'instauration d'un conseil de coopération (Connac, 2019) afin que j'ancre réellement ma pratique dans une gestion de la classe responsabilisante. En effet, le conseil conjugue toutes les conditions de ce processus : il permet de prendre des décisions selon la volonté des participants et d'apporter des modifications tout en laissant à chacun la place pour s'exprimer. Instaurer un conseil de coopération représentait également, pour moi, une façon de gérer la classe autrement. Ainsi, lorsqu'une désorganisation survenait dans la classe, nous en discutons en conseil afin de trouver une stratégie pour restaurer le climat d'apprentissage. Je reconnaissais donc le pouvoir des enfants de ma classe sur leur agir et dans l'organisation de la vie en classe. Ils prenaient leurs décisions et pouvaient s'engager envers elles. Par exemple, c'est lors d'un conseil que la décision sur le fonctionnement d'attribution des pelles a été statuée. En effet, notre classe avait reçu deux pelles

pour jouer dans la neige lors des récréations et tous les enfants les désiraient. Après avoir soulevé plusieurs idées, ils ont conclu que la meilleure méthode serait que l'«ami du jour» ait une pelle et qu'il choisisse qui aurait la deuxième. J'ai donc accompagné les enfants dans la mise en œuvre de leur décision. Après quelques jours, des enfants sont venus se plaindre de cette façon de faire, car certains avaient toujours la deuxième pelle. À leur demande, lors du conseil de coopération suivant, nous avons rouvert la discussion à propos de la méthode d'attribution des pelles et les enfants ont décidé de la modifier. Ils ont alors choisi que la deuxième pelle irait à un enfant pigé au hasard. Cette discussion et cette réflexion des enfants n'auraient pas eu lieu si, au départ, j'avais brimé leur processus de responsabilisation en leur imposant une façon de faire.

Les retombées

Cette année de participation à une recherche m'a permis d'expérimenter ma pratique de gestion de la classe en étant accompagnée par une chercheuse dans mes réflexions tout au long de ce processus de changement. En plus des bénéfices sur le développement de la responsabilisation des enfants de ma classe, ce type de gestion de la classe a amené une profonde transformation de ma posture d'enseignante. En effet, il m'est devenu impossible d'adopter une autre posture que celle d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009). Cette dernière amène indéniablement une reconnaissance du pouvoir des enfants, ce qui est en adéquation avec les conditions de responsabilisation. En effet, adopter cette posture d'accompagnement a permis de favoriser les interactions entre les enfants en plus de leur permettre de réellement exprimer leurs idées afin de prendre des décisions efficaces et réfléchies (Sénéchal et al., 2025). Cela leur a permis d'exercer une influence sur la vie en classe en faisant des choix avisés, de s'ouvrir aux autres et surtout de prendre des risques en sachant qu'ils avaient la possibilité de modifier leur décision.

En conclusion, cette place active que les élèves du primaire et les enfants du préscolaire prennent dans leur classe grâce à la mise en pratique d'une gestion de la classe responsabilisante répond spécifiquement aux attentes prescrites par le Programme de formation de l'école québécoise tant au primaire (MEQ, 2001) qu'au préscolaire (MEQ, 2023). Finalement, les résultats de cette recherche que j'ai menée dans ma classe en étant accompagnée et soutenue par une experte en recherche et dans le domaine de la gestion de la classe ont aussi été présentés lors de conférences, ce qui a permis de partager les liens concrets entre la théorie et la pratique d'une gestion de la classe axée sur la responsabilisation pouvant être mise en pratique dès l'éducation préscolaire.

Références

- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 110-135. <https://doi.org/10.7202/1081474ar>
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Connac, S. (2019). Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves. *Éducation et socialisation*, 53. <https://doi.org/10.4000/edso.7281>
- Dumouchel, M. (2017). *L'articulation des liens entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. <https://archipel.uqam.ca/12224/1/D3297.pdf>
- Dumouchel, M. et Di Mambro, N. (2023). La responsabilisation, pierre angulaire de la gestion de la classe. Dans F. Dufour et M. Dumouchel (dir.), *La gestion de la classe, innover par un modèle personnalisé* (p. 37-48). Éditions CEC.
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 26. <https://doi.org/10.4000/ree.6663>
- Freiberg, H., Oviatt, D. et Naveira, E. (2020). Classroom management meta-review continuation of research-based programs for preventing and solving discipline problems. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 25(4), 319-337. <https://doi.org/10.1080/10824669.2020.1757454>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (2^e éd.). Gouvernement du Québec.
- Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (2025). Pratiques déclarées, ressentis et représentations d'enseignantes du primaire québécois à propos de l'évaluation en contexte d'oral réflexif : essai de mise en cohérence de la didactique et de la gestion de la classe. *Phronesis*, 14(1), 95-116. <https://doi.org/10.7202/1116126ar>

Pour citer cet article

- Di Mambro, N. et Dumouchel, M. (2025). Une gestion de la classe axée sur la responsabilisation au préscolaire [Chronique]. *Formation et profession*, 33(1), 1-4. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a340>



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

Shophika **Vaithyanathasarma**
Boston College (États-Unis)

Le Protecteur national de l'élève : origines, mise en œuvre et premiers constats

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a341>

CHRONIQUE • Aspects politiques

Depuis sa création, le Protecteur national de l'élève (PNE) incarne une réforme majeure du traitement des plaintes dans le système scolaire québécois. Son instauration en 2022 répond à une demande croissante d'un processus plus transparent, efficace et indépendant du traitement des plaintes d'élèves et de parents. Si cette nouvelle instance marque un tournant dans la gouvernance scolaire, son premier bilan met en lumière des défis persistants qui nécessitent des ajustements pour en assurer le succès.

Une réponse aux lacunes du passé

L'histoire du PNE prend racine dans les recommandations du Protecteur du citoyen, qui, dès 2008, soulevait des préoccupations quant à l'efficacité du traitement des plaintes dans les commissions scolaires (Protecteur du citoyen, 2008 cité dans Protecteur du citoyen, 2017, p. 3). La mise en place des protecteurs de l'élève au sein de chaque commission scolaire en 2010 devait pallier ces manquements (Assemblée nationale du Québec, 2008; Riverside School Board, 2011). Cependant, leur manque d'indépendance et la lourdeur du processus ont rendu le dispositif inefficace. En 2017, un rapport du Protecteur du citoyen confirmait ces lacunes et recommandait une réforme en profondeur (Morasse, 2017).

En réponse, le gouvernement de la CAQ, sous la gouverne de Jean-François Roberge, propose en 2018 un Plan de gouvernance scolaire visant à renforcer l'autonomie du protecteur de l'élève (CAQ, 2018). Ce projet prend forme en 2021 avec le dépôt du projet de loi n° 9, qui mène à la création du Protecteur national de l'élève, une structure

centralisée et indépendante du réseau scolaire, officiellement mise en place en mai 2022 (Morasse, 2022; Assemblée nationale du Québec, 2022b).

Le PNE a pour mission d'assurer un traitement uniforme et accessible des plaintes dans l'ensemble du réseau scolaire québécois. Pour ce faire, il supervise un réseau de treize protecteurs régionaux, responsables d'intervenir lorsque les plaintes ne trouvent pas d'écho satisfaisante au sein des établissements scolaires. Depuis août 2023, le processus de plainte a été standardisé en quatre étapes : une première plainte adressée directement à l'établissement concerné, suivie d'une intervention du responsable du traitement des plaintes (RTP) si nécessaire. En cas d'insatisfaction, le protecteur régional prend le relais avant que le PNE n'intervienne en dernier recours (Protecteur national de l'élève, 2024).

