

# FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

# GRIFPE

2025

Volume 33 numéro 2

DOSSIER

GESTION DE L'ÉDUCATION  
ET NOUVELLE  
GOUVERNANCE SCOLAIRE



# Table des matières

## Dossier

*Introduction au dossier : Gestion de l'éducation et nouvelle gouvernance scolaire*  
France GRAVELLE, Lyne MARTEL

*Compétences, enjeux et défis politiques associés à la fonction de direction d'établissement en contexte québécois de nouvelle gouvernance scolaire*  
Jean BERNATCHEZ, Olivier LEMIEUX

*Management stratégique des établissements d'enseignement : une analyse comparative des thèmes stratégiques mobilisés dans deux contextes analogues (Québec et Suisse)*  
Frédéric YVON, Jean-Marc HUGUENIN

*Les pratiques de leadership des directions d'école au service de l'apprentissage de la lecture : un état des lieux*  
Lyne MARTEL, Amélie LEMIEUX

## Hors Dossier

*Participation d'enseignantes de l'éducation préscolaire du Québec à une communauté d'apprentissage : un itinéraire parsemé d'émotions*  
Kathy BEAUPRÉ-BOIVIN, Carole RABY

*Apprendre à faire la classe en contexte de stage : un modèle en cinq expériences situées d'apprentissage*  
Marc BLONDEAU, Catherine VAN NIEUWENHOVEN

*Expérience de stage au Sénégal : retombées pour le développement des compétences de stagiaires en enseignement en adaptation scolaire et sociale*  
Audrey LACHANCE, Myriam GIROUARD-GAGNÉ, Julie LANE, Agnès COSTERG, Pascale NOOTENS

*Les représentations des rôles des conseillères et conseillers pédagogiques par le personnel enseignant du préscolaire, du primaire et du secondaire du réseau public québécois*  
Marie Christine CAREAU, Geneviève CARPENTIER

*L'éducation de base au Cameroun à l'épreuve de la COVID - 19 : le mythe de la continuité pédagogique*  
Michel FAYOLE DOUNLA, Emmanuel BÉCHÉ

## Chroniques

### **Éthique enseignante et droit scolaire**

*L'ignorance active en classe : un obstacle à l'inclusion*

Gilles BEAUCHAMP, Sivane HIRSCH

### **Recherche étudiante**

*Le vécu d'enseignant-es novices ayant cumulé des expériences en enseignement à la formation initiale*

Érika GAUVIN, Allison HOGG

### **Formation initiale et continue**

*Construire une culture de l'accompagnement pour soutenir les personnels scolaires*

Salem AMAMOU, Anderson ARAÚJO-OLIVEIRA,

Andréanne GAGNÉ, François VANDERCLEYEN

### **Gestion de l'éducation**

*Le leadership scolaire dans le monde : Une analyse fondée sur les profils PEER du Rapport GEM*

Anna Cristina D'ADDIO, Daniel APRIL

### **Intervention éducative**

*Éclairer les pratiques effectives pour mieux appréhender la complexité et les enjeux de la gestion de classe*

Salem AMAMOU, Vincent BERNIER, Claudia VERRET

### **Milieu scolaire**

*Autisme, déficience intellectuelle : une formation-accompagnement en médiation artistique*

Jean HORVAIS, Suzanne BEAULIEU

### **Numérique en éducation**

*L'intelligence artificielle : miroir de l'apprentissage humain ?*

Ambroise BAILLIFARD

### **Aspects politiques de l'éducation**

*Projet de loi n° 94 : renforcement de la laïcité ou aliénation de l'autonomie professionnelle ?*

Rafaël LEBLANC-PAGEAU, Olivier LEMIEUX

### **Professions de l'enseignement**

*Valoriser et reconnaître l'expertise de la profession enseignante à l'éducation préscolaire : et si on en parlait ? Partie 2*

Stéphanie DUVAL, Bernard WENTZEL

### **Insertion professionnelle**

*Communauté d'apprentissage et accompagnement individuel : deux dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle de directrices chargées de cours à l'université.*

Brigitte GAGNON

## Recensions

*Bouvier, A. (2024). Pensées sur l'éducation.*

Claude LESSARD

*Stan, C. A. et Lemieux, O. (2025). Culture et citoyenneté à l'école québécoise : regards croisés sur les fondements et les pratiques.*

Lise DE SOUTER



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

Lyne **Martel**  
Université de Montréal (Canada)

## Gestion de l'éducation et nouvelle gouvernance scolaire

<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.1073>

Ce dossier thématique propose de mettre en dialogue trois dynamiques qui structurent aujourd'hui l'action éducative : la gouvernance scolaire, les stratégies organisationnelles ainsi que le leadership pédagogique et apprentissage. Il s'inscrit dans une double perspective : d'une part, éclairer les transformations contemporaines qui redéfinissent les responsabilités des directions; d'autre part, analyser la manière dont ces transformations se traduisent, du niveau macro des politiques au niveau micro des pratiques, en passant par le niveau méso de la stratégie organisationnelle.

Dans une perspective comparée, les contextes politiques façonnent fortement les rôles et responsabilités des directions d'établissement scolaire, de même que leurs postures réflexives face au changement (Martel et Dulude, 2022). Plus explicitement, la fonction de direction d'établissement scolaire s'est complexifiée en alourdissant la charge de travail, pouvant mener les directions à vivre un épisode d'épuisement professionnel. Les travaux de Gravelle (2009, 2012, 2015, 2017, 2019, Gravelle *et al.*, 2023), d'Étienne et Gravelle (2020), de Pelletier (2016) et de St-Germain (2013) documentent l'écart persistant entre le travail prescrit et réel, nourri par une marge de manœuvre limitée et un contrôle restreint des conditions d'exercice depuis l'avènement de tous ces changements politiques.

Dans le premier article, Bernatchez et Lemieux, mentionne que depuis 2020, une nouvelle gouvernance redéfinit les relations entre niveaux du système et reconfigure les compétences politiques attendues des directions d'établissement scolaire. Ils cartographient ces compétences, les enjeux rencontrés ainsi que les défis à relever, à partir d'une approche cognitive et normative des politiques appuyée par l'analyse documentaire et l'observation participante. Selon ces chercheurs, le contexte québécois semble bien illustrer toute cette complexification de la fonction, suite aux changements politiques.

Le deuxième article, rédigé par Huguenin et Yvon, compare les thèmes stratégiques des établissements d'enseignement au Québec et à Genève. Il semble que les écoles québécoises s'inscrivent dans une logique descendante alignée sur les orientations provinciales et régionales, tandis que les écoles genevoises bénéficient d'une autonomie stratégique plus étendue.

Le dernier article, rédigé par Martel et Lemieux, s'intéresse au leadership des directions d'établissement scolaire au service de la lecture au secondaire. Le cadre posé est celui des types de leadership pédagogique et transformationnel, éclairant le travail d'une équipe de direction d'une école secondaire de Montréal, dans une approche qualitative et descriptive. Les résultats font ici voir une diversité et une fidélité apparente des pratiques de leadership recommandées, mais persistance de difficultés en lecture chez les élèves.

En somme, ce numéro met en lumière des tensions productives entre cohérence et autonomie, entre normes et capacités d'agir ou encore entre dispositifs et pratiques réelles, mais aussi une articulation des échelles : comment les exigences macro (gouvernance) se traduisent-elles en choix méso (stratégie) puis en effets micro (leadership et apprentissages)? Il offre donc un passage du « faire conforme » au « faire apprendre », en explorant pourquoi l'alignement stratégique et le déploiement de pratiques de leadership ne suffisent pas toujours à produire des gains d'apprentissage. Ce faisant, certains enseignements transversaux sont à retenir : 1) les directions d'établissement doivent conjuguer compétences politiques, pilotage stratégique et leadership pour naviguer des réformes exigeantes, 2) l'alignement systémique favorise la cohérence, mais l'autonomie conditionne l'appropriation et la pertinence locale; un équilibre est nécessaire pour ne pas diluer la mission centrale de réussite scolaire et 3) un « écart de mise en œuvre » peut persister entre pratiques de leadership et résultats d'apprentissage, et appelle donc des boucles de rétroaction fondées sur les données, des priorisations claires et un soutien ciblé. De plus, ce numéro offre différentes implications pour la recherche, les politiques et la pratique. D'abord, il souligne l'importance de renforcer la formation des directions en compétences politiques et en gouvernance adaptative. Ensuite, il met en lumière la portée de la conception de cadres stratégiques qui préservent des « invariants » de mission (ex. réussite en littératie), tout en laissant une latitude contextualisée. Et, enfin, il montre l'influence des directions d'établissement scolaire dans l'accompagnement et la supervision des personnes enseignantes, notamment en lecture et au regard du suivi des progrès des élèves, du développement professionnel et de la collaboration.

Ce numéro propose donc une vision holistique des transformations éducatives: il met en dialogue la gouvernance, la stratégie et le leadership pour comprendre, au-delà des prescriptions, ce qui rend effectivement possible la réussite des élèves — et comment y parvenir de manière contextualisée, cohérente et durable.

## Bibliographie

- Gravelle, F. (2009). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec* [thèse de doctorat, Université de Paris-Est Créteil].
- Gravelle, F. (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la profession de direction/direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la Réforme de l'administration publique au Québec? *Éducation et francophonie*, 40(1), 73-93. <https://doi.org/10.7202/1010147ar>
- Gravelle, F. (2015). Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec... situation qui peut épuiser... *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, 13, 5-20.
- Gravelle, F. (2017). Impact d'un changement de gouvernance sur la profession de direction d'établissement d'enseignement œuvrant en milieu scolaire québécois et de direction dirigeant des écoles franco-ontariennes. *Recherches & éducations*, 18. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5273>
- Gravelle, F. (2019). Bien-être des directions d'établissement d'enseignement : entre passion et usure du métier. *Revue Direction*, 262, 47-49. <https://www.snpden.net/wp-content/uploads/2020/01/direction262.pdf>
- Gravelle, F., Étienne, R., Gagnon, C. et Monette, J. (2023). *Bien-être des personnels de direction en France et au Québec - Agir et faire agir pour surmonter les crises et changer*. Les Éditions JFD inc. <https://www.editionsjfd.com/boutique/sciences-de-leducation-1231/bien-etre-despersonnels-de-direction-au-quebec-eten-france-11641>
- Martel, L. (2020). *Étude de pratiques de directrices et de directeurs d'école et de certains de leurs fondements* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/17249>
- Martel, L. et Dulude, E. (2022). Une démarche pour faciliter l'accès des chercheur.euse.s à l'expérience et à la réflexion stratégique des directions d'école. *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, 199, 47-59. <https://doi.org/10.7202/1091092ar>
- Pelletier, G. (2016). L'évolution de la gouvernance en éducation : enjeux et défis. *Éducation Canada, printemps 2016*. <https://www.edcan.ca/articles/levolution-de-la-gouvernance-en-education-enjeux-et-defis/?lang=fr>
- St-Germain, M. (2013). *Étude des divergences entre le temps de travail réel et le temps de travail souhaité chez les directions membres de la FQDE* [rapport de recherche]. Fédération québécoise des directeurs et des directrices d'établissement d'enseignement. <http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2014/02/Michel-St-Germain-version-abregee.pdf>

## Pour citer cet article

- Gravelle, F. et Martel, L. (2025). Introduction au dossier : gestion de l'éducation et nouvelle gouvernance scolaire. *Formation et profession*, 33(2), 1-3. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.1073>



# Participation d'enseignantes de l'éducation préscolaire du Québec à une communauté d'apprentissage : un itinéraire parsemé d'émotions

Kathy **Beaupré-Boivin**  
Université du Québec à Montréal (Canada)

Carole **Raby**  
Université du Québec à Montréal (Canada)

Participation of Quebec Preschool Teachers  
in a Learning Community: A Journey Marked by Emotions

<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.956>

## Résumé

La communauté d'apprentissage (CA), dispositif de formation continue, présente plusieurs caractéristiques d'un développement professionnel efficace. Sa dimension affective est liée aux apprentissages. Cet article décrit les émotions ressenties par des enseignantes de l'éducation préscolaire ayant participé pendant une année à une CA reconduite sur trois ans (n = 25). Les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires, d'entrevues, de bilans de pratiques et de journaux de bord. Les résultats montrent notamment que les enseignantes ont éprouvé des émotions d'accomplissement et de résignation et permettent de formuler des pistes d'action pour les acteur·trices accompagnant les enseignant·es engagé·es dans une CA.

## Mots-clés

Communauté d'apprentissage, dimension affective, émotions, enseignant·es, éducation préscolaire.

## Abstract

A learning community (LC) has several characteristics of effective professional development. Its affective dimension, particularly the emotions experienced by the participants, is closely linked to the learning that takes place. This article describes the emotions experienced by preschool teachers who participated for one year in an LC that was repeated over three years (n = 25). Data were collected using questionnaires, interviews, classroom experimentations sharing and journal entries. The results show in particular that the teachers experienced emotions of accomplishment, but also of resignation, and suggest courses of action for those supporting teachers involved in a LC.

## Keywords

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

## Contexte et problématique

La formation continue fait partie intégrante de la carrière des enseignant·es et est « indispensable à la mise en place de nouvelles pratiques dans les écoles » (Hamel et al., 2013, p. 87). Le ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (2020) souligne d'ailleurs que la formation initiale ne constitue qu'une étape du développement professionnel (DP) des enseignant·es et « qu'une part significative de l'apprentissage professionnel est désormais considérée dans la perspective d'une formation continue et d'un développement professionnel continu » (MEQ, 2020, p. 84). Depuis 2020, la Loi sur l'instruction publique oblige par ailleurs les enseignant·es à suivre au moins 30 heures de formation continue tous les deux ans.

Ces activités, choisies par les enseignant·es, peuvent prendre diverses formes, mais leur effet sur l'amélioration des pratiques varie (Darling-Hammond et al., 2017). En effet, certain·es chercheur·euses (dont Darling-Hammond et al., 2017; Richard et al., 2017) ont mis en lumière plusieurs caractéristiques d'une activité de formation continue efficace, telles que :

- être centrée sur le contenu enseigné;
- être ancrée dans la pratique quotidienne;
- reposer sur un apprentissage actif;
- favoriser la collaboration, la réflexion, les discussions et la rétroaction;
- s'étendre sur une longue durée;
- offrir un suivi ou un accompagnement.

La communauté d'apprentissage (CA) constitue un mode de formation continue répondant à la majorité de ces caractéristiques. Divers types de communautés (p. ex. : d'apprentissage, professionnelle

ou de pratique) visent le DP des enseignant·es (Massé et al., 2021). Malgré leurs spécificités, toutes « désignent un groupe de personnes qui se rassemblent afin de partager entre elles et d'apprendre les unes des autres dans un champ de savoirs ou de pratiques » (Massé et al., 2021, p. 233). Une CA repose sur trois dimensions interdépendantes : cognitive, affective et idéologique (Dionne et al., 2010; Schussler, 2003).

Sarfati-Shaulov et Vedder-Weiss (2025) affirment que les recherches portant sur les émotions des enseignant·es ont mis en lumière leur rôle essentiel en contexte d'apprentissage professionnel. Selon Schussler (2003), négliger la dimension affective peut avoir des conséquences sur la dimension cognitive, c'est-à-dire sur l'apprentissage des participant·es. Ehlert et al. (2025, p. 3) soutiennent « que les émotions positives peuvent élargir les pensées et les actions d'un enseignant, [alors que] les émotions négatives peuvent restreindre la réflexion et le comportement ». Gaines et al. (2019) montrent, dans leur étude américaine sur les antécédents et les conséquences des expériences émotionnelles d'enseignant·es du secondaire engagé·es dans des activités de DP, que la joie favorise l'engagement et la mise en œuvre des apprentissages, tandis que l'anxiété ou la peur peut limiter l'établissement de liens avec la pratique. Bergeron et al. (2021, p. 110), dans leur chapitre portant sur la prise en compte des émotions dans l'accompagnement, soulignent « l'importance de la prise en compte des émotions dans le développement professionnel, s'éloignant par le fait même d'une logique purement intellectualisante, où la dimension cognitive régnerait ». Au regard des communautés d'apprenant·es, Massé et al. (2021) soutiennent même que l'établissement d'une dynamique positive entre les membres, empreinte de confiance et de respect, est l'une des conditions influençant particulièrement leur succès.

Étant donné le lien étroit entre la dimension affective et les apprentissages, visée centrale d'une CA, il est essentiel d'examiner les émotions de ses membres. Les recherches sur les émotions enseignantes se sont surtout centrées sur l'enseignement en classe ou les réformes (Ehlert et al., 2025), tandis que celles portant sur les émotions d'enseignant·es en situation d'apprentissage lors d'activités de développement professionnel (DP) demeurent peu nombreuses (Gaines et al., 2019). La recension systématique d'Ehlert et al. (2025) visant à examiner systématiquement comment les recherches antérieures ont évalué les émotions des enseignants en contexte de développement professionnel et portant sur 25 études montre un recours dominant aux entrevues, journaux de réflexion et échelles, ainsi qu'un intérêt principalement dirigé vers les émotions liées au contenu de la formation, aux apprentissages réalisés ou à leur lien avec l'expérience professionnelle. La majorité de ces études examinent les émotions en temps réel ou de manière rétrospective, laissant peu de place aux émotions prospectives, pourtant susceptibles d'influencer l'engagement et les comportements futurs en DP. Seules deux études considèrent ces trois temporalités, et aucune n'examine les émotions en contexte de communauté d'apprentissage comme dispositif de DP, un angle exploré par le projet présenté dans cet article.

L'objectif du projet était de développer une CA, composée notamment d'enseignant·es de l'éducation préscolaire et de leurs stagiaires, et d'en étudier le potentiel pour le développement de leur compétence à intégrer de manière optimale le tableau numérique interactif (TNI) se trouvant dans leur classe. Plus spécifiquement, cet article présente des résultats issus d'une analyse qualitative de données secondaires visant à explorer la question de recherche suivante : quelles émotions les enseignant·es ressentent-ils·elles tout au long de leur participation à une CA ? Il décrit les émotions rapportées par les enseignantes<sup>1</sup> au cours d'une année et propose des pistes de réflexion et d'action aux acteur·trices de l'éducation accompagnant des enseignant·es engagé·es dans une CA.

## Cadre de référence

Cet article s'appuie sur deux concepts centraux : la *communauté d'apprentissage*, envisagée comme dispositif de développement professionnel ayant une composante affective, et les *émotions*.

### *Communauté d'apprentissage*

Comme mentionné, il existe plusieurs types de communautés visant le développement professionnel des enseignant·es. Le DP repose sur l'engagement des enseignant·es dans une démarche d'apprentissage, de recherche et de réflexion (Conseil supérieur de l'Éducation, 2014), soit un processus de transformation visant à s'améliorer et à se sentir plus à l'aise dans leur pratique (Uwamariya et Mukamurera, 2005). La CA, quant à elle, est définie comme un dispositif favorisant le développement de la pratique enseignante et l'acquisition d'un savoir individuel et collectif (dimension cognitive), encourageant le partage de savoirs et le soutien entre collègues (dimension affective) et contribuant à leur émancipation (dimension idéologique) (Dionne et al., 2010).

Fontaine et al. (2013), citant quelques auteur·trices, indiquent qu'un groupe ne peut être reconnu comme une communauté que s'il adopte un mode de fonctionnement fondé sur des relations significatives, ainsi qu'un sentiment de confiance, d'appartenance et de sécurité. Vangrieken et al. (2017) soulignent l'importance d'équilibrer sécurité et défi pour maximiser les occasions d'apprentissage. Selon ces autrices, une culture de confiance et de respect est essentielle, car elle permet aux enseignant·es de s'ouvrir et de se sentir en sécurité pour oser prendre des risques.

Selon Schussler (2003), la recherche met en évidence les conséquences que peut avoir la négligence de la dimension affective sur la dimension cognitive des apprenant·es. En effet, lorsqu'une émotion intense survient, surtout lors d'un événement désagréable, les processus cognitifs deviennent moins accessibles (Lafranchise et al., 2013). Comme le soulignent Bergeron et al. (2021, p. 116), les processus de DP, tels que ceux vécus au sein d'une CA, « font généralement émerger des émotions chez les acteurs [enseignant·es] ». Ainsi, un accompagnement efficace doit tenir compte des émotions des enseignant·es (Gaudreau, 2013).

### *Émotions*

Sander et Scherer (2009, p. 10) définissent l'émotion comme « un ensemble de variations épisodiques dans plusieurs composantes de l'organisme en réponse à des événements évalués comme importants ». Ils soulignent qu'il s'agit d'un processus dynamique, relativement bref, déclenché par un objet ou un événement spécifique. Dans le cadre de cet article, l'émotion désigne le ressenti des enseignant·es, habituellement de courte durée, déclenché par des événements survenus au sein de la CA.

Bien que les théories et débats sur les émotions soient nombreux et complexes, et que les chercheur·euses aient exploré le concept selon différentes traditions au fil des siècles (Scarantino, 2016), certaines émotions se dégagent de manière constante de leurs travaux. En 2011, Ekman et Cordaro soutenaient qu'il existait des preuves de l'universalité de sept émotions : colère, peur, surprise, tristesse, dégoût, mépris et bonheur. En 2016, Ekman a sondé des scientifiques étudiant les émotions afin d'évaluer l'état des connaissances. La plupart (de 76 à 91 %) considéraient que la joie, la peur, la tristesse, la colère et

le dégoût étaient empiriquement établis. À un moindre degré, la honte, la surprise, l'embarras, ainsi que la culpabilité, le mépris, l'amour, la crainte, la douleur, l'envie, la compassion, la fierté et la gratitude étaient également reconnus empiriquement.

Tran (2009) regroupe les émotions ressenties en entreprise et au travail en quatre catégories : émotions d'accomplissement (p. ex. : fierté, joie, satisfaction), d'approche (p. ex. : soulagement, espoir, surprise), de résignation (p. ex. : tristesse, peur, honte) et antagonistes (p. ex. : envie, dégoût, colère). Ashforth et Humphrey (1995) soulignent toutefois que, bien que les émotions fassent partie intégrante de la vie professionnelle, elles sont souvent perçues négativement et les émotions dites « négatives » y sont généralement peu acceptées.

Selon Gaines et al. (2019), certains écrits suggèrent que les expériences émotionnelles des enseignant·es en contexte de développement professionnel (DP) diffèrent de celles vécues en milieu scolaire. En effet, les dispositifs de DP, comme la CA, invitant les enseignant·es à modifier leurs pratiques (Gaines et al., 2019), peuvent les déstabiliser, les amener à se remettre en question (Lafortune, 2009) et à éprouver une variété d'émotions, tant positives que négatives (Šedová et al., 2017), parfois intenses (Ehlert et al., 2025; Lafortune, 2009). Par ailleurs, les émotions des enseignant·es peuvent être influencées par les caractéristiques du dispositif ou de l'activité de DP proposé (p. ex. : le contenu abordé ou les méthodes d'apprentissage employées) et demeurent sensibles au facteur temps et au contexte d'émergence (Ehlert et al., 2025). Enfin, certaines émotions sont plus souvent rapportées par les enseignant·es placées en contexte d'apprentissage professionnel, comme l'excitation, le plaisir, et la frustration (Gaines et al. 2019) ou l'admiration, l'empathie, le plaisir, la gratitude, l'espoir, la joie du succès, la fierté, la satisfaction, la sympathie, la colère, l'anxiété, la déception, le désespoir, la honte et la culpabilité, sans qu'aucune ne prédomine (Šedová et al., 2017).

Ainsi, les émotions sont nombreuses et présentes tant en milieu de travail qu'en contexte de DP. Ekman (1999) avance même qu'il existe probablement plus de mots « émotionnels » que d'émotions. Ekman et Cordaro (2011, p. 264) expliquent que « chaque émotion n'est pas un état affectif ou psychologique unique, mais plutôt une famille d'états apparentés » [traduction libre]<sup>2</sup>. D'autres chercheur·euses, adoptant des perspectives théoriques différentes, suggèrent que les mots-étiquettes représentant les émotions correspondent à des catégories aux frontières floues, une même émotion pouvant être placée sous plus d'une catégorie (Russell, 1980). Plutchik (1991) note que les émotions négatives de dégoût, de peur et de tristesse possèdent le plus de synonymes et soutient que l'humain serait capable de discriminer plus finement les émotions négatives. D'ailleurs, des chercheur·euses et des organismes ont élaboré, à partir d'écrits scientifiques, des listes d'émotions et d'états apparentés facilitant l'identification des émotions ressenties par les individus. Par exemple, Bouchard et Bélanger (s. d.) regroupent plusieurs qualificatifs sous l'émotion de la peur comme inquiet, alarmé, apeuré, affolé, anxieux, angoissé, paniqué et terrifié.

S'appuyant sur la dimension affective de la CA (Dionne et al., 2010), sur des travaux en psychologie et sur des écrits portant sur le large éventail d'émotions positives et négatives ressenties en milieu de travail et en contexte de DP, cet article décrit la fréquence des émotions, ressenties et rapportées dans leurs propres mots, par les enseignantes lors de leur participation à une CA.

## Méthodologie

Cette section présente les participantes à l'étude, le déroulement du projet et l'approche méthodologique retenue, les sources de données utilisées ainsi que les étapes d'analyse.

### *Participantes*

Une CA, réunissant des enseignantes de l'éducation préscolaire de deux centres de services scolaires (CSS) et leurs stagiaires, a été créée, animée et reconduite sur trois ans par une équipe d'accompagnement composée de trois chercheur·euses, quatre conseillères pédagogiques et une assistante de recherche, toutes membres à part entière de la CA. Chaque année, les CP recrutèrent une dizaine d'enseignantes possédant et utilisant déjà un TNI, mais souhaitant optimiser son usage avec leurs élèves, sauf la troisième année, où ce nombre est passé à cinq en raison du retrait d'un CSS lié à un moratoire sur les libérations. Les enseignantes devaient également accueillir un·e stagiaire. Cet article se concentre exclusivement sur le point de vue des 25 enseignantes, dont l'expérience variait de 11 à 31 ans (moyenne : 19,84 ans).

### *Déroulement du projet*

Entre décembre et juin d'une année, les enseignantes étaient libérées pour participer à cinq ou six rencontres. L'équipe d'accompagnement se rencontrait avant chaque rencontre pour la planifier selon le cycle recherche-formation-action de la recherche-action (Dolbec et Clément, 2004) et après pour en faire le bilan.

Chaque rencontre débutait par un tour de table permettant aux membres de la CA de partager leur ressenti, suivi d'un bilan de pratiques au cours duquel les participantes présentaient, à tour de rôle, les succès et défis rencontrés lors de l'expérimentation d'activités ou de projets visant l'usage collaboratif du TNI et le développement des compétences des élèves. Les membres de la CA réagissaient en célébrant les succès, en posant des questions, en partageant une réflexion ou en proposant des pistes de résolution collective aux difficultés rencontrées. Après une pause pour partager une collation cuisinée par la chercheuse principale, l'équipe d'accompagnement animait une capsule théorique, suivie d'activités de coconstruction favorisant le transfert théorie-pratique. L'après-midi était consacré à la planification d'une nouvelle activité à expérimenter en classe, avec le soutien de l'équipe d'accompagnement et de collègues. La journée se terminait par une activité de retour sur la rencontre et la rédaction d'un journal de bord individuel. En fin de projet, les enseignantes devaient déposer sur le site Web du projet le canevas et des exemples d'au moins une activité réalisée en classe. Ainsi, tout au long de l'année, les membres de la CA ont été engagées dans un espace de partage, d'échange et de collaboration visant « la construction de savoirs individuels et collectifs, l'ajustement des pratiques et la recherche de sens » (Dionne et al., 2010, p. 25).

### ***Méthodes et outils de collecte***

Pendant les trois années de la CA, 50 entretiens semi-dirigés ont été réalisés (une à la première et une à la dernière rencontre de chaque année, totalisant 14h53) pour documenter notamment les pratiques antérieures avec le TNI des enseignantes, leur compréhension initiale de certains concepts, l'expérience vécue au sein de la CA, leurs apprentissages, les changements apportés à leur pratique et leurs commentaires sur le projet. Les schémas d'entretien, élaborés par l'équipe d'accompagnement à partir des objectifs spécifiques du projet et coconstruits de façon itérative jusqu'à consensus, comptaient chacun une dizaine de questions ouvertes. L'entretien initial incluait, par exemple : « Que signifie, pour vous, une utilisation collaborative du TNI par les enfants ? » et « Avez-vous des commentaires ou suggestions concernant le projet ? ». L'entretien final comportait notamment : « Comment vous êtes-vous senti(e) au sein de la CA ? » et « Qu'avez-vous appris de plus important au cours de cette année ? ». Par ailleurs, 50 questionnaires ont été remplis (un à la première et un à la dernière rencontre). Bien qu'ils aient principalement été conçus pour recueillir des données sociodémographiques et sur l'usage du TNI, la section de commentaires généraux a été intégrée aux analyses, car elle contenait des données sur les émotions des participantes. De plus, 14 bilans de pratiques (totalisant 23h28), réalisés à chaque rencontre, ont permis de documenter les activités expérimentées, les réussites, les défis et les émotions qui y étaient associées. Enfin, 147 entrées de journaux de bord, remplies après chaque rencontre à partir de questions ouvertes, ont permis de recueillir les réflexions des enseignantes (p. ex. : vécu au sein de la CA, leurs réussites et défis, leurs apprentissages).

### ***Méthode d'analyse des données***

Une analyse qualitative, inspirée de la méthode d'analyse systématique de Van der Maren (2003), a permis de repérer les émotions vécues par les enseignantes. Une grille de codage initiale a été élaborée à partir des trois dimensions de la CA : affective, cognitive et idéologique (Dionne et al., 2010). Après une lecture attentive d'une partie des données, les unités de sens (mots, phrases ou paragraphes) liées à ces trois dimensions ont été codées. Ce codage partiel a enrichi la grille, faisant émerger pour le code « dimension affective » deux catégories principales : émotions positives et négatives, qui se sont progressivement déclinées en sous-codes dérivés des mots employés par les enseignantes, comme stimulée, fière, stressée ou insécure.

À l'instar de l'étude de Gaines et al. (2019), les enseignantes faisaient souvent référence à des émotions précises, mais, dans certains cas, elles décrivaient une expérience émotionnelle sans nommer l'émotion explicitement. Pour mieux comprendre les émotions vécues et éviter une analyse strictement lexicale, ces extraits ont été codés en tenant compte du contexte plus large dans lequel ils s'inséraient, comme le suggèrent Sarfati-Shaulov et Vedder-Weiss (2025). Par exemple, une enseignante raconte avoir montré à une collègue habile en technologies une fonctionnalité du TNI apprise en CA et conclut en exprimant sa fierté : « J'étais contente... Je me suis lancé des fleurs. Eille, je suis bonne ! ».

Une fois la grille stabilisée, l'ensemble des données a été codé, puis certains sous-codes faiblement représentés ont été regroupés. Un second niveau d'analyse a permis de détecter les émotions ressenties par les enseignantes à trois moments de l'année (début, milieu, fin). Enfin, un codage inverse, c'est-à-dire une relecture systématique des extraits déjà codés sous un même code (Van der Maren, 2003),

a été effectué par l'assistante de recherche et la chercheuse principale, avec résolution des désaccords par consensus, afin d'assurer la cohérence et l'exhaustivité du codage des extraits de la dimension affective. L'analyse a permis de relever, pour chaque émotion, le nombre d'occurrences et d'enseignantes concernées.

## Résultats

Les résultats portent sur les émotions exprimées par les enseignantes, selon leurs propres mots. Bien qu'une analyse différenciée par année aurait été possible, une présentation par moments (début, milieu, fin) a été privilégiée, l'expérience étant relativement similaire d'une année à l'autre. Au total, les participantes ont rapporté entre 1 et 13 émotions, recensées dans 218 extraits.

### *Les émotions positives ressenties par les enseignantes*

Presque toutes les enseignantes (24/25) ont rapporté des émotions positives, totalisant 117 extraits. Cinq émotions ont été mentionnées : à l'aise, rassurée, stimulée, fière et contente. Cinq participantes n'ont nommé qu'une émotion positive, la majorité (16/25) en a déclaré deux ou trois. Deux enseignantes ont indiqué en avoir éprouvé quatre, alors qu'une seule a mentionné avoir vécu les cinq émotions positives. Le tableau 1 présente ces émotions positives, en ordre décroissant selon le nombre de participantes et d'extraits associés.

**Tableau 1**

*Émotions positives vécues par les enseignantes*

Émotions	Nombre de participantes (nombre d'extraits)
À l'aise, bien	18 (26)
Rassurée, en confiance, pas stressée	11 (21)
Stimulée, enthousiaste, motivée	10 (33)
Fière	10 (20)
Contente, plaisir	10 (17)
<b>Total</b>	<b>24 (117)</b>

Comme le montre le tableau 1, la majorité des enseignantes (18/25) se sont senties à l'aise au sein de la CA. Dans de moindres proportions, elles se sont senties rassurées (11/25), stimulées, fières ou contentes (10/25), pour une moyenne de 2,4 émotions positives par participante (médiane 2).

### ***Les émotions négatives ressenties par les enseignantes***

La majorité des enseignantes (22/25) ont déclaré avoir ressenti des émotions négatives (voir tableau 2). Trois ont mentionné huit des 13 émotions négatives rapportées, tandis que trois n'en ont rapporté aucune. Parmi les participantes restantes, 14 ont indiqué une ou deux émotions négatives et cinq en ont rapporté de trois à cinq, pour une moyenne de 2,6 émotions négatives par enseignante (médiane : 2).

**Tableau 2**

*Émotions négatives vécues par les enseignantes*

Émotions	Nombre de participantes (nombre d'extraits)
Incompétente, inférieure	11 (27)
Stressée	8 (13)
Insécure	8 (9)
Apeurée	7 (8)
Déçue	6 (12)
Inconfortable	5 (8)
Inquiète	5 (5)
Angoissée, anxieuse	4 (6)
Découragée	3 (3)
Enragée, frustrée	3 (3)
Confrontée	2 (3)
Dépassée	2 (2)
Déstabilisée	1 (2)
Total	22 (101)

Les enseignantes ont exprimé davantage d'émotions négatives que positives. Toutefois, comme le montrent les tableaux 1 et 2, chaque émotion négative a été mentionnée par moins d'enseignantes (1 à 11/25) que les émotions positives (10 à 18/25). Les émotions négatives les plus fréquentes (7 à 11/25) sont le fait de se sentir incompétente, stressée, insécure et apeurée. Par exemple, une enseignante raconte : « Je suis arrivée chez moi, puis je me suis dit : qu'est-ce que j'ai fait ? Quelle erreur j'ai faite ! Pourquoi j'ai embarqué dans ce projet-là ? » (A3\_E8\_Ent\_fin). Suivent la déception, l'inconfort, l'inquiétude et l'angoisse (4 à 6/25). Enfin, quelques enseignantes (1 à 3/25) ont évoqué le découragement, la frustration ou le fait de se sentir confrontées, dépassées ou déstabilisées : « Le projet m'a confrontée à faire confiance aux enfants et à les laisser plus libres » (A2\_E3\_Q).

### ***Les émotions ressenties en début, en milieu et en fin d'année***

Pour comprendre les émotions vécues, il est apparu important de relever le moment et le contexte entourant leur émergence (Ehlert et al., 2025). Par souci de concision, cette section se concentre sur les six émotions (trois positives et trois négatives) mentionnées par le plus d'enseignantes, en début, en milieu et en fin d'année. Il est à noter que, parfois, dans l'entrevue finale, par exemple, une enseignante évoquait une émotion ressentie en « début d'année » ; l'extrait était alors classé dans ce code.

#### **Début de l'année**

Lors de la première rencontre de la CA, les enseignantes ont rempli le questionnaire et participé à l'entrevue initiale. La journée a ensuite inclus une présentation du projet, des activités collectives et elle s'est terminée par la rédaction d'une première entrée dans le journal de bord.

À ce moment, trois émotions positives ressortent : se sentir rassurée, stimulée et contente. Huit enseignantes se sont senties rassurées, grâce à l'accueil, à la présence et au soutien de l'équipe d'accompagnement : « J'ai été rassurée par l'accueil et je me sens en confiance » (A3\_E7\_JdB). De plus, les activités proposées en ont aidé certaines à se familiariser avec les attentes et à se sentir rassurées. Par ailleurs, sept enseignantes se sont senties stimulées, enthousiastes ou motivées par la CA, pour différentes raisons. Par exemple, elles ont exprimé leur hâte :

- « d'en apprendre plus sur l'utilisation du TNI » (A1\_E6\_Q) ;
- « d'aller plus loin, d'échanger » (A1\_E6\_Ent\_ini) ;
- « de construire des activités collaboratives pour et avec mes cocos » (A1\_E5\_Q) ;
- de les expérimenter en classe : « Je suis rassurée, emballée. J'ai hâte d'expérimenter ! » (A1\_E11\_JdB).

En outre, six enseignantes se disent **contentes**. Quatre associent cette émotion à leur participation à la CA, et trois au partage possible avec leur stagiaire ou une collègue : « Je suis contente de m'être inscrite avec ma collègue pour pouvoir continuer le partage en classe » (A1\_E2\_JdB). Pour une autre, c'est la possibilité d'exploiter davantage le TNI en classe qui la rend heureuse (A2\_E7\_JdB).

La première rencontre a également suscité quelques émotions négatives, comme se sentir **incompétente**, **insécure** ou **apeurée**. En effet, huit enseignantes mentionnent se sentir **incompétentes**. Cette émotion est ressentie surtout lorsqu'elles se comparent aux autres : « J'ai tout à apprendre, je me sens un peu (...) imposteur, j'ai l'impression que je n'apporterai pas grand-chose aux autres » (A2\_E11\_Ent\_ini). D'autres mentionnent se sentir peu ou pas compétentes avec le numérique.

Par ailleurs, huit enseignantes ont affirmé ressentir de l'**insécurité** liée à leur participation à la CA, surtout face à l'utilisation du TNI. L'une d'elles confie : « Je me disais : "Je ne suis vraiment pas au niveau des gens qui sont ici", (...) donc au début, je me sentais un peu insécure » (A1\_E4\_Ent\_fin). Cette émotion a été surtout rapportée en début d'année.

De plus, les exigences du projet ont également suscité de la **peur** chez cinq enseignantes. Par exemple, l'une d'elles partage son appréhension en début d'année : « Vraiment peur de tout là : d'être filmée, d'être prise en photo, de ne pas être capable de faire un projet, de ne pas être capable de le mener à terme, d'être avec plein de gens tellement bons que je me sente encore plus inadéquate côté technologique » (A2\_E1\_Ent\_fin).

## Milieu d'année

Le milieu de l'année regroupe l'ensemble des activités entre la première et la dernière rencontre, y compris les émotions vécues lors des rencontres de la CA et de l'expérimentation en classe.

Les trois émotions positives mentionnées par le plus de participantes en milieu d'année sont : se sentir **à l'aise**, **rassurée** et **stimulée**. Plusieurs extraits (20) partagés par 15 enseignantes témoignent du fait qu'elles se sentent **à l'aise** en milieu d'année. Certaines évoquent le « bon climat » qui règne au sein de la CA : petit groupe, équipe aidante et accueillante, présence d'enseignantes ouvertes, motivées et de niveaux différents, échanges agréables, climat de respect et de non-jugement, possibilité d'exprimer ses insécurités et ses angoisses, etc. Une enseignante explique : « Je me suis sentie à l'aise. Ce que j'ai apprécié, c'est que les gens étaient à des niveaux différents, mais tout le monde a eu un respect, puis une écoute. (...) Ça a été fort agréable de l'équipe des chercheurs, aux enseignants, aux stagiaires » (A2\_E3\_Ent\_fin). D'autres ont affirmé que la CA était bien structurée, organisée sans être trop contraignante, qu'elles étaient bien encadrées, voire dirigées par l'équipe, que les activités et les défis proposés leur avaient permis de se sentir bien, à l'aise.

Huit enseignantes se sont senties **rassurées**, notamment parce que les membres de l'équipe rappelaient souvent que chacune partait de là où elle était rendue, ne mettaient pas de pression et se rendaient disponibles pour aider. De plus, les activités proposées, comme la présentation d'une activité lors du premier bilan de pratiques, ont permis de rassurer certaines enseignantes.

En outre, sept enseignants ont exprimé, en 18 extraits, leur enthousiasme et leur motivation ; elles se sont senties **stimulées** par les partages de leurs collègues, les échanges riches, les nouvelles idées et par l'occasion de créer de nouvelles activités et de les expérimenter en classe, d'aller plus loin dans leur pratique. Une enseignante explique que : « Le partage d'idées est toujours très enrichissant et motivant ! » (A1\_E6\_JdB) et elle revient sur cette idée en fin d'année : « Je pense que d'avoir des communautés comme ça, c'est vraiment intéressant. (...) Je pense qu'en enseignement, il devrait y en avoir plus sur plein d'autres thèmes parce que c'est riche, c'est motivant, on peut échanger » (A1\_E6\_Ent\_fin).

Certaines enseignantes ont rapporté des émotions négatives comme du **stress**, de l'**incompétence** et de la **déception**. Le **stress** semble particulièrement présent en milieu d'année, car huit enseignantes l'ont ressenti face aux exigences du projet, comme l'obligation de créer des activités, particulièrement pour la deuxième année où l'équipe d'accompagnement avait choisi de concentrer les activités de la CA en sciences sans impliquer les enseignantes dans cette décision, mais aussi à l'égard du manque de temps et des défis technologiques rencontrés. Une enseignante explique : « Ça fait longtemps qu'on n'a pas été à l'université. (...) Aller fouiller dans le programme... c'était loin. (...) Ça me stressait parce que ça fait longtemps » (A3\_E9\_Ent\_fin). Comme en début d'année, certaines enseignantes se sont senties **incompétentes** : « J'ai trouvé cela laborieux et j'avais l'impression de ne performer nulle part » (A2\_E5\_JdB). Cette émotion découle aussi de la comparaison aux autres ou à leur contribution personnelle : « Parce que j'ai l'impression que tout ce que je sais, tout le monde le sait déjà » (A1\_E4\_BdP).

La **déception**, ressentie par trois enseignantes en milieu d'année, est attribuée à diverses raisons. Certaines se disent déçues de leur propre participation à la CA. D'autres expriment leur déception lorsqu'un bogue informatique leur fait perdre les traces des activités réalisées ou les empêche de poursuivre une activité avec les élèves.

### Fin de l'année

Lors de la dernière rencontre, les enseignantes ont achevé la collecte finale des données. Elles ont aussi finalisé les canevas d'activités pour le site du projet, avant de partager un moment pour souligner leurs apprentissages et réalisations collectives.

En fin d'année, les trois émotions positives mentionnées par le plus d'enseignantes sont : se sentir **fière**, **rassurée** et **contente**. Quatre enseignantes ont rapporté s'être senties **fières**. Deux se sentaient meilleures et fières des apprentissages réalisés : « Le fait de sortir de ma zone de confort me permet de grandir comme enseignante et j'en suis fière » (A2\_E11\_JdB). Deux autres étaient fières d'avoir persévéré malgré les exigences du projet.

Trois enseignantes ont respectivement exprimé se sentir **rassurées** ou **contentes**, puisqu'elles étaient mieux outillées, qu'elles avaient moins peur du TNI, qu'elles avaient fait des progrès ou qu'elles étaient « passées au travers ». À titre d'exemple, une affirme : « Ah ! C'était encore wow hier. Ah ! C'est encore extraordinaire. Je capote. Tu sais, j'ai appris ça. Puis non, non, c'est vraiment toujours un pur plaisir. J'ai vraiment beaucoup appris. Merci » (A3\_E5\_Ent\_fin).

Quant aux émotions négatives, les trois mentionnées par le plus d'enseignantes sont : se sentir **déçue**, **incompétente** et **inquiète**. En effet, trois enseignantes se disent **déçues**, estimant avoir plus reçu que contribué à la CA, ne pas avoir assez expérimenté d'activités en classe ou ne pas avoir répondu aux exigences du projet. L'une d'elles explique : « il y a eu toutes sortes d'autres affaires qui sont arrivées à l'école, d'autres facteurs extérieurs. Donc, c'est sûr que je n'ai pas l'impression de répondre aux exigences du projet de recherche, c'est sûr que je suis déçue » (A1\_E11\_Ent\_fin). Une autre mentionne sa déception envers la collaboration avec sa stagiaire.

Par ailleurs, alors qu'en début et en milieu d'année respectivement huit et six enseignantes ont mentionné se sentir **incompétentes**, seules trois l'ont mentionné en fin d'année. À ce moment, même si elles semblent avoir évolué, cette émotion est encore présente :

J'avais l'impression que je ne pouvais pas donner grand-chose, que je faisais plus prendre. Puis finalement, je sens encore que j'ai du rattrapage à faire, mais je sens que j'ai quand même apporté certains petits éléments. J'en ai retiré beaucoup plus que j'en ai donné. J'ai vraiment cette impression-là. Mais j'ai donné tout ce que je pouvais. Donc, je ne me sens plus vraiment coupable ou imposteur. Ce n'est jamais un jugement que j'ai senti des autres, c'est juste moi par rapport à moi. (A1\_E4\_Ent\_fin)

L'**inquiétude** exprimée par trois enseignantes semble associée à deux préoccupations : 1) la pérennité de l'usage du TNI en classe, « C'est l'après qui m'inquiète, quand on se retrouve seule avec son TNI, sans obligation de créer une activité » (A3\_E7\_JdB) ; 2) les expériences futures de leurs élèves, « Je m'inquiète, c'est surtout sur le suivi. Comme là, mes élèves ont utilisé beaucoup, beaucoup, le TNI cette année. (...) Mais la suite, est-ce qu'ils vont arriver en première année et c'est « ah non, c'est fini le TNI, vous ne pouvez plus [utiliser le TNI] » (A1\_E2\_Ent\_fin).

À travers les trois années du projet, les enseignantes ont exprimé toute une gamme d'émotions, tant positives que négatives. Une enseignante de l'an 1 résume :

Au sein de la communauté, je suis passée par une gamme d'émotions (...). Au début, (...) je me sentais incompétente. À un moment donné, j'ai pris un peu d'assurance. (...) J'étais quand même fière, contente. Je me suis quand même sentie... bien. Ça, c'est moi, qui suis quand même très sévère avec moi-même. À un moment donné, c'est sûr que je ne me suis pas toujours sentie à la hauteur, à cause de tous les obstacles que j'ai rencontrés. Mais, je ne me suis jamais sentie exclue quand même. Je me suis toujours sentie dans le groupe, mais j'ai vécu toutes sortes d'émotions : la déception, le stress au début, la peur de décevoir, la déception face à moi-même, mais quand même quelques fiertés sur des petites choses que j'ai réussi à faire. Aussi petites soient-elles, je me disais que c'était toujours bien un début. J'ai vécu beaucoup d'émotions (A1\_E11\_Ent\_fin).

Par ailleurs, certaines émotions sont rapportées par des enseignantes du début à la fin de l'année, comme **rassurée**, **contente** et **incompétente**. Parfois, l'émotion est mentionnée par la même enseignante, alors que d'autres sont mentionnées à tous les moments de l'année, mais par des participantes différentes.

## Discussion

La discussion porte sur les constats pouvant être dégagés du portrait des émotions rapportées par les enseignantes et sur les pistes d'action pouvant être proposées pour guider le maintien d'une CA favorable aux apprentissages professionnels des enseignant·es.

***Premier constat.** S'engager dans une CA : un parcours parsemé d'émotions tant positives que négatives.* Les enseignantes ont rapporté avoir vécu, au sein de la CA, plusieurs émotions, tant positives que négatives. Ce résultat concorde avec ceux de Šed'ová et al. (2017), qui, dans leur étude mixte menée auprès de deux groupes de quatre enseignant·es du secondaire ayant participé successivement à une année de développement professionnel, ont montré que les participant·es avaient ressenti de nombreuses émotions.

***Deuxième constat.** Au sein de la CA, les enseignantes ont ressenti quatre émotions principales.* Comme l'avancent certains chercheurs (dont Ekman, 1999 ; Plutchik, 1991), les qualificatifs représentant les émotions sont nombreux. Les enseignantes qui ont participé à la CA ont exprimé leurs émotions dans leurs propres mots, ceux-ci étant nombreux et diversifiés. Or, il a été possible de regrouper (voir le tableau 3) tous les qualificatifs employés par les enseignantes selon les six émotions les plus consensuelles scientifiquement (Ekman, 2016).

**Tableau 3**

Nombre de participantes et d'extraits selon les émotions les plus consensuelles sur le plan scientifique (Ekman, 2016)

Émotions	Qualificatifs employés par les participantes	Nombre de participantes (nombre d'extraits)
JOIE	À l'aise, bien; Rassurée, confiante, pas stressée; Stimulée, enthousiaste, motivée ; Contente, plaisir; Fièrè	24 (117)
PEUR	Angoissée, anxieuse; Dépassée; Inquiète; Insécure; Apeurée; Stressée	17 (43)
TRISTESSE	Découragée; Déçue; Inconfortable	10 (23)
HONTE	Incompétente, inférieure	11 (27)
SURPRISE	Confrontée; Déstabilisée	4 (5)
COLÈRE	Enragée, frustrée	3 (3)

Dans le tableau 3, tous les qualificatifs pour exprimer les émotions positives ont été regroupés sous l'émotion de la joie, à l'instar de Bouchard et Bélanger (s. d.). Selon Ekman (2016), certains chercheur·euses considèrent la fierté comme une émotion distincte. Les extraits associés à la fierté auraient donc pu être classés dans une catégorie à part de la joie. Or, Tran (2009), qui s'est intéressée aux émotions dans le monde du travail, souligne que la joie et la fierté sont toutes deux liées à des émotions d'accomplissement, ce qui appuie la décision de les regrouper.

Par ailleurs, parmi les six émotions du tableau 3, seule la joie est positive. La présence d'émotions négatives plus nombreuses apparaît peu surprenante puisque Plutchik (1991) soutient que l'humain serait capable de discriminer les émotions négatives plus finement que les émotions positives. Cependant, les émotions négatives ont été rapportées par moins de participantes et d'extraits que la joie, en accord avec Ashforth et Humphrey (1995), pour qui elles sont moins acceptées au travail. Certaines enseignantes ont peut-être donc hésité à les exprimer.

**Troisième constat.** *Au sein de la CA, les enseignantes ont ressenti deux types d'émotions associés au contexte de travail : d'accomplissement et de résignation.* Selon Tran (2009), les émotions d'accomplissement (p. ex. : fierté, exaltation, joie, satisfaction) joueraient un rôle dans le renforcement des liens entre les personnes, qui se sentiraient plus ouvertes, réceptives, participatives et soucieuses des autres, ce qui est important au sein d'une CA. En effet, le succès d'une CA, qui vise le développement de la pratique en encourageant le partage de savoirs et le soutien entre collègues (Dionne et al., 2010), repose sur des relations signifiantes entre les personnes (Fontaine et al., 2013), de même qu'un sentiment de confiance et de respect (Massé et al., 2021), d'appartenance et de sécurité (Fontaine et al., 2013). En matière d'émotions d'accomplissement (joie, fierté), dans ce projet, les enseignantes ont rapporté s'être senties à l'aise, de même que rassurées par l'accueil, la présence et le soutien de l'équipe d'accompagnement. Les

enseignantes ont également souligné le climat sans jugement, dans l'écoute et le respect, de même que les échanges stimulants et enrichissants, particulièrement lors des bilans de pratiques. Une pratique instaurée au sein de la CA, la collation partagée du matin, a contribué à susciter joie, enthousiasme et plaisir tout en favorisant un climat d'échanges entre les membres. Les enseignantes se sont également senties enthousiasmées par la possibilité de découvrir, de créer et d'expérimenter en classe de nouvelles idées et activités. En fin de projet, elles ont mentionné se sentir rassurées, fières et contentes d'avoir beaucoup appris et d'avoir progressé. Il semble ainsi qu'en mettant en place un environnement social favorable, les équipes qui accompagnent les enseignants peuvent « renforcer l'engagement des enseignants dans le développement professionnel et créer des opportunités de croissance professionnelle collaborative » [traduction libre] (Fütterer et al., 2024, p. 761).

Par ailleurs, selon Tran (2009), la peur, la tristesse et la honte, trois émotions négatives plus souvent rapportées par les enseignantes, sont des émotions de résignation. Alors que la peur peut être ressentie devant une menace (p. ex. : être filmée) ou une perte de contrôle potentielle, la tristesse est associée à une perte (p. ex. : de l'usage du TNI lors d'un bogue informatique) et la honte à une évaluation négative de soi (p. ex. : ne pas se sentir à la hauteur). Selon Tran (2009), ces émotions de résignation pourraient engendrer une réduction des activités, des efforts et de l'innovation, mais elles pourraient également, lorsqu'elles sont exprimées au groupe (p. ex. : durant le bilan de pratiques), renforcer les liens entre les membres en augmentant les comportements d'empathie, de protection. Au terme de leur étude, Šedová et al. (2017) concluent même que l'absence d'émotions négatives aurait limité le processus d'apprentissage de certaines enseignant·es. En effet, être déstabilisé amène à se remettre en question et à chercher à se transformer (Lafortune, 2009 ; Šedová et al., 2017). Ainsi, plutôt que de tenter de contrer l'apparition d'émotions négatives, il semble important de mettre en place des activités et des interventions favorisant leur expression et leur transformation. À cet effet, deux pratiques ont été progressivement instaurées au sein de la CA : un tour de table au début des rencontres pour permettre aux membres de partager leur ressenti, puis un moment similaire en fin de rencontre pour revenir sur la journée. De plus, les bilans de pratiques ont permis aux participantes de partager les succès, les défis et les émotions liés à l'expérimentation d'activités en classe, de même que de célébrer les réussites et de proposer collectivement des pistes de résolution aux difficultés. Il est possible de penser, comme le suggèrent les propos d'une enseignante en fin d'année, que ces activités ont aidé les enseignantes à faire face et à transformer les émotions négatives vécues : « Le partage, ça donne des idées, ça donne le goût d'essayer. Je dirais que ça donne des ailes, pour moi qui [se] sens un peu trainer de la patte en arrière, ça me donne le goût de continuer » (A1\_E4\_ent\_fin).

**Quatrième constat.** *Participer à une CA : un parcours parsemé d'émotions qui fluctuent dans le temps.* Ehlert et al. (2025) suggèrent d'adopter des approches sensibles au contexte et au temps pour évaluer et décrire les émotions des enseignant·es dans le cadre du développement professionnel. Dans cette étude, les émotions des enseignantes ont été recueillies à l'aide de divers outils de collecte et tout au long du projet. Certaines n'ont été rapportées qu'à un moment précis, comme se sentir apeurée en début d'année, à l'aise en milieu d'année ou fière en fin d'année. D'autres ont été notées à plus d'un moment, par exemple se sentir stimulées ou motivées en début et en milieu de projet, ou se sentir déçues en milieu et en fin d'année, parfois pour des raisons différentes. D'autres encore ont été mentionnées tout au long de l'année, comme se sentir rassurée, en confiance ou, au contraire, inférieure. L'équipe d'accompagnement a déployé des efforts particuliers pour maintenir un climat de confiance, de respect

et de non-jugement, mais certaines enseignantes ont continué à se sentir incompetentes ou inférieures. Au début, elles craignaient de ne pas être à la hauteur ; au fil de l'année, elles se comparaient encore défavorablement à leurs collègues. En fin d'année, elles estimaient avoir reçu plus qu'elles n'avaient offert et ne pas avoir pleinement répondu aux attentes. Dans ce contexte, il semble pertinent de se demander si une écoute plus soutenue et un accompagnement plus individualisé auraient aidé ces enseignantes à mieux surmonter cette émotion négative.

Pistes d'action pour les acteur·trices accompagnant les enseignant·es engagé·es dans une CA

Cette étude propose des pistes d'action pour les acteur·trices de la formation continue accompagnant les enseignant·es engagé·es dans une communauté d'apprentissage. Bien que partiellement documentées dans la littérature scientifique, ces pistes, une fois rassemblées, apparaissent porteuses pour faire d'une CA un espace propice aux apprentissages professionnels, où les émotions des enseignant·es sont reconnues, accueillies et prises en compte :

1. Engager tous les membres dans le choix des orientations de la CA et des attentes envers les participant·es ;
2. Planifier et organiser les rencontres en tenant compte des éléments favorisant des émotions d'accomplissement (Tran, 2009) et permettant l'expression et la transformation des émotions de résignation ;
3. Instaurer et maintenir un climat d'accueil, de confiance, de respect (Massé et al., 2021) et de soutien entre les membres ;
4. Proposer des activités favorisant la collaboration, la coconstruction, les échanges, le partage, la réflexion et le soutien, notamment sur le plan émotionnel, ainsi que des défis stimulants sans générer d'insécurité excessive (Vangrieken et al., 2017) ;
5. Offrir du soutien tout au long de l'année et même au-delà du projet et proposer, au besoin, un soutien individuel pour aider à transformer des émotions négatives persistantes chez certains membres ;
6. Prendre en compte les émotions des enseignant·es (Gaudreau, 2013), les écouter et les intégrer pour ajuster le fonctionnement de la CA, les activités et les attentes envers les participant·es.

## Conclusion

Cet article décrit les émotions rapportées par des enseignantes participant à une CA, dispositif visant leur développement professionnel, un sujet peu exploré (Gaines et al., 2019). L'usage de plusieurs outils de collecte, déployés toute l'année auprès de trois groupes reconduits sur trois années, a renforcé la rigueur et la richesse des résultats. De plus, la description dans les termes mêmes des enseignantes complète les travaux existants sur les émotions en contexte de CA. Certaines limites doivent toutefois être considérées. La recherche-action n'avait pas pour objectif d'étudier ces émotions ; les résultats reposent donc sur une analyse secondaire de données issues d'outils non conçus spécifiquement à cette fin. Seules les émotions partagées ou remémorées par les participantes ont pu être documentées. De plus, les méthodes utilisées n'ont pas permis d'examiner l'influence des émotions sur les apprentissages. La participation exclusive de femmes soulève également la question de l'influence du genre. Ces limites ouvrent toutefois des pistes pour de futures recherches sur les émotions des enseignant·es

en contexte d'apprentissage professionnel. Enfin, cette étude propose des pistes d'action pour mieux prendre en compte les émotions vécues et guider la mise en place et le maintien d'une communauté d'apprentissage favorable à l'apprentissage professionnel des enseignant·es. Elle invite également à poursuivre les recherches sur l'évolution des émotions en contexte de communautés d'apprentissage.

## Notes

<sup>1</sup> Le féminin est utilisé puisque toutes les participantes s'identifient comme femmes.

<sup>2</sup> Les traductions libres ont été adaptées d'une traduction par DeepL.



Les autrices reconnaissent avoir utilisé l'outil ChatGPT lors du processus de révision du texte, uniquement pour améliorer la lisibilité de la langue et réduire le nombre de mots.

## Références

- Ashforth, B. E. et Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 97-125. <https://doi.org/10.1177/0018726795048002>
- Bergeron, G., Kenny, A. et Desmarais, M.-É. (2021). La prise en compte des émotions dans l'accompagnement. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 107-135). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, R. et Bélanger, M. (s. d.). *Émotions (Ekman) et sentiments*. Groupe Conscientia. [https://www.groupeconscientia.com/uploads/DOC\\_Liste\\_EmotionsSentiments.pdf](https://www.groupeconscientia.com/uploads/DOC_Liste_EmotionsSentiments.pdf)
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/50-0483>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf)
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/043985ar>
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes et ses approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 181-208). Éditions du CRP.
- Ehlert, M., Grunschel, C. et Koehler, F. (2025). The role of teachers' emotions and their assessment in professional development research: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 37(69), 1-30. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10048-w>
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. Dans T. Daigleish et M. Power (dir.), *Handbook of cognition and emotion* (p. 45-60). John Wiley et Sons Ltd.
- Ekman, P. (2016). What scientists who study emotion agree about. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 31-34. <https://doi.org/10.1177/1745691615596992>
- Ekman, P. et Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3(4), 364-370. <https://doi.org/10.1177/175407391141074>
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10-34. <https://doi.org/10.7202/1021025ar>

- Fütterer, T., Richter, E. et Richter, D. (2024). Teachers' engagement in online professional development—The interplay of online professional development quality and teacher motivation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 739–768. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01241-8>
- Gaines, R. E., Osman, D. J., Maddocks, D. L. S., Warner, J. R., Freeman, J. L. et Schallert, D. L. (2019). Teachers' emotional experiences in professional development: Where they come from and what they can mean. *Teaching and Teacher Education*, 77, 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.008>
- Gaudreau, N. (2013). Soutenir la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives par l'accompagnement des enseignants et le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. Dans J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. 174–197). Presses de l'Université du Québec.
- Hamel, C., Turcotte, S. et Laferrière, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et francophonie*, 41(2), 84–101. <https://doi.org/10.7202/1021028ar>
- Lafortune, L. (2009). Un leadership d'accompagnement associé à la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive. Dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles : Dans l'accompagnement au changement* (p. 58–87). Presses de l'Université du Québec.
- Lafranchise, N., Lafortune, L. et Rousseau, N. (2013). Prise en compte des émotions, compétence émotionnelle et accompagnement socioconstructiviste en insertion professionnelle. Dans J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. 146–173). Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Caron, J., Gagnon, C., Fortier, M.-P. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Les dispositifs de développement professionnel qui s'appuient sur les communautés d'apprenants. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 232–274). Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competes\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf)
- Plutchik, R. (1991). *The emotions* (édition révisée). University Press of America.
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances* [rapport de recherche no 215-AP-187763]. Programme Actions concertées. Page\_couverture\_RF\_Richard\_M\_2015-AP -187763-MR.pdf
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of personality and social psychology*, 39(6), 1161–1178. <https://doi.org/10.1037/h0077714>
- Sander, D. et Scherer, K. R. (dir.). (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.
- Sarfati-Shaulov, K. et Vedder-Weiss, D. (2025). Narrated pedagogical emotions as a resource for teacher professional learning. *Journal of the Learning Sciences*, 1–41. <https://doi.org/10.1080/10508406.2025.2539845>
- Scarantino, A. (2016). The philosophy of emotions and its impact on affective science. Dans L. Feldman Barrett, M. Lewis et J. M. Haviland-Jones (dir.), *Handbook of emotions* (4<sup>e</sup> éd., p. 3–48). The Guilford Press.
- Schussler, D. L. (2003). Schools as Learning Communities: Unpacking the Concept. *Journal of School Leadership*, 13(5), 498–528. <https://doi.org/10.1177/105268460301300501>
- Šedřová, K., Šalamounová, Z., Švařiček, R. et Sedláček, M. (2017). Teachers' emotions in teacher development: Do they matter? *Studia Paedagogica*, 22(4), 77–110. <https://doi.org/10.5817/SP2017-4-5>
- Tran, V. (2009). Les émotions dans le monde de l'entreprise et du travail. Dans D. Sander et K. R. Scherer (dir.), *Traité de psychologie des émotions* (p. 332–357). Dunod.
- 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>

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. et Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61(1), 47-59.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>

## Pour citer cet article

Beaupré-Boivin, K. et Raby, C. (2025). Participation d'enseignantes de l'éducation préscolaire du Québec à une communauté d'apprentissage : un itinéraire parsemé d'émotions. *Formation et profession*, 33(2), 1-18.  
<https://dx.doi.org/118162/fp.2025.956>



# Apprendre à faire la classe en contexte de stage : un modèle en cinq expériences situées d'apprentissage

Marc **Blondeau**  
(UCLouvain)

Catherine **Van Nieuwenhoven**  
(UCLouvain)

Learning to teach in a practicum context: a model  
based on five situated learning experiences

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.1000>

## Résumé

### Introduction

Malgré l'abondante littérature sur les stages en enseignement, il existe peu de recherches scientifiques qui portent sur les mécanismes d'apprentissage des stagiaires confrontés à l'expérience de la classe (Azéma, 2015; Daguzon, 2010; Monfette, 2022).

Cet article est consécutif à une thèse de doctorat (Blondeau, 2023) dont l'objectif était de comprendre (1) ce que les stagiaires en enseignement s'efforcent de faire, durant leurs stages, pour faire la classe, (2) ce qu'ils apprennent de ce qu'ils s'efforcent de faire et (3) comment se construisent ces apprentissages. Dans ce texte, nous exposons comment nos analyses nous ont conduits à l'élaboration d'un modèle issu de cette recherche, lequel a pour ambition d'organiser les expériences situées d'apprentissage vécues par les stagiaires en fonction de leur rapport au temps et au couplage à la situation.

Pour ce faire, nous présentons d'abord la problématique, en mettant l'accent sur la définition des stages ainsi que sur quelques zones d'ombre qui subsistent à son sujet. Nous exposons ensuite le cadre sémiologique du cours d'action (CSCA) (Poizat et al., 2023; Theureau, 2006), qui est notre cadre théorique. Nous expliquons par après la méthodologie que nous avons suivie pour mener notre étude, avant d'en exposer les résultats, sous la forme du modèle que nous avons élaboré. Une discussion vient alors interroger les résultats. Finalement, la conclusion met en évidence les limites et les forces du modèle et en envisage l'usage en formation initiale des enseignants.