Les défis après un an

Le premier bilan du PNE, portant sur l'année scolaire 2023-2024, brosse un portrait détaillé des plaintes et signalements traités (Protecteur national de l'élève, 2024). Sur les 1 006 dossiers reçus, 75 % concernent les services scolaires¹, tandis que les violences et l'intimidation comptent pour 10,8 %, et les violences à caractère sexuel (VACS)² pour 10,9 %.

Le rapport du PNE met en évidence plusieurs problématiques récurrentes. Tout d'abord, bien que la centralisation ait permis une meilleure traçabilité des plaintes, la complexité administrative demeure un frein. Le système Aristote, centralisant le traitement des plaintes, est encore peu utilisé par les RTP. Cela complique la communication avec les protecteurs régionaux. Ces derniers lient cette difficulté à la phase d'adaptation aux nouvelles procédures et à la plateforme. Le délai moyen de traitement d'une plainte est de 27 jours, mais peut atteindre jusqu'à 41 jours, ce qui peut décourager certains élèves et parents.

Ensuite, le manque de communication entre les établissements scolaires et les familles constitue un enjeu majeur. De nombreux conflits naissent d'une mauvaise compréhension des processus éducatifs, par exemple l'affectation des élèves à une classe spécialisée, parfois contestée par les parents. De plus, les droits des élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) ne sont pas toujours pleinement respectés. Plusieurs protecteurs régionaux signalent notamment des cas de scolarisation interrompue, un accès limité aux projets pédagogiques et une application inégale des mesures d'adaptation. Ces constats soulignent l'importance d'une meilleure sensibilisation et formation du personnel éducatif aux droits des élèves.

Un autre défi concerne la prise en charge des VACS. Malgré l'obligation pour les établissements de transmettre des rapports sommaires sur les cas signalés, de nombreux manquements ont été observés. Cela découle en partie d'un manque d'information sur les VACS et d'une méconnaissance des obligations légales. Dans certains cas, les établissements n'ont pas fait de signalement à la direction de la protection de la jeunesse (DPJ) ou l'ont fait avec des délais tardifs. De plus, plusieurs plans de lutte contre la violence et l'intimidation en milieu scolaire n'ont pas été mis à jour depuis sept ans, compromettant ainsi leur efficacité (Protecteur national de l'élève, 2024).

Ces lacunes quant à l'accompagnement des élèves HDAA et à la prise en charge des VACS en milieu scolaire figuraient d'ailleurs parmi les enjeux soulevés lors des consultations particulières conduites par la Commission sur la culture et l'éducation de l'Assemblée nationale au moment de l'étude du projet de loi n° 9 en 2022. En effet, des groupes avaient plaidé entre autres pour l'adoption d'une loi-cadre sur les VACS, notamment pour clarifier les obligations des établissements scolaires, à l'image des politiques en enseignement supérieur. Concernant les élèves HDAA, des demandes avaient été formulées pour assurer une meilleure compréhension de leurs besoins au sein du PNE. Nous constatons que ces deux enjeux demeurent à l'agenda.

Un rôle limité

Bien que le Protecteur national de l'élève (PNE) ait été conçu pour renforcer la reddition de comptes et uniformiser le traitement des plaintes dans le réseau scolaire, sa mise en œuvre rencontre plusieurs obstacles. Parmi les 762 recommandations formulées à l'égard des organismes scolaires³, 37 ont été refusées et 22 partiellement acceptées, certaines régions affichant jusqu'à 30 refus de suivi. Cette situation illustre la résistance de certains milieux à l'égard du PNE, mais aussi les limites de ses pouvoirs, des limites déplorées depuis les premiers débats sur la création de ce nouveau poste (Bussières McNicoll, 2021; Assemblée Nationale du Québec, 2022a).

Le secteur privé illustre particulièrement cette difficulté. Le faible nombre, voire la quasi-absence, de plaintes provenant des écoles privées interroge sur la réelle application des procédures dans ces établissements et soulève une iniquité dans le traitement des élèves selon qu'ils fréquentent le public ou le privé. Cette disparité met en lumière un enjeu fondamental : le PNE ne dispose pas des leviers nécessaires pour garantir une application uniforme de ses mécanismes à l'ensemble du réseau scolaire. Un tel constat s'avère particulièrement alarmant dans le contexte des écoles composant ce réseau, qui sont malheureusement parfois beaucoup plus préoccupées   protéger leur réputation qu'à veiller à la protection et au bien-être de leurs élèves (Radio-Canada, 2018; Therriault, 2019).

Notes

- ¹ Les plaintes en matière de services scolaires peuvent concerner divers aspects du parcours éducatif des élèves. Elles incluent notamment : les bris de services et de scolarisation, les interruptions de scolarisation, le transport scolaire, la sécurité et la salubrité des lieux, etc.
- ² Les données avancées ne permettent pas de dénombrer les plaintes d'élève à élève ou d'élève à membre du personnel.
- ³ Les organismes scolaires sont les centres de services scolaires, les commissions scolaires anglophones et les établissements privés.

Références

- Assemblée nationale du Québec. (2008). *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives. Projet de loi n°88*. Publications du Québec. https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_client/lois_et_reglements/LoisAnnuelles/fr/2008/2008C29F.PDF
- Assemblée nationale du Québec. (2022a). *Consultations particulières et auditions publiques sur le projet de loi n° 9, Loi sur le protecteur national de l'élève*. <https://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/cce/mandats/Mandat-46847/index.html>
- Assemblée nationale du Québec. (2022b). *Loi sur le protecteur national de l'élève. Projet de loi n°9. Publication du Québec*. https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_client/lois_et_reglements/LoisAnnuelles/fr/2022/2022C17F.PDF
- Bussières McNicoll, F. (2021, 2 décembre). *Protecteur de l'élève : des parents d'enfants intimidés restent sur leur faim*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1844135/protecteur-eleve-parents-enfants-intimides-caq-loi>
- Coalition avenir Québec. (2018). *Plan de gouvernance scolaire : remettre l' cole entre les mains de sa communauté*. <https://coalitionavenirquebec.org/wp-content/uploads/2018/08/plan-de-gouvernance-scolaire-remettre-l-ecole-entre-les-mains-de-sa-communaute.pdf>
- Moras e, M-E. (2017, 1er novembre). *Porter plainte à l' cole, un processus « long et complexe »*. La Presse. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201710/31/01-5141944-porter-plainte-a-lecole-un-processus-long-et-complexe.php>
- Moras e, M-E. (2022, 30 juin). *Québec nomme son protecteur national de l'élève*. La Presse. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2022-06-30/quebec-nomme-son-protecteur-national-de-l-eleve.php>
- Protecteur du citoyen du Québec. (2017). *Rapport du Protecteur du citoyen : Le traitement des plaintes en milieu scolaire : Pour une procédure simple, rapide, efficace et impartiale*. https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports_speciaux/traitemment-plaintes-milieu-scolaire-pour-une-procedure-simple-rapide-efficace-impartiale.pdf
- Protecteur national de l'élève. (2024). *Rapports annuels des activités des treize protecteurs et protectrices régionaux 2023-2024* [document inédit]. Gouvernement du Québec.
- Radio-Canada (2018, 2 nov). *Le Séminaire des Pères Maristes accuse deux profs de cégep de nuire à sa réputation. Ici Québec*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1133386/seminaire-peres-maristes-mise-en-demeure-cegep-garneau-professeurs>
- Riverside School Board. (2011). *Rapport annuel 2010-2011*. https://www.rsb.qc.ca/public/59e74f4a-c76f-4582-97d9-9136f5687bf1/gouvernance/annual_report_-_rapport_annuel/rapport_annuel_2010-2011_final.pdf
- Therriault, D. (2019, 31 jan). «J.E.» *Les victimes du scandale des sextos au Séminaire des Pères Maristes à nouveau abandonnées*. TVA Nouvelles <https://www.tvanouvelles.ca/2019/01/31/je--les-victimes-du-scandale-des-sextos-au-seminaire-des-peres-maristes-a-nouveau-abandonnees>

Pour citer cet article

- Lemieux, O. et Vaithyanathasarma, S. (2025). Le Protecteur national de l'élève : origines, mise en œuvre et premiers constats [Chronique]. *Formation et profession*, 33(1), 1-4. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a341>



©Auteur.e. s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a342>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Stéphanie **Duval**
Université Laval (Canada)

Bernard **Wentzel**
Université Laval (Canada)

Valoriser et reconnaître l'expertise de la profession enseignante à l'éducation préscolaire : et si on en parlait ?