Cet article présente un modèle qui définit cinq expériences situées d'apprentissage, c'est-à-dire des expériences typiques de stage qui entraînent des modifications d'habitudes de pratiques, pour des stagiaires en enseignement primaire. Pour construire ce modèle, nous avons suivi deux cohortes de stagiaires durant différents stages sur la durée de leur formation. Chaque expérience filmée a été l'objet d'un entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2006). En convoquant le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2006), l'analyse des discours a permis de mettre en évidence les principes de validation et d'invalidation des expériences vécues et les processus de transformation de l'activité, en fonction du rapport au temps et à l'intensité du couplage structurel entre les stagiaires et les situations d'enseignement. La typologie proposée met en évidence le fait que les apprentissages des stagiaires ne suivent pas une trajectoire linéaire, mais émergent de configurations diverses.

### Mots-clés

Formation initiale d'enseignants, stage, apprentissage situé, cours d'action, modèle.

### Abstract

This article presents a model that defines five situated learning experiences, i.e. typical practicum experiences that lead to changes in practice habits, for pre-service teachers (PST) in initial primary school teacher training. To build this model, we followed two cohorts of PST during different placements throughout their training. Each filmed experience was the subject of a self-confrontation interview (Theureau, 2006). In accordance with the semiological framework of the course of action (Theureau, 2006), the analysis of the discourse enabled us to highlight the principles of validation and invalidation of the experiences lived and the processes of transformation of the activity; depending on the relationship to time and the intensity of the structural coupling between PST and teaching situations. The proposed typology highlights that PST learning does not follow a linear path but emerges from a variety of configurations.

### Keywords

Initial teacher training, Practicum, Situated learning, Course of action, Model.

## Problématique

Le stage en enseignement peut être défini comme un moment de formation pratique en milieu de travail, inséré dans un programme et accompagné (Maes, 2021; Vanmeerhaeghe, 2023; Villeneuve, 1994; Walton et Rusznyak, 2013). Il « fournit des opportunités d'améliorer, rendre explicites et articuler les connaissances tacites, en les intégrant à l'expérience et à l'action avisée de professionnels très compétents » (Cochran-Smith et Lytle, 1999, p. 263). Son importance est reconnue au niveau international (Masood et al., 2022; Mesker et al., 2020; Vanmeerhaeghe, 2023) et il est considéré comme l'expérience la plus significative de la formation par les formateurs et formatrices d'enseignants (Desbiens et al., 2013), par la très grande majorité des enseignants en fonction (Boudreau, 2002) et, surtout, par les stagiaires (Borges et Séguin, 2013; Van Nieuwenhoven et al., 2018; Walton et Rusznyak, 2013).

Sa mise en place n'est cependant pas exempte d'un certain nombre d'écueils, parfois minimisés par les formateurs, car il y a très peu de connaissances sur les difficultés rencontrées par les stagiaires (Desbiens et al., 2019; Monfette, 2022). Ces difficultés sont, pour une part, provoquées par les tensions particulières à la situation d'un stagiaire en classe : par exemple, enseigner et apprendre à enseigner (Feiman-Nemser, 2001), se développer et être évalué en référence à un modèle (Maes, 2021) ou prendre sa place dans une équipe et dans la classe, sans être vraiment l'enseignant de référence (März et Van Nieuwenhoven, 2020). Mais elles s'expliquent également par la complexité inhérente à une situation de classe : assurer simultanément la cohésion du groupe (ou fonction de gestion) et la cohérence des apprentissages (ou fonction d'instruction) (Daguzon et Goigoux, 2012) dans un environnement rendu complexe et dynamique en raison de son caractère multidimensionnel, imprédictible, public et inscrit dans une histoire (Doyle, 2006). En particulier, dans cette étude, nous soulignons également la pression temporelle forte qui émerge des caractères simultanément et immédiat des situations de classe (Doyle, 2006). En effet, la question du temps est centrale dans un stage, tant du point de vue de la planification, que dans l'urgence de la situation, où des décisions doivent être prises rapidement, sans forcément avoir du recul pour anticiper ou évaluer leur pertinence (Leek et al., 2024; van Leeuwen et Rummel, 2022).

Si l'influence des stages est largement admise, elle n'est pas forcément démontrée (Adams et al., 2024; Petignat, 2009), et il existe de nombreuses zones d'ombre (Vivegnis, 2016) qui sont régulièrement l'objet d'études, comme l'organisation d'une alternance réellement intégrative (Chaubet et al., 2018; Dastugue et Chaliès, 2019; Gremion, 2022; Perrin et al., 2021), le dilemme normativité-développement (Gaudin et al., 2018) ou les mécanismes qui sous-tendent l'apprentissage (Adams et al., 2024; Azéma, 2015). Sur ce dernier point, certains auteurs affirment que les stages génèrent des apprentissages en matière de développement de compétences, de transformation de l'identité professionnelle ou d'insertion professionnelle (Desbiens et al., 2013; Walton et Rusznyak, 2013). Cependant, ces auteurs peinent à expliquer précisément les mécanismes de transformation des pratiques, des savoirs ou des compétences et abordent peu les origines de ces phénomènes ainsi que les causes qui les conditionnent (Blondeau, 2023).

Cet article est en lien avec une étude plus large qui vise à comprendre ce que des stagiaires en enseignement primaire apprennent en stage, et comment ils apprennent de leurs expériences (Blondeau, 2023). Il a pour objectif de présenter et discuter d'un modèle intégrateur de leurs différentes expériences situées d'apprentissage, documentées durant la recherche longitudinale portant, en Belgique francophone, sur deux cohortes de stagiaires en enseignement primaire, à travers les différents stages de leur cursus de trois années. Ce modèle répond en particulier à la question de la recherche relative aux processus d'apprentissage de la compétence à faire la classe durant les stages (Blondeau, 2023) en mettant en évidence les types d'expériences situées qui voient se produire des transformations de pratiques.

## Cadre théorique

Le CSCA (Poizat et al., 2023; Poizat et San Martin, 2020; Theureau, 2006) propose de comprendre l'activité humaine comme un processus vécu, organisé et orienté par le sens que l'acteur lui donne dans son interaction permanente avec l'environnement. Ce processus est également appelé sémiose. En référence à Varela (1996), l'activité ne se réduit pas à un ensemble de comportements observables, mais résulte d'un couplage structurel, c'est-à-dire d'un rapport dynamique et réciproque entre l'acteur et le milieu : en agissant sur son environnement, l'acteur le transforme et voit en retour ses propres possibilités d'action modifiées.

Dans cette perspective, apprendre n'est jamais séparé de l'agir : il constitue une dimension intrinsèque de toute activité. Chaque engagement dans une situation entraîne des transformations du rapport de l'acteur au monde, enrichit ses ressources de perception et d'action, et participe à la genèse de nouvelles stratégies ou modalités d'action. L'apprentissage se comprend ainsi comme une transformation continue des couplages.

Le CSCA soutient donc que l'activité ne se limite pas à un enchaînement d'actions, mais constitue un système sémiotique en mouvement, où chaque unité d'expérience articule simultanément des préoccupations, des ressources, des reconnaissances de situation et des transformations, c'est-à-dire de l'apprentissage.

Ce cadre repose sur la notion centrale de signe hexadique (Theureau, 2006). Il s'agit d'une structure en six composantes, ou catégories, qui permet de décrire les épisodes expérientiels et sémiotiques de l'acteur dans sa dynamique de sens, et de renseigner sur l'état de l'acteur à un instant déterminé de son couplage à une situation.

Chaque signe, ou unité de sens, peut être décomposé en six composantes. L'**Engagement (E)** correspond aux préoccupations et intentions qui orientent l'acteur dans la situation. L'**Actualisation potentielle (A)** désigne l'horizon d'actions et d'interprétations possibles à partir de l'instant présent. Le **Système de référence (S)** regroupe l'ensemble des ressources mobilisées. Ces référentiels sont ordonnés en systèmes d'actions possibles, appelés types, non figés, hérités de couplages vécus et susceptibles d'être transformés par les couplages à venir (Flandin et al., 2016). Le **Representamen (R)** renvoie à ce que l'acteur considère comme pertinent dans son environnement immédiat. Il s'agit d'un élément de la situation qui fait sens, qui résonne, dans une situation vécue, pour un acteur donné, en lien avec ses préoccupations (E), ses attentes (A) et ses systèmes de références (S). L'**Unité de cours d'expérience (U)** désigne l'action ou le geste effectivement réalisé, observable et situé. Enfin, l'**Interprétant (I)** exprime la transformation de l'expérience, c'est-à-dire ce qui est appris, ajusté ou consolidé dans et par l'activité.

Les trois premières composantes (E-A-S) constituent la structure d'attente, un potentiel, qui préfigure pour l'acteur la situation à un instant  $t$ . Les deux suivantes (R-U) correspondent à la concrétisation, ou actualisation, d'une de ces possibilités. L'Interprétant (I), la validation ou l'invalidation de la pertinence de la structure d'attente dans son actualisation, participe à la transformation des systèmes de références. Ce sont ces moments de transformation que nous essayons de cibler et comprendre dans cette étude.

Nous avons donc choisi le CSCA comme cadre conceptuel, car il permet de comprendre l'activité comme le lieu d'un couplage structurel où l'apprentissage est inhérent à l'agir, où typifications et types structurent le sens et l'action, et où de nouvelles stratégies, ou modalités d'action, apparaissent comme les manifestations situées de ce travail sémiologique de l'acteur. La notion de signe hexadique, elle, offre une grille d'analyse robuste pour rendre intelligible cette dynamique, en montrant comment chaque unité d'expérience articule simultanément engagement, anticipation, référence, perception, action et apprentissage.

## Méthodologie

Notre recherche qualitative, à visée compréhensive et interprétative (Paillé et Mucchielli, 2021), s'attache donc à identifier les situations d'apprentissage des stagiaires. Pour ce faire, nous avons réuni un échantillon de vingt stagiaires aux profils divers. Les stagiaires présentaient des différences en matière de genre, de niveau de réussite ou d'échec aux stages ou dans les cours, de maîtrise de la langue française, de persévérance ou d'abandon des études, ainsi que de premier choix d'études ou de réorientation vers la formation à l'enseignement. Deux personnes stagiaires étaient des adultes en reprise d'étude, avec ou sans diplôme préalable du supérieur. Une autre était d'origine luxembourgeoise, cas fréquent en FWB<sup>1</sup>, avec une maîtrise moins affirmée de la langue française.

Après avoir réglé les questions éthiques et juridiques de droit à l'image et de participation à l'étude, une première cohorte (2015-2019), qui comptait onze stagiaires, a été filmée chaque année, en stage, durant 50 minutes. Une deuxième cohorte (2019-2022), qui en comptait neuf, a été filmée à chaque stage de leur formation, à quelques exceptions près. Ces films étaient généralement tournés depuis le fond de la classe. Les stagiaires portaient des micros sans fil. Les séances filmées étaient suivies d'un entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2006, 2010). Nous avons ainsi récolté 53 films et 53 autoconfrontations.

L'autoconfrontation se définit comme une technique de verbalisation différée de l'activité d'un sujet confronté à une trace de son activité (Van der Maren et Yvon, 2009) afin de « dépasser la recomposition normative et/ou fabulatrice » (Rix et Lièvre, 2005, p. 4). Lors de celles-ci, le chercheur montre aux stagiaires le film de leurs activités, et les invite à se resituer au moment de l'action et à verbaliser leurs expériences (Theureau, 2010), les traces de l'activité servant à vérifier la cohérence entre les événements documentés et les propos de la personne. Ces récits du point de vue des acteurs ont été enregistrés et retranscrits en verbatims.

Analyser le récit de ces expériences, par déconstruction et reconstruction du discours (Durand, 2008), permet de rendre compte de l'histoire des interactions acteur-situation et de la construction des apprentissages (Serres, 2006), qui se traduisent par des transformations de pratiques ou de systèmes de référence (Theureau, 2006). Les récits ont donc fait l'objet d'une analyse thématique de contenu (Paillé et Mucchielli, 2021) sur la base des composantes du signe hexadique défini *supra*.

De manière particulière, dans le cadre de cette étude, nous nous sommes attardés à repérer tous les moments où les stagiaires déclarent des modifications ou des transformations de pratique, ainsi que des apprentissages explicites, en ciblant particulièrement l'expression d'un Interprétant comme signe de l'apprentissage et du développement. Ces données concernant l'Interprétant ont été traitées de manière interindividuelle, pour mettre en évidence les typicités relatives aux apprentissages réalisés à chaque stage de la formation, et de manière intra-individuelle longitudinale, pour comprendre les trajectoires de développement de la compétence à faire la classe. Nous renvoyons le lecteur à Blondeau (2023) et Blondeau et Van Nieuwenhoven (2021) pour plus de précisions sur la méthodologie.

Cinq expériences situées d'apprentissage (ESA) typiques ont été repérées de manière émergente. Le repérage de ces typicités s'est fait :

- Par l'identification du caractère typique de l'expérience [des stagiaires] sur la base du contenu des verbalisations : soit [le stagiaire] énonçait lui-même le caractère typique de son expérience (en utilisant des formes verbales telles que «à chaque fois», «tout le temps», «systématiquement», etc.) ; soit le chercheur l'identifiait par la mise en évidence d'engagements-types, préoccupations-types, évènements-types, émotions-types ou situations-types à l'échelle d'une utilisation, puis de plusieurs - ce qui a été particulièrement utile à la compréhension de l'expérience-[stagiaire] ;
- Par l'identification ultérieure de similitudes au niveau des composantes des signes hexadiques entre des analyses provenant de différents [stagiaires] ;
- Par l'identification ultérieure de similitudes entre les [stagiaires] à différents niveaux d'organisation de l'activité et à différentes échelles temporelles" (Flandin et al., 2016, p. 8).

La validité des analyses a été assurée par une triangulation des méthodes (film et autoconfrontation), une triangulation des personnes chercheuses (plusieurs équipes ont réalisé les codages) et un retour aux stagiaires pour validation des analyses (Mukamurera et al., 2006).

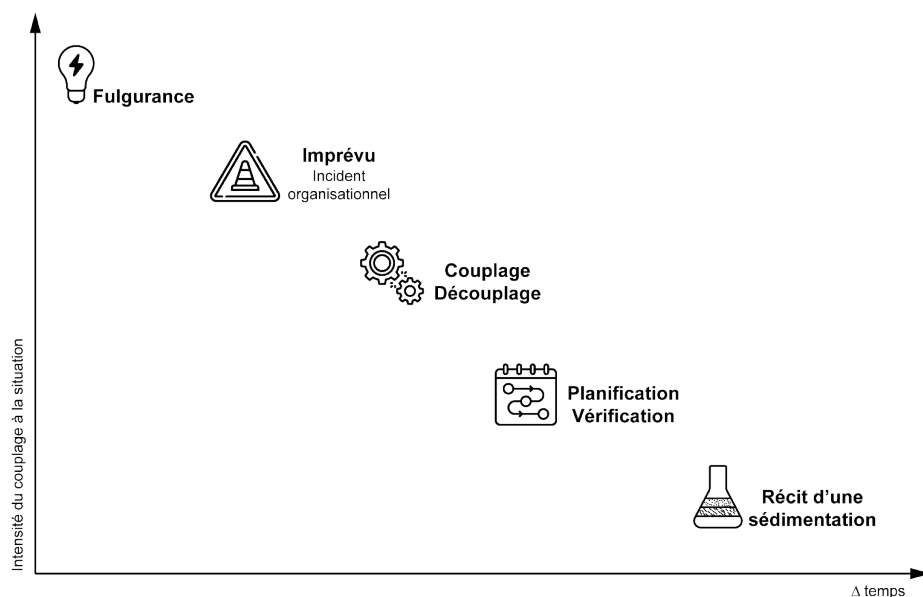
## Résultats

Nous avons synthétisé les épisodes de transformations de l'activité en cinq situations typiques d'apprentissage en situation de stage, les ESA, que nous présentons dans le schéma suivant. Dans celui-ci, nous insistons sur le caractère situé de l'apprentissage, développé dans nos cadres théoriques en organisant, d'une part, ces ESA selon l'intensité du couplage acteur-situation exprimé par les stagiaires. Dans ce cadre, nous entendons volontairement cette notion de couplage selon deux acceptions : le couplage structurel asymétrique, qui lie ontologiquement un acteur à sa situation (Poizat et al., 2023), et une acception plus triviale qui exprime l'intensité, le degré d'implication, d'un acteur à cette situation (Blondeau, 2023). Nous y reviendrons dans chacune des ESA. De plus, nous organisons également ces ESA dans leur rapport au temps exprimé par les stagiaires, le temps et la pression temporelle étant une préoccupation majeure pour eux (Leek et al., 2024; van Leeuwen et Rummel, 2022), tout autant qu'une dimension inaliénable de l'activité d'un enseignant en classe (Doyle, 2006).

Les ESA sont donc positionnées dans le graphique ci-dessous (fig.1)<sup>2</sup>, dans leur rapport au temps et au couplage à la situation. En se déplaçant vers la droite, nous exprimons un rapport à des empan temporels plus larges évoqués par les stagiaires, même si le point de départ est une activité située dans un instant  $t$ . En remontant, nous exprimons un couplage structurel plus fort à la situation, c'est-à-dire une plus forte implication dans la situation, avec une possibilité moindre de s'en détacher, par exemple, pour réfléchir aux événements.

**Figure 1**

*Expériences situées d'apprentissage selon le rapport au temps et au couplage à la situation.*



### **Fulgurance**

La fulgurance se caractérise par l'émergence subite d'un nouveau geste professionnel. Il peut s'agir d'une idée qui surgit subitement, d'une inspiration. C'est l'ESA que nous considérons comme la plus rapide et la plus intensément couplée à la situation, car, sitôt l'idée venue, elle est mise en pratique sans mise à distance ou évaluation.

Nous avons documenté deux origines à ces fulgurances. La première est l'environnement de la classe. Par exemple, Sabrina (B1)<sup>3</sup> essaie vainement d'obtenir le silence. Elle voit une petite cloche sur le bureau de l'enseignante associée et décide de la faire teinter. Sans l'existence de la cloche, ce geste professionnel n'aurait probablement pas surgi. La deuxième est le transfert d'un geste professionnel acquis dans une autre situation vers la situation de classe. Noémie (B1) lève spontanément la main, « par réflexe », nous dit-elle, comme elle le fait pour obtenir le silence quand elle anime des colonies de vacances. Frédéric (B1) met la main dans son dos, comme il le fait en tant que serveur dans la restauration, pour se tenir droit au moment des consignes, moment qu'il juge important.

L'émergence du geste peut être suivie de l'(in)validation de celui-ci. Noémie et Frédéric en confirment l'efficacité dans l'autoconfrontation, tandis que Sabrina se rend compte que le tintement de la clochette n'a qu'un effet limité. Nous avons également documenté la stabilisation d'un geste, c'est-à-dire sa reproduction dans d'autres contextes. Par exemple, dans le stage suivant, Noémie (B2) lève de nouveau la main pour avoir le silence et nous confirme dans l'autoconfrontation que cet épisode est consécutif à sa première expérience couronnée de succès.

### ***Imprévu - incident organisationnel***

Certaines planifications ou anticipations des stagiaires ne se vérifient pas quand elles sont confrontées à la réalité de la situation de classe. Ils doivent alors réagir, réfléchir, émettre des hypothèses et les tester. Cette ESA est très proche des théories de l'apprentissage issues de l'expérience ou des modélisations relatives aux incidents critiques et aux imprévus (Azéma, 2015; Dewey, 1938; Kolb, 1984; Ria et al., 2004; Schön, 1983; Theureau, 2006; Vanderclayen, 2010).

Dans cette expérience, située assez basse dans l'échelle temporelle et assez haute dans celle du couplage, le stagiaire alterne rapidement des phases courtes d'essai-erreur et, sous pression temporelle, doit évaluer rapidement l'effet de ses actions, sans nécessairement avoir le temps de prendre du recul. Kolb (1984) parle de la difficulté de l'insertion d'une boucle réflexive dans le flux de l'action. Fanny (B3), qui aide une élève de première primaire à comprendre la symétrie orthogonale, nous dit :

En fait, je pensais qu'elle avait compris la première fois que je suis passée, mais je me rends compte qu'elle n'a pas passé le conflit cognitif. Elle tâtonne, je vois qu'elle y est presque. Elle est à deux doigts de passer l'étape de « fini la translation, c'est réflexion<sup>4</sup> ». Elle est vraiment entre les deux, parce qu'il y a des points qui sont en translation, mais il y en a déjà qui sont en réflexion. [...] Donc, on me voit vraiment fort l'observer. Quand elle plie, je ne regarde pas la feuille, je regarde ses yeux, en fait, pour voir où elle place son regard sur la feuille, pour voir si elle regarde au bon endroit, si on est en train de travailler sur la même chose ou pas. Je vois qu'elle est fort hésitante. [...] Et donc, là, je suis silencieuse, je la laisse continuer, tâtonner, mais, pendant ce temps-là, dans ma tête, ça fait ... (elle fait tourner son index près de sa tempe)... 300km/h. [...] Et je me dis qu'on tente : je vais chercher une feuille.

On perçoit ici l'intensité de l'activité réflexive, et l'essai qu'elle va faire d'une solution potentielle.

Nous avons documenté divers processus grâce auxquels les stagiaires réagissent à cette situation. Il peut s'agir de la fuite ou de la cécité volontaire, par lesquelles ils choisissent d'éviter le problème. Quand un élève explique une stratégie inattendue pour résoudre un problème mathématique, Laurence (B2) nous dit :

Il m'explique sa stratégie, et je ne m'y attendais pas du tout, à celle-là. D'ailleurs, j'ai un petit regard avec ma maître de stage, qui souriait, parce que, même elle... Il se compliquait la vie, mais c'était juste. [...] J'avoue que j'étais un peu prise de court. On ne va pas se mentir, j'ai fui ce moment, cette stratégie et j'essaie de rediriger le cours vers où je voulais aller.

S'ils y font face, nous avons documenté les stratégies suivantes :

- Explorer une nouvelle voie : tenter une nouvelle expérience ;
- Explorer une nouvelle voie en se donnant une contenance : ne pas savoir si ce que l'on fait va porter ses fruits, mais adopter une assurance feinte pour ne pas se décrédibiliser aux yeux des élèves ;
- Mobiliser une stratégie anticipée durant la planification, mais non retenue : revenir sur une possibilité évoquée et qui, en regard de l'activité réelle, pourrait ramener le déroulement de la leçon dans des balises anticipées ;
- Suivre les propositions des élèves : rebondir sur ce que les élèves disent en espérant un dénouement positif ;
- Tenter de ramener au déroulement prévu : plus ou moins brutalement, revenir à la planification ;
- Réduire la difficulté de la tâche ou des questions : proposer une tâche ou une question plus facile pour obtenir les réponses espérées et revenir à la planification ;
- Solliciter les élèves sur un aspect précis : ramener leur attention sur un élément qui permet de revenir à la planification. Cet élément peut être issu de l'expérience vécue, comme un élément de réponse des élèves non encore exploité, ou constituer une rupture brutale.
- Inverser deux étapes du déroulement : puiser dans les ressources de la planification pour revenir au déroulement.

Le dénouement est considéré comme positif ou son efficacité est validée si le stagiaire arrive à revenir à la planification, s'il élabore un scénario alternatif qui fonctionne ou s'il constate que, finalement, les élèves ont compris l'objet du cours, malgré les difficultés ressenties.

Cette ESA est souvent accompagnée d'émotions assez fortes, souvent d'insécurité et de stress, ainsi que d'une concentration très forte. À ce sujet, Laurence (B1 et B2) parle d'une « bulle » qui lui permet de se concentrer.

### ***Le jeu du couplage/découplage à la situation***

Dans le flux de l'action, il est parfois nécessaire de réfléchir à la situation. Malheureusement, la pression temporelle inhérente à l'activité de classe (Doyle, 2006) empêche souvent de prendre du recul sur les événements (Kolb, 1984). Dans cette ESA, les stagiaires se détachent un peu de la contrainte temporelle et du couplage. En d'autres termes, tout en étant ontologiquement couplés à la situation au sens du CSCA, ils modifient l'objet du couplage initial et le rapport, la distance, à cet objet. Cette ESA figure donc à mi-chemin sur les deux axes.

Nous avons documenté trois stratégies des stagiaires pour nous ménager une pause réflexive dans l'action et varier les modes de couplage à l'action. Dans la première, ils profitent d'un moment de répit pour réfléchir, par exemple, quand les élèves sont au travail. « Ce moment d'enrichissement, je le fais (...) dans un moment où les élèves découpent ou collent » (Laurence-B2). « Je profite aussi du temps de distribution et de l'organisation des élèves pour bien me mettre en tête ce qui va se passer dans la suite » (Richard-B2). D'autres exemples sont documentés avec l'entrée en classe d'une personne qui

a besoin d'un renseignement, des moments de travail des élèves, des moments de copie du tableau ou de rangement du matériel. Les stagiaires peuvent donc profiter de quelques instants et évaluer la situation.

Dans la deuxième, ils provoquent un moment de répit. Par exemple, Richard demande à un élève de répéter la consigne. Il sait que cet élève la répétera correctement et nous dit qu'il ne l'écoute que d'une oreille, ce qui lui permet de penser à autre chose en même temps.

J'ai du mal à reprendre et tout ça. Je me dis : Qu'est-ce que je vais faire ? Je vais demander à un enfant de réexpliquer parce que j'étais un peu perdu dans mon organisation, à cause de cette remarque. C'est tout con, mais voilà. [...] Je demande à Gaspard qu'il me le dise. Le temps qu'il me le dise, effectivement, je garde en tête. J'essaie de suivre ce qu'il dit, mais je garde en tête, je continue à me rappeler ce qui doit être fait. Puis, quand je sais ce qui doit être fait, je continue... Enfin, je continue un peu d'expliquer et puis je coupe un peu court, parce que je me rends compte qu'il a compris. Les autres aussi ont compris. On va pouvoir avancer.

Noémie (B1), en difficulté parce qu'elle n'obtient pas des élèves les réponses attendues, a besoin de réfléchir. Voyant la porte ouverte, elle décide d'aller la fermer pour gagner du temps.

Qu'est-ce que je vais faire maintenant ? Comment faire une transition ? Comment ne pas perturber les enfants parce qu'on ne va pas encore discuter maintenant de la bonne réponse, mais qu'on va y revenir plus tard ? Donc, il y avait beaucoup d'informations à ce moment-là. Et comme j'ai vu la porte qui était ouverte, je me suis dit : OK, tu vas fermer la porte calmement pour avoir le temps d'y réfléchir vite fait, encore un petit peu.

Dans la troisième, les stagiaires arrivent à réfléchir, tout en agissant machinalement. Par exemple, pour Richard (B2), les procédures de rangement sont routinisées et ne mobilisent que peu de ressources cognitives pour être menées à bien : « Je répète deux fois (la consigne) pour qu'ils écoutent, mais c'est plutôt de manière assez machinale que je le fais, tout ça en réfléchissant encore à ce qui va se passer ».

Nous avons par ailleurs documenté trois types d'objets sur lesquels porte les réflexions des stagiaires : (1) la dynamique passée de la situation, ou comment sont-ils arrivés dans la situation où ils se trouvent, (2) la dynamique future de la situation, ou comment ils pensent que la situation va évoluer dans les minutes qui arrivent. (3) Les stagiaires envisagent les événements sur un horizon à plus long terme, au cas où la situation devrait se représenter; ils enrichissent ainsi leurs répertoires d'actions pour les leçons suivantes. Les propos de Laurence (B2) sont particulièrement illustratifs de cette situation.

Dans ma tête, c'est un peu mon retour de cette leçon. Pendant l'activité, à un moment, dans mes pensées, je dis : OK, là, je vois que ça ne fonctionne pas trop. La prochaine fois, je dois faire ça. Et alors, j'essaie de rebondir sur ce que je pense être plus intéressant (pour cette leçon). [...] Et en fait, durant toute la leçon, j'apprends, moi aussi, plus à... Qu'est-ce que je pourrais faire la prochaine fois, qui est mieux ?

Dans son activité, Laurence profite d'un moment de répit pour faire le point sur la leçon actuelle, se lancer dans la suite de la leçon et anticiper la prochaine leçon.

## ***La planification et la vérification***

La planification est une ESA en ce sens qu'elle permet des transformations des habitudes d'activité sur un mode hypothétique. Elle est située, puisqu'évoquée dans un moment précis de l'activité, mais elle relève plutôt d'une potentialité à réaliser. Ainsi, elle envisage des empan temporels beaucoup plus larges et est moins couplée à la situation, puisqu'élaborée en amont. De même, le couplage est moins fort, parce que la planification a été réalisée en amont de l'action, mais pèse quand même sur celle-ci. Nous avons documenté trois modalités de cette ESA.

En premier lieu, il peut s'agir d'une préparation de l'activité dite classique. Les stagiaires prévoient leurs activités, en adaptant une leçon déjà donnée ou en se documentant spontanément pour trouver de nouvelles manières d'agir. Ce faisant, ils augmentent leurs répertoires de leçons possibles. Si, dans un premier temps, ces préparations sont plutôt considérées comme des étapes à suivre, une planification programme, au sens de Suchman (1987), les stagiaires, en dernière année, peuvent se montrer assez clairs sur le fait que cette planification a évolué en une ressource pour gérer la leçon.

Dans ma tête, je suis là pour cadrer et avoir un fil conducteur de la leçon. [...] Je connais ma leçon, je l'ai faite, donc, j'ai le déroulement en tête. Je sais où je veux arriver, j'ai mon timing en tête, mais ce qu'il se passe, je ne peux pas le prévoir, je ne peux pas l'anticiper. Donc, c'est au moment même. [...] J'ai mon objectif. Comment j'y arrive, c'est en fonction de chaque classe [...] En fait, ils créent eux-mêmes ma leçon, c'est ça mon truc. C'est en fonction de ce qu'ils m'apportent que je peux rebondir et faire que ma leçon soit enrichissante. Moi, j'ai une base, j'ai un canevas, comme on l'apprend, mais le reste, c'est eux qui la créent. [...] Je ne peux pas savoir ce que chacun pense. [...] C'est eux qui construisent ma leçon [...] (Olivia B3)

En deuxième lieu, il peut s'agir d'une transformation forcée des habitudes, par l'imposition d'un nouveau mode d'action par l'institut de formation. Les stagiaires doivent réaliser une leçon suivant telle ou telle méthode, ou avec telle ou telle exigence. Dans ce cas, les stagiaires sont forcés de transformer leurs habitudes d'activité pour respecter les consignes de l'institut de formation.

En troisième lieu, les stagiaires, après avoir éprouvé des difficultés sur un point particulier, prévoient des stratégies qui permettent d'éviter ou de contourner la répétition du problème. Par exemple, Claire (B2) nous dit qu'en première année, elle a éprouvé des difficultés pour reformuler les consignes. Pour son stage suivant, elle en prépare deux versions, une courte, à donner rapidement, et une longue, pour le cas où elle devrait l'explicitier ou la reformuler.

La vérification de la pertinence de la planification se fait lors de la leçon, avec d'éventuels recours aux autres ESA pour rectifier l'efficacité en situation de la préparation. En effet, entre les structures d'attentes basées sur les systèmes de référence et élaborées lors de la planification de la leçon et sa mise en place concrète, il y a souvent des écarts (Miville et al., 2022).

### ***Le récit d'une sédimentation***

Dans le récit d'une sédimentation, les stagiaires nous racontent l'histoire de la construction et des transformations de leurs habitudes de pratique. Nous parlons de sédimentation, car les couches d'expérience se superposent les unes aux autres. Les nouvelles expériences sont modelées par les anciennes et modèleront les suivantes, comme des couches de sédiments. Ainsi, si cette expérience est toujours située, car en lien avec un épisode précis, le couplage est minimal puisque l'expérience nous est livrée théorisée et l'empan temporel envisagé peut couvrir plusieurs expériences qui peuvent s'étendre sur plusieurs années. Nous avons documenté deux modalités relatives à cette ESA.

Dans la première, la stagiaire, dans son autoconfrontation, à l'occasion d'un événement particulier, nous raconte comment elle a construit les savoirs d'action qui l'ont conduite à agir comme elle l'a fait. Ci-dessous, Émeline nous rapporte l'évolution de son rapport au positionnement spatial, ou positionnement stratégique (Duvillard, 2017).

(Émeline se tient debout au fond de la classe) Je fais ça souvent quand on passe au rangement. Donc, devant, c'est vraiment apprentissage, consignes, etc. Et derrière, c'est plus organisationnel : on range, on va mettre la boîte à tartine [...], on va se ranger. Et là, je me mets plus derrière, parce que le mouvement va aller comme ça (elle montre un mouvement vers l'avant). J'ai testé et j'ai remarqué que ça fonctionnait plus quand je me mettais là ou quand je me mettais ici. Au tout début, en première année, je donnais mes consignes en circulant dans la classe. Et là, on m'a dit : Impossible, ta consigne doit être fixe au niveau du tableau. Et au fur et à mesure, je me suis dit qu'il faut vraiment une posture pour chaque chose. Ma consigne, je dois me mettre là. Ça, je vais pouvoir circuler. Ah, mais si je me mets là et qu'ils vont bouger, je vais être dans le chemin [...]. C'est un cheminement, vraiment, au fur et à mesure de mes stages.

Dans la seconde, les stagiaires nous livrent des répertoires organisés de stratégies ou de modalités d'action pour lesquels nous relevons plusieurs caractéristiques.

- Ces stratégies ont été validées par l'expérience, puisqu'elles ont été retenues et non écartées. En ce sens, elles se sont vu accorder un jugement de pertinence et constituent maintenant un système de références dans lequel puiser ;
- Nous retrouvons en B3 des stratégies identiques à celles de B1 et de B2, mais les stagiaires nous présentent aussi des approfondissements, des diversifications et des variantes de celles-ci ;
- Ces stratégies sont articulées, en ce sens qu'elles sont organisées en répertoires, qui présentent des gradations destinées à faire face aux situations de plus en plus complexes;
- Ces stratégies peuvent être synchronisées pour être utilisées ensemble ou successivement, dans des configurations ;
- Elles sont généralement mieux appliquées, car mieux maîtrisées et les conditions de leur mobilisation sont mieux cernées ;
- Les discours sur leurs natures et leurs mobilisations sont mieux construits et mieux étayés par l'expérience, ou les apports théoriques.

L'exemple de Claire (B3) est particulièrement représentatif de ce qui peut être livré par les stagiaires. Elle vient de féliciter les élèves pour obtenir l'attention dans une classe de première primaire. Elle nous livre un répertoire avec des stratégies et modalités d'action, des variantes, des jugements d'efficacité et des conditions d'utilisation :

Je varie les appels [à l'attention] [...]. J'ai le Allô Allô, le truc où on lève les bras, sauf que j'essaie de faire des trucs drôles, le petit singe ou la musculation. Puis j'avais aussi mon sifflet, mais il n'est pas... c'était une petite flûte, mais c'était pas terrible, donc j'ai abandonné. Des fois, j'attends, mais quand ils ne me regardent pas, il y a des choses qui ne fonctionnent pas.

## Discussion

L'élaboration d'un modèle structuré autour de cinq ESA éclaire la manière dont les stagiaires construisent progressivement la compétence à « faire la classe ». L'un des apports majeurs de cette recherche réside dans le fait qu'elle convoque le CSCA, qui permet de saisir l'activité enseignante des stagiaires non seulement comme une suite de comportements observables, mais aussi comme une dynamique de sens coconstruite avec la situation. Cette perspective rappelle que l'apprentissage est indissociable de l'agir et que toute transformation repose sur le couplage structurel entre l'acteur et son environnement (Poizat et al., 2023; Varela, 1996).

La typologie proposée met en évidence le fait que les apprentissages des stagiaires ne suivent pas une trajectoire linéaire, mais émergent de configurations diverses. Ainsi, la *fulgurance* illustre la possibilité d'un apprentissage instantané, né d'une résonance entre ressources offertes et situation vécue. À l'inverse, le *récit d'une sédimentation* met de l'avant le travail de consolidation progressive et l'organisation de répertoires d'actions sur le long terme. Entre ces pôles se situent les imprévus, le jeu du couplage/découplage et la planification, qui traduisent des temporalités intermédiaires et des niveaux variés d'implication. Le modèle rend ainsi visibles les différents registres d'apprentissage situés, du plus spontané au plus construit.

Ces résultats résonnent avec les apports de la théorie de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) et de la pensée de Dewey (1938), qui soulignent le rôle formateur de l'expérience et des ajustements en contexte. Toutefois, le CSCA permet d'aller plus loin en mettant en lumière la dimension sémiotique de l'activité : chaque ESA articule préoccupations, ressources, perceptions, actions et apprentissages à travers le signe hexadique. Ce prisme analytique donne à voir comment l'acteur transforme ses systèmes de référence au fil des situations, validant ou invalidant certaines pratiques, et enrichissant son répertoire professionnel.

Le modèle entre également en résonance avec les travaux sur la réflexivité professionnelle (Schön, 1983). Le *jeu du couplage/découplage* illustre particulièrement cette capacité à introduire, dans le flux de l'action, des pauses réflexives permettant d'ajuster l'activité en cours et d'anticiper l'avenir. La *planification*, quant à elle, témoigne d'une réflexivité en amont de l'action, tandis que la *sédimentation* correspond à une réflexivité a posteriori, mobilisée pour reconstruire une trajectoire d'apprentissage. Ainsi, le modèle articule trois niveaux de réflexivité : dans l'action, sur l'action et à propos de l'action, confirmant la pluralité des modalités de développement professionnel.

En définitive, l'intérêt de ce modèle est double : il permet, d'une part, de mieux comprendre les processus par lesquels les stagiaires transforment leurs pratiques à travers des expériences situées, et, d'autre part, de renforcer les ponts entre différents cadres théoriques en formation des enseignants. En intégrant l'apprentissage situé, le cours d'action et la réflexivité, il offre une lecture cohérente et nuancée de l'activité des stagiaires, tout en rappelant que l'expérience constitue le lieu privilégié de construction de la professionnalité enseignante.

## Conclusion

Dans cet article, nous avons présenté un modèle qui permet d'analyser et de comprendre les expériences situées d'apprentissage de stagiaires en enseignement primaire. Nous espérons que celui-ci est de nature à éclairer comment, dans un rapport au temps et aux situations vécues, les futures personnes enseignantes construisent et transforment leurs pratiques, référentiels et compétences. Selon nous, l'originalité de ce modèle est qu'il se base sur l'expérience subjective et située des stagiaires et permet de comprendre ces mécanismes de leur point de vue, notamment grâce à la convocation du CSCA, qui insiste sur le sens donné ou construit par un acteur plongé dans une situation.

Cette approche s'est en définitive révélée féconde en mettant à jour des trajectoires fortes de transformation, des typicités inter- et intra- individuelles et, consécutivement, les expériences situées d'apprentissages que nous vous proposons ici. Elle permet aussi d'éclairer à quelles occasions, en vivant quelles expériences, les stagiaires modifient des comportements, des pratiques, et développent des compétences.

Si les cinq ESA ont été documentées à diverses occasions, il n'a pas été possible de les repérer toutes chez tous les stagiaires, mais la nature diverse des expériences est telle dans les classes de stage, et la manière de signifier les expériences est tellement différente selon les personnes, qu'il serait probablement utopique de l'espérer. Il n'en reste pas moins que ce modèle nous semble suffisamment robuste pour éclairer un grand nombre d'expériences d'apprentissage vécues par les stagiaires. Malgré ces apports, cette recherche n'est pas sans présenter un certain nombre de limites. Tout d'abord, il s'agit d'un échantillon réduit de stagiaires à l'enseignement primaire en FWB. Il est délicat de généraliser nos résultats à d'autres contextes culturels ou de formation. De même, nous ne touchons pas ici aux expériences des experts qui ont peut-être d'autres voies d'apprentissage pour se développer.

Ces limites ouvrent des voies vers d'autres recherches. Nos résultats se vérifient-ils avec d'autres stagiaires que les stagiaires en enseignement primaire ? Sont-ils répliquables dans d'autres contextes, francophones ou non ? Sont-ils valables pour des enseignants experts ?

Quoi qu'il en soit, à l'heure de la réforme qui touche le paysage de la formation initiale des enseignants en FWB, nous espérons que celui-ci pourra être mobilisé dans les activités qui visent à poser un regard réflexif sur les stages. Si le travail de la réflexivité porte, entre autres, souvent rétrospectivement sur les événements qui ont eu lieu dans la classe, elle doit aussi éclairer, pour les stagiaires, la manière dont certaines expériences sont ou ont été particulièrement significatives dans le développement de la compétence à faire la classe. Dès lors, nous espérons que les pratiques réflexives ne seront plus uniquement un regard porté sur une activité passée, mais qu'elles deviendront un habitus (Perrenoud, 2001) qui permettra, comme le disait Schön (1983), de traquer le savoir caché dans l'agir professionnel.

## Notes

- <sup>1</sup> Il existe en FWB une population assez nombreuse d'étudiants et d'étudiantes provenant du Grand-Duché de Luxembourg.
- <sup>2</sup> Nous remercions François Lambert pour le travail de mise en forme du modèle.
- <sup>3</sup> Le cursus de formation s'étend sur trois années, ou blocs. Les indications B1, B2 ou B3 réfèrent donc aux blocs 1, 2 ou 3 durant lesquels l'activité a été documentée et autoconfrontée.
- <sup>4</sup> Au sens géométrique du terme, utilisé dans l'utilisation de la symétrie orthogonale.

## Références

- Adams, T., Koster, B. et Brok, P. den. (2024). Student teachers' classroom management learning process and outcomes during the internship. *European Journal of Teacher Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2353178>
- Azéma, G. (2015). *L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier : une approche en anthropologie cognitive* [thèse de doctorat, Université de Montpellier]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01689093/>
- Blondeau, M. (2023). *Apprendre à faire la classe : analyse de l'évolution de l'activité des enseignants stagiaires en formation initiale d'instituteur primaire en FWB* [thèse de doctorat, UCLouvain]. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:274056>
- Blondeau, M. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Analyse de l'évolution de l'expérience professionnelle sur des empan temporels longs mesurés en années : une étude de cas dans la formation en alternance d'enseignants en Belgique. *TransFormations*, 1(21), 31–45.
- Borges, C. et Séguin, C. (2013). Le soutien aux stagiaires en difficulté en formation initiale en éducation physique et à la santé. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani, et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p. 147–178). Presses de l'Université de Québec.
- Boudreau, P. (2002). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65–84. <https://doi.org/10.7202/000306ar>
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel*. PUQ.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249–305. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>
- Daguzon, M. (2010). *L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants* [thèse de doctorat, Clermont-Ferrand : Université de Clermont-Ferrand 2]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00660841/>
- Daguzon, M. et Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue Française de Pédagogie*, 181, 27–42. <https://doi.org/10.4000/rfp.3898>
- Dastugue, L. et Chaliès, S. (2019). Alternance intégrative et continuité des dispositifs de formation des enseignants novices. Dans G. Escalié et E. Magendie (dir.), *Alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 161–174). Presses universitaires de Bordeaux.
- Desbiens, J.-F., Habak, A. et Martineau, S. (2019). Analyser l'expérience du stage en enseignement au travers du prisme des difficultés et des échecs de stagiaires québécois : réflexion basée sur les écrits spécialisés. *Éducation et Socialisation*, 54(54). <https://doi.org/10.4000/edso.8390>
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Borges, C. (2013). *Quand le stage en enseignement déraile : Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*. PUQ.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry, 1938*. Henry Holt.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97–125). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et Didactique*, 2(3), 97–121. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/373>
- Duvillard, J. (2017). *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. ESF Sciences Humaines.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Flandin, S., Auby, M. et Ria, L. (2016). Étude de l'utilisation d'un environnement numérique de formation : méthode de remise en situation à l'aide de traces numériques de l'activité. *Activités*, 13(13–2), 1–25.
- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 275). L'Harmattan.
- Gremion, C. (2022). Usages et mésusages des pédagogies de l'alternance. *Phronesis*, 11(1), 91–106. <https://www.erudit.org/en/journals/phro/1900-v1-n1-phro06861/1087560ar/abstract/>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Leek, J., Rojek, M., Dobińska, G. et Kosiorek, M. (2024). Navigating the power of time in classroom practices: teachers' and students' perspectives. *Educational Review*, 1–23. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2024.2438878>
- Maes, O. (2021). *La construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement* [thèse de doctorat, UCLouvain]. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:244745>
- 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). Presses de l'Université du Québec.
- Masood, S., Siddiqui, M. F. et Arif, K. (2022). Challenges pre-service teachers face during teaching practicum: An anatomy of teachers' education programs. *VFAST Transactions on Education and Social Sciences*, 10(2), 131–141. <http://dx.doi.org/10.21015/vtess.v10i2.1049>
- Mesker, P., Wassink, H. et Bakker, C. (2020). How everyday classroom experiences in an international teaching internship raise student teachers' awareness of their subjective educational theories. *Teacher Development*, 24(2), 204–222. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1747531>
- Miville, A.-M., Viau-Guay, A. et Hamel, C. (2022). Planning at the elementary level: Analysis of teachers' life course. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2021.2023082>
- Monfette, O. (2022). Vers une meilleure compréhension des stratégies mobilisées pour surmonter des difficultés rencontrées en stage. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 13(2), 8–18. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/75491>
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches*, 26(1), 110–138.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales (5<sup>e</sup> éd.)*. Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 181–207). De Boeck Université.
- Perrin, N., Piot, D. et Le Glou, C. (2021). Penser l'alternance à partir d'une approche enactive de l'apprentissage. Dans V. Lussi Borer et S. Chaliès (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p. 53–68). Octarès.
- Petignat, P. (2009). *La contribution des stages à la formation initiale des enseignants : étude des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires* [thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:2485>

- Poizat, G., Flandin, S. et Theureau, J. (2023). A micro-phenomenological and semiotic approach to cognition in practice: a path toward an integrative approach to studying cognition-in-the-world and from within. *Adaptive Behavior*, 31(2), 109–125. <https://doi.org/10.1177/10597123211072352>
- Poizat, G. et San Martin, J. (2020). Le programme de recherche “cours d’action” : repères historiques et conceptuels. *Activités*, 17(2), 1–33. <https://doi.org/10.4000/activites.6434>
- Ria, L., Sève, C., Durand, M. et Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 30(3), 535–554. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse989/012081ar/abstract/>
- Rix, G. et Lièvre, P. (2005). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. 6<sup>e</sup> Congrès Européen de Science des Systèmes, Clermont-Ferrand, Université Blaise Pascal.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Jossey Bass.
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré* [thèse de doctorat, Clermont Ferrand]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00528371/>
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-Machine communication*. Cambridge University Press.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octares éditions.
- Theureau, J. (2010). La constitution de savoirs dans l'action. *Intellectica*, 53(1), 95–127. <https://doi.org/10.3406/intel.2010.1180>
- Van der Maren, J.-M. et Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches Qualitatives, Hors Série*, 7, 42–63. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v7/RQ-HS-7-Numero-complet.pdf#page=44](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v7/RQ-HS-7-Numero-complet.pdf#page=44)
- van Leeuwen, A. et Rummel, N. (2022). The function of teacher dashboards depends on the amount of time pressure in the classroom situation: Results from teacher interviews and an experimental study. *Unterrichtswissenschaft*, 50(4), 561–588. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2129738>
- Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. et Beusaert, S. (2018). *Accompagner les pratiques des enseignants : Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Presses universitaires de Louvain.
- Vandercléyen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique : régulation émotionnelle d'enseignants stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage* [thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:32311>
- Vanmeerhaeghe, S. (2023). *De l'appropriation des stages en formation initiale des enseignants du secondaire inférieur* [thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles].
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. A. Saint-Martin.
- Vivegnis, I. (2016). *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 Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/8091/1/031618436.pdf>
- Walton, E. et Rusznyak, L. (2013). Pre-service teachers' pedagogical learning during practicum placements in special schools. *Teaching and Teacher Education*, 36, 112–120.

## Pour citer cet article

Blondeau, M. et Van Nieuwenhoven, C. (2025). Apprendre à faire la classe en contexte de stage : un modèle en cinq expériences situées d'apprentissage. *Formation et profession*, 33(2), 1-16. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.1000>



©Auteures. Cette œuvre, disponible à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.954>, est distribuée sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Audrey **Lachance**  
Université de Sherbrooke (Canada)

Myriam **Girouard-Gagné**  
Université de Montréal (Canada)

Julie **Lane**  
Université de Sherbrooke (Canada)

Agnès **Costerg**  
Université de Sherbrooke (Canada)

Pascale **Nootens**  
Université de Sherbrooke (Canada)

# Expérience de stage au Sénégal : retombées pour le développement des compétences de stagiaires en enseignement en adaptation scolaire et sociale

Internship Experience in Senegal: Contribution to the  
Professional Development of Special Education Teacher Trainees

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.954>

## Résumé

Cette recherche qualitative documente les retombées d'un stage à l'international, réalisé au Sénégal, pour le développement professionnel de 28 personnes étudiantes en enseignement en adaptation scolaire et sociale. L'analyse des données issues des dossiers professionnels évolutifs et du groupe de discussion focalisée met en lumière comment ce stage a pu contribuer au développement de 11 compétences professionnelles ainsi qu'à certaines compétences personnelles, soutenant la professionnalisation des stagiaires. Cette recherche propose de nouvelles connaissances sur les retombées d'un stage dans des pays en développement et sur les expériences spécifiques au contexte québécois.

### Mots-clés

Stage à l'international, développement professionnel, développement de compétences, formation initiale en enseignement, adaptation scolaire et sociale.

### Abstract

This qualitative research documents the contribution of an international internship, carried out in Senegal, on the professional development of 28 special education students. The data analysis, from evolving professional records and a focus group, highlights how this internship may have contributed to the development of 11 professional competencies and certain personal competencies, contributing to interns' professionalization. This research offers new insights into internships in developing countries and experiences specific to the Quebec context.

### Keywords

International internships, professional development, competencies development, pre-service teacher training, special education teachers.

## Introduction et problématique

Des expériences de stage à l'étranger sont offertes par différentes universités aux personnes étudiantes en formation initiale, contribuant à former des citoyens et des citoyennes du monde engagés dans une société multiculturelle (Ogay et Edelman, 2011; Williard-Holt, 2001). C'est le cas, notamment, dans la formation en enseignement, où les futures personnes enseignantes peuvent, dans certaines universités, réaliser un stage à l'international (Egeland, 2016). Au Québec, c'est depuis 2008 que « le ministère [de l'Éducation, du Loisir et du Sport] souscrit à la possibilité pour les stagiaires des programmes de formation à l'enseignement primaire ou secondaire d'effectuer un stage à l'étranger », bien que le dernier stage doive se dérouler au Québec (Gouvernement du Québec, 2008, p. 10). Si, historiquement, on appréhendait qu'un contexte trop différent de celui des milieux d'enseignement du Québec ne soit pas favorable au développement des compétences en enseignement, les orientations du Ministère témoignent, depuis, d'une plus grande ouverture à l'égard de ce type de stage.

Différentes études s'étant intéressées aux expériences à l'international pour les personnes étudiantes en enseignement mettent en évidence les nombreuses retombées positives de ces stages (Egeland, 2016). D'abord, il apparaît que le stage à l'international amène les stagiaires à se développer professionnellement, par exemple en faisant l'acquisition de nouvelles stratégies d'enseignement ou en développant leur capacité à adapter les contenus pédagogiques pour prendre en compte la diversité des élèves (Jiang et al., 2019; Lupi et al., 2012; Rocque, 2020). De plus, des bénéfices se dégagent également pour le développement personnel, notamment en ce qui a trait à la confiance en soi, à la maturité émotionnelle et aux stratégies adaptatives (p. ex., Rocque, 2020; Smolcic et Katunich, 2017; Stephens et Little,

2008). Enfin, ces stages ont permis aux stagiaires de développer leur sensibilité interculturelle et leur capacité à adopter une posture réflexive au regard d'enjeux interculturels (Mesker et al., 2018; Miller et Gonzalez, 2016; Polyzoï et Magro, 2015; Smolcic et Katunich, 2017; Trilokekar et Kukar, 2011).

Bien que plusieurs bénéfices se dégagent de ces expériences de formation à l'international, certaines limites ont pu être relevées. À ce jour, les expériences de stage à l'international dans un pays en développement tel que le Sénégal ont été peu documentées scientifiquement. De plus, si les stages dans la formation en enseignement au primaire ou au secondaire sont davantage étudiés, aucune des études identifiées n'a été réalisée spécifiquement en adaptation scolaire et sociale. Finalement, bien que deux études canadiennes aient été recensées (Polyzoï et Magro, 2015; Trilokekar et Kukar, 2011), aucune étude ne concerne les expériences de stage à l'international en contexte de formation initiale en enseignement au Québec. Ainsi, considérant ce qui précède, la présente recherche a pour but de documenter les retombées perçues d'une expérience de stage au Sénégal s'inscrivant dans le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale d'une université québécoise.

## Cadre conceptuel

Les retombées du stage au Sénégal sont analysées du lieu des perceptions des stagiaires quant au rôle que cette expérience a pu jouer dans leur développement professionnel et personnel. Les perceptions peuvent référer au processus, de même qu'aux résultats de ce processus, de traitement et d'interprétation de situations ou d'expériences, contribuant à leur attribuer un sens et à orienter les actions (American Psychological Association, 2023). D'autres considèrent les perceptions comme le résultat d'un processus cognitif permettant de donner du sens à son vécu (Bréchet et Gigand, 2015; Raja et al., 2022). Appréhender les retombées de ce stage par les perceptions des stagiaires vise ainsi à mieux comprendre leur expérience formatrice et ses retombées pour leur développement.

Le baccalauréat en adaptation scolaire et sociale vise à soutenir le développement des compétences des futures personnes enseignantes pour enseigner et accompagner des élèves ayant des besoins particuliers, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou en situation de handicap (Université de Sherbrooke, 2022). Dans le cadre de la formation, le stage constitue une situation authentique d'apprentissage, où les stagiaires peuvent s'exercer à l'enseignement de manière encadrée, tout en transférant en contexte réel les apprentissages réalisés en milieu universitaire (Desbiens et al., 2009). Il place les futures personnes enseignantes dans des contextes pratiques qui les amènent à réfléchir à leurs pratiques, afin de les ajuster et de les transformer dans une perspective d'amélioration continue (Monney et al., 2018; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Le développement de compétences en stage ne consiste pas seulement à mobiliser des connaissances pédagogiques, didactiques ou disciplinaires, mais à les articuler et à les mobiliser dans des situations professionnelles complexes (Tardif, 2006).

Dans une logique de professionnalisation ancrée dans l'expérience authentique, les stages en formation initiale s'inscrivent dans une approche professionnalisante (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Ils visent notamment à soutenir le développement des compétences professionnelles du Référentiel de compétences de la profession enseignante du Québec (Gouvernement du Québec, 2020). La notion de compétence y est ainsi définie :

Une compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin. (Gouvernement du Québec, 2001, p. 3)

Le Référentiel de compétences s'appuie sur 13 compétences professionnelles qui, dans le cadre de cette recherche, ont été regroupées en trois grandes catégories. D'abord, les **compétences propres à la personne enseignante** englobent les dimensions identitaires, éthiques et culturelles en lien avec : le rôle de médiateur ou médiatrice d'éléments de culture (C1), la maîtrise de la langue d'enseignement (C2), l'engagement dans le développement professionnel continu et dans la profession (C11), la mobilisation du numérique (C12), de même que l'agir éthique (C13). Ces compétences soulignent l'importance de la réflexivité, de la formation et du développement professionnel tout au long de la carrière.

Ensuite, l'ensemble des **compétences au cœur du travail avec et pour les élèves** renvoie aux compétences liées à la planification (C3) et à la mise en œuvre (C4) de situations d'enseignement et d'apprentissage (SEA), à l'évaluation des apprentissages (C5), à la gestion du groupe-classe (C6), à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves (C7) et au soutien de leur plaisir d'apprendre (C8). Ces compétences traduisent une sensibilité accrue à l'inclusion, à l'équité et à la différenciation, centraux dans la pratique en adaptation scolaire et sociale.

Enfin, les **compétences relationnelles et collaboratives** se déploient dans l'interaction avec les divers acteurs de la communauté éducative, y compris l'équipe-école (C9), les familles et les partenaires du milieu (C10). Elles visent à renforcer la concertation autour du bien-être et de la réussite des élèves, consolidant ainsi la posture professionnelle des personnes enseignantes au sein d'un réseau d'interdépendance éducative.

À partir de ce cadre, cette recherche vise à mieux comprendre comment une expérience de stage au Sénégal a pu contribuer au développement des futures personnes enseignantes en adaptation scolaire et sociale. Plus précisément, il s'agit d'examiner de quelle manière elles perçoivent les retombées de cette expérience d'immersion en milieu éducatif à l'international. Cet article vise ainsi à répondre à la question de recherche suivante : quelles sont les retombées perçues d'une expérience de stage au Sénégal pour le développement des compétences professionnelles et personnelles des stagiaires en enseignement ?

## Méthodologie

### *Contexte de réalisation du stage*

Le stage a eu lieu durant la troisième année d'un programme de premier cycle en enseignement en adaptation scolaire et sociale d'une université québécoise. Les personnes étudiantes ont réalisé un stage de 4 crédits universitaires d'une durée de 5 semaines (20 jours en classe) dans des écoles sénégalaises d'un village de campagne dans la région de Thiès. Elles devaient réaliser un total de 140 heures de stage, y compris la prise en charge de minimalement 16 journées d'enseignement (112 heures), auxquelles s'ajoutaient les discussions pédagogiques, la planification, les corrections et les rencontres de suivi

et de bilan. Chaque stagiaire était intégré dans la classe d'une personne enseignante associée, qui l'accompagnait tout au long du stage (p. ex., encadrement, soutien à la planification, rétroactions). La taille des groupes, l'âge des élèves ainsi que leur niveau de maîtrise du français étaient variables entre les groupes. Durant leur stage, les stagiaires ont vécu dans une famille sénégalaise afin de favoriser leur immersion culturelle et leur intégration au sein de la communauté.

Les personnes stagiaires ont été accompagnées et soutenues avant, pendant et après le stage (formations, observation et rétroactions, supervisions individuelles et groupales) par deux personnes superviseuses accompagnatrices. L'une de ces personnes superviseuses est la troisième autrice de cet article. La première et la deuxième autrice n'étaient pas impliquées dans la réalisation du stage, ni la formation des personnes étudiantes. Elles n'avaient donc pas de lien avec les personnes participantes en dehors de la recherche.

### ***Personnes participantes***

Ce sont 28 personnes stagiaires en adaptation scolaire et sociale ayant participé au stage au Sénégal qui ont accepté de prendre part à la recherche. Elles étaient libres de participer ou non à la recherche, ou de choisir de participer à seulement l'une ou l'autre des collectes de données. Des 28 personnes participantes, 26 sont de genre féminin, une personne est de genre masculin et une personne est non binaire. Les personnes participantes sont toutes de citoyenneté canadienne et l'âge moyen est de 22,7 ans.

### ***Collecte de données***

Afin de documenter les retombées perçues par les stagiaires, un devis qualitatif a été mobilisé. Les données ont été recueillies à la suite du stage à l'aide de deux outils de collecte de données : 1) les dossiers professionnels évolutifs; et 2) un groupe de discussion focalisée.

D'abord, dans le cadre de l'activité pédagogique, les stagiaires devaient remplir un dossier professionnel évolutif. Ce travail était composé de trois parties : 1) présentation de la personne stagiaire et de son projet de développement; 2) portrait du milieu; et 3) bilan de fin de stage. Le dossier professionnel étant évolutif, il a été progressivement rempli à différents moments : la première partie a été réalisée avant le stage, la deuxième partie a été effectuée pendant le stage et remise à la fin de celui-ci, et la troisième partie a été faite après le stage. Les stagiaires ont consenti à ce que les dossiers soient utilisés à des fins de recherche. Ce sont 26 dossiers qui ont été recueillis, anonymisés et analysés pour la présente recherche. Plus spécifiquement, ce sont les données tirées de la troisième partie des dossiers professionnels évolutifs qui ont été utilisées. Dans cette partie, les stagiaires devaient faire un retour sur l'atteinte de leurs objectifs de développement pour les compétences professionnelles propres à la personne enseignante (C1, C2, C11, C12 et C13) et les compétences au cœur du travail avec et pour les élèves (C3, C4, C5, C6, C7 et C8). Les deux compétences relationnelles et collaboratives (C9 et C10) ne faisaient pas l'objet d'évaluation dans ce stage, et n'ont donc pas été incluses dans cette recherche.

Afin de compléter les données des dossiers professionnels et d'enrichir l'analyse, un groupe de discussion focalisée, d'une durée de 90 minutes, a été réalisé avec les stagiaires (n=28) lors d'une rencontre de bilan de leur expérience de stage. Les échanges du groupe de discussion ont été enregistrés (enregistrement

audio). La discussion focalisée, menée par la première autrice de cet article, a été guidée par un canevas d'entrevue préalablement élaboré incluant les questions suivantes :

- 1) En quoi ce stage vous a permis ou non de vous développer en lien avec les cibles de formation ?;
- 2) En quoi ce stage vous a permis ou non de développer les compétences professionnelles du Référentiel de compétences de la profession enseignante du Québec ?;
- 3) En quoi ce stage vous a permis ou non de développer d'autres compétences personnelles et professionnelles ? Lesquelles ?
- 4) Quels apprentissages réalisés pendant le stage prévoyez-vous réinvestir à moyen et long termes :
  - a. Dans la suite de votre formation ?
  - b. Dans votre future pratique professionnelle ?
  - c. Dans votre vie personnelle ?
- 5) Quels ont été les facilitateurs et les obstacles rencontrés avant, pendant et après le stage ?
- 6) Quels ont été les apports de la formation préstage et des moments de réflexion pendant et après le stage ?
- 7) Est-ce que vous suggéreriez ce stage aux personnes étudiantes en enseignement au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale, et pourquoi ?

### ***Analyse des données***

Les données qualitatives recueillies ont été analysées dans un premier temps en ayant recours à une mise en rubriques, puis, dans un deuxième temps, en réalisant une analyse thématique de chacune des rubriques (Paillé et Mucchielli, 2021). Plus particulièrement, les enregistrements des échanges du groupe de discussion focalisée ont d'abord été transcrits. Les dossiers professionnels évolutifs et les verbatim du groupe de discussion ont ensuite été ajoutés au logiciel NVivo. Ce corpus a été mis en rubriques (Paillé et Mucchielli, 2021) en codant à la rubrique correspondante les extraits se rapportant à chacune des 11 compétences du Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante du Québec, relatives à la personne enseignante (C1, C2, C11, C12 et C13) ainsi qu'au travail avec et pour les élèves (C3, C4, C5, C6, C7 et C8). Une attention a aussi été portée aux nœuds émergents, notamment en ce qui a trait aux autres compétences personnelles et professionnelles que les stagiaires auraient développées. Ensuite, une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) a été réalisée de manière inductive pour chacune des rubriques, c'est-à-dire pour chacune des compétences identifiées. L'analyse des données a été effectuée par la première autrice, puis révisée et approfondie par la deuxième et la troisième autrices.

## Résultats

Les résultats mettent en lumière comment cette expérience de stage au Sénégal a pu permettre ou non aux stagiaires de développer : 1) les compétences propres à la personne enseignante; 2) les compétences au cœur du travail avec et pour les élèves; et 3) les compétences personnelles.

### *Compétences propres à la personne enseignante*

Pour la majorité des stagiaires, le stage a permis l'atteinte des objectifs de développement pour la compétence *Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture (C1)*. Le contexte du stage s'est même révélé particulièrement favorable à cet égard : « le fait d'effectuer un stage à l'international, dans un pays ayant une culture très différente de la mienne, cela m'a permis de m'ouvrir à d'autres réalités et d'intégrer des éléments culturels très rapidement dans mes situations d'enseignement-apprentissage ». Les échanges autour des cultures sont apparus propices au développement de cette compétence : « il était possible de faire un partage de culture. Les élèves pouvaient m'en apprendre sur la leur et je pouvais leur en apprendre sur la mienne ». Quelques stagiaires soulignent toutefois certaines limites en lien avec la culture québécoise : « ce stage ne m'aura pas vraiment permis de mettre en pratique le partage de la culture québécoise ou la découverte de la culture qui entoure les jeunes enfants du primaire au Québec ». Néanmoins, la réflexion et les prises de conscience en lien avec cette compétence ont été significatives :

Je suis arrivée au Sénégal [...] je portais attention à plusieurs éléments et j'étais curieuse. Cela dit, je tenais ici pour acquis que je connaissais la culture québécoise et j'étais moins curieuse d'en connaître davantage. Ce stage m'aura permis de retrouver cette petite flamme de curiosité pour apprendre à en découvrir davantage sur notre culture. Ainsi, je pourrai la partager avec les élèves.