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a342>

CHRONIQUE • Profession enseignante

Partie 1

Cette contribution prend la forme d'un texte dialogique dans lequel il est question de réfléchir à certains enjeux spécifiques entourant la profession enseignante à l'éducation préscolaire, à partir de trois thématiques : 1) la formation et l'expertise professionnelle ; 2) la valorisation et la reconnaissance publique des enseignant·es ; 3) l'attractivité de la profession à l'éducation préscolaire et son renouvellement. La discussion est menée entre Bernard Wentzel, chercheur spécialisé dans le domaine de professionnalisation des métiers de l'enseignement, et Stéphanie Duval, chercheuse dont l'expertise se situe dans le champ de l'éducation préscolaire.

La contribution est scindée en deux chroniques. Après la présentation de quelques éléments contextuels liés au cycle d'éducation préscolaire, cette première chronique aborde le thème de la formation et de l'expertise professionnelle.

Mise en contexte : l'éducation préscolaire au Québec

De récents changements ont marqué le monde de l'éducation préscolaire au Québec, dont l'ouverture de classes de maternelles 4 ans. C'est en 2013 qu'un projet pilote a été implanté par le ministère de l'Éducation (MEQ), lequel visait à offrir des classes de maternelle 4 ans à temps plein aux enfants provenant de milieux défavorisés ou marginalisés, dans le but de rejoindre les familles qui ne fréquentaient pas un service de garde éducatif à l'enfance (SGÉE - p. ex., garderie en milieu familial). Puis, en 2018, à la suite d'un changement de

gouvernement, le MEQ a annoncé l'intention d'offrir la possibilité à tous les enfants québécois de fréquenter une classe de maternelle 4 ans, peu importe leur milieu socioéconomique. Cette annonce a engendré des chamboulements dans les milieux scolaires, qui ont dû alors s'ajuster (rapidement) à plusieurs enjeux, notamment sur le plan organisationnel.

Pour les familles, cela a aussi amené de nouvelles possibilités. Avant l'âge de 4 ans, la majorité des enfants québécois fréquentent un SGÉE. Puis, un choix s'impose lorsqu'un enfant a 4 ans : poursuivre la fréquentation d'un SGÉE ou l'inscrire dans une classe de maternelle 4 ans. Si ces offres éducatives (SGÉE et maternelle) concernent les mêmes enfants (âge, caractéristiques développementales), ils ne sont pas chapeautés par les mêmes ministères. Les SGÉE sont régis par le ministère de la Famille tandis que les classes de maternelle sont sous la responsabilité du MEQ, faisant en sorte que leurs visées éducatives ne sont pas toujours concordantes (Lehrer et Fournier, 2021). Enfin, à 5 ans, le choix entre ces offres éducatives n'est plus possible, puisque les SGÉE ne sont pas accessibles à ces enfants. Plus de 98 % des enfants de 5 ans fréquentent une classe de maternelle. Ainsi, bien que la fréquentation d'une classe d'éducation préscolaire ne soit pas obligatoire avant l'entrée à l'école primaire, la majorité des familles québécoises inscrivent leur enfant à ce cycle d'enseignement.

Pour les personnes enseignantes à l'éducation préscolaire, plusieurs ajustements ont aussi été observés dans les dernières années, dont la parution du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023), qui guide leurs pratiques. Ces enseignant·es, qui doivent détenir un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, sont amenées à mettre en place les pratiques préconisées par le programme, en misant sur une approche développementale et en préconisant la pédagogie axée sur le jeu. Le programme d'éducation préscolaire valorise notamment la présence du jeu libre en classe, en proposant à la personne enseignante d'organiser l'horaire quotidien en offrant au moins deux périodes de jeu de 45 à 60 minutes par jour. Ces temps de jeu libre n'étaient pas officiellement prescrits dans l'ancien programme. Les enseignant·es soutiennent l'engagement des enfants à travers le jeu, afin qu'ils développent les cinq compétences du Programme-cycle, rattachées aux cinq domaines du développement global (physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif). En somme, les rôles de l'enseignant·e à l'éducation préscolaire, particulièrement dans la manière de soutenir les apprentissages et le développement global des enfants, se distinguent de ceux au primaire, bien que la formation initiale soit la même pour tous les cycles d'enseignement.

Formation de l'expertise professionnelle

Bernard : Si nous commençons par parler de la formation, il semble intéressant d'évoquer le mouvement de professionnalisation des métiers de l'enseignement. Les formations à l'enseignement ont toujours constitué un élément moteur de ce mouvement. L'idée de professionnalisation renvoie à un processus d'évolution d'une occupation humaine (Dubar et al., 2015) portant notamment sur la spécialisation du savoir qui fonde l'expertise et justifie un certain monopole, un idéal de service et une formation de haut niveau. Selon Tardif, Lessard et Gauthier (1998), les dimensions les moins controversées d'une professionnalisation de la formation sont :

- a) l'allongement et l'universitarisation de la formation;
- b) l'intégration de la recherche dans la formation et la construction d'une base de connaissance (*knowledge base*) propre au travail enseignant;
- c) la place centrale réservée à la formation pratique et aux stages;
- d) la collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires
- e) les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences.

Qu'en est-il des spécificités de la professionnalisation, notamment pour la formation, pour les enseignant·es de l'éducation préscolaire ?

Stéphanie : La profession enseignante à l'éducation préscolaire se distingue de multiples manières de celle au primaire. L'expérience cumulée au cours de la formation initiale et pendant l'insertion professionnelle s'avère déterminante pour la personne enseignante, notamment dans la manière dont elle perçoit son rôle auprès des enfants. Ainsi, pour commencer à répondre à cette question, j'estime important de discuter d'abord de la formation initiale des enseignant·es à l'éducation préscolaire, puis de dégager les spécificités de leurs pratiques professionnelles.

Les diplômés universitaires en éducation préscolaire et en enseignement primaire sont appelés à enseigner auprès d'enfants de 4 à 12 ans, allant des tout-petits aux préadolescents. Considérant la différence d'âge entre les élèves de maternelle et ceux de la 6^e année, on peut comprendre que les pratiques enseignantes diffèrent entre les cycles d'enseignement, selon leurs caractéristiques développementales. Si on reconnaît que les enfants, notamment par leurs spécificités propres à l'âge, ont des besoins différents pour l'apprentissage, des questions demeurent. D'ailleurs, dès l'annonce de l'ouverture de classes de maternelle 4 ans (en 2013), la formation initiale a été remise en question par plusieurs spécialistes (Bigras et al., 2019; Lehrer et Fournier, 2021). Est-elle suffisante pour que les personnes enseignantes soient outillées à accompagner des enfants de 4 ans au début de leur parcours scolaire ? Comment prioriser des pratiques enseignantes qui correspondent à leurs caractéristiques développementales ?