En définitive, si certaines difficultés ont été rencontrées en ce qui a trait aux éléments de culture québécoise, le stage est apparu comme ayant contribué significativement à la réflexion et au développement professionnel en lien avec cette compétence (C1).

Pour la compétence *Maîtriser la langue d'enseignement (C2)*, la perception des stagiaires est mitigée. La barrière de la langue s'est révélée être à la fois un obstacle et une occasion de développement. D'abord, la barrière de langue a fait en sorte que la communication soit plus difficile avec certains élèves : « les élèves ne parlaient presque pas français [...] Au début du stage, les enfants ne comprenaient pas toujours ce que je disais à cause de mon accent québécois ». Ainsi, la mobilisation de cette compétence en contexte sénégalais est considérée comme étant plus difficile qu'au Québec. Néanmoins, un aspect positif de la barrière de la langue est d'avoir amené les stagiaires à développer différentes stratégies pour mieux se faire comprendre (p. ex., parler plus lentement, mieux articuler). C'est ce que souligne cette personne stagiaire, pour qui le contexte du stage s'est avéré particulièrement aidant :

J'ai pu améliorer ma maîtrise du français oral puisque je devais particulièrement porter attention à mon articulation et au choix de mes mots. Je n'avais jamais dû porter autant attention à mon français oral lors de mes stages précédents (...). Au Sénégal, je devais m'assurer d'utiliser les termes français et de formuler des phrases complètes.

De façon similaire, une autre personne abonde dans le même sens : « j'ai dû utiliser un français beaucoup plus soutenu et des mots de vocabulaire auxquels les élèves étaient habitués pour me faire bien comprendre. Donc, je devais réfléchir davantage aux mots que j'employais ». En somme, pour cette compétence, si le contexte du stage est apparu aride pour cette compétence, il a néanmoins pu contribuer au développement professionnel des stagiaires à cet égard.

Le stage est révélé particulièrement propice au développement de la compétence *S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession (C11)*. Pour la majorité des stagiaires, cette expérience a été source de beaucoup de réflexion et d'investissement dans leur développement professionnel : « au quotidien, c'est ce que je faisais constamment, me questionner sur mes pratiques, me remettre en question, poser des questions à mon enseignante associée, lui demander de la rétroaction, demander aux élèves de la rétroaction, etc. ». Pour plusieurs, les réflexions écrites ont été particulièrement utiles à cet égard : « j'ai noté mes forces et mes faiblesses, ainsi que des observations/questionnements que j'ai eus. Cela m'a donc grandement aidée à [...] me questionner sur ma pratique professionnelle encore plus que lors de mes stages précédents ». Les échanges avec les collègues stagiaires et les personnes superviseuses ont aussi suscité « plusieurs réflexions, autant sur mes propres pratiques, que les pratiques de mes autres collègues. Ces moments d'échanges permettaient d'abord de revenir sur des pratiques, mais également de s'outiller ou d'amener des réflexions pour les pratiques à venir ». Ces réflexions ont pu être réinvesties dans leur pratique professionnelle, pour se réajuster et pour s'améliorer : « j'ai réfléchi sur ma pratique, autant à la suite des bonnes séances pour identifier ce que je pourrais retenir [...] qu'à la suite des séances plus difficiles pour identifier la source des problèmes survenus et trouver le moyen d'y remédier ».

Les perceptions des stagiaires en ce qui a trait à la compétence *Mobiliser le numérique (C13)* sont polarisées. Pour plusieurs, le contexte du stage, étant donné les ressources numériques limitées, a constitué un obstacle pour le développement de cette compétence : « je n'ai pas pu m'exercer à utiliser des outils numériques durant toute la durée de mon stage. Je n'ai donc pas pu développer mes compétences autant que je l'aurais pu au Québec ». De façon similaire, une personne est d'avis qu'elle « ne mobilise pas mieux le numérique qu'avant. [...] Il faudra donc que je travaille plus pour développer mes habiletés numériques lors de mon prochain stage ». D'autres, au contraire, considèrent que cette expérience a été bénéfique pour le développement de cette compétence en leur permettant de réfléchir à leur rapport au numérique et à leur utilisation du numérique en classe :

Ça nous amène à développer un esprit critique. Quand on va faire une activité, se demander quel est l'apport du numérique, à quoi ça sert, en quoi c'est un plus ? Parce que là, on a vu, on est capable d'animer des activités sans numérique qui sont très pertinentes, très ludiques aussi. Souvent on pense que le numérique c'est ludique, mais tu as d'autres façons de faire.

En somme, bien que le contexte des classes sénégalaises soit considéré comme moins propice au développement de cette compétence comparativement à un stage au Québec, le stage a néanmoins permis de nourrir une réflexion sur la place du numérique en enseignement.

La compétence *Agir en accord avec les principes éthiques de la profession (C12)* est perçue comme ayant été particulièrement développée durant ce stage : « je ne crois pas que j'aurais eu de meilleure situation pour mettre à l'œuvre cette compétence ». Plusieurs ont été confrontés à des dilemmes éthiques ou à des tensions par rapport aux valeurs, suscitant des réflexions éthiques moins communes

en contexte québécois : « au Québec, j'estime que l'éthique est un élément pris pour acquis. Or, dans un contexte international où la culture, la langue et les pratiques diffèrent des nôtres, la personne stagiaire est réellement amenée à développer cette compétence ». Une personne partage que, dans ses stages précédents, elle ne s'était pas « questionnée sur l'éthique tant que ça [...]. Mais là-bas tu es dans un autre pays, ça fonctionne d'une autre façon, c'est une culture totalement différente, le côté éthique vraiment, ce stage-là m'a permis de le développer ». La nécessité de considérer qu'une pratique professionnelle éthique peut diverger selon la culture est soulevée à plusieurs reprises : « plusieurs pratiques divergent entre le Sénégal et le Québec. Mes principes éthiques ne sont donc pas les mêmes que celles de mon enseignant associé. Parsemé de discussions et de réflexions partagées, mon parcours m'a permis de connaître une culture différente ». Ainsi, les résultats mettent en évidence l'apport significatif du stage pour le développement de cette compétence (C12).

### ***Compétences au cœur du travail avec et pour les élèves***

Les perceptions relatives à la compétence ***Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage (C3)*** sont variables. Si le stage a offert aux stagiaires des occasions de développer cette compétence, le contexte a aussi été source de défis et d'obstacles. D'abord, quelques stagiaires ont eu de nombreuses occasions de planifier des situations d'enseignement, leur offrant une expérience pratique en lien avec cette compétence : « j'ai élaboré beaucoup de planifications lors de ce stage, plus qu'en temps normal et celles-ci étaient très précises et détaillées. Cela m'a permis de comprendre l'importance de la planification et d'être de plus en plus à l'aise avec celle-ci ». Cela leur a permis de développer des ressources utiles pour leur future pratique professionnelle : « une force que j'ai développée lors de ce stage a été de planifier mes séances et de bien les structurer, j'aimerais garder cette structure lors de mes futures planifications ». Toutefois, certaines limites liées au contexte du stage sont perçues comme ayant entravé le développement de cette compétence. Entre autres, les ressources limitées sont apparues comme contraignantes : « je me sentais toujours très limitée dans mes activités et j'avais l'impression que celles-ci étaient répétitives. Au Québec, je suis habituée de varier le matériel et de faire des projets ». De plus, plusieurs soulignent que le cadre strict avait restreint les possibilités : « un enjeu pourrait être en lien avec la rigidité en ce qui a trait à la planification et les approches. Il pouvait être difficile de sortir du cadre ». Par ailleurs, la transférabilité en contexte québécois des apprentissages réalisés en lien avec cette compétence est remise en question par quelques stagiaires : « en général, la manière de faire ne correspond pas à ce que je fais dans une classe au Québec, il y a donc un peu moins de transfert à faire en lien avec cela »; « l'utilisation et la structure des guides pédagogiques sont très différentes du programme québécois. [...] je n'ai pas pu parfaire mon utilisation du programme de formation de l'école québécoise ».

Du fait des nombreuses occasions de mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage (SEA), ce stage est perçu comme ayant contribué au développement la compétence ***Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage (C4)***. Les multiples expériences pratiques ressortent à de nombreuses reprises : « l'avantage est que nous sommes constamment en situation d'enseignement-apprentissage. Nous avons donc beaucoup d'occasions de nous pratiquer ». Une personne stagiaire explique que le stage lui « a permis de prendre confiance en ma compétence à mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage. [...] L'audace et la créativité dont j'ai fait preuve de manière spontanée et planifiée n'auraient probablement pas été possibles sans le contexte de stage ».

Cependant, plusieurs stagiaires considèrent le cadre à respecter dans le contexte du stage comme limitant les possibilités de SEA qu'elles pouvaient mettre en œuvre. Par exemple, cette personne stagiaire a eu « de la difficulté à varier mes approches et mes interventions dans la structure d'enseignement de ma classe qui était très rigide. J'aurais aimé pouvoir y mettre davantage de ma couleur, mais souvent je suivais la structure d'enseignement ». Malgré tout, surmonter les défis durant ce stage a représenté une source de fierté et de développement professionnel. Dans son dossier professionnel évolutif, une stagiaire est particulièrement éloquente à cet effet lorsqu'elle partage avoir constaté « une grande progression de ma confiance en moi devant un groupe. Puisque les classes étaient très nombreuses, j'étais vraiment fière d'être capable de leur enseigner. [...] Je me suis sentie comme une véritable enseignante pour la première fois ». Une autre personne explique comment le stage, malgré les difficultés rencontrées, a eu des retombées positives :

Ce contexte de stage m'a permis de développer une belle confiance devant un groupe. C'était par moment confrontant de me retrouver devant un groupe de 55 élèves et de ne pas bien me faire comprendre, mais je pense que cela m'a permis de développer de bons réflexes que je n'aurais pas nécessairement développés dans une classe au Québec.

Pour la compétence *Évaluer les apprentissages (C5)*, les avis des stagiaires sont partagés. Certains considèrent avoir eu plusieurs occasions pratiques pour développer cette compétence : « ce stage a été très bénéfique pour moi, car il m'a permis de me pratiquer à évaluer les apprentissages de mes élèves ». Une autre personne partage : « j'ai dû corriger et analyser très fréquemment les élèves dans leurs travaux [...] Cela m'a permis d'avoir davantage une meilleure capacité d'analyse des élèves et de mieux évaluer l'acquisition des apprentissages des élèves ». Il demeure néanmoins qu'une majorité a indiqué avoir partiellement ou pas atteint les objectifs de développement initialement fixés : « Cette compétence était un défi avant le stage et je ne pense pas avoir réussi mon objectif de développement. [...] le contexte de ce stage ne m'a pas aidé à me pratiquer en ce sens ». Plusieurs soulignent ne pas avoir bénéficié de la latitude souhaitée, par exemple pour « développer des outils d'évaluation qui sortent de l'évaluation traditionnelle ou encore qui évaluent des compétences. Le contexte et le programme sénégalais fait en sorte que je ne pouvais pas vraiment déroger du cadre ». Les modalités d'évaluation différentes du contexte québécois sont aussi soulignées : « l'évaluation dans ce contexte de stage est faite différemment qu'au Québec [...] Je n'ai donc pas vraiment pu travailler sur des éléments qui pourraient être des atouts une fois au Québec ». Enfin, les défis associés à la taille des groupes ainsi que les ressources limitées ressortent également : « il n'y a pas d'évaluations imprimées, nous avons peu de temps prévu en classe, le nombre d'élèves est trop grand pour penser faire des entrevues ».

Les perceptions quant à la compétence *Gérer le fonctionnement du groupe-classe (C6)* varient entre les stagiaires. D'une part, le stage est perçu comme ayant positivement soutenu le développement de cette compétence : « mon objectif est atteint puisque dès le début de la deuxième semaine j'ai pu prendre en charge le groupe avec la présence de mon enseignant et quelques jours plus tard, j'étais seule avec les élèves ». Des stagiaires partagent : « Je n'aurais pas utilisé les mêmes stratégies si mon stage avait été [réalisé] au Québec. C'est réellement ce contexte qui m'a permis de développer de nouveaux outils de gestion de classe »; « c'était la première fois que j'ai eu confiance en moi et en mes capacités devant une classe. J'ai su instaurer des routines, un climat de classe adéquat aux apprentissages ». D'autre part, la gestion de classe s'est avérée être un défi important pour certains stagiaires, du moins au départ :

« c'était tellement désorganisé. Dès que la personne enseignante mettait le pied à l'extérieur, que je n'étais pas capable d'intervenir. Je n'étais pas capable d'enseigner. Malgré toutes les interventions que j'ai faites ». Plusieurs pistes sont proposées pour expliquer les difficultés rencontrées : « les classes sont très nombreuses et les élèves sont habitués à un seul type de discipline. Le lien est dur à créer à cause de la barrière de la langue, la barrière culturelle et le nombre d'enfants ». Toutefois, il ressort de façon importante que ces défis ont catalysé le développement de cette compétence : « c'était déstabilisant, mais ça m'a permis d'appliquer davantage mes techniques de gestion de classe, ce qui a fini par fonctionner »; « la grosseur des groupes fut un défi de plus à surmonter. [...] J'ai développé de bons réflexes de gestion de classe que je n'aurais probablement pas développés ». Ainsi, malgré les défis, le contexte du stage est néanmoins apparu propice au développement de cette compétence (C6).

Pour la compétence *Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves (C7)*, cela s'est avéré plus ardu dans le contexte de ce stage. Plusieurs indiquent que leur objectif de développement pour cette compétence a été partiellement atteint. Il est soulevé à plusieurs reprises que la taille des groupes avait représenté un défi :

Dû au grand nombre d'élèves, je me suis moins adapté à chacun des élèves. [...] D'abord, je ne connaissais pas assez bien les difficultés et les besoins de chacun pour mettre en place de la différenciation. Ensuite, je sentais que je manquais de mains et de temps pour mettre en place des mesures individuelles pour certains élèves.

Plusieurs obstacles, tels que « la rigidité des procédures de leurs approches pédagogiques, le manque de matériel et de ressources, les grandes difficultés langagières, comportementales et académiques des élèves, l'effectif élevé de la classe ainsi que l'écart assez important du niveau des élèves du groupe », sont mis en lumière dans les dossiers professionnels. Quelques stagiaires identifient néanmoins ces défis comme étant une source de développement : « j'ai dû faire preuve d'imagination pour trouver des moyens de faire de la différenciation pédagogique auprès des élèves. Le contexte étant très différent, il était difficile de placer l'élève au centre de l'apprentissage ». Une autre personne stagiaire abonde dans le même sens :

Mettre en place plusieurs stratégies de différenciation pédagogique pour des élèves ayant des besoins différents m'a demandé beaucoup de temps. Par contre, je pense que c'était aussi un avantage puisque j'ai dû faire preuve de créativité et de patience afin de trouver les moyens les plus efficaces pour aider les élèves en difficulté.

La majorité des stagiaires considèrent avoir atteint leurs objectifs en ce qui a trait à la compétence *Soutenir le plaisir d'apprendre (C8)* : « mettre un sourire et entendre des rires de la part de mes élèves pendant que j'enseignais a été ma plus grande fierté. J'ai pu les voir découvrir le plaisir d'apprendre et ç'a été un énorme coup de cœur ». L'expérience de stage a permis pour plusieurs de prendre conscience de l'importance de cette compétence : « j'ai pu voir à quel point proposer des activités diversifiées soutient la motivation et le désir de participer des élèves. [...] J'ai donc pu constater l'impact du plaisir d'apprendre sur la motivation et l'implication des élèves dans leurs apprentissages »; « j'ai été très sensibilisée à l'importance du plaisir d'apprendre dans le contexte scolaire. Je pense que je sous-estimais l'importance de cette compétence, mais elle représente plusieurs choses qui sont importantes ». Toutefois, plusieurs soulignent le contexte parfois peu propice à la mobilisation de cette compétence, notamment le « cadre strict dans l'enseignement sénégalais. [...] Il a donc été difficile en début de

stage de faire valoir le plaisir d'apprendre des élèves dans mes manières d'enseigner, mais j'ai tout de même réussi ». Dans le même sens, une personne partage : « en effectuant un stage au Québec, j'aurais certainement pu davantage laisser aller ma créativité afin de créer des activités qui sortent davantage du cadre et soutiennent donc plus le plaisir d'apprendre de mes élèves ».

### **Compétences personnelles**

En plus du développement des compétences professionnelles, le développement de certaines compétences personnelles ressort de façon importante des résultats. Les données mettent en évidence comment le stage a particulièrement contribué au développement chez les stagiaires de : 1) la capacité d'adaptation et l'autonomie; et 2) la sensibilité et l'ouverture interculturelles.

Tout d'abord, ce stage semble avoir favorisé le développement de **la capacité d'adaptation et de l'autonomie**. Si l'expérience s'est avérée déstabilisante pour plusieurs, elle a été source de développement : « on avait perdu nos repères. Une fois que le choc culturel est passé, je pense que là, on a commencé à rebondir là-dessus, puis à mettre des choses en place pour justement grandir de ça et progresser ». Une personne stagiaire résume ainsi les partages de plusieurs de ses collègues : « un stage en contexte international nous oblige à sortir de notre zone de confort et à trouver de nouveaux repères [...]. J'ai commencé à développer un certain lâcher-prise et surtout une capacité d'adaptation que je croyais impossible ». Plusieurs nomment ne pas avoir eu le choix de développer leur autonomie dans ce contexte : « personnellement, je suis souvent bien dans ma petite zone de confort, si personne ne m'avait forcée à être autant autonome, je ne serais jamais autant devenue autonome ». Les personnes stagiaires ont eu à s'adapter, entre autres en composant avec des ressources limitées, les amenant ainsi à développer leur débrouillardise et leur créativité : « le contexte de stage exigeait d'innover [...] avec peu de matériel. L'audace et la créativité dont j'ai fait preuve [...] n'auraient probablement pas été possibles sans le contexte de stage ».

Réussir à s'adapter et à surmonter les défis a été une source de fierté pour plusieurs, favorisant leur confiance en elles-mêmes : « c'était vraiment un défi, mais j'ai été en mesure de le réaliser. Cela m'a donné beaucoup de confiance, car j'ai vécu une expérience positive. J'ai vu que j'étais capable d'accomplir de grandes choses en tant qu'enseignante ». Les ressources développées sont perçues comme des atouts pour la suite de leur formation et de leur parcours professionnel en adaptation scolaire et sociale : « je suis maintenant plus à l'aise d'aller faire de la suppléance dans n'importe quel contexte puisque je sais que je saurai m'adapter »; « on a tellement vu de choses, tellement été confrontées à des situations que je ne pensais jamais vivre, que je sens que je n'ai comme plus peur de rien ».

Finalement, cette expérience de stage a été pour plusieurs stagiaires l'occasion de développer une **sensibilité et une ouverture interculturelles**, en suscitant des réflexions sur la culture et le rapport à l'altérité : « l'appropriation et l'apprentissage de nouveaux concepts culturels m'ont permis de m'enrichir personnellement et m'ont permis de poser un regard plus juste sur une multitude d'aspects de la culture sénégalaise ». L'immersion dans un nouveau milieu culturel est apparue jouer un rôle à cet égard : « j'ai développé des liens familiaux, d'amitiés, professionnels, et cela m'a permis de bien m'intégrer à la communauté. Aussi, je participais aux activités quotidiennes avec ma famille, avec d'autres familles sénégalaises, avec mon enseignante »; « Cette immersion socioculturelle, non seulement dans une classe, mais aussi dans une petite communauté en Afrique, m'a fait grandir au niveau professionnel et

personnel ». Plusieurs considèrent que cette expérience leur a permis de déconstruire certains préjugés et de développer leur ouverture d'esprit. Comme plusieurs de ses collègues, cette stagiaire nomme qu'un stage à l'international « permet une ouverture sur le monde, il permet de mieux comprendre l'autre, il permet d'ouvrir ses horizons sur l'autre et sur la culture de l'autre. Ce type de stage fut positif pour mon développement professionnel ». Pour certains, ce stage a contribué à leur humilité culturelle, en leur permettant de développer « tout ce qui est en lien avec les réflexions sur la culture et la transmission de la culture » et les amenant « à constater mes propres pratiques culturelles. Cette expérience aide aussi à travailler l'ouverture d'esprit face à la diversité ». Ces acquis sont perçus comme utiles pour leur future pratique professionnelle. Plusieurs personnes stagiaires considèrent qu'elles pourront réinvestir ces acquis avec les élèves, mais aussi dans leurs différentes relations professionnelles, par exemple, avec des collègues, des parents d'élèves ou dans la communauté. C'est ce que met en lumière une personne stagiaire, qui souligne qu'au cours de leur carrière en enseignement, elles seront « appelées à travailler dans des milieux multiculturels ou encore avec des collègues ou des parents qui ne partagent pas nécessairement nos valeurs ou notre vision des choses. Il est donc primordial de travailler la communication avec tact dans nos échanges ».

## Discussion

Cette recherche a permis de documenter comment l'expérience de stage au Sénégal a pu contribuer au développement des compétences de stagiaires en enseignement en adaptation scolaire et sociale d'une université québécoise. Les résultats qualitatifs mettent en lumière un éventail de compétences, à la fois professionnelles et personnelles, que les stagiaires considèrent avoir développées dans le cadre de ce stage.

Cette expérience est perçue comme ayant contribué au développement de plusieurs des compétences du Référentiel de compétences de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2020). Les stagiaires estiment avoir cheminé de façon importante dans le développement des compétences propres à la personne enseignante, dont plus particulièrement en ce qui a trait au rôle de médiateur culturel (C1), à l'engagement dans leur développement professionnel (C11) et à l'agir éthique (C12). Le contexte culturel du stage a contribué à susciter des réflexions et prises de conscience propices à cet égard. En ce qui a trait aux compétences liées au travail avec et pour les élèves, le stage s'est avéré riche en expériences pratiques, en offrant aux stagiaires de multiples occasions de planifier (C3) et de mettre en œuvre (C4) des situations d'enseignement et d'apprentissage, d'évaluer (C5) et de faire de la gestion de classe (C6). Les résultats sont cohérents avec les retombées documentées dans la littérature scientifique sur les expériences de stage à l'international, par exemple en ce qui a trait à la capacité à proposer des contenus pédagogiques adaptés au contexte d'enseignement (p. ex., Jiang et al., 2019; Miller et Gonzalez, 2016; Smolicic et Katunich, 2017) et l'acquisition de nouvelles stratégies pédagogiques (Jiang et al., 2019; Lupi et al., 2012; Miller et Gonzalez, 2016).

Par ailleurs, certaines contraintes contextuelles sont ressorties comme ayant constitué un frein au développement professionnel, tels que les ressources matérielles limitées, les écarts entre les systèmes scolaires québécois et sénégalais, la taille des groupes et les enjeux liés à la culture et à la langue. Par conséquent, le développement de certaines compétences professionnelles (p. ex., mobiliser le numérique, tenir compte de l'hétérogénéité des élèves) a parfois représenté un défi. Il ressort néanmoins de façon

prégnante que les défis et obstacles rencontrés, bien que déstabilisants et exigeants, ont constitué une importante source de développement en amenant les stagiaires à se dépasser, à sortir de ce qui était connu et à gagner en confiance en leurs compétences. Ces résultats sont complémentaires à d'autres recherches qui mettent en lumière l'amélioration de la confiance en eux des stagiaires à l'international (Miller et Gonzalez, 2016; Pagano et Roselle, 2009; Smolcic et Katunich, 2017; Stephens et Little, 2008).

En outre, les stagiaires considèrent avoir développé différentes compétences personnelles. Les résultats soutiennent que le développement de la capacité d'adaptation et de l'autonomie, qui avait aussi été relevé par Stephens et Little (2008) et Rocque (2020), apparaît favorisé par le contexte du stage. Le fait d'avoir fait face à des situations d'adversité, bien que différentes de celles rencontrées en contexte québécois, a permis aux personnes stagiaires de développer des ressources utiles pour composer avec les défis de leur future pratique professionnelle en adaptation scolaire et sociale. En outre, une plus grande sensibilité et une plus grande ouverture interculturelles ressortent des résultats, ce qui s'inscrit en cohérence avec la littérature scientifique qui relève une meilleure connaissance et prise en compte de la diversité culturelle à la suite d'un stage à l'international (Jiang et al., 2019; Lupi et al., 2012; Mesker et al., 2018; Miller et Gonzalez, 2016; Smolcic et Katunich, 2017). Cette retombée pourrait constituer une ressource pour leur future pratique professionnelle, entre autres lorsqu'elles seront amenées à œuvrer auprès d'élèves issus de l'immigration et de la diversité culturelle.

Certaines limites méthodologiques sont à considérer. D'une part, la recherche ayant été réalisée dans une seule université québécoise, pour un stage réalisé au Sénégal, les résultats pourraient ne pas être représentatifs d'autres contextes. De plus, le grand nombre de personnes participantes au groupe de discussion focalisée peut constituer une limite. En effet, certaines personnes autrices recommandent des groupes d'environ 6 à 10 personnes, soit une taille de groupe assez grande pour avoir accès à un nombre suffisant de points de vue, mais assez restreinte pour permettre à tous de faire entendre leur voix (Desrosiers et al., 2020; Geoffrion, 2009). Par ailleurs, le fait que les résultats soient issus de données auto-rapportées a pu faire en sorte que des éléments de l'expérience n'aient pas été abordés par les stagiaires. Le dossier professionnel évolutif a pu être teinté par un biais de désirabilité sociale, ainsi que par le fait que les personnes étudiantes étaient évaluées pour ce travail. Le biais de désirabilité sociale et la pression à la conformité dans le groupe de discussion sont également susceptibles d'avoir exercé une influence sur les données recueillies (Ritchie et al., 2014).

## Conclusion

Cette recherche contribue à l'avancée des connaissances sur les retombées d'un stage au Sénégal en formation initiale en enseignement, plus particulièrement en adaptation scolaire et sociale. Alors que la plupart des études portent sur des stages réalisés dans des contextes occidentaux ou en milieux urbains (Jiang et al., 2019; Lupi et al., 2012), cette étude met en évidence les retombées d'un stage en milieu rural, dans un petit village du Sénégal. Elle permet de mieux comprendre les dynamiques de développement professionnel et personnel dans un milieu éducatif marqué par des ressources limitées, des normes culturelles distinctes et des défis contextuels particuliers. Les résultats peuvent ainsi s'avérer éclairants pour les programmes de formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale souhaitant implanter ce type de stage. La recherche met en lumière les retombées potentielles

du stage pour le développement de futures personnes enseignantes, les compétences développées pouvant constituer des ressources dans la complexité de leur pratique auprès d'élèves ayant des besoins particuliers.

## Références

- American Psychological Association (2023). *Perception*. APA Dictionary of Psychology. <https://dictionary.apa.org/perception>
- Boutet, M., Arsenault, M., Ferland, L., Francoeur, L. et Gagné, L. (2016). Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement : possibilités et limites d'un système de stages. *Approches inductives*, 3(1), 189–218. <https://doi.org/10.7202/1035199ar>
- Bréchet, J.-P. et Gigand, G. (2015). La perception au fondement de la connaissance. Les enseignements d'une ingénierie représentationnelle ternaire. *Natures Sciences Sociétés*, 23(2), 120–132. <https://doi.org/10.1051/nss/2015036>
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 6–25. <https://doi.org/10.7202/037650ar>
- Desrosiers, J., Pouliot-Moreau, D. et Larivière, N. (2020). Le *focus group* : application pour une étude des normativités liées au concept de citoyenneté, au sein d'un groupe de patients partenaires en santé mentale. Dans N. Larivière et M. Corbière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2<sup>e</sup> éd., p. 141–172). Presses de l'Université du Québec.
- Egeland, P. C. (2016). How does international student teaching shape the participants? Professional and personal perspectives and decisions. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 15(2), 23–37. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/IEJ/article/view/8471>
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., p. 392–414). Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40981>
- Gouvernement du Québec (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/64251>
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4201942>
- Jiang, B., Lim, W., DeVillar, R. A. et Delacruz, S. (2019). Effects of international student teaching on U.S. classrooms practice: Understanding instructional transfer, adaptation and integration. *Educational Planning*, 26(3), 39–59. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1232191>
- Lupi, M. H., Batey, J. J. et Turner, K. (2012). Crossing cultures: US student teacher observations of pedagogy, learning, and practice in Plymouth, UK schools. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 38(4), 483–496. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.707919>
- Melnichuk, N. (2003). Évaluer la capacité des programmes sportifs d'écoles alternatives de former des professeurs d'éducation physique. *Physical & health education journal*, 69(1). <https://www.proquest.com/docview/214324085?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Mesker, P., Wassink, H., Akkerman, S. et Bakker, C. (2018). Student teacher's boundary experiences during an international teaching internship. *Cogent Education*, 5(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1498577>
- Miller, K. K. et Gonzalez, A. M. (2016). Short-term international internship experiences for future teachers and other child development professionals. *Issues in Educational Research*, 26(2), 241–259. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1102702>

- Monney, N., Cody, N., Labrecque, R. et Boisvert, C. (2018). Accompagner et évaluer le stagiaire dans la réalisation de liens entre les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels : le point de vue d'enseignants associés et de superviseurs universitaires sur l'apport du ePortfolio chez le stagiaire. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.3.5>
- Ogay, T. et Edelman, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence culturelle. Dans F. Dervin et A. Gajardo (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 47–71). L'Harmattan.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Pagano, M. et Roselle, L. (2009). Beyond reflection through an academic lens: Refraction and international experiential education. *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 217–229. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v18i1.263>
- Polyzoi, E. et Magro, K. (2015). Inner landscapes: Transformative learning experiences of Canadian education interns in Greece. *In education*, 21(1), 115–136. <https://doi.org/10.37119/ojs2015.v21i1.164>
- Raja, P., Flora, U., Putrawan, G. E. et Razali, A. B. (2022). English as an international language: Perceptions of EFL preservice teachers in higher education institutions in Indonesia. *Education Research International*, 2022(1). <https://doi.org/10.1155/2022/3234983>
- Ritchie, J. (2014). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (2<sup>e</sup> éd.). SAGE Publications.
- Rocque, J. (2020). L'incidence d'un stage international sur les apprentissages et le développement des pratiques professionnelles en formation initiale d'étudiantes en travail social et en éducation. *Revue internationale de la recherche interculturelle*, 9(1), 109–124. <https://doi.org/10.7202/1075255ar>
- Smolcic, E. et Katunich, J. (2017). Teachers crossing borders: A review of the research into cultural immersion field experience for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 62, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.002>
- Stephens, C. A. et Little, D. (2008). Testimonies from four agricultural education student teachers related to completing an international student teacher experience in New South Wales, Australia. *Journal of Agricultural Education*, 49(3), 46–55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ839894.pdf>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Trilokekar, R. D. et Kukar, P. (2011). Disorienting experiences during study abroad: Reflections of pre-service teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1141–1150. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.06.002>
- Université de Sherbrooke (2022). *Guides des études de 1<sup>er</sup> cycle 2023-2024*. [https://www.usherbrooke.ca/orientation/fileadmin/sites/orientation/documents/Guide\\_des\\_etudes/GuideEtudes\\_1cycle\\_2023\\_2024.pdf](https://www.usherbrooke.ca/orientation/fileadmin/sites/orientation/documents/Guide_des_etudes/GuideEtudes_1cycle_2023_2024.pdf)
- 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>
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of short-term international experience for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, 505–517. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00009-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00009-9)

## Pour citer cet article

- Lachance, A., Girouard-Gagné, M., Lane, J., Costerg, A., Nootens, P., Koudogbo, J. et Petit, M. (2025). Expérience de stage au Sénégal : retombées pour le développement des compétences de stagiaires en enseignement en adaptation scolaire et sociale. *Formation et profession*, 33(2), 1-15. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.954>



# Les représentations des rôles des conseillères et conseillers pédagogiques par le personnel enseignant du préscolaire, du primaire et du secondaire du réseau public québécois

Marie Christine **Careau**  
Université de Montréal (Canada)

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

Teacher's Representations of the Roles of Education Consultants in Quebec Public Schools: A Survey Study

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.962>

## Résumé

Cet article explore les représentations des rôles des conseillères et conseillers pédagogiques (CP) selon le personnel enseignant du préscolaire, du primaire et du secondaire du réseau public québécois. À partir d'un questionnaire, les rôles transmis, joué et souhaité sont analysés à travers quatre dimensions : accompagner, conseiller, former et innover. Les résultats révèlent une reconnaissance assez forte de l'accompagnement et du conseil, et une demande accrue pour un soutien pédagogique concret, tel que le développement d'outils adaptés et l'accompagnement en classe. Ces attentes soulèvent des enjeux stratégiques quant à la redéfinition du rôle des CP dans le contexte scolaire actuel.

### Mots-clés

Conseillers pédagogiques, représentations, rôles, référentiel de l'agir compétent, personnes enseignantes.

### Abstract

This article examines the representation of the roles of education consultants (ECs) by teachers of general education of the youth sector in Quebec's public system. Based on a survey, the transmitted, enacted, and desired roles are analyzed across four dimensions: accompany, advise, train, and innovate. The findings indicate a strong recognition of accompaniment and support as part of the transmitted and enacted roles of ECs and a growing demand for concrete pedagogical assistance, such as developing tailored instructional tools and in-class guidance. These expectations highlight strategic challenges regarding the evolving role of ECs in today's educational landscape.

### Keywords

Education consultants, representations, roles, framework for competent action, teachers.

## Problématique

L'accompagnement professionnel du personnel enseignant constitue un levier essentiel pour soutenir l'évolution des pratiques pédagogiques dans les écoles. Au Québec, la profession de conseillère ou conseiller pédagogique (CP) s'inscrit dans cet objectif. Créée officiellement en 1972 lors de l'abolition des agents de développement pédagogique (Guertin-Wilson, 2014; Lessard et al., 2003), cette profession a connu de nombreuses transformations au fil des décennies (Guillemette et al., 2019; Guertin-Wilson, 2014), si bien que ses rôles et responsabilités demeurent aujourd'hui encore l'objet de représentations variées, voire contradictoires (Draelants, 2007; Houle et Pratte, 2003; Morneau, 2020; Raoui, 2019).

Malgré la mise en place officielle de la profession de CP il y a plus de 50 ans, aucun document ministériel ne vient en encadrer officiellement la pratique (Guillemette et al., 2019; Lessard et Des Ruisseaux, 2004; Murray et Perron, 2020; Verdy, 2005). Ainsi, lorsqu'il est question du rôle des CP, plusieurs termes et descriptions sont utilisés, rendant difficile une compréhension partagée. En réponse à cette pluralité, un partenariat entre l'Association des conseillères et des conseillers pédagogiques du Québec (ACCPQ) et l'Université de Sherbrooke a permis la publication, en 2019, du Référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique en soutien à la réussite des élèves (Guillemette et al., 2019). Ce référentiel, bien qu'influent dans les milieux, n'est pas reconnu officiellement par le ministère de l'Éducation.

Par ailleurs, aucune formation initiale spécifique n'est requise pour exercer cette profession (Conseil supérieur de l'éducation, 2014; Granger et al., 2021; Raoui, 2019), bien que certains programmes aient vu le jour depuis 2011 à l'Université de Sherbrooke et à l'Université du Québec en Outaouais. Les CP sont généralement

appelés à accompagner, soutenir et former le personnel enseignant, sans toutefois que leur action fasse l'objet d'une évaluation systématique (Guertin-Wilson, 2014; Verdy, 2005). Ce flou entourant leur rôle et l'absence de balises claires dans leur pratique peuvent engendrer une méconnaissance ou une confusion quant à leur utilité réelle au sein des établissements scolaires. Ainsi, cela soulève plusieurs questions : les enseignants connaissent-ils bien les CP et leur mandat? Perçoivent-ils cette ressource comme une réponse possible à leurs besoins professionnels?

Dans ce contexte, il apparaît pertinent de mieux comprendre comment le personnel enseignant perçoit le rôle des CP. Le présent article vise ainsi à éclairer les représentations que se font les personnes enseignantes de la formation générale des jeunes (préscolaire, primaire, secondaire) au Québec des rôles des conseillères et conseillers pédagogiques, **afin de mieux cerner leurs attentes actuelles et d'alimenter les réflexions entourant une possible redéfinition concertée de leur mandat**. En ce sens, cette recherche ne vise pas seulement à décrire des représentations, mais aussi à **mettre en lumière les conditions d'un meilleur arrimage entre les attentes du personnel enseignant et les rôles réellement assumés par les CP**, dans une perspective de soutien accru à la réussite éducative.

## Cadre conceptuel

Cette recherche s'ancre dans une perspective interactionniste des rôles professionnels, en mobilisant la théorie des rôles (Beauregard, 2006; Katz et Kahn, 1966, 1978). Cette théorie permet d'examiner les représentations du personnel enseignant quant aux actions des conseillères et conseillers pédagogiques (CP). Elle repose sur l'idée que les rôles professionnels ne sont pas figés, mais plutôt construits et négociés dans l'interaction entre les individus et leur environnement. Dans cette perspective, les attentes, les perceptions et les expériences des acteurs en présence — ici, les personnes enseignantes — influencent la manière dont les rôles des CP sont compris, interprétés et actualisés dans les milieux scolaires.

### *Trois conceptions de rôles mobilisés*

Parmi les différentes déclinaisons possibles des concepts de rôle, trois ont été retenus : le rôle transmis, le rôle joué et le rôle souhaité. Ces concepts ont été largement utilisés dans les travaux récents portant sur la profession de CP (Bergeron, 2022; Royal, 2007; Thomas, 2021).

- **Le rôle transmis** renvoie aux attentes sociales ou organisationnelles formulées à l'endroit d'un acteur (ici, les CP). Il est construit à partir de cadres législatifs, des orientations de l'employeur et des communications des personnes susceptibles d'influencer la pratique (Guertin-Wilson, 2014; Katz et Kahn, 1966, 1978), notamment le personnel enseignant lui-même. Le rôle transmis représente donc l'image de ce qui est attendu des CP par les autres.
- **Le rôle joué** correspond aux actions réellement posées par l'acteur, telles qu'elles sont observées ou perçues par les autres (Katz et Kahn, 1966). Dans le cadre de cette recherche, il s'agit des actions concrètes que les personnes enseignantes associent aux CP.
- **Le rôle souhaité**, quant à lui, est défini comme l'idéalisation du rôle par un acteur donné — ce que celui-ci aimerait que le rôle soit (Beauregard, 2006). Ici, il désigne la manière dont le personnel enseignant aimerait que les CP interviennent.

Ces trois concepts du rôle ont guidé l'élaboration de l'outil de collecte de données et ont servi de grille de lecture pour l'analyse des représentations recueillies. Ils permettent de mieux comprendre l'écart — ou les convergences — entre ce qui est transmis, observé et souhaité du rôle des CP.

### *Les dimensions de l'agir compétent en conseillances pédagogiques*

Afin de caractériser plus finement les actions associées au rôle des CP, cette recherche s'appuie également sur le Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves (Guillemette et al., 2019). Ce référentiel, bien que non officiel, constitue à ce jour la proposition la plus structurée de la description de la profession au Québec. Il est fréquemment cité dans les écrits récents (Giguère et Lapointe, 2020; Thibault et al., 2021; Vachon et al., 2021) et a été utilisé ici comme outil pour regrouper les différentes pratiques mentionnées par les participants.

Le référentiel distingue quatre grandes dimensions (situations professionnelles emblématiques) de l'agir compétent des CP :

- **Accompagner** : coconstruire avec le personnel enseignant, mobiliser les ressources accessibles, guider dans une logique de partenariat.
- **Conseiller** : partager une expertise, soutenir la résolution de problèmes, donner un avis éclairé.
- **Former** : expliciter des savoirs professionnels, modéliser des pratiques, contribuer à la formation continue.
- **Innovier** : adopter une posture réflexive, expérimenter, développer de nouvelles approches en lien avec les besoins du milieu.

Ces dimensions ne sont pas hermétiques. Elles s'interpénètrent selon les contextes d'intervention et permettent de rendre compte de la complexité du rôle des CP. Elles ont servi de cadre analytique pour structurer les données empiriques relatives aux pratiques des CP, en complément de l'analyse des représentations du rôle — soit le rôle transmis, le rôle joué et le rôle souhaité.

Ainsi, les représentations que se font les personnes enseignantes de la formation générale des jeunes — au préscolaire, au primaire et au secondaire — des rôles des CP au Québec seront analysées à la lumière des trois rôles attribués aux CP (le rôle transmis, le rôle joué et le rôle souhaité), et selon les quatre dimensions de leur pratique professionnelle : accompagner, conseiller, former et innover.

## **Méthodologie**

### *Participants*

Un total de 95 personnes a répondu au questionnaire en ligne selon un échantillon non probabiliste de convenance (Fortin et Gagnon, 2016). Ce questionnaire a été diffusé via les réseaux sociaux sur certaines pages destinées au personnel scolaire du secteur des jeunes, dont l'AQEP (Association québécoise des enseignant·es du primaire) et « Enseignants et enseignantes du Québec (seulement) ». Après une phase de nettoyage des données, seules les réponses correspondant aux critères d'inclusion ont été conservées. Ces critères exigeaient d'être une personne enseignante en exercice dans le réseau public

québécois, œuvrant au sein de la formation générale des jeunes (préscolaire, primaire ou secondaire), et d'être rattachée à un centre de services scolaire (CSS) ou à une commission scolaire (CS)<sup>1</sup>. Les cas exclus comprenaient des personnes exerçant une profession autre qu'enseignante (n=3), des réponses manifestement incomplètes ou erronées (n=21) et des questionnaires partiellement remplis (n=35). L'échantillon final comprend donc 36 personnes enseignantes correspondant aux critères établis.

Parmi ces personnes, 34 s'identifiaient comme des femmes. La répartition par tranche d'âge est la suivante : deux personnes âgées de 30 ans et moins, 16 de 31 à 39 ans, 14 de 40 à 50 ans et quatre de 51 à 60 ans. Quant au niveau d'enseignement, cinq œuvraient au préscolaire, une au préscolaire et primaire, 27 au primaire, et quatre au secondaire. L'expérience d'enseignement variait entre 0 et plus de 15 ans : deux personnes enseignaient depuis moins de 2 ans, quatre depuis 2 à 5 ans, quatre depuis 6 à 9 ans, huit depuis 10 à 15 ans, et 18 depuis plus de 15 ans. Cinq personnes proviennent de CS anglophones, cinq n'ont pas précisé leur employeur et 26 proviennent d'un CSS. Les personnes répondantes étaient réparties dans plusieurs régions administratives du Québec, reflétant une certaine diversité géographique : Bas-Saint-Laurent (n=1), Capitale-Nationale (n=1), Chaudière-Appalaches (n=2), Lanaudière (n=6), Laurentides (n=5), Laval (n=2), Mauricie (n=1), Montérégie (n=11), Montréal (n=3) et Outaouais (n=4).

### ***Outil de collecte de données***

La collecte de données a été réalisée à l'automne 2023 au moyen d'un questionnaire en ligne, offert en français et en anglais. Ce questionnaire a été diffusé principalement par l'entremise des réseaux sociaux professionnels. Le questionnaire a été transmis via une plateforme sécurisée. La participation était volontaire, anonyme et non rémunérée. Aucun identifiant personnel n'a été recueilli.

Le questionnaire comportait sept questions sociodémographiques, suivies d'une question principale portant sur les rôles des conseillères et conseillers pédagogiques (CP). Cette question comprenait 21 énoncés (items), répartis selon les quatre dimensions du Référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique (Guillemette et al., 2019) : accompagner, conseiller, former et innover. Les items ont été inspirés du référentiel (n=8), d'une étude antérieure (Verdy, 2005) (n=12), et d'un ajout spécifique lié à l'actualité législative (n=1), concernant les heures de formation continue obligatoires (LIP, art. 22.0.1).

Chaque énoncé devait être évalué sous trois angles correspondant aux concepts de rôle décrits dans le cadre conceptuel :

- Attendu : ce que les CP sont censés faire, selon les attentes du milieu.
- Font : ce qu'ils font effectivement, à la connaissance de la personne répondante.
- J'aimerais : ce que la personne répondante aimerait qu'ils fassent.

Une quatrième option, Je ne sais pas, était proposée pour éviter les réponses forcées. Les personnes répondantes étaient invitées à cocher toutes les cases qui s'appliquaient à chaque énoncé. Une section de commentaires figurait également disponible à la fin du questionnaire.

Afin d'éviter la confusion liée au vocabulaire théorique, les concepts de « rôle transmis », « rôle joué » et « rôle souhaité » ont été simplifiés dans le questionnaire sous les termes respectifs : attendu, font et j'aimerais.

Avant sa diffusion sur les réseaux sociaux, le questionnaire a fait l'objet d'une révision et d'un pré-test auprès de 10 personnes enseignantes qui a permis d'ajuster sa structure. Ces ajustements incluent l'ajout du choix de réponse « Je ne sais pas », la clarification de certains items ainsi que le retrait de ceux jugés superflus, afin d'optimiser le temps de réponse. Toutefois, la période de diffusion, correspondant au début de l'année scolaire, s'est révélée peu propice à une participation élargie du personnel enseignant.

Le Tableau 1 présente les 21 items ainsi que leur dimension associée. Les items ont été volontairement mélangés dans le questionnaire final. Ces dimensions sont basées sur les a priori théoriques du référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogique (Guillemette et al., 2019).

**Tableau 1**

*Items et dimension associée*

Libellé des items	Dimension
Participer à des réunions dans les écoles (ex. : plan de gestion et de réussite éducative, plan d'intervention, etc.).	Accompagner
Accompagner une ou des écoles en lien avec des projets spécifiques.	Accompagner
Accompagner le personnel enseignant dans sa démarche pédagogique.	Accompagner
Accompagner le personnel enseignant dans la modification de ses pratiques.	Accompagner
Travailler en collaboration avec d'autres membres du personnel scolaire.	Accompagner
Partager ponctuellement des ressources et des outils issus de la recherche ou de leur expérience avec le personnel enseignant.	Conseiller
De manière ponctuelle, agir à titre de personne-ressource pour résoudre une situation problème rencontrée par le personnel enseignant.	Conseiller
À la demande du personnel enseignant, donner leur avis sur la pédagogie, la didactique ou l'éducation.	Conseiller
Mettre en œuvre des activités de développement professionnel pour le personnel enseignant.	Conseiller
Soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux membres du personnel enseignant non légalement qualifiés.	Conseiller
Soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux membres du personnel enseignant formés à l'étranger et non légalement qualifiés.	Conseiller
Soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux membres du personnel enseignant détenant un brevet d'enseignement.	Conseiller
Assurer le suivi des formations données.	Former
Animer des sessions de formation portant sur des contenus disciplinaires auprès du personnel enseignant.	Former
Animer des sessions de formation portant sur de nouvelles approches pédagogiques auprès du personnel enseignant.	Former
Animer des sessions de formation portant sur de nouvelles orientations ministérielles auprès du personnel enseignant.	Former
S'assurer que le personnel enseignant effectue les heures de formation continue obligatoires.	Former
Expliciter, en classe, au personnel enseignant volontaire, des pratiques liées à des objets éducatifs, pédagogiques ou didactiques.	Former
Proposer des projets de formation pédagogique.	Innover
Développer du matériel, des instruments et des outils de travail pour le personnel enseignant.	Innover
Adapter du matériel, des instruments et des outils de travail pour le personnel enseignant.	Innover

## Analyse des résultats

Les données quantitatives ont été traitées avec le logiciel *SPSS v.29*. Chaque réponse à un item a été codée de façon dichotomique (case cochée=1, non cochée=0) pour les quatre options de réponse (attendu, font, j'aimerais, je ne sais pas). Cela a permis la création de quatre variables par item, soit un total de 84 variables pour les 21 énoncés.

Une analyse par paires a été utilisée dans les rares cas où les répondants avaient coché à la fois une réponse de rôle et « je ne sais pas » pour un même item, afin de préserver les cas valides (Little et Rubin, 2020). Sur les 21 items, 14 ont un nombre complet de 36 réponses, tandis que sept items en comptent 35.

Des tableaux de fréquences ont ensuite été produits pour chaque item, puis regroupés selon les quatre dimensions du référentiel, afin de dégager les actions les plus et les moins fréquemment associées aux différents rôles (Corbière et Larivière, 2020; Haccoun et Cousineau, 2010).

Les commentaires textuels laissés à la fin du questionnaire (n=15) ont fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Deux grands thèmes émergent : l'évolution perçue du rôle des CP; la présence et la reconnaissance des CP dans les écoles.

## Résultats

Cette section présente les résultats issus des 36 questionnaires valides. Les données sont organisées selon les quatre dimensions du référentiel (accompagner, conseiller, former, innover), chacune précédée d'un aperçu global. Pour chaque dimension, les fréquences sont présentées selon les trois concepts de rôle (transmis, joué, souhaité), de même que les réponses « Je ne sais pas » (N/A). Les commentaires écrits sont mobilisés pour illustrer certaines tendances. Une synthèse finale résume les items les plus fréquemment mentionnés pour chacun des rôles.

À titre de rappel, le rôle transmis représente les attentes et influences de l'ensemble du CSS ou de la CS à l'égard des CP. Selon le personnel enseignant sondé, les rôles transmis aux CP sont variés. En effet, sur 21 items, 17 ont été choisis par plus de la moitié des personnes répondantes comme rôle transmis. Précisons que le questionnaire aborde principalement des gestes pouvant être observés par le personnel enseignant et, donc, essentiellement auprès de ces personnes. Pour le rôle joué, soit ce qui est observé directement ou indirectement par le personnel enseignant, 14 items ont été cochés par plus de la moitié du personnel enseignant sondé. Finalement, le rôle souhaité représente les attentes ou les besoins du personnel enseignant à l'égard des CP. Seuls trois items ont été cochés par la majorité de notre échantillon. Cinq personnes n'ont exprimé aucun rôle souhaité. Aucune explication ne peut être apportée par leurs réponses, les profils étant hétérogènes. L'option « Je ne sais pas », qui sera référée sous N/A, servait à indiquer une réponse à un item lorsqu'aucune réponse positive ne pouvait être donnée sous les trois rôles.

Le Tableau 2 présente les résultats aux 21 items du questionnaire. Comme expliqué précédemment, 14 items ont un n de 36 et sept, de 35. Ceux ayant un n de 35 sont suivis d'un astérisque, dans le tableau, pour les identifier.

**Tableau 2***Résultats des 21 items du questionnaire*

Items		Transmis	Joué	Souhaité	N/A
Proposer des projets de formation pédagogique	f	29	30	7	0
Assurer le suivi des formations données	f	23	16	7	2
Participer à des réunions dans les écoles (ex.: plan de gestion et de réussite éducative, plan d'intervention, etc.)	f	14	19	11	7
Accompagner une ou des écoles en lien avec des projets spécifiques*	f	19	22	11	4
Développer du matériel, des instruments et des outils de travail pour le personnel enseignant	f	21	15	23	1
Adapter du matériel, des instruments et des outils de travail pour le personnel enseignant	f	20	13	22	1
Partager ponctuellement des ressources et des outils issus de la recherche ou de leur expérience avec le personnel enseignant*	f	28	24	13	1
De manière ponctuelle, agir à titre de personne-ressource pour résoudre une situation problème rencontrée par le personnel enseignant	f	20	19	10	6
À la demande du personnel enseignant, donner leur avis sur la pédagogie, la didactique ou l'éducation	f	25	23	11	2
Mettre en œuvre des activités de développement professionnel pour le personnel enseignant	f	22	24	14	2
Soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux membres du personnel enseignant non légalement formés*	f	18	21	9	8
Soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux membres du personnel enseignant formés à l'étranger et non légalement qualifiés*	f	16	9	7	15
Soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux membres du personnel enseignant détenant un brevet d'enseignement*	f	19	17	11	8
Accompagner le personnel enseignant dans sa démarche pédagogique	f	31	23	10	2
Accompagner le personnel enseignant dans la modification de ses pratiques	f	27	23	13	2
Animer des sessions de formation portant sur des contenus disciplinaires auprès du personnel enseignant*	f	20	26	14	2
Animer des sessions de formation portant sur de nouvelles approches pédagogiques auprès du personnel enseignant	f	20	21	17	1
Animer des sessions de formation portant sur de nouvelles orientations ministérielles auprès du personnel enseignant	f	22	19	8	6
S'assurer que le personnel enseignant effectue les heures de formation continue obligatoires*	f	2	1	6	29
Expliciter, en classe, au personnel enseignant volontaire, des pratiques liées à des objets éducatifs, pédagogiques ou didactiques	f	14	16	19	2
Travailler en collaboration avec d'autres membres du personnel scolaire	f	23	20	8	9

## ***Accompagner***

Trois items sur cinq se démarquent : « Accompagner le personnel enseignant dans sa démarche pédagogique » (transmis=31; joué=23), « Accompagner le personnel enseignant dans la modification de ses pratiques » (transmis=27; joué=23; souhaité=13) et « Participer à des réunions dans les écoles » (souhaité=11). Ces résultats suggèrent que les enseignants perçoivent le rôle d'accompagnement comme central dans la pratique des CP, bien que seuls quelques aspects soient véritablement souhaités.

On retient que l'accompagnement du personnel enseignant est ce qui est perçu comme le plus transmis et le plus joué par les personnes répondantes et que seul l'accompagnement dans la modification de ses pratiques est souhaité par plus du tiers du personnel enseignant sondé. Un élément pouvant expliquer les faibles souhaits de l'échantillon est révélé par le commentaire suivant : « L'accompagnement/développement est très peu visible et perceptible. » (E64)

## ***Conseiller***

Trois items sur les sept se démarquent : « Partager ponctuellement des ressources et des outils issus de la recherche ou de leur expérience avec le personnel enseignant » (transmis=28; joué=24; souhaité=12), « À la demande du personnel enseignant, donner leur avis sur la pédagogie, la didactique ou l'éducation » (transmis=25; joué=23; souhaité=11) et « Mettre en œuvre des activités de développement professionnel pour le personnel enseignant » (transmis=22; joué=24; souhaité=14).

Un item se démarque par une représentation comme item joué très basse, presque deux fois inférieure à celle sous le rôle transmis. Cet item est « Soutenir l'insertion professionnelle de nouveaux membres du personnel enseignant formés à l'étranger et non légalement qualifiés » (transmis=16; joué=9). Le personnel enseignant a l'impression que le soutien offert à son insertion professionnelle est transmis de façon assez similaire entre les trois catégories de personnel enseignant.

En somme, dans la dimension conseiller, les items les plus fréquemment transmis, joués et souhaités sont les mêmes, suggérant une certaine cohérence entre les attentes institutionnelles, les pratiques observées et les besoins exprimés.

## ***Former***

Le rôle des CP en matière de formation semble moins clairement défini selon les personnes enseignantes de notre échantillon. Chaque item associé à cette dimension présente des caractéristiques distinctes, reflétant une diversité de perceptions quant aux actions formatives des CP.

Il convient de souligner que cette dimension comprenait un item relevant de la responsabilité des directions d'établissement, et non de celle des CP, à savoir : « S'assurer que le personnel enseignant effectue les heures de formation continue obligatoires ». L'absence totale de réponses indiquant que cet item est joué par les CP témoigne d'une compréhension adéquate des responsabilités respectives au sein du milieu scolaire.

Par ailleurs, les items se démarquant le plus à travers les trois rôles ne sont pas les mêmes. Les items « Assurer le suivi des formations données » et « Animer des sessions de formation portant sur de

nouvelles orientations ministérielles auprès du personnel enseignant » apparaissent comme les plus fréquemment transmis, avec respectivement 23 et 22 réponses positives. En ce qui concerne les items représentés comme les plus joués, ce sont « Animer des sessions de formation portant sur des contenus disciplinaires auprès du personnel enseignant » (joué=26) et « Animer des sessions de formation portant sur de nouvelles approches pédagogiques auprès du personnel enseignant » (joué=21) qui prédominent. Enfin, les items les plus souhaités par les personnes enseignantes sont : « Expliciter, en classe, au personnel enseignant volontaire, des pratiques liées à des objets éducatifs, pédagogiques ou didactiques » (souhaité=19), ainsi que « Animer des sessions de formation portant sur de nouvelles approches pédagogiques auprès du personnel enseignant » (souhaité=17), suggérant une préférence pour un accompagnement situé et contextualisé.

Cette dimension a suscité le plus grand nombre de commentaires de la part des personnes répondantes. Une enseignante depuis plus de 15 ans témoigne : « Les formations données par les CP sont souvent très lourdes et les suivis ajoutent un stress auprès des nouveaux enseignants. La majorité n'aime pas ça. » (E32). Puis, une enseignante du secondaire enseignant également depuis plus de 15 ans écrit : « Nous ne voyons que très peu de retombées du travail des CP. Ils sont bons pour proposer des formations, mais ils sont souvent hors réalité. » (E64). A contrario, E22, qui enseigne depuis 6 à 9 ans, présentement au primaire, exprime : « Malgré qu'on doive renoncer à certaines formations (choisir entre français ou math sur 3 ans), ça apporte quelque chose! ». E94 soulève des contraintes liées aux formations soit le manque de disponibilité du personnel enseignant, et le manque de personnes suppléantes pour les remplacer, avec le commentaire suivant :

Le temps de disponibilité des enseignants est tellement réduit qu'il est assez difficile de participer aux formations. N'oublions pas que depuis qu'il y a pénurie et qu'on manque d'enseignant dans les écoles, peu de temps de libération est accordé à même la semaine de travail. Plusieurs formations et projets ont été annulés en cours de route faute de suppléantes légalement qualifiées et les enseignantes doivent souvent puiser dans leur réserve de journées pédagogiques qui sont déjà « réservées » à toutes sortes de fins: parents, bulletins, plans d'intervention, comités.

À l'échelle de notre échantillon, les réponses et les commentaires associés à la dimension former mettent en évidence une variabilité manifeste des expériences selon les contextes institutionnels ou organisationnels. Cette hétérogénéité contraste avec les résultats plus convergents observés pour la dimension précédente, Conseiller, où les rôles apparaissaient de manière plus uniforme.

### ***Innover***

Les résultats liés à la dimension Innover montrent des tensions entre le rôle institutionnellement transmis, celui effectivement joué par les CP, et les attentes exprimées par le personnel enseignant. Si « Proposer des projets de formation pédagogique » est largement reconnu comme faisant partie du rôle des CP (transmis=29; joué =30), seulement sept personnes enseignantes sur les 36 ont exprimé le souhait que les CP leur proposent de tels projets à l'avenir. À l'inverse, le développement et l'adaptation de matériel pédagogique suscitent un fort intérêt (souhaité respectivement 23 et 22 des personnes répondantes) bien que ces items soient moins perçus comme joués par les CP.

Ainsi, la dimension innover s'est démarquée par une forte représentation de « Proposer des projets de formation pédagogique » comme rôle transmis et joué alors que ce qui est le plus souhaité, et ce même à travers les quatre dimensions, est que les CP développent et adaptent du matériel, des instruments et des outils de travail pour le personnel enseignant. Cela suggère que les personnes enseignantes attendent davantage un soutien concret en matière d'outillage pédagogique qu'une proposition descendante de formations.

### **Synthèse**

Les résultats montrent une forte cohérence entre le rôle transmis et joué pour certains items, notamment « Proposer des projets de formation pédagogique » et « Partager ponctuellement des ressources et des outils issus de la recherche ou de leur expérience avec le personnel enseignant ». En revanche, les souhaits exprimés se distinguent davantage, mettant en lumière des besoins tournés vers un accompagnement matériel et concret, comme le développement et l'adaptation de matériel pédagogique. Ces écarts soulèvent des pistes de réflexion sur l'arrimage entre les attentes institutionnelles, les pratiques observées et les besoins ressentis.

### **Commentaires**

Un point fort du questionnaire utilisé est la section commentaires. Cette dernière a permis d'obtenir davantage d'informations de la part du personnel enseignant. Ainsi, la présente section abordera les résultats en incorporant les commentaires selon les thématiques retenues n'étant pas compris dans les quatre dimensions abordées précédemment.

### **Évolution du rôle des CP**

Les commentaires de cette sous-section proviennent de personnes enseignant depuis plus de 15 ans. En voici deux. « Le rôle de CP a été galvaudé à maintes reprises. J'ai perdu confiance en la pertinence de ce rôle dans nos écoles. Devant une telle pénurie, les CP devraient reprendre le flambeau en étant dans les classes. » (E24) Puis, E73 écrit :

Au début de ma carrière, le CP avait un bureau dans l'école et y était présent une journée par semaine (journée fixe chaque semaine pour toute l'année). Nous le côtoyions souvent, il était présent à nos rencontres pédagogiques, animait en classe selon nos besoins, nous accompagnait dans nos projets, le CP était présent et concret.

Ces commentaires dépeignent un changement dans le rôle des CP, perçu négativement par ces membres du personnel enseignant. De plus, alors que E24 souhaite que les CP reviennent enseigner dans les classes, E94 exprime un avis différent : « Honnêtement, je crois que le nombre de CP est nettement insuffisant pour arriver à faire toutes ces tâches. » Ces commentaires semblent également être une piste de réponse au peu de souhaits du personnel enseignant. De son côté, E69 suggère une redéfinition du rôle : « [...] il a beaucoup changé lors des 30 dernières années. Je pense que ce rôle devrait être redéfini pour répondre aux besoins des nouveaux enseignants non qualifiés. »

## Présence

Les opinions quant aux rôles des CP sont variées. Celles-ci révèlent qu'il diffère d'un milieu à un autre, ce qui appuie la diversité dans les réponses du personnel enseignant. E69 souligne : « J'ai travaillé dans deux CSS et le rôle des CP n'était pas le même. » Cela soulève des questions. En quoi sont-ils différents et pourquoi le sont-ils? Est-ce que les changements ont eu lieu après la publication du Référentiel de l'agir compétent en conseillance pédagogique (Guillemette et al., 2019) ou même avant le Renouveau pédagogique? Malheureusement, les données accessibles sont insuffisantes pour répondre à ces questions. Toutefois, cette personne a plus de 15 années d'expérience en enseignement et avait entre 51 et 60 ans au moment de remplir le questionnaire. Ce n'est pas la seule personne à constater des différences entre les milieux : « Les CP du primaire du CSS sont davantage dans les écoles depuis 4-5 ans, l'approche est différente et c'est génial. » (E22). La précision apportée quant aux « CP du primaire » ouvre la porte à une approche différente pour les écoles secondaires et le « depuis 4-5 ans » coïncide avec la sortie du Référentiel. Une autre personne enseignante au primaire a un constat différent : « Aujourd'hui, le CP n'a plus son bureau à l'école, n'est plus présent chaque semaine, il est un personnage mythique! Apparemment, il y a des CP au siège social du CSS... Je n'en sais pas plus » (E73). Ces commentaires appuient ce qui est mis de l'avant en problématique : le rôle des CP doit être défini clairement. Il ressort de cela que les représentations que se font certains membres du personnel enseignant des rôles des CP peuvent largement différer si les CP sont dans leur école ou à l'extérieur.

## Discussion

L'accompagnement pédagogique apparaît comme un élément central du rôle transmis aux CP et perçu comme tel par le personnel enseignant (Bean et al., 2010; Raoui, 2019; Vanderburg et Stephens, 2010). Plus de la moitié des personnes répondantes associent les gestes d'accompagnement à des éléments du rôle joué, notamment l'accompagnement dans la démarche pédagogique et la modification des pratiques. Ce constat est cohérent avec plusieurs travaux antérieurs soulignant l'importance de l'accompagnement pédagogique comme levier du développement professionnel, tant pour soutenir l'évolution des pratiques que pour renforcer l'engagement professionnel du personnel enseignant (CSE, 2023; Richard et al., 2017). Il traduit également une évolution possible des pratiques : alors qu'en 2006, 27,7 % des enseignants québécois déclaraient être accompagnés (CSE, 2006), les résultats actuels suggèrent une représentation plus forte de cette action.

Cette progression pourrait s'expliquer par une présence accrue des CP dans les écoles, une meilleure reconnaissance de leur rôle ou encore une évolution de leurs pratiques vers des approches plus collaboratives. Toutefois, le fait que peu d'items soient fortement souhaités sous cette dimension mérite réflexion. Il est possible que l'accompagnement soit désormais perçu comme acquis ou qu'il reste, malgré sa fréquence, insuffisamment adapté aux besoins spécifiques du personnel enseignant, comme le laisse entendre le commentaire suivant : « L'accompagnement/développement est très peu visible et perceptible » (E64).

La dimension Conseiller révèle une convergence marquée entre le rôle transmis, le rôle joué et le rôle souhaité pour certains items. Plus précisément, le partage ponctuel de ressources et d'outils issus de la recherche, ainsi que la mise en œuvre d'activités de développement professionnel se démarquent sous

les trois angles. Ces gestes sont non seulement fréquents, mais aussi valorisés. Ce constat rejoint les recherches antérieures qui montrent que les personnes enseignantes apprécient les pratiques fondées sur la recherche, car elles confèrent de la légitimité aux choix pédagogiques et offrent un éventail d'options adaptées aux besoins des élèves (Bean et al., 2010; Vanderburg et Stephens, 2010).