Il s'avère complexe de définir la pratique enseignante auprès de si jeunes enfants, sachant qu'entre 4 et 6 ans, ils apprennent et se développent en s'engageant dans des situations axées sur le jeu qui s'avèrent signifiantes pour eux. Que signifie *enseigner* auprès de jeunes enfants ? Ce terme peut sembler péjoratif lorsqu'il est question de l'éducation préscolaire (Duval et al., 2024). Il s'agit d'un verbe polysémique parfois confondu avec *instruire*. Selon Pramling et al. (2019), l'instruction est une action tandis que l'enseignement est une activité complexe qui permet entre autres d'instruire. Réduire l'acte d'enseigner à celui d'instruire est jugé problématique quand il s'agit de traiter de pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire. L'instruction ne peut pas être le mode d'action dominant auprès d'un enfant de 4 à 6 ans, car elle ne répond pas à ses besoins développementaux, en plus de ne pas tenir compte de ses connaissances actuelles, ni même de l'engager activement dans les situations de classe (Pramling et al., 2019). L'instruction peut s'avérer pertinente *seulement* si elle répond à un intérêt, une question de l'enfant, que si elle a du sens pour lui, quand elle s'ancre dans son expérience (Duval et al., 2024).

Bernard : Je vois apparaître dans ton propos certains fondements théoriques de tes conceptions sur les spécificités de l'éducation préscolaire. Peux-tu en dire un peu plus sur ta lecture scientifique des pratiques enseignantes auprès des jeunes enfants ? Cet approfondissement par la science nous permet aussi de questionner les savoirs de référence, notamment issus de la recherche et soutenant la pratique professionnelle.

Stéphanie : En tant que scientifique, moi-même détentrice d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, je reconnais l'unicité du rôle de la personne enseignante auprès des enfants de 4 à 6 ans. Or, plusieurs enjeux sont observés en ce qui concerne le rôle d'*enseigner* à l'éducation préscolaire, tant dans le monde de la pratique que celui de la recherche. Sur le plan de la pratique, il apparaît difficile de définir « quoi » et « comment » enseigner en misant sur une approche axée sur le jeu qui est l'activité la plus propice au développement et aux apprentissages à cet âge. Sur le plan de la recherche, un défi est relevé concernant les manières de définir, de comprendre et de conceptualiser la relation entre *jeu* et *apprentissage* (Fleer et van Oers, 2018; Pyle et Danniels, 2017). Depuis plusieurs décennies, des voix critiques émergent sur la problématisation du *quoi* dans l'apprentissage par le jeu (Pramling et al., 2019).

Selon Charron et al., (2021), on ne parle pas d'*enseigner* à l'éducation préscolaire, mais plutôt de guider et d'accompagner les enfants afin de leur permettre d'explorer, de manipuler, de découvrir le monde qui les entoure, pour qu'ils puissent apprendre et se développer à leur rythme et selon leurs intérêts. L'éducation préscolaire représente en quelque sorte une période de transition entre la petite enfance et l'école primaire, où l'enfant réalise un premier pas dans son parcours scolaire. Lors de son passage à l'éducation préscolaire, il sera question de socialiser et de s'épanouir dans un milieu où le jeu est mis de l'avant, avant son arrivée à l'école primaire où des exigences disciplinaires occuperont une place plus importante. L'approche développementale est centrale dans la philosophie de l'éducation préscolaire et situe l'enfant comme l'acteur principal de ses apprentissages.

Pour la personne enseignante à l'éducation préscolaire, l'émergence de l'écrit ou des mathématiques n'est pas plus important que le soutien aux habiletés socioémotionnelles ou aux habiletés physiques et motrices. Favoriser les apprentissages de chacun en soutenant l'ensemble des sphères du développement nécessite des compétences professionnelles spécifiques. Les enseignant·es à l'éducation préscolaire permettent de construire chez l'enfant des bases solides (habiletés, aptitudes, attitudes, stratégies), en plus de lui donner le goût de l'école et de favoriser son épanouissement afin qu'il puisse s'engager activement dans ses apprentissages.

Chez l'enfant, de grands changements développementaux sont observés entre 4 et 6 ans, faisant en sorte que ses façons d'apprendre et de concevoir le monde lui sont propres et différent de celles du primaire. À cet âge, l'enfant a besoin de manipuler, d'explorer, d'être actif dans ses découvertes, en initiant lui-même des situations axées sur le jeu (p.ex. en créant un scénario découlant de ses intérêts dans l'aire de jeu de faire semblant. Pour ces raisons, il est impossible d'organiser explicitement les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire, voire de normer et de formaliser le programme éducatif de la même manière qu'au primaire. D'ailleurs, le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023) laisse de la place à l'interprétation de la personne enseignante en ce qui a trait à la manière d'organiser l'environnement et ses actions pédagogiques, surtout en ce qui a trait à ses représentations à l'égard du jeu libre (Lehrer et Fournier, 2021).

Gardons enfin en tête que, par leurs interventions, les enseignant·es à ce cycle d'enseignement guident les enfants afin qu'ils puissent réaliser leur plein potentiel et développer les outils requis par l'école primaire (p. ex., apprendre à apprendre), sans reproduire les pratiques de l'école primaire, ce qui représente une tâche colossale.

Bernard : Effectivement, certaines critiques sur la problématisation du « quoi » que tu mentionnes apparaissent de manière récurrente dans le débat public et parfois dans certains écrits se réclamant de la science. Je pense, par exemple, au débat incessant en France entre pédagogistes et républicains. Jean-Pierre Obin (2014) avait écrit un excellent texte intitulé « L'enseignement, l'éducation et la pédagogie ». Il rappelait qu'« instruire comme éduquer c'est transmettre d'une génération à l'autre un héritage, les acquis culturels d'un monde commun ». Si je suis ton propos, pour l'éducation préscolaire, les relations entre jeu et apprentissage sont fondamentales, elles éclairent ce débat et légitiment une certaine résistance à des tentatives de primarisation de l'éducation préscolaire. Pourtant, malgré les apports de la science, la place essentielle du jeu à l'école n'est pas pleinement reconnue dans les représentations sociales. Il suffit de voir comment le travail des enseignant·es à l'éducation préscolaire est parfois caricaturé et même dévalorisé sur ce point.

Stéphanie : C'est tout à fait juste. Malgré les apports de la science, la primarisation s'observe de plus en plus dans les milieux préscolaires, partout dans le monde. Au Québec, Marinova et Drainville (2019) affirment que les enseignant·es accordent de plus en plus de temps à l'enseignement direct à l'éducation préscolaire (p. ex., apprentissage formel des lettres), en raison d'une pression ressentie à adopter des pratiques scolarisantes auprès des jeunes enfants. L'approche scolarisante réfère à la préparation des enfants à l'école primaire en misant sur l'acquisition de contenus scolaires (p. ex., mathématiques, écriture), en préconisant particulièrement l'instruction directe dispensée par l'enseignant·e en grand groupe. Si des chercheurs déclarent que ce type de pratiques (p. ex., enseignement explicite et systématique d'habiletés de décodage des lettres) génèrent des effets positifs sur les enfants, d'autres chercheurs ont montré que ces bienfaits ne se maintiennent pas dans le temps, en comparaison avec les apprentissages réalisés selon une approche développementale (Diamond, 2009; Miller et Almon, 2009), qui répond au mieux aux besoins des jeunes enfants.