Cette cohérence entre ce qui est attendu, observé et souhaité souligne l'utilité perçue de ces gestes concrets, surtout lorsqu'ils sont arrimés à des enjeux vécus dans les classes. Le rôle de conseil semble donc reconnu et valorisé lorsque ses manifestations sont tangibles, contextualisées et soutenues par une expertise mobilisable.

Les résultats relatifs à la dimension Former révèlent des écarts entre les rôles transmis et ceux souhaités. Si certaines activités formatives comme l'animation de contenus disciplinaires ou pédagogiques sont perçues comme faisant partie du rôle des CP, d'autres, comme le suivi des formations, suscitent davantage de flou ou de rejet, en particulier lorsqu'elles sont associées à des obligations réglementaires.

Cette tension rappelle les constats de Draelants (2007) selon lesquels les personnes enseignantes manifestent souvent une résistance aux formations imposées, surtout lorsqu'elles ne tiennent pas compte de leur réalité professionnelle. Dans la présente étude, cette réticence apparaît davantage chez les personnes enseignantes plus expérimentées, notamment à travers des commentaires dénonçant le caractère « lourd » ou « hors réalité » de certaines formations. En revanche, les gestes formatifs personnalisés, comme l'explicitation en classe, semblent mieux reçus. Ils répondent à un besoin de soutien individualisé, ancré dans la pratique quotidienne, ce qui rejoint les constats de Raoui (2019) et de Vanderburg et Stephens (2010) quant à l'efficacité des approches centrées sur la classe et le développement professionnel contextualisé.

La dimension Innover est la seule à comporter des items figurant simultanément sous les trois rôles comme étant les plus fréquemment cochés. Elle se distingue notamment par les deux items les plus souhaités de l'ensemble du questionnaire : « développer » et « adapter » du matériel, des instruments et des outils de travail pour le personnel enseignant. Ces résultats témoignent d'une attente forte envers les CP pour soutenir l'élaboration de ressources concrètes et réutilisables.

Cependant, les commentaires nuancent cette attente en insistant sur la nature collaborative de cette production. Comme le souligne E53 : « Quand il est dit que les CP développent et adaptent pour, je dirais plutôt qu'ils font avec. Les CP sont dans la coconstruction, dans le questionnement plutôt que de faire pour. » Cette perspective d'une coconstruction des outils reflète une évolution du rôle des CP vers une posture de partenaire plutôt que d'expert prescripteur, un déplacement déjà observé dans les travaux de Guertin-Wilson (2014) et de Draelants (2007). Elle invite à considérer que l'innovation, lorsqu'elle est vécue comme une démarche collective, peut renforcer le sentiment d'appartenance professionnelle et l'utilité perçue du rôle des CP.

## Conclusion

Cette recherche visait à mieux comprendre les représentations que se fait le personnel enseignant du rôle des conseillères et conseillers pédagogiques (CP) dans le réseau public québécois. En s'appuyant sur trois concepts du rôle (transmis, joué, souhaité) et sur les quatre dimensions du référentiel de l'agir compétent, l'étude a permis de cerner les gestes les plus fréquemment associés à la profession de CP, tout en mettant en lumière certains écarts entre les pratiques perçues et les besoins exprimés.

Comme dans toute recherche, le choix de l'outil de collecte de données s'est avéré crucial, comportant à la fois des avantages méthodologiques et des contraintes. Nous avons opté pour un questionnaire autoadministré en ligne, principalement en raison de sa capacité à rejoindre un large éventail de personnes répondantes à faible coût et avec une logistique simplifiée. Bien que nous ayons anticipé certaines limites inhérentes à ce type d'outil, notamment en ce qui concerne la clarté des consignes et la représentativité des personnes enseignantes, certaines difficultés se sont révélées plus marquées que prévu.

Premièrement, la période de diffusion du questionnaire — fin août 2023 — s'est révélée peu propice à la mobilisation du personnel enseignant, en raison de la concomitance avec les préparatifs de la rentrée scolaire. Ce contexte a vraisemblablement eu un effet négatif sur le taux de participation. Deuxièmement, plusieurs personnes répondantes (n=21) ont manifesté une incompréhension de la consigne principale, qui demandait d'indiquer pour chaque item s'il s'agissait d'un rôle transmis, joué et souhaité (plusieurs réponses pouvaient ainsi être cochées pour chaque item). Cette ambiguïté, non détectée lors des prétests, a entraîné l'exclusion de plusieurs questionnaires, réduisant ainsi la taille du corpus analysé.

Les résultats révèlent une reconnaissance assez forte des actions liées à l'accompagnement et au conseil, particulièrement lorsqu'elles prennent la forme de partages concrets ou d'un soutien individualisé. En revanche, certains actes plus formels — comme le suivi des formations — demeurent peu associés au rôle souhaité. De plus, les représentations varient considérablement selon les milieux, ce qui soulève des enjeux d'harmonisation et de visibilité.

Le contexte actuel est marqué par des coupes budgétaires au sein du réseau scolaire québécois (Couturier, 2025). Ainsi, la profession de CP est appelée à évoluer rapidement, ce que l'on peut également voir par les possibles fermetures du service national du RÉCIT à l'éducation préscolaire et celui à l'inclusion et à l'adaptation scolaire, où plusieurs CP travaillent à aider le personnel enseignant et à favoriser la réussite des élèves (Miller, 2025). Cette étude montre que leur rôle, souvent mal défini officiellement, est pourtant central dans le soutien au personnel enseignant. Mieux cerner les représentations, dont les attentes actuelles et futures, de la profession de CP pourrait contribuer à une redéfinition concertée du rôle des CP, en tenant compte à la fois des contraintes systémiques et des besoins exprimés dans les écoles.

Il serait pertinent, dans le futur, de poursuivre cette réflexion avec d'autres acteurs du milieu scolaire — directions, élèves — pour enrichir la compréhension de leur rôle dans un système éducatif en transformation. En misant sur la coconstruction, la clarté des mandats et une posture collaborative, les CP pourraient jouer un rôle clé dans le maintien de la qualité éducative, même en contexte de rareté des ressources.

## Note

- <sup>1</sup> Le projet de loi no 40 a transformé les commissions scolaires du réseau francophone en centres de services scolaires. Les commissions scolaires anglophones et à statut particulier ont conservé leur statut.

## Références

- Bean, R. M., Draper, J. A., Hall, V., Vandermolen, J. et Zigmond, N. (2010). Coaches and Coaching in Reading First Schools: A Reality Check. *The Elementary School Journal*, 111(1), 87-114. <https://doi.org/10.1086/653471>
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565. <https://doi.org/10.7202/016276ar>
- Bergeron, D. (2022). *La représentation des rôles mobilisés par les directions de collèges et de lycées marocains dans le cadre du pilotage du projet d'établissement* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/15851/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005* (n° 50-0182). <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0182-RF-dialogue-recherche-pratique-REBE-04-05.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/50-0483-AV-developpement-professionnel.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2023). *Profession enseignante au Québec : voies d'accès actuelles et potentielles - Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/11/50-0807-RF-acces-profession-enseignante.pdf>
- Corbière, M. et Larivière, N. (dir.). (2020). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1c29qz7>
- Couturier, E.-L. (2025, 3 juillet). Dépenses en éducation: les subterfuges du ministre Drainville. *Institut de recherche et d'informations socioéconomiques*. [https://iris-recherche.qc.ca/blogue/education/depenses\\_education/](https://iris-recherche.qc.ca/blogue/education/depenses_education/)
- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1), 163-182. <https://doi.org/10.4000/rsa.525>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière éducation.
- Giguère, M.-H. et Lapointe, F. (2020). L'accompagnement et l'expérience au coeur d'une collaboration chercheuse-CP. *Formation et profession*, 28(2), 120-123. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.a204>
- Granger, N., Guillemette, S. et B-Lamoureux, B. (2021). *La fonction de conseillère ou de conseiller pédagogique au Québec en contexte de pandémie*. Université de Sherbrooke. <https://www.usherbrooke.ca/actualites/nouvelles/facultes/education/details/45346>
- Guertin-Wilson, F. (2014). *Enquête sur les rôles et responsabilités des conseillères et des conseillers pédagogiques à la lumière de la documentation officielle qui régule leur travail*. Université de Sherbrooke. [https://www.usherbrooke.ca/pedagogie/fileadmin/sites/pedagogie/MPES-DPES/Francine\\_Guertin-Wilson.pdf](https://www.usherbrooke.ca/pedagogie/fileadmin/sites/pedagogie/MPES-DPES/Francine_Guertin-Wilson.pdf)
- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves. À l'intention des conseillères et des conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. Éditions JFD. [https://accpq.org/wp-content/uploads/2019/02/agir\\_competent\\_CP\\_2e-ed..pdf](https://accpq.org/wp-content/uploads/2019/02/agir_competent_CP_2e-ed..pdf)
- Haccoun, R. R. et Cousineau, D. (2010). *Statistiques : Concepts et applications* (2<sup>e</sup> éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Houle, H. et Pratte, M. (2003). Les conseillères et les conseillers pédagogiques : qui sont-ils? : que font-ils? *Pédagogie collégiale*, 17(2), 20-26.
- Katz, D. et Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. London : Wiley.
- Katz, D. et Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. London : Wiley.
- Lessard, C. et Des Ruisseaux, M. (2004). Les conseillers pédagogiques québécois ou comment combiner une identité

- professionnelle et l'approche client. *Recherches sociologiques*, 35(2), 141-154.
- Lessard, C., Des Ruisseaux, M., Héon, L., Agnolagui, H. et Verdy, J. (2003). Les transformations de la fonction de conseil et d'animation pédagogique au sein du système d'enseignement public québécois (1970-2002) | CRIRES. *Le bulletin du CRIFPE: Formation et profession*, 9(2), 5-14.
- Little, R. et Rubin, D. (2020). *Statistical Analysis with Missing Data* (3<sup>e</sup> éd.). John Wiley & Sons, Ltd.
- Loi sur l'instruction publique. RLRQ.c. I-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3/>
- Miller, A. (2025, 3 juillet). Coupures au RÉCIT : un pan de l'expertise numérique québécoise va-t-il disparaître? - École branchée. <https://ecolebranchee.com/coupures-au-recit-un-pan-de-lexpertise-numerique-quebecoise-va-t-il-disparaitre/>
- Morneau, M.-H. (2020). Le travail de conseiller pédagogique en adaptation scolaire : une profession floue, méconnue et victime de son passé. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28(1), 147-149. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.a197>
- Murray, N. et Perron, É. (2020). Portraits de pratiques de deux CP collaboratifs : conseillers pédagogiques (CP) du primaire au cégep. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 116-131. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.1090>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). L'être essentiel de l'analyse qualitative. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (vol. 5e éd., p. 73-102). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-p-73.htm>
- Raoui, M. (2019). *Accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école : interrelation entre d'une part son processus d'accompagnement et d'autre part ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte de l'école* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22451/Raoui\\_Manal\\_2019\\_these.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22451/Raoui_Manal_2019_these.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances* ([Rapport de recherche préparé pour le Fonds de recherche Société et culture du Québec et le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Programme Actions concertées] n° 2015-AP-187763). Université TÉLUQ. <https://r-libre.teluq.ca/1099/1/Rapport%20scientifique%20FRQSC-MRichard.pdf>
- Royal, L. (2007). *Le phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint d'école de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6713/Royal\\_Louise\\_2008\\_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6713/Royal_Louise_2008_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Thibault, M., Tourigny, C. et Kobiela, M. (2021). *Perspectives concernant la formation continue : au carrefour de différentes personnes impliquées en didactique des mathématiques*.
- Thomas, V. (2021). *Les tuteurs des centres d'aide en français au cégep : la représentation de leur rôle et les dispositifs d'enseignement utilisés* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/26227/Thomas\\_Valerie\\_2021\\_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/26227/Thomas_Valerie_2021_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Vachon, I., Guillemette, S. et Vincent, G. (dir.). (2021). *La conseillanc e pédagogique, une profession au service des écoles québécoises*. Éditions JFD.
- Vanderburg, M. et Stephens, D. (2010). The impact of literacy coaches: What teachers value and how teachers change. *The Elementary School Journal*, 111(1). <https://doi.org/10.1086/653473>
- Verdy, J. (2005). *Le savoir professionnel des conseillers pédagogiques québécois des ordres primaire et secondaire : analyse descriptive* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17799/Verdy\\_Julie\\_2005\\_memoire.pdf?sequence=1](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17799/Verdy_Julie_2005_memoire.pdf?sequence=1)

## Pour citer cet article

Careau, M. C. et Carpentier, G. (2025). Les représentations des rôles des conseillères et conseillers pédagogiques par le personnel enseignant du préscolaire, du primaire et du secondaire du réseau public québécois. *Formation et profession*, 33(2), 1-15. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.962>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.913>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

# L'éducation de base au Cameroun à l'épreuve de la COVID - 19 : le mythe de la continuité pédagogique

Michel Fayole **Dounla**  
Université de Maroua (Cameroun)

Emmanuel **Béché**  
Université de Maroua (Cameroun)

Basic education in Cameroon put to the test by COVID-19:  
the myth of pedagogical continuity

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.913>

## Résumé

Cet article analyse l'effectivité de la continuité pédagogique dans les écoles primaires camerounaises pendant la pandémie de COVID-19. Une démarche qualitative incluant les entretiens et l'analyse des traces numériques observées dans les forums de discussion a été adoptée pour cinq écoles d'application. L'analyse de contenu que nous avons appliquée à ces données révèle une faible participation des élèves dans les activités pédagogiques animées par les enseignants. En raison des faiblesses organisationnelles, structurelles et technologiques, le mythe de la continuité pédagogique a été perceptible lors de la pratique de l'école à la maison, de l'enseignement à distance et du télé-enseignement.

### Mots-clés

: Cameroun, continuité pédagogique, COVID-19, éducation de base, mythe.

### Abstract

This article analyses the effectiveness of pedagogical continuity in Cameroonian primary schools during COVID-19. A qualitative approach including interviews and analysis of digital traces observed in discussion forums was adopted for five application schools. The content analysis that we applied to these data revealed a low level of pupil participation in the teaching activities led by the teachers. Due to organisational, structural and technological weaknesses, the myth of pedagogical continuity has been perceptible in the practice of home schooling, distance learning and tele-teaching.

### Keywords

Cameroon, educational continuity, COVID-19, basic education, myth.

## Introduction et problématique

Arrivée de façon inattendue, la pandémie de la COVID-19 a entraîné le monde entier dans une situation sans précédent imposant dans son passage de nouveaux modes de vie. Dès ses premières conséquences en matière de pertes en vies humaines, l'Organisation mondiale de la santé a suggéré à de nombreux gouvernements d'adopter des mesures fortes afin de limiter sa propagation. Une méthode importante d'intervention non pharmaceutique faisant partie de la lutte contre cette pandémie a consisté à appliquer la quarantaine et l'isolement social. Cette solution entraînait immédiatement l'obligation de porter des masques de protection, la restriction des déplacements et la fermeture des écoles. Tout comme la quasi-totalité des pays du monde, le Cameroun a confiné tous les élèves dès le 18 mars 2020. Précisément, le gouvernement chiffrait à 7,2 millions d'élèves en général, soit 4,2 millions d'apprenants du primaire, qui étaient directement affectés par la fermeture des établissements scolaires en raison du coronavirus (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2020a).

Devant cette réalité, les autorités politiques camerounaises ont opté pour des services éducatifs d'urgence allant de la suspension des activités éducatives en présentiel au changement radical des méthodes pédagogiques<sup>1</sup>. Les écoles étant fermées pour des raisons de santé publique, le processus enseignement-apprentissage hors de l'école devait se poursuivre par tous les moyens possibles. L'idée était de relever dans la précipitation l'extraordinaire défi de la continuité pédagogique au moyen d'outils numériques auprès des apprenants qui ne l'avaient majoritairement ni souhaité, ni vécu, ni anticipé. Menj (2020) précise que cette continuité était destinée à s'assurer que les élèves poursuivent des activités éducatives leur permettant de progresser dans leurs apprentissages, de maintenir les acquis déjà

développés depuis le début de l'année (consolidation, enrichissements et exercices, par exemple) et d'acquérir de nouvelles compétences pendant la période de confinement. Dans l'optique de répondre à cette exigence, enseignants et apprenants étaient donc contraints à faire usage des espaces numériques, des plateformes technologiques et des outils collaboratifs tels que les réseaux sociaux. Par ailleurs, les chaînes de radios et de télévisions nationales, à travers un partenariat avec les pouvoirs publics, ont également été mises à contribution pour maintenir un contact régulier entre les élèves et leurs professeurs (Dounla, 2022).

Toutefois, cette volonté des autorités éducatives de garantir l'éducation à tous s'est heurtée à de nombreuses contraintes, principalement chez les élèves du cycle primaire, objet de la présente étude. Âgés en majorité de 6 à 12 ans et confinés à la maison, ces élèves devaient, dans l'urgence et sans formation préalable au numérique, développer des stratégies pour exploiter judicieusement le flux informationnel circulant en ligne. Or, cette catégorie d'apprenants n'a pas accès aux téléphones intelligents, encore moins aux outils technologiques qu'ils maîtrisent de manière très variable. Dans cette cacophonie observée, les enseignants n'étaient pas en reste. Ils ont certes affiché leur volonté de donner de leur temps et de leurs énergies bien au-delà des obligations de services horaires fixées par la réglementation officielle, mais était-ce suffisant ? Selon Boudokhane-Lima et al. (2021), la volonté à elle seule ne saurait suffire pour assurer la réussite d'une éducation continue. Ces derniers auteurs martèlent que bon nombre d'encadreurs ont perçu la décision d'appliquer l'enseignement à distance de manière impérative comme une sommation faite au corps enseignant. Ils devaient, dans l'impréparation et la confusion, exploiter les dispositifs numériques pour maintenir les élèves en éveil et pérenniser l'offre éducative. Pourtant, comme le souligne Karakaya (2021), un apprentissage en ligne efficace est le fruit d'une préparation lointaine et d'une bonne conception pédagogique.

De plus, la littérature abondante sur l'enseignement à distance avant et pendant la COVID-19 a mis en lumière de multiples déficits à la fois organisationnels, structurels et technologiques qui caractérisent les écoles camerounaises. Dans leurs travaux, par exemple, Béché et Djieufack (2020) ont observé la négligence du système éducatif camerounais envers les besoins des acteurs de l'éducation. Ces chercheurs ont dénoncé l'incapacité des établissements à mettre sur pied un dispositif technologique adéquat capable de répondre aux attentes des usagers pendant la COVID-19. Dounla (2020) et Mah (2021) ont, pour leur part, montré que le déficit en énergie électrique, la mauvaise qualité d'Internet et le coût élevé de la bande passante ont fortement altéré la qualité de cette continuité pédagogique. Malgré ces fragilités, le discours politique est resté constant en affirmant avec fermeté le bon déroulement des activités pédagogiques dans tout le pays. Sur la base des activités didactiques menées par les enseignants et les élèves du cycle primaire, le présent article se donne pour objectif d'évaluer l'effectivité de la continuité pédagogique à travers trois questions : Quelles sont les dispositions pédagogiques définies pour maintenir le lien éducatif ? Comment les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ont-elles été réalisées ? Quels sont les résultats observés à l'issue des différentes pratiques pédagogiques ?

## Cadre théorique

Dans cette étude, l'approche socioconstructiviste mettant en scène l'apport positif d'interventions du tuteur pour faciliter la progression des élèves nous semble important pour servir de cadre théorique (De Lièvre et al., 2006; Quintin, 2008). Cette approche met de l'avant l'importance des échanges entre individus en interaction dans une communauté réelle ou virtuelle. Dans ce processus de discussion, De Lièvre et al. (2006) et Quintin (2008) expliquent le rôle de régulation de l'enseignant à travers des aspects pédagogiques, organisationnels, relationnels et techniques.

Concernant la pédagogie, le soutien de l'enseignant passe par l'explication du contenu du cours, la clarification des objectifs à atteindre, les feedbacks formatifs et l'assistance sur les apprentissages. L'axe organisationnel renvoie à la gestion de l'espace et du temps de travail, la planification et l'utilisation rationnelle des outils mis à la disposition des apprenants pour surmonter la difficulté. Du côté relationnel, les interventions prennent en compte, d'une part, la dimension socioaffective, comme la facilitation de connaissance mutuelle qu'ont les apprenants les uns des autres et la mise en évidence des apports positifs de chacun et, d'autre part, la dynamique motivationnelle comme l'encouragement et la relance des élèves de manière régulière à participer au processus. Pour finir, les traits techniques renvoient à l'aide apportée aux apprenants en difficulté d'usage des outils numériques (Quintin, 2008).

L'analyse de cette approche portant sur l'apprentissage coopératif confirme le caractère important de cette théorie dans le cadre d'une étude sur les échanges non seulement en présentiel, mais aussi en ligne. Ramenée à notre objet d'étude, il nous importe de saisir le rôle des pratiques tutorales des enseignants et/ou des parents durant la période animée par la COVID-19. Il s'agit d'une situation problématique où il faut composer avec ce qu'on sait de la complexité de la situation, tout en sachant mobiliser les ressources pédagogiques utiles à l'orientation positive des élèves.

### *À quoi renvoie la continuité pédagogique ?*

Depuis le début de la crise sanitaire liée à la COVID-19 entraînant la fermeture des écoles et d'autres espaces publics, les publications scientifiques se sont multipliées rapidement autour de la continuité pédagogique. Pour la majorité des recherches, l'objectif était d'expliquer profondément cette notion ressuscitée par la pandémie tout en donnant ses principes et mécanismes de fonctionnement. Selon Cadiou et Mothes (2020), il s'agit d'un processus qui vise à assurer la poursuite des apprentissages de l'apprenant où qu'il soit, au moyen d'outils tels que des manuels scolaires, des outils numériques et des ressources créées par les enseignants ou formateurs, entre autres. Wagnon (2020) y voit une démarche mettant en relation trois principaux acteurs, soit l'enseignant, l'élève et ses parents, dans un but d'apprentissage.

De ces précédentes interventions, Chiry (2020) dégage trois objectifs fondamentaux de la continuité pédagogique. Le premier renvoie au maintien du lien pédagogique. La continuité pédagogique est une démarche qui vise à entretenir un lien, une relation entre l'enseignant et les élèves afin que ceux-ci ne soient pas coupés du monde scolaire tout en gardant à l'esprit que le travail à distance ne saurait remplacer le contact et les échanges directs entre un enseignant et sa classe. La base de la continuité pédagogique réside donc dans l'entretien de cette relation pédagogique entre le professeur et ses élèves. Le second objectif est la consolidation des activités pédagogiques. Cet objectif cherche

à entretenir les connaissances déjà acquises, c'est-à-dire que l'enseignant doit privilégier un travail de consolidation et d'approfondissement à propos des notions déjà abordées et de compétences en cours d'acquisition. Il s'agit pour une institution de réduire le poids décuplé des inégalités scolaires dans cette période d'enseignement à distance en mettant l'accent sur la révision et la consolidation des notions et mécanismes que le professeur a déjà amorcés et explicités en classe. Le dernier objectif est l'acquisition de nouvelles connaissances. La continuité pédagogique consiste même à poursuivre les apprentissages en respectant les programmes officiels, mais l'enseignant devra prévoir un temps de reprise de ces apprentissages en présentiel. Concrètement, l'enseignant se doit de privilégier la révision et la consolidation des acquis et ne transmettre de nouveaux savoirs que si cela s'avère absolument nécessaire.

### ***La continuité pédagogique comme source d'inégalités scolaires et numériques***

La continuité pédagogique a instauré des modalités d'enseignement inédites pour lesquelles de nombreuses difficultés ont été relevées. Basée principalement sur l'enseignement à distance, cette continuité pédagogique a été révélatrice des inégalités scolaires et numériques dont il faudra se souvenir (Meirieu, 2020). Certes, les élèves de familles favorisées ont bénéficié de cette « continuité pédagogique ». Aidés par leurs parents, ils se sont mobilisés et organisés. Malgré les moyens matériels et financiers mobilisés par les parents, cet enseignement à distance individualisé pour la majorité des apprenants ne favorisait pas un climat serein d'acquisition des savoirs. Les familles défavorisées ont, quant à elles, traversé une période difficile. Dreesen et al. (2020) mentionnent que plusieurs apprenants issus de ces familles n'ont pas eu accès aux outils des technologies de l'information et de la communication, notamment la télévision, la radio, Internet, les téléphones intelligents et l'électricité.

Carvalho et Hares (2020) ajoutent le lieu de résidence comme étant un autre facteur important ayant potentiellement influencé l'accessibilité des politiques d'apprentissage à distance et exposé les enfants des zones rurales à un risque accru. Dans de nombreux pays, les taux de possession d'un téléviseur parmi les ménages urbains sont plus de deux fois supérieurs à ceux des ménages ruraux, les plus grandes disparités étant constatées dans les pays d'Afrique subsaharienne ; par exemple, alors que plus des trois quarts des ménages urbains en Mauritanie et en Guinée disposent de la télévision, moins de 10 % des ménages ruraux en disposent (Dreesen et al., 2020). Ces observations rejoignent les études réalisées par Dounla (2022), Mah (2021), Béché et Djieufack (2020) et Tsagué et al. (2022) qui ont mis en évidence les difficultés des apprenants camerounais pendant le confinement. Ces chercheurs ont à l'unanimité dévoilé dans leurs travaux l'indigence de nombreuses familles obligées de développer un avantage psychologique pour surmonter les défis et gérer le stress lié à la COVID-19. D'après Elliott et al. (2022), pendant la fermeture des écoles, des élèves issus des familles défavorisées situées en zone rurale n'ont pas bénéficié du soutien scolaire spécifique dont ils avaient besoin. Garcia et Weiss (2020) parviennent à la même conclusion que les précédentes recherches et notent que la pandémie de COVID-19 a exacerbé les différences en matière d'égalités des chances entre les élèves les plus riches et les plus pauvres, en particulier ceux qui n'ont pas accès à la nourriture, au logement, et aux soins de santé.

## Considérations méthodologiques

Pour vérifier l'effectivité de la continuité pédagogique face aux effets de la COVID-19 à l'école primaire, nous avons choisi une démarche descriptive et interprétative (Thorne et al., 1997). Cette approche qualitative permet d'étudier des phénomènes humains pour lesquels l'état actuel des connaissances ne permet pas une compréhension en contexte et en profondeur (Thorne, 2016). Sans porter un jugement de valeur, l'objectif de cette étude survenue durant le mois de mai 2020 est de rendre compte de la réalité en examinant les pratiques éducatives des enseignants et apprenants. Rappelons qu'au niveau du cycle primaire, seuls les élèves du cours moyen deuxième année (ayant entre 10 et 12 ans) étaient autorisés à pratiquer la continuité pédagogique en raison de leur examen de fin d'année. Pour entrer en contact avec des données utiles pour l'analyse de ce travail, nous avons retenu deux techniques de collecte des données, soit l'observation des traces numériques et l'entretien semi-directif. Leur choix se justifie par le fait qu'elles permettront de fournir des informations riches et approfondies sur les pratiques éducatives réalisées par les enseignants et les apprenants dans des groupes virtuels ainsi que leurs avis sur la continuité pédagogique.

En ce qui concerne l'observation, cinq groupes WhatsApp<sup>2</sup> de cinq écoles d'application de la ville de Bafang dont la réputation est d'abriter les meilleurs enseignants de la ville, serviront d'environnement numérique (Djeumeni Tchamabé, 2015). Il s'agit de l'école publique d'application groupe 1A (EPA 1A), l'école publique d'application groupe 1B (EPA 1B), l'école publique d'application bilingue (EPA Bil), l'école publique d'application groupe 4 (EPA 4) et l'école publique d'application groupe 3A (EPA 3A). La durée d'observation des échanges des acteurs impliqués dans chaque plateforme numérique était de cinq jours. Pour entrer en relation avec les élèves, chaque école nous a fourni une liste potentielle d'inscrits et nous avons pris contact avec leurs parents respectifs pour obtenir leurs autorisations. Dans chacun de ces établissements, cinq élèves ayant bénéficié des cours à domicile et suivi des cours à distance ont été retenus. En outre, deux enseignants acteurs du télé-enseignement à destination du cycle primaire ont quant à eux accepté librement d'intervenir. Tous les participants ont choisi volontairement de répondre à notre entretien sans aucune condition. Le guide d'entretien soumis à ces participants était constitué de six questions<sup>3</sup> regroupées autour de trois champs thématiques, notamment la perception des élèves et enseignants sur l'école à la maison, le déroulement de l'enseignement à distance et sur les résultats observés. L'administration de ce guide d'entretien a été transmise en face-à-face à un effectif de 25 élèves avec respectivement 12 filles et 13 garçons et par téléphone aux deux enseignants du télé-enseignement. Le temps moyen de réponse était de 30 minutes. Pour faciliter la collecte de toutes nos données, nous avons utilisé, d'une part, un magnétophone ainsi que nos notes personnelles et, d'autre part, nous avons été autorisés par la direction de chaque établissement à recevoir par transfert dans notre mobile les fils de discussion des différents forums.

Pour l'analyse des données recueillies, nous avons fait le choix de l'analyse de contenu. Plus précisément, nous avons procédé à une analyse thématique manuelle selon Paillé et Mucchielli (2012), en opposition à une analyse mécanisée à l'aide d'un logiciel spécifique. Cela induit une lenteur dans le processus d'analyse, mais cette lenteur a permis une sensibilité plus fine, plus attentive. De même, le travail artisanal permet un contact plus charnel avec les matériaux et, par conséquent, des analyses bien incarnées (Paillé et Mucchielli, 2012). Le matériau ici représente le corpus obtenu à partir des entretiens semi-directifs avec cinq enseignants. Pour ce qui est des forums, notamment des groupes WhatsApp créés par des écoles pour favoriser la continuité pédagogique, nous avons choisi d'analyser

les traces numériques. Dans les deux cas ci-dessus, nous avons effectué un découpage et un codage du contenu en unités de sens appelées « unités d'informations » qui, selon Chartier (2003), représente une idée provenant d'une source quelconque, mise en forme et acheminée par un média et comprise par les membres d'un groupe. Il s'agit donc d'un contenu informatif circonscrit à l'intérieur d'une nouvelle. Nous avons ensuite réparti les unités d'informations dans une grille d'analyse pour le corpus des entretiens et dans un ensemble d'encodage pour le corpus issu des traces numériques. À partir de la compilation de données, nous avons utilisé le logiciel Microsoft Excel pour avoir des résultats sous forme de moyennes et de pourcentages représentés graphiquement par des histogrammes nécessaires à l'interprétation.

## Résultats et discussions

Confrontés à la pandémie de COVID-19 qui a perturbé le système éducatif dans le monde entier, les pays qui n'étaient pas habitués à dispenser une éducation en situation d'urgence ont dû apporter des réponses adaptées à ce contexte de crise. Les résultats de cette étude permettent de retenir trois aspects essentiels des stratégies déployées par le gouvernement camerounais en direction des élèves du cycle primaire : le faible lien pédagogique établi lors de l'école à la maison d'une part, les inégalités scolaires et numériques d'autre part, et enfin les résistances des apprenants devant la télévision scolaire.

### *L'école à la maison : un lien pédagogique peu efficace*

Pendant le confinement, l'école à la maison est devenue une norme. Les parents se sont mobilisés pour assurer la continuité pédagogique à leur progéniture. Ils ont en majorité sollicité des enseignants pour offrir des activités pédagogiques à leurs enfants à domicile. Pour comprendre cette réalité, le contenu des verbatims recueilli lors des entretiens a été structuré en quatre activités : activité de révision, activité d'approfondissement des acquis pédagogiques, activité de divertissement, activité d'acquisition de nouveaux savoirs.