Les messages contradictoires véhiculés par les recherches réalisées auprès des enfants d'âge préscolaire mènent vers un débat entre deux approches à l'éducation préscolaire : développementale et scolarisante (Marinova et Drainville, 2019). Ce débat invite, à mon avis, à remettre en question notre compréhension collective du terme *enseigner* à l'éducation préscolaire que j'évoquais précédemment. Dans les faits, ce sont les intentions de la personne enseignante qui guident ses pratiques, qu'elles soient de nature développementale ou scolarisantes. Selon Saint-Jean et Dupuis Brouillette (2021), plus l'intention de l'enseignant·e est basée sur le respect du rythme et des intérêts des enfants, plus elle s'approche d'une pratique développementale. Pour que la personne enseignante puisse dégager des intentions lui permettant de soutenir l'enfant en lui proposant des situations d'apprentissage adaptées à ses besoins, il importe qu'elle soit convaincue de la pertinence de l'approche développementale à l'éducation préscolaire. Il semble également nécessaire qu'elle puisse défendre les spécificités du Programme-cycle de l'éducation préscolaire, bien que ce soit ardu : « Il faut de l'expérience (et) une bonne confiance en soi pour résister (aux) pressions » (Marinova et Drainville, 2019).

La personne enseignante qui intervient à l'éducation préscolaire doit continuellement résister aux tentatives de primarisation, ce qui peut jeter un ombre sur le regard qu'elle porte à sa pratique. Certaines remettent en doute leurs pratiques enseignantes, même si elles sont cohérentes avec l'approche développementale préconisée par le programme. Pour quelles raisons ? Certaines mentionnent que c'est parce qu'elles se sentent dévalorisées dans leurs façons d'intervenir auprès des jeunes enfants. Selon l'étude de Marinova et Drainville (2019), des enseignant·es qui misent sur l'approche développementale se sentent vexées en raison de la pression qu'elles ressentent pour axer sur la primarisation dans leur milieu de travail; par conséquent, elles ont le sentiment qu'on les prive de leur autonomie professionnelle.

Enfin, se peut-il que les enseignant·es à l'éducation préscolaire ne soient pas toujours accompagnées dans leur milieu de travail ? Plus largement, se peut-il que la société ne valorise pas suffisamment leur rôle, et qu'elle ne comprenne pas l'importance de préconiser une approche développementale auprès de l'enfant de 4 à 6 ans ? Il semble indispensable d'y réfléchir et de valoriser le rôle de l'enseignant·e à ce cycle d'enseignement, voire de mieux le comprendre afin de reconnaître l'apport essentiel de leurs pratiques dans le soutien aux apprentissages et au développement de l'enfant. C'est ce dont il sera question dans la 2^e partie de cette chronique portant sur les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire.

Références

- Bigras, N. et al. (2019). *Offrir des services éducatifs de qualité tôt pendant la petite enfance... et les maintenir*. Mémoire portant sur le projet de loi 5 loi modifiant la loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves de 4 ans déposés à la Commission de la culture et de l'éducation, Assemblée nationale du Québec, Canada.
- Charron, A., Lehrer, A., Boudreau, M., et Jacob, E. (2021). *L'éducation Préscolaire Au Québec : Fondements Théoriques et Pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec, Canada.
- Diamond, A. (2009). Apprendre à apprendre. *The research file*, 2009(34), 88-92.
- Duval, S., Charron, A. et Lehrer, J. (2024). Enseigner à l'éducation préscolaire : tensions possibles dans la compréhension et la mise en place de pratiques soutenant l'apprentissage des jeunes enfants. *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(2), 187- 195.
- Fleer, M. et van Oers, B. (2018). *International trends in research: Redressing the north-south balance in what matters for early childhood education research*. Springer, Dordrecht.
- Lehrer, J. et Fournier, A. -C. (2021). L'histoire des contextes éducatifs de la petite enfance et de l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et É. Jacob (dir.), *L'éducation Préscolaire Au Québec : Fondements Théoriques et Pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec, Canada.
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolaires pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634.
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2023). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec, Canada.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, H., Thulin, S., Jonsson, A. et Pramling Samuelsson, I. (dir.) (2019). A Play-responsive Early Childhood Education didaktik. Dans *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, vol 26 (p. 167-183). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0_12

Pyle, A. et Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Journal of Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>

Saint-Jean, C. et Dupuis Brouillette, M. (2021). Pratique développementale et pratique scolarisante : une incohérence pour plusieurs. *Revue préscolaire*, 59(3), 19-21.

Pour citer cet article

Duval, S. et Wentzel, B. (2025). Valoriser et reconnaître l'expertise de la profession enseignante à l'éducation préscolaire : et si on en parlait ? [Chronique]. *Formation et profession*, 33(1), 1-7. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a342>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a345>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Jihène **Hichri**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Rihab **Saidane**
Université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue (Canada)

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

Retombées de la conception et de la consultation de capsules sur la rédaction scientifique

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a345>

CHRONIQUE • Numérique en éducation

Introduction

La formation à la rédaction scientifique représente un élément clé du développement académique des étudiant·e·s des cycles supérieurs. Malgré son importance, cette compétence est insuffisamment intégrée dans les programmes universitaires, laissant les étudiant·e·s désavantagé·e·s lorsque vient le temps de communiquer efficacement leurs recherches. Pour pallier ce manque de formation, les étudiant·e·s se tournent vers des moyens d'autoformation, notamment la consultation de capsules pédagogiques sur la rédaction scientifique, accessibles sur diverses plateformes. L'une de ces plateformes est Polyèdre (<https://polyedre.uqam.ca>). Sur cette plateforme se trouvent des capsules sur la rédaction scientifique développées dans le cadre d'un projet pédagogique d'enseignement en ligne soutenu financièrement par l'UQAM auquel a participé la première autrice de cet article. Ce dernier se propose de décrire la démarche méthodologique de conception des capsules et de se concentrer plus spécifiquement sur les retombées cognitives et affectives de cet outil pédagogique pour les étudiants·e·s bénéficiaires et pour l'étudiante-chercheuse conceptrice des capsules.

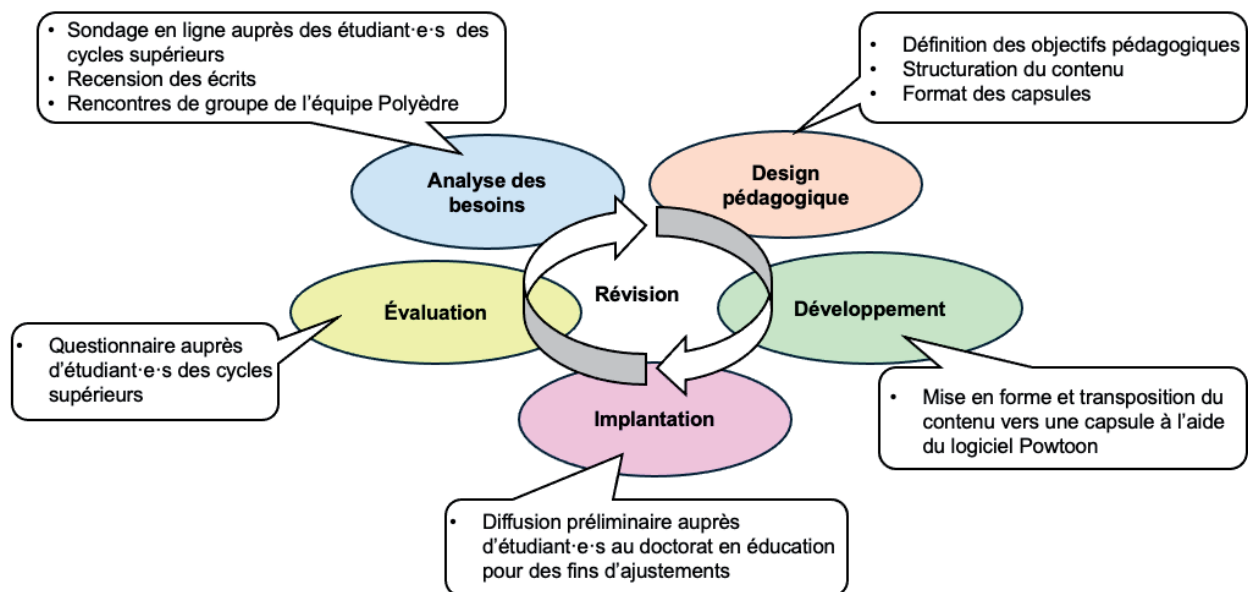
Démarche de conception des capsules pédagogiques sur la rédaction scientifique

La conception des capsules pédagogiques en ligne sur la rédaction scientifique a été réalisée selon le modèle d'ingénierie pédagogique ADDIE comprenant les phases d'Analyse, du Design pédagogique,

de Développement, d'Implantation et d'Évaluation (Basque, 2004), comme l'illustre la figure 1. Lors de la phase d'analyse, les besoins de formation ont été établis à travers un sondage en ligne, une recension des écrits scientifiques et des rencontres d'équipe responsable du projet. En phase de design, les objectifs pédagogiques, la structure et le format des capsules ont été définis. Lors de la phase de développement, le contenu des capsules a été élaboré et présenté sur un support visuel à l'aide du logiciel Powtoon. La phase d'implantation a consisté à effectuer une diffusion préliminaire auprès d'étudiant·e·s. Enfin, la phase d'évaluation a consisté à recueillir l'appréciation de ces étudiant·e·s par le biais d'un questionnaire en ligne, permettant de réviser les capsules.

Figure 1

Démarche de conception des capsules pédagogiques en ligne sur la rédaction scientifique adaptée de Basque (2004)



Retombées attendues des capsules pédagogiques pour les étudiant·e·s des cycles supérieurs

Les retombées de ces capsules pédagogiques pour les étudiant·e·s sont de divers ordres. Sur le plan cognitif, la théorie de l'apprentissage multimédia de Mayer (2008) soutient que l'utilisation de vidéos, combinant éléments visuels et audio de manière simultanée, permet de clarifier des concepts complexes et favorise la rétention de l'information. Inspirée de cette dynamique qui intègre texte, image et audio, la capsule, intitulée « Lien entre les écrits recensés et le projet de recherche », présente les principaux éléments clarifiant la pertinence scientifique de la recherche sous forme de textes, enrichis d'explications audio, et illustrés par une image représentant un modèle de construction d'une problématique, pour guider de manière concrète et visuelle les étudiant·e·s à élaborer et démontrer la pertinence scientifique de leur projet de recherche.

Un autre avantage sur le plan cognitif relevé par Mayer (2008) concerne la gestion optimale de la charge cognitive. En effet, l'accessibilité permanente des capsules permet aux étudiant·e·s de les consulter selon leur rythme d'apprentissage, offrant ainsi la possibilité de gérer la charge cognitive en prenant des pauses régulières ou en réécoutant la capsule afin de mieux comprendre un concept complexe. Cette accessibilité améliore l'autorégulation et favorise un apprentissage efficace tout en réduisant la surcharge cognitive. D'ailleurs, la durée moyenne des cinq capsules créées dans le cadre de ce projet étant de cinq minutes offre un format qui optimise l'attention et l'assimilation des informations (Lackmann et al., 2021).

Sur le plan affectif, l'usage des vidéos améliore l'engagement émotionnel des apprenant·e·s, impliquant des réactions positives spontanées ne nécessitant pas d'effort cognitif (Lackmann et al., 2021). Cet engagement est influencé par les caractéristiques visuelles des supports d'apprentissage multimédia qui s'avèrent plus efficaces que les matériaux multimédias statiques basés sur des textes et des images seulement. Dans le cadre du projet d'enseignement en ligne, l'usage du logiciel Powtoon a permis de créer du contenu animé et dynamique soutenant l'attention et le maintien de l'engagement positif des apprenant·e·s sur le contenu scientifique abordé (Mayer, 2008).

Retombées perçues par l'étudiante-chercheuse

La conception des capsules pédagogiques s'est révélée un processus riche en apprentissages pour la conceptrice également. Tout d'abord, la recension des écrits a permis à l'étudiante-chercheuse de renforcer ses compétences rédactionnelles, qu'elle a ensuite mobilisées dans ses propres travaux. Par exemple, elle a intégré les acquis liés aux règles de progressions textuelles, telles que la progression par explication, abordées dans la capsule sur la cohérence textuelle dans l'écrit scientifique, pour enrichir la rédaction de sa thèse et d'articles scientifiques. Ensuite, le visionnement de plus d'une dizaine de modèles pédagogiques élaborés par des expert·e·s a favorisé le développement de compétences pédagogiques et didactiques chez l'étudiante-chercheuse. L'observation d'expériences réussies, étant un levier d'apprentissage (Bandura, 1971) a permis l'étudiante-chercheuse de prendre conscience de la nécessité de simplifier et d'explicitier des concepts complexes et a renforcé sa capacité à vulgariser et à transmettre les connaissances de manière claire et concise. De plus, cette expérience a développé ses capacités de synthèse et de structuration des informations en organisant celles-ci selon une logique cohérente et progressive.

Sur le plan affectif, le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle (Moreau, 2021) constitue l'une des principales retombées perçues par l'étudiante-chercheuse. Le fait de concevoir plusieurs capsules et de produire plusieurs versions d'une même capsule durant le processus de révision a nourri un sentiment de progrès et d'expertise chez elle. Par exemple, lors de la révision d'une capsule sur l'organisation et la gestion des références bibliographiques, l'étudiante-chercheuse a passé d'une simple insertion de phrases et d'images à l'intégration des effets sur le contenu pour le rendre plus créatif et animé. Ces mini-progrès sur le plan de la variation de certains aspects visuels ont favorisé ce sentiment d'efficacité personnelle.

Conclusion

En conclusion, la création des capsules pédagogiques sur la rédaction scientifique répond à un besoin essentiel dans la formation à la rédaction scientifique. Ce projet contribue ainsi à combler un vide dans les programmes académiques, tout en enrichissant l'expérience d'apprentissage et en développant les compétences des personnes étudiantes. Le choix d'une approche multimodale dans ces capsules repose sur des écrits scientifiques soulignant les retombées cognitives et affectives positives pour leurs utilisateurs et pour les concepteurs de ces capsules. Il convient de souligner que cet article, loin de viser à dresser une liste exhaustive des retombées cognitives et affectives, se concentre sur une réflexion issue de l'expérience vécue par l'étudiante-chercheuse.

Références

- Basque, J. (2004). En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université?. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire International Journal of Technologies in Higher Education*, 1(3), 7-13.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Lackmann, S., Léger, P.-M., Charland, P., Aubé, C., et Talbot, J. (2021). The influence of video format on engagement and performance in online learning. *Brain Sciences*, 11(2). <https://doi.org/10.3390/brainsci11020128>
- Mayer, R. (2008). Applying the science of learning: evidence-based principles for the design of multimedia instruction. *American Psychologist*, 63(8), 760-769.
- Moreau, C. (2021). Soutenir le sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes en enseignement supérieur en contexte d'imprévus. *Le Tableau*, 10(4).

Pour citer cet article

- Hichri, J., Saidane, R. et Fejzo, A. (2025). Retombées de la conception et de la consultation de capsules sur la rédaction scientifique [Chronique]. *Formation et profession*, 33(1), 1-4. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a345>



Portrait des conditions favorables à la réussite d'un stage IV en emploi

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

Delphine **Côté-Piché**
Université du Québec en Outaouais (Canada)

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a344>

CHRONIQUE • Formation des maîtres

Introduction

L'intensification de la pénurie du personnel enseignant a accéléré la mise en œuvre de diverses initiatives pour tenter d'y faire face (Harnois et Sirois, 2022). L'une d'entre elles correspond à la possibilité pour des étudiant·es en 4^e année de formation en enseignement de vivre leur dernier stage en situation d'emploi. Dans ce contexte spécifique, les stagiaires se voient octroyer un contrat rémunéré pendant qu'ils et elles terminent leur formation universitaire. Contrairement à un stage régulier où les stagiaires intègrent la classe d'un·e enseignant·e qui les accompagne, les stagiaires en emploi ont leur propre classe et sont habituellement accompagnés par un ou une collègue de l'école qui est titulaire d'une autre classe.

Devant la proportion grandissante d'enseignant·es non légalement qualifiés dans le réseau scolaire, les étudiant·es finissant·es en enseignement représentent une main-d'œuvre convoitée. Ainsi, il y a actuellement un fort engouement pour les stages en emploi et les universités subissent beaucoup de pression pour les mettre en œuvre. Comme ailleurs, le nombre de stagiaires en emploi à l'Université du Québec en Outaouais a bondi au cours des dernières années. Afin de mieux comprendre la réalité des personnes impliquées dans ce stage, une consultation a été menée en 2023. Les résultats nous ont permis de revoir et d'ajuster notre politique interne de stage IV en emploi dans le but de favoriser la réussite de cette activité de formation. Par la suite, dans une perspective d'amélioration continue de nos programmes, nous avons mené une recension des écrits afin de repérer des conditions qui semblent favorables à la réussite d'un stage IV en emploi.

Cette chronique présente donc des résultats de cette recension menée dans *Érudit* et *Cairn Education* à l'été 2024. Sachant que peu d'écrits portent spécifiquement sur le stage IV en emploi, la recherche documentaire a également visé les articles traitant de la formation professionnelle (ex. : mots-clés « stage en formation professionnelle et technique » ; « accompagnement » ET « formation professionnelle ») ainsi que d'autres contextes de formation où les stages se déroulent habituellement en emploi (ex. : mots-clés « stage » ET « maîtrise qualifiante » ; « formation à l'enseignement en cours d'emploi ») entre 2014 et 2024. 74 articles ont été initialement retenus pour ensuite réduire ce nombre à 20 articles qui présentent des pistes concrètes de conditions favorables à la réussite d'un stage en emploi. Les prochaines sections brossent un portrait de ces conditions en citant des exemples de références parmi les articles recensés.

Conditions liées à la préparation au stage en emploi

Des articles précisent l'importance d'analyser la composition de la tâche offerte au stagiaire (Gilbert et Dufour, 2024; Lapointe et Guillemette, 2015). Outre le respect des exigences du stage et du parcours de formation de l'étudiant·e, le contrat doit représenter un défi raisonnable qui lui permettra de vivre des réussites. Les contrats offerts aux stagiaires en emploi correspondent souvent à des tâches difficiles, d'où la nécessité d'analyser la complexité de la tâche en amont. D'autres articles font état d'ateliers de formation susceptibles d'aider les stagiaires à se préparer à vivre un stage [en emploi] (Goyette, 2019; Pelletier, 2015). Ces auteures proposent d'instaurer des ateliers de gestion du stress et des émotions, de développement des compétences relationnelles et d'identification des forces.

Conditions liées à l'accompagnement pendant un stage en emploi

Plusieurs articles soulignent l'importance d'un accompagnement par un·e enseignant·e dans l'école qui pourra soutenir le ou la stagiaire au quotidien (Boulay et al., 2023; Dufour et Labelle, 2024; Gagné et Gagnon, 2022). À ce sujet, des auteures avancent même que l'accompagnement devrait s'étendre au-delà de la période du stage puisque la majorité des contrats s'échelonnent sur toute l'année scolaire. Cet accompagnement devrait se concrétiser par des périodes de disponibilités communes pour faire de l'observation et des rencontres, ce qui implique l'accès à des moments de libérations.

D'autres articles invitent les superviseur·es de stage à favoriser un accompagnement différencié et individualisé ainsi qu'à miser sur les éléments positifs de la pratique des stagiaires (Goyette, 2019; Lapointe et al., 2024). Enfin, l'article de Damboise et al. (2021) met en lumière le rôle d'accompagnateur à assumer de la part des directions d'établissement afin de faciliter l'intégration des stagiaires en emploi à la culture organisationnelle de l'école.

Conditions liées au développement de la pratique réflexive lors d'un stage en emploi

Des articles, comme ceux de Boulay et al. (2023) et de Damboise et al. (2021), recommandent la mise en place de communautés de pratiques comme lieux d'expression et de réflexion sans évaluation ni reddition de compte où les stagiaires en emploi peuvent échanger sur leurs expériences et partager des ressources. Pour leur part, Khouiya et al. (2022) ainsi que Pelletier (2015) rappellent la pertinence de

prendre du recul pour analyser sa pratique, autant les difficultés rencontrées que les bons coups. Par ailleurs, les articles de Dufour et Labelle (2024) et Gagné et al. (2024) mettent en évidence l'importance d'adapter les travaux universitaires demandés aux stagiaires en emploi afin de les rendre pertinents et cohérents avec leur réalité.

Conclusion

Ce texte offre un portrait des conditions liées à la préparation, à l'accompagnement et à la pratique réflexive susceptibles de favoriser la réussite d'un stage IV en emploi en enseignement. Une expérience de stage en emploi réussie est d'autant plus importante puisqu'elle concerne deux moments clés du développement professionnel qui se chevauchent : la formation initiale et l'insertion professionnelle, d'où l'importance de poursuivre les efforts pour mettre en place des conditions optimales en collaboration entre les milieux universitaire et scolaire.

Références

- Boulay, M.-F., Hamel, C., Pomerleau, G. et Carrier-Fraser, M. (2023). Soutenir l'insertion professionnelle des enseignants novices : tensions vécues et besoins d'accompagnement. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 64-66. <https://doi.org/10.7202/1101217ar>
- Damboise, C., Fortier, S., Arsenault, L., Prud'homme, A.-C. et Leblanc, M. (2021). Expériences d'accompagnement de futurs enseignants ou d'enseignants débutants à différents ordres d'enseignement. *Phronesis*, 10(2-3), 6-23. <https://doi.org/10.7202/1081783ar>
- Dufour, F. et Labelle, K. (2024). Les enseignantes marraines : une réponse au besoin d'accompagnement des stagiaires de 4e année en situation d'emploi. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 43-47. <https://doi.org/10.7202/1111362a>
- Gagné, A. et Gagnon, N. (2022). Portrait d'accompagnants : caractéristiques et rôle des enseignants associés de l'enseignement professionnel. *Enjeux et société*, 9(2), 222-252. <https://doi.org/10.7202/1092847ar>
- Gagné, A., Gagnon, N. et Tendon, É. (2024). Accompagner le stage en emploi et ses temporalités : l'expertise de l'enseignement professionnel. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 48-51. <https://doi.org/10.7202/1111363ar>
- Gilbert, M.-C. et Dufour, F. (2024). Enjeux du stage en situation d'emploi en formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 13-17. <https://doi.org/10.7202/1111356ar>
- Goyette, N. (2019). Expérimentation d'un dispositif d'accompagnement axé sur les forces afin de former des stagiaires selon la psychopédagogie du bien-être. *Phronesis*, 8(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.7202/1066583ar>
- Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2), 1-17. <https://doi.org/10.7202/1097038ar>
- Khouiyi, A. H., St-Amand, D., Guillemette, F., Luckerhoff, J., St-Pierre, M.-J. et Diallo, M. S. (2022). Évaluation qualitative de trois programmes de mentorat dans des institutions d'enseignement supérieur. *Enjeux et société*, 9(2), 199-221. <https://doi.org/10.7202/1092846ar>
- Lapointe, J.-R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199-217. <https://doi.org/10.7202/1034033ar>
- Lapointe, K., Araújo-Oliveira, A. et Amamou, S. (2024). Connaître les facteurs de stress chez les futures personnes enseignantes en contexte de stage : soutenir leur bien-être. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 7-12. <https://doi.org/10.7202/1111355ar>

Pelletier, M.-A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts? *Éducation et francophonie*, 43(2), 201-218. <https://doi.org/10.7202/1034492ar>

Pour citer cet article

Monfette, O. et Côté-Piché, D. (2025). Portrait des conditions favorables à la réussite d'un stage IV en emploi [Chronique]. *Formation et profession*, 33(1), 1-4. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a344>.



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

Charlier, E., Roussel, J.F. et Corfdir, A. (2025).
*Transfert et identité professionnelle, deux
vecteurs de professionnalisation.*

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a343>

RECENSION

L'ouvrage de 140 pages, fruit de la collaboration entre trois personnes autrices aux expertises complémentaires, s'inscrit dans une réflexion sur la transformation des individus par la formation continue et sur la manière dont les acquis se réinvestissent dans le parcours professionnel. Le propos vise à comprendre non seulement comment la formation contribue au développement professionnel et à la transformation identitaire, mais aussi comment le transfert des apprentissages se situe dans des contextes variés, notamment entre le Québec et la Belgique francophone. L'originalité du travail réside dans l'articulation entre le processus de transfert et la complexité des dynamiques identitaires. En plus d'une introduction et d'une conclusion, l'ouvrage est composé de deux parties de trois chapitres (six chapitres au total), dont la première porte sur la présentation de recherches menées par les deux équipes et la deuxième sur la méthodologie et les résultats de ces recherches.

Dans le premier chapitre, l'ouvrage se consacre à une définition approfondie du concept de professionnalisation en établissant des liens étroits avec d'autres notions essentielles telles que le développement professionnel, l'identité, les dispositifs de professionnalisation et le transfert des apprentissages. Les personnes autrices examinent minutieusement chaque duo conceptuel en s'appuyant sur une revue de la littérature internationale couvrant la période de 1955 à 2022. Ce chapitre met en lumière comment l'intégration de diverses théories enrichit le débat sur la professionnalisation. Les personnes autrices exposent leur réflexion et leurs axes d'analyse, en insistant particulièrement sur l'importance de la compréhension de l'activité professionnelle. Elles montrent ainsi comment cette compréhension influence à la fois la professionnalisation et la construction de l'identité professionnelle.

Le deuxième chapitre approfondit l'articulation entre les concepts de professionnalisation, de développement professionnel, d'identité et des dispositifs de formation. L'ouvrage propose un survol historique détaillé retraçant l'évolution du concept de transfert, depuis le milieu du 20^e siècle jusqu'à nos jours, en illustrant les transformations ayant façonné la formation continue professionnelle comme la pandémie et les nouvelles technologies. Il explore également la relation étroite entre l'expérience professionnelle et la formation, soulignant comment le vécu en entreprise et la formation se nourrissent mutuellement. L'intégration du numérique dans les dispositifs de formation et les pressions contemporaines liées à la professionnalisation viennent complexifier ce processus. Le lectorat prend également connaissance de l'incidence de ce changement sur le plan identitaire des personnes impliquées dans la formation continue professionnelle, personnes formatrices comme formées.

Le troisième chapitre met l'accent sur les tendances actuelles et les pratiques émergentes en matière de transfert dans les milieux organisationnels. Sous un angle multidimensionnel, l'ouvrage expose des cadres théoriques, comme la typologie de Ford et Bhatia, qui offrent des repères clairs pour l'analyse et la mesure du transfert. Par ailleurs, il insiste sur le caractère adaptatif du transfert et sur le rôle actif des personnes apprenantes, rappelant que le transfert ne se limite pas à l'application de compétences, mais implique une adaptation aux contextes spécifiques du milieu professionnel. Enfin, le chapitre se concentre sur l'apport de l'apprentissage sur le lieu de travail, avec par exemple les étapes du processus de transfert, et sur le transfert en contexte de formation continue, précisant encore les liens avec la question identitaire des apprenants.

Le quatrième chapitre expose en détail les choix méthodologiques de la recherche empirique, fondée sur une approche qualitative et une étude phénoménologique. Les personnes autrices s'inscrivent dans cette épistémologie puisqu'elles explorent les représentations des personnes formées vis-à-vis le transfert de leurs apprentissages, en s'appuyant sur leurs vécus et perceptions recueillis lors d'entretiens et par le recueil d'artéfacts, tels que des documents de formation, un portfolio et des rapports de fin d'études. La comparaison entre les formations analysées en Belgique francophone et au Québec enrichit la réflexion en mettant en lumière des points communs tout en respectant les spécificités de chaque contexte. Ce chapitre démontre ainsi comment une recherche qualitative rigoureuse peut fournir des éclairages précieux sur des phénomènes complexes, tels que le transfert et la transformation identitaire.

Les deux derniers chapitres présentent les résultats de la recherche. Le volet consacré au transfert des apprentissages met en exergue divers niveaux de transfert légitimes d'attendre dans le cadre de formations professionnelles continues. Le second volet résume l'analyse de la dimension identitaire et souligne la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle, l'analyse des pratiques professionnelles et les croyances qui façonnent l'identité des personnes formées. L'ouvrage propose notamment quatre configurations distinctes illustrant la manière dont le transfert contribue à la construction ou à la transformation identitaire, mais aussi comment les images identitaires influencent le transfert ou l'intention de transfert. L'emploi d'extraits de verbatim et d'exemples enrichit cette présentation, permettant aux personnes lectrices de saisir avec précision les enjeux sous-jacents au processus de professionnalisation.

Après avoir synthétisé à nouveau les résultats, la conclusion suggère quelques pistes de réflexion et d'action aux personnes formatrices et aux instances responsables de la formation continue. Malgré le fait que des orientations de recherche futures plus explicites auraient été pertinentes, l'ouverture proposée reste stimulante en offrant une perspective sur les défis actuels de la formation continue et en abordant les limites de leur réflexion.

Ce livre s'adresse tant aux actuelles et futures personnes formatrices actuelles, de même qu'aux membres de la communauté scientifique dans le domaine de la formation des adultes. Au moment de rédiger ce compte-rendu, l'ouvrage est seulement disponible en version imprimée et vendu en Europe. Il s'agit du septième ouvrage de la collection « La professionnalisation, entre travail et formation » dirigée par Richard Wittorski. Il se présente ainsi comme une contribution significative pour les personnes professionnelles de la formation et la communauté scientifique, en illustrant la complexité et l'importance du transfert des apprentissages et de l'identité professionnelle dans un contexte en perpétuelle évolution. Ce compte-rendu met finalement en évidence la richesse de l'ouvrage qui combine une analyse théorique approfondie et une approche empirique rigoureuse, tout en soulignant des aspects concrets susceptibles d'alimenter des dispositifs de formation professionnelle continue des adultes.

Pour citer cet article

Mbaye, D. et Gagné, A. (2025). Charlier, E., Roussel, J.F. et Corfdir, A. (2025). Transfert et identité professionnelle, deux vecteurs de professionnalisation. Presses universitaires de Rouen et du Havre [Recension]. *Formation et profession*, 33(1), 1-3. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a343>