**Tableau 1**

*Perception des cours à domicile par les élèves*

<b>Perception des élèves</b>	<b>Description de la représentation</b>	<b>Occurrences dans les discours des répondants</b>	<b>Pourcentages</b>
<b>Activité de révision</b>	Les cours à domicile permettent de faire des révisions sur les notions déjà vues en classe. L'enseignant revient sur ce que le maître a fait en classe.	05	20 %
<b>Approfondissement des acquis pédagogiques</b>	Le maître à domicile va au-delà des cours réalisés en classe. Il s'agit des séances de renforcement des cours.	04	16 %
<b>Activité de divertissement</b>	Les cours à domicile représentent des activités de distraction et de divertissement. Il n'y a aucun sérieux.	14	56 %
<b>Activité d'acquisition des nouveaux savoirs</b>	L'enseignant étudie avec ses apprenants de nouvelles notions, leur permettant d'être en avance sur les apprentissages.	02	08 %

*Note.* données de 2020

Selon les données contenues dans le tableau ci-dessus, 56 % d'élèves avec qui nous avons eu des entretiens déclarent ne pas avoir bénéficié d'un accompagnement pédagogique à la maison. C'est le cas de Steve, élève à l'EPA 4, qui affirme que son répétiteur (nom donné à l'enseignant exerçant à domicile) avait pour principale mission de l'entretenir sur des sujets relatifs à la pandémie. « Il venait à la maison pour me parler de corona et comment se protéger. Parfois, on parlait d'école mais c'était rare. On jouait beaucoup plus », déclare cet élève. Cette affirmation abondamment soutenue par la majorité d'élèves met en relief le caractère divertissant des cours à la maison. La révision des leçons représente également l'une des activités fortement réalisées par les élèves durant l'arrêt des cours. Sur les 25 élèves interrogés, cinq déclarent avoir passé du temps à réviser les cours avec leur maître à domicile. Le prétexte de la préparation des examens officiels de fin d'année a été le leitmotiv de cette activité, selon les témoignages des bénéficiaires. Gabrielle, élève à EPA 1A, mentionne que « mon maître me prépare pour le CEP avec les exercices. Il corrige aussi et nous donne les devoirs ». Cette forme d'activité répondait mieux aux attentes du gouvernement (voir note 1), celle de permettre aux enfants de rester actifs sur le plan pédagogique.

Cependant, les conditions d'indigence de certaines familles n'ont pas facilité la relation pédagogique. À cet effet, un autre élève du même établissement révèle les conditions financières et matérielles difficiles de sa famille. Pour lui, l'absence de la documentation est à l'origine de son inactivité avec son maître : « Quand il vient il donne les devoirs mais on n'a pas tous les livres ». Une situation qui handicape l'acte éducatif. Au-delà des activités de révision et de divertissement, plusieurs autres élèves ont eu des perceptions différentes de ces cours durant la crise. Sur l'ensemble des participants que nous avons interviewés, quatre apprenants, soit 16 %, disent avoir consolidé les cours avec leurs enseignants à domicile. Pour eux, les cours à domicile « aident beaucoup à comprendre les cours ». Selon Dickson, élève à l'EPA 3, le maître « explique bien et on compose aussi chaque semaine. J'ai de bonnes notes ». De plus, 8 % des répondants qui pratiquent des cours de répétition (en français, anglais et mathématiques) la considèrent comme une période où l'on développe de nouvelles notions. Dans cette logique, Rudner (1999) et Ray (1994) soutiennent le caractère efficace et efficient des tuteurs dans le processus d'accompagnement pédagogique des enfants. Pour eux, les cours à domicile favorisent de très bons résultats académiques si les apprenants s'y engagent activement.

Les résultats de notre étude rejoignent les conclusions de Wagnon (2020) et de Meirieu (2020) sur l'échec de la continuité pédagogique. Pour Meirieu (2020), cette notion de « continuité pédagogique » s'est avérée d'emblée ambiguë. Si, au début, elle a été présentée par les pouvoirs publics comme la garantie que l'école allait continuer comme avant (Béché et Djieufack, 2020; Tsagué et al., 2022), au fil du temps, elle a révélé de nombreuses incongruités et faiblesses (Elliott et al., 2022). Beaucoup d'enseignants ont souligné la difficulté de poursuivre une progression collective et d'assurer un suivi individuel à la maison. Selon Wagnon (2020), l'idée même d'une école à la maison constitue un non-sens puisque l'école est un espace spécifique et, comme l'a souligné Meirieu (2020), une institution faite pour apprendre, mais pour apprendre ensemble. La maison n'est pas l'école. L'école est depuis toujours un lieu où se déroulent des apprentissages avec une organisation particulière et un enseignement collectif non pas individualisé (Meirieu, 2020). D'après Bongrand (2020), cette initiative présageait un échec eu égard au climat anxigène et de la panique liée à la pandémie. Croire donc que les apprenants et les enseignants pouvaient s'investir dans l'éducation en ce temps de COVID-19 était simplement utopique.

### ***Quand l'enseignement à distance dévoile les disparités scolaires et numériques***

En date du 6 avril 2020, le Cameroun est passé au stade 2 de la pandémie appelé transmission communautaire. Pour cette raison, le ministre chargé de l'Éducation a recommandé un enseignement à distance entre enseignants et parents au moyen des réseaux sociaux pour fournir des conseils, des contenus de cours et des exercices aux enfants. Pour y arriver, les différentes écoles ont fait usage des groupes virtuels pour maintenir le contact avec les élèves. Pour rendre compte de ce suivi pédagogique en ligne, les traces numériques ont été collectées et catégorisées en deux activités selon le tableau ci-dessous :

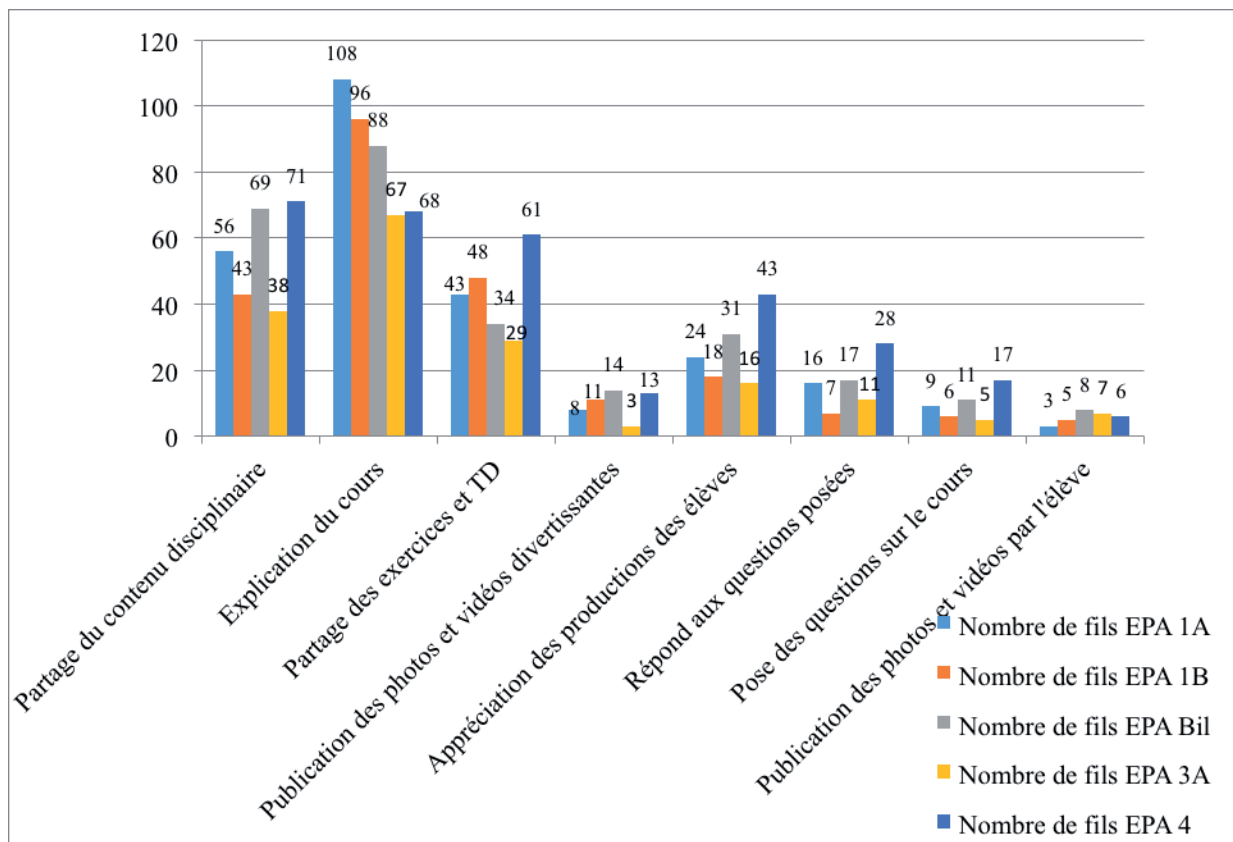
#### **Tableau 2**

*Catégorisation des fils de discussion*

<b>Catégories</b>	<b>Items</b>
<b>Activités de l'enseignant</b>	Partage du contenu disciplinaire Explication des cours Partage des exercices et travaux dirigés Appréciation des productions des élèves Publication des photos et vidéos divertissantes
<b>Activités de l'élève</b>	Répond aux questions posées Pose des questions sur le cours Publication des photos et vidéos divertissantes

*Note.* données de 2020

L'observation des échanges à l'intérieur des groupes virtuels des différentes écoles présente une forte représentativité de l'action enseignante comme l'indique la figure ci-dessous :

**Figure 1***Aperçu des fils de discussion dans les groupes WhatsApp de 5 écoles de la ville de Bafang**Note.* données de 2020

Les informations issues de cette figure montrent que les échanges se sont déroulés dans les forums de discussion. Au total, nous avons dénombré 1256 traces respectivement pour les groupes WhatsApp des écoles suivantes : EPA 1A (267), EPA 1B (234), EPA Bil (272), EPA 3A (176) et EPA 4 (307). Du point de vue de l'action enseignante, les données compilées des cinq écoles font état de 277 échanges, soit 22,05 % pour le partage du contenu disciplinaire, 427/34,03 % pour l'explication du cours, 215/17,13 % pour le partage des exercices et travaux dirigés, 49/03,9 % pour la publication des photos et vidéos divertissantes et, enfin, 132/10,51 % pour l'appréciation des productions des élèves. L'observation des traces numériques des apprenants a fait ressortir 29 fils/02,31 % pour la publication des photos et vidéos, 79/06,29 % réponses aux questions posées par l'enseignant et 48/03,82 % questions posées à l'enseignant.

**Figure 2**

*Intervention des élèves et des enseignants dans les communautés virtuelles*



*Note.* Données de 2020

Au regard des données de la figure 2, nous posons le problème de l'enseignement et de l'apprentissage en ligne. Si nous pouvons affirmer l'effectivité de l'enseignement à travers l'action des enseignants (87,47 %), tel n'est pas le cas avec celui des élèves (12,53 %). Ces différents résultats témoignent de l'engagement des enseignants qui ont dû s'adapter dans l'urgence, bricoler, adapter leurs habitudes de vie et de travail pour être fonctionnels au plus vite. En revanche, les données de cette étude mettent également en relief une faible implication des apprenants en ligne. Dans leurs travaux, Ndibnu-Messina Ethé et Kouankem (2021) ont souligné ce problème d'interaction rencontré par les enseignants dans l'expérience de l'enseignement en ligne. Ces auteurs notaient que les enseignants ont été abandonnés par leurs élèves pour se livrer à d'autres occupations. El Adouli (2022) rappelle que la communication pédagogique, grâce à l'interaction continue avec l'enseignant et les pairs, joue un rôle capital dans toute situation pédagogique. Dans cette logique, il y a lieu de souligner que l'insuffisance des échanges durant la COVID-19 a donc altéré profondément la qualité de l'éducation. Pour Suchaut (2020), il est impossible de parler d'enseignement efficace sans échanges ni discussions. En effet, l'enseignant, par sa présence physique en classe, s'acquitte mieux de son rôle de médiateur et de facilitateur d'apprentissage grâce à l'importance qu'il donne aux échanges et à la motivation qu'il suscite chez les apprenants, notamment ceux qui sont en difficulté. Sans collaboration suffisante, il est difficile de parler d'un enseignement à distance.

Faire semblant, c'est ainsi que l'on peut résumer l'école en ligne chez les élèves du primaire. L'essentiel était de maintenir le contact social avec les élèves, de montrer aux parents que le gouvernement prend la chose éducative au sérieux. Mais au fond, cet enseignement à distance a plutôt révélé des inégalités à la fois scolaires et numériques qui caractérisent encore la société camerounaise. Ce projet qui, au départ, était destiné à tous, est devenu une initiative pour une minorité d'enfants. Notons que l'accès aux contenus partagés était conditionné par la possession des outils numériques et la connexion Internet. Tous les parents et leurs enfants n'avaient pas les supports technologiques appropriés pour suivre les cours en ligne. Ce facteur écartait déjà les enfants issus des familles indigènes de la course aux savoirs. Bien plus, l'accès aux équipements numériques ne suffit pas. La faible participation des élèves pourrait également s'expliquer par leur déficit en compétences numériques. À cet effet, Boudokhane-Lima et al. (2021) précisent que l'usage des TIC est complexe, allant de l'adoption à l'appropriation en passant par l'utilisation. Dans ce sens, Boudokhane (2006) note qu'il s'agit d'un domaine exigeant une parfaite maîtrise technique et cognitive associant des éléments tels que l'accès aux outils, la volonté et la capacité de l'utilisateur de les intégrer. Sans préparation, il était donc difficile pour ces élèves de participer aisément à l'enseignement à distance.

### ***La télévision scolaire face aux résistances des apprenants***

Au Cameroun, le projet de « l'école à la télé » a été lancé pour compléter l'enseignement à distance. Cette initiative avait pour mission d'harmoniser les contenus et de toucher une grande masse de la population. À travers un partenariat avec la chaîne nationale CRTV (Cameroon Radio and Television), le gouvernement a exhorté les parents à inviter leurs enfants devant le petit écran pour suivre des enseignements audio-télévisés. Sur le plan pratique, ces enseignements étaient structurés en fonction des deux sous-systèmes éducatifs. Tous les mardis, jeudis et samedis ont été retenus pour les apprenants du sous-système anglophone de class 6. Pour ceux de la section francophone de la classe de CM2, toutes les journées de lundi, mercredi et vendredi avaient été choisies pour la diffusion des cours. Le passage des enseignants à la télé se déroulait lors de ces journées entre 8h et 10h30. Les classes concernées étaient celles de l'école primaire qui préparent l'examen du First School Living Certificate (FSLC) et le Certificat d'Études Primaires (CEP). En studio, l'enseignant muni de son matériel (craie, stylo, outil didactique...) et du tableau se chargeait d'enseigner une leçon portant sur une discipline scolaire. Les élèves-télespectateurs étaient invités à communiquer par message leurs préoccupations à un animateur chargé de les transmettre à l'enseignant qui répondait par la suite.

Toutefois, ce télé-enseignement a rencontré la résistance des bénéficiaires. Plusieurs élèves consultés sur cette question ont affiché une réticence vis-à-vis de cette opération qui fait fi du contact social et qui privilégie la singularité. Interrogé sur la pédagogie et les techniques de transmission utilisées, un élève affirme que c'est « dur de comprendre ce qu'ont dit à la télé. Je ne suis pas habitué à eux, je préfère mon enseignant ». Par ailleurs, d'autres élèves ont souligné que le confinement était une période propice pour se consacrer à des activités génératrices de revenus. C'est l'idée qui ressort du témoignage d'une autre élève, qui déclare « qu'au lieu de voir la télé c'est mieux d'aller vendre ». En lui demandant pourquoi, elle répond « chercher l'argent pour aider sa maman ». La fermeture des écoles s'est révélée être une période idéale pour faire « économiser beaucoup d'argent » sous l'autorisation implicite des parents. Au regard de ces pratiques, un des enseignants ayant contribué à la télévision scolaire reconnaît qu'il est « difficile d'atteindre les objectifs visés. Sinon, comment savoir si l'élève a

suiwi et assimilé un cours ? Comment peut-il être évalué par le télé-enseignement et par quelle mesure peut-on se rassurer qu'il a le niveau de compréhension acceptable » ? Or, l'objectif de cette opération était bien d'apporter un soutien pédagogique aux élèves afin de les préparer aux différents examens.

Au demeurant, l'insuffisance des interactions éducatives laisse transparaître un doute autour de l'effectivité de la continuité pédagogique dans les écoles primaires camerounaises. Malgré les efforts consentis par les enseignants, les élèves n'ont pas entièrement pris part aux multiples activités organisées. Ce constat peut permettre aux décideurs de comprendre que l'acte pédagogique n'est pas une simple juxtaposition d'interventions individuelles, mais une construction matérielle et symbolique de l'école. Et comme le dit Meirieu (2020), faire la classe, c'est articuler le commun et le singulier. Il s'agit d'apprendre ensemble grâce à la figure du maître qui, tout à la fois, crée du commun et accompagne chacun dans sa singularité. Or, la distance imposée par la pandémie n'a pas favorisé cette proximité entre enseignants et apprenants. Tout au contraire, elle a mis en lumière non seulement les disparités scolaires et numériques mais aussi, elle a dépouillé l'école de sa fonction pédagogique.

## Conclusion

La présente contribution avait pour objectif d'analyser l'effectivité de la continuité pédagogique imposée par la pandémie de COVID-19. À l'issue de cette étude, il est évident que les apprenants n'ont pas tous participé aux dispositifs pédagogiques définis par le gouvernement pour maintenir l'éducation en temps de crise. Selon nos trois angles d'analyse : l'école à la maison, l'enseignement à distance via les groupes de discussion et le télé-enseignement, les différents résultats obtenus ont mis de l'avant une faible implication entre ces derniers et les enseignants. Faire l'école en dehors de l'école n'a pas été suffisamment effectif. Si les professeurs se sont montrés disponibles, proactifs et inventifs en mettant à la disposition des élèves des cours et des exercices, ceux-ci ont, quant à eux, choisi d'être en marge des activités organisées. Finalement, cette continuité pédagogique n'a pas été une réussite, mais elle est plutôt apparue comme un mythe à accepter sans comprendre les fondements de sa pratique et de sa finalité. Loin des discours politiques, la crise générée par la COVID-19 a contribué à mettre à nu les faiblesses du système éducatif camerounais et à rendre encore plus visibles les obstacles structurels et même idéologiques qui séparent les centres décisionnels nationaux des territoires les plus périphériques du pays. Cette pandémie offre donc une occasion de changer de paradigme, d'innover et de développer des politiques éducatives plus respectueuses des particularités locales.

Par ailleurs, une des limites de cette étude repose sans doute sur le choix volontaire des participants. Une sélection sur la base des compétences numériques des participants aurait permis d'obtenir des résultats beaucoup plus représentatifs. À cela, il faut ajouter l'exclusion de la famille comme moyen parallèle d'apprentissage à la maison. Bouba (2021) précise que de nombreux parents se sont montrés engagés dans l'accompagnement scolaire de leur progéniture pendant l'interruption des classes provoquée par le Coronavirus. Aujourd'hui, après la pandémie, il serait intéressant de vérifier si ce rôle joué par la famille était circonstanciel à la pandémie. Une piste de recherche qui permettrait d'évaluer l'engagement parental dans la réussite scolaire de leurs enfants pendant et après la crise de COVID-19.

## Notes

- <sup>1</sup> <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-07-requete-financement-accelere-covid-19-document-programme-cameroun-mai.pdf>
- <sup>2</sup> WhatsApp est une application mobile multiplateforme qui permet d'envoyer des messages texte, audio, des photos, des vidéos et d'autres médias via Internet. Durant la période de COVID-19, cette application a été utilisée par des établissements scolaires pour des échanges synchrones et asynchrones avec les élèves.
- <sup>3</sup> Exemples de questions : Que pensez-vous des cours à domicile ? Comment se déroule l'enseignement à la maison ? Que reprenez-vous des cours dispensés à la télévision ?...

## Références

- Béché, E. et Djieufack, E. -B. (2020). Tour d'horizon des réponses de l'école camerounaise au covid-19 : la mise à nu d'un système éducatif négligeant. Dans N. Yongsi et D. Feudjio (dir.), *Maladie à coronavirus (covid-19) : un essai d'approche globale de la pandémie au Cameroun* (p. 137-155). Connaissances et savoirs.
- Bongrand, P. (2020). Enseignement à domicile : « ça ne s'improvise pas en quelques jours ». *Les jours*. <https://lesjours.fr/obsessions/coronavirus-quarantaine/ep28-interview-enseignement-domicile/>
- Bouba, B. (2021). L'école à la maison en période de lutte contre la pandémie du COVID-19 à Mokolo dans l'Extrême-Nord du Cameroun. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education*, 8(4), 157-164. <https://doi.org/10.20431/2349-0381.0804014>
- Boudokhane, F. (2006). Comprendre le non-usage technique : réflexions théoriques. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2006(1), 13-22. <https://doi.org/10.3917/enic.006.0013>
- Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F. et Kubiszewski, V. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 : le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 22. <https://doi.org/10.4000/rfsic.11109>
- Cadiou, S. et Mothes, P. (2020). Quand la continuité pédagogique conduit à la réussite : étude de cas. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-15. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.678>
- Carvalho, S. et Hares, L. (2020). The economic shock of COVID-19 may hit private school and contract teachers hardest. Independent research for global prosperity. Center for Global Development.
- Chartier, L. (2003). *Mesurer l'insaisissable : méthode d'analyse du discours de presse*. Presses de l'Université du Québec.
- Chiry, A. (2020). Comment assurer la continuité pédagogique en cas de force majeure ? Le cas du COVID-19. *Éducation*
- De Lièvre, B., Depover, C. et Dillenbourg, P. (2006). The relationship between tutoring mode and learners use of help tools in distance education. *Instructional Science*, 34, 97-129. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-8798-4>
- Djeumeni Tchamabé, M. (2015). La formation pratique des enseignants au Cameroun. *Formation et profession* 23(3), 169-180 [https://formation-profession.org/files/numeros/12/v23\\_n03\\_a77.pdf](https://formation-profession.org/files/numeros/12/v23_n03_a77.pdf)
- Dounla, M. F. (2020, novembre). Analyse des échanges au sein des Facebook d'enseignants camerounais dans un contexte de COVID-19. [communication orale]. Colloque international Pédagogie universitaire numérique : quelles perspectives à l'ère des usages multiformes des réseaux sociaux pour apprendre ? Mulhouse, France.
- Dounla, M. F. (2022). WhatsApp et continuité pédagogique à l'ère de la COVID 19 : l'exemple de l'Université internationale Jean-Paul II et de l'Institut universitaire royal de Baboutcha-Nintcheu (Cameroun). *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 19(2), 61-73. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n2-05>
- Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J.-P., Kamei, A., Mizunoya, S. et Ortiz, J. S. (2020). *Promising practices for equitable remote learning: Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB%202020-10.pdf>

- El Adouli, N. (2022). La continuité pédagogique au Maroc à l'ère de la COVID-19 : état des lieux, difficultés et perspectives. CEIM-UQAM  
[https://www.ceim.uqam.ca/db/IMG/pdf/copie\\_de\\_vigieafrique\\_hors-se\\_rie\\_mai\\_2022\\_75\\_.pdf](https://www.ceim.uqam.ca/db/IMG/pdf/copie_de_vigieafrique_hors-se_rie_mai_2022_75_.pdf)
- Elliott, K., Mathew, K. A., Fan, Y. et Mattson, D. (2022). L'éducation dans les situations d'urgence sanitaire : une analyse intégrative de la littérature entre 1990 et 2020. *Journal on Education in Emergencies* 8(3),18-52.  
<https://doi.org/10.33682/fxy4-5awf>.
- Garcia, E. et Weiss, E. (2020). COVID-19 and student performance, equity, and US education policy: Lessons from pre-pandemic research to inform relief, recovery, and rebuilding. *Economic Policy Institute*.
- Karakaya, K. (2021). Design considerations in emergency remote teaching during the Covid-19 pandemic: A human-centered approach. *Education Tech research Dev*, 69, 295-299. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09884-0>
- Mah, C. B. (2021). Covid-19 et vulgarisation du E-Learning à l'université de Ngaoundéré. *International Multilingual journal of science and Technology*, 6(2). <http://www.imjst.org/wp-content/uploads/2021/02/IMJSTP29120438.pdf>
- Meirieu, Ph. (2020). L'école d'après... avec la pédagogie d'avant ? *Café pédagogique*.  
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/04/17042020Article637227058065674645.aspx>
- Menj. (2020). *Vademecum Continuité pédagogique*. Ministère de l'Éducation Nationale. <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/coronavirus-covid-19-vademecum-continuit-p-dagogique-66201.pdf>.
- Ndibnu-Messina Ethé, J. et Kouankem, C. (2021). Suivi à distance des étudiants camerounais pendant et après la COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 32-47.  
<https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-05>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Quintin, J-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. [thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut/Université Stendhal - Grenoble III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/document>
- Ray, B. D. (1994). *A nationwide study of home education in Canada: Family characteristics, student achievement, and other topics*. NHERI Publications.
- Rudner, L. M. (1999). Scholastic achievement and demographic characteristics of home school students in 1998. *Education Policy Analysis Archives*, 7. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/543>
- Suchaut, B. (2020). L'école à la maison pendant le confinement s'installe dans la durée. *Journal la croix*. <https://www.la-croix.com/Famille/Education/Confinement-lecole-maison-sinstalle-duree-2020-04-02-1201087425>.
- Thorne, S., Kirkham, S. R. et MacDonald Emes, J. (1997). Interpretive description: A noncategorical qualitative alternative for developing nursing knowledge. *Research in Nursing & Health*, 20(2), 169-177.  
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199704\)20:2<169::AID-UR9>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199704)20:2<169::AID-UR9>3.0.CO;2-I)
- Thorne, S. (2016). *Interpretative description: Qualitative research for applied practice* (2e éd.). Routledge.
- Tsagué, N. B., Dounla, M. F. et Coulibaly, B. (2022). Expériences d'éducation à distance dans l'enseignement secondaire au Cameroun à l'ère de la COVID-19 : regards et perspectives. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (19). <https://doi.org/10.4000/ced.3565>
- Unesco. (2020). *Impact du Covid-19 sur le système éducatif du Cameroun*, Yaoundé.  
<https://fr.unesco.org/news/impact-du-covid-19-systeme-educatif-du-cameroun>
- Unesco. (2020). *Fermeture des établissements scolaires et réponses mises en œuvre*.  
<https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches en éducation*.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>

## Pour citer cet article

Dounla, M. F. et Béché, E. (2025). L'éducation de base au Cameroun à l'épreuve de la Covid-19 : le mythe de la continuité pédagogique. *Formation et profession*, 33(2),1-14. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.913>



# Management stratégique des établissements d'enseignement : une analyse comparative des thèmes stratégiques mobilisés dans deux contextes analogues (Québec et Suisse)

Frédéric Yvon  
Université de Montréal (Canada)

Jean-Marc Huguenin  
Compas Management Services (Canada)

Schools' strategic management:  
a comparative analysis of strategic focus areas mobilized  
in two similar systems (Québec and Switzerland)

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.955>

## Résumé

Cette contribution compare les thèmes stratégiques des écoles dans deux contextes analogues ne se différenciant que sur la manière d'élaborer la stratégie. En ce sens, elle comble une lacune dans la recherche en management scolaire en identifiant et clarifiant les priorités stratégiques des écoles selon leur mode d'élaboration de la stratégie. Les écoles du Québec inscrivent leur stratégie dans celles définies aux niveaux provincial et régional, alors que les écoles de Genève l'élaborent de manière libre. La stratégie descendante du Québec garantit un alignement optimal. Si une marge de manœuvre existe toutefois pour les écoles québécoises, elle demeure restreinte. Cette marge de manœuvre est, a contrario, absolue pour les écoles genevoises dans le cadre d'une stratégie ascendante.

Elle aboutit toutefois au risque de ne pas retenir certains thèmes stratégiques constituant l'essence même de la mission des écoles.

### Mots-clés

Management stratégique, thème stratégique, analyse comparative, école, Québec, Suisse.

### Abstract

This article aims to compare schools' strategic focus areas in two similar contexts that differ only by the way the strategy is developed. In this sense, it fills a gap in school management research by identifying and clarifying schools' priorities based on their strategy development methods.

Schools in Québec coordinate their own strategies with the overall strategy defined at the provincial and the regional level. Schools in Geneva elaborate their strategies in a free and autonomous way. The "top-down" strategy in Québec enables optimal strategic alignment. If room for manoeuvre may still be exploited by schools in Québec, it remains limited. Conversely, room of manoeuvre is absolute for schools in Geneva within the framework of a "bottom-up" strategy, leading to the risk of not considering some strategic focus areas contributing to schools' missions.

### Keywords

Strategic management, strategic focus areas, comparative analysis, schools, Québec, Switzerland.

## Problématique de recherche

La description du travail des cadres fait l'objet de nombreuses recherches (Huguenin et Yvon, 2022; Mintzberg, 2006; Tengblad, 2012), y compris dans le domaine scolaire (Gravelle et al., 2022). Elles cherchent notamment à identifier les tâches, activités ou autres dossiers traités concrètement par les directions d'établissements d'enseignement. Ces études ne se prononcent cependant pas (ou peu) sur la portée stratégique de ces tâches, activités ou dossiers. Elles ne permettent pas de mettre en évidence la part du travail qui relève spécifiquement du management stratégique (par « opposition » au management opérationnel) en tant que processus de gestion. Pour illustrer ce constat, relevons ci-dessous quelques illustrations issues de la littérature scientifique.

Lapointe et al. (2021) utilisent le questionnaire « *Principal instructional management rating scale* » développé par Hallinger et Wang (2015) pour identifier dix activités de gestion des directions d'établissements au Québec (Canada). Parmi ces activités, deux d'entre elles, « *frames the school's goal* » (« définir les objectifs de l'école ») [Traduction libre] et « *communicates the school's goals* » (« communiquer les objectifs de l'école ») [Traduction libre], pourraient évoquer le management stratégique (Hallinger et Wang, 2015, p. 30). Or, elles sont mobilisées en lien avec le leadership orienté vers les apprentissages (« *instructional leadership* »), et non le management stratégique. En outre, les objectifs mentionnés pourraient tout autant avoir une portée opérationnelle (et non stratégique). Relevons également que le qualificatif « stratégique » n'apparaît que trois fois dans l'ouvrage de Hallinger et Wang (2015). Il est systématiquement associé au substantif « leadership » (et non « management »).

Pollock et Wang (2019) répartissent les activités des cadres scolaires dans sept domaines identifiés dans le cadre d'une démarche participative en Ontario (Canada). Aucun d'entre eux n'évoque le management stratégique.

Petitpierre (2009) fait émerger des activités à partir d'entretiens réalisés auprès de cadres scolaires vaudois (Suisse). En appliquant la méthode des configurations (Pourtois et Desmet, 1997), il parvient à catégoriser ces activités en seize regroupements cohérents, qu'il qualifie de « dossiers ». Aucun d'entre eux ne porte sur le management stratégique, alors même que ce processus est mentionné dans l'introduction de l'étude (Petitpierre, 2009, p. 1) et qu'il entre dans l'une des dimensions du modèle de Garant (1996) cité par l'auteur (Petitpierre, 2009, p. 7).

Losego (2016), dans un contexte vaudois et genevois (Suisse), identifie pour sa part les tâches des cadres scolaires en analysant leurs semainiers. Hormis une tâche de planification, qui pourrait avoir une portée stratégique – mais qui pourrait tout autant être de nature opérationnelle –, aucune mention du management stratégique ou de ses composantes n'est relevée.

Les catégorisations existantes du travail réel des cadres scolaires peinent ainsi à distinguer le management stratégique en tant que processus de gestion à part entière, alors même que certaines approches, par les processus à titre d'illustration (Bandenburg et Wojtyna, 2006), le permettraient pourtant. Deux hypothèses (au moins) peuvent être formulées pour expliquer ce constat. La première consisterait à considérer que les cadres scolaires ne font pas de management stratégique; ce processus ne pourrait donc pas ressortir dans les activités relevées. Cela est possible, mais peu probable, compte tenu de la réalité du terrain (voir à ce sujet la politique de la gestion axée sur les résultats dans le système éducatif québécois évoqué en aval dans cette contribution). La deuxième consisterait à dire que les cadres scolaires font du management stratégique sans le savoir, et ne parviendraient pas, par conséquent, à « nommer » certaines activités qui en découlent. Les méthodologies utilisées pour catégoriser le travail réel des cadres scolaires seraient alors inadaptées, car ne parvenant pas à saisir le management stratégique et ses composantes. Comme le relève Aktouf (2012), dans son commentaire sur l'étude de Mintzberg (2006), ces méthodologies présentent le risque de ne s'arrêter qu'aux opérations observables d'un gestionnaire et d'occulter les plans tactique et stratégique dans lesquels s'inscrit pourtant son action. Dans les deux hypothèses, le résultat est identique : le processus du management stratégique n'est pas identifié de manière adéquate et convaincante dans les études existantes.

La présente contribution est composée de six sections. Après cette introduction (1), le cadre théorique du management est présenté (2), renforcé par une revue de littérature. L'objectif de la présente contribution est également formulé à l'issue de cette revue de littérature. La troisième partie présente la méthodologie (3) retenue pour relever les thèmes stratégiques dans deux contextes. Les résultats sont ensuite décrits (4) avant d'être discutés (5). Enfin, une conclusion (6) clôt la contribution. Elle synthétise les principaux constats établis et propose une ouverture vers des compléments de recherche.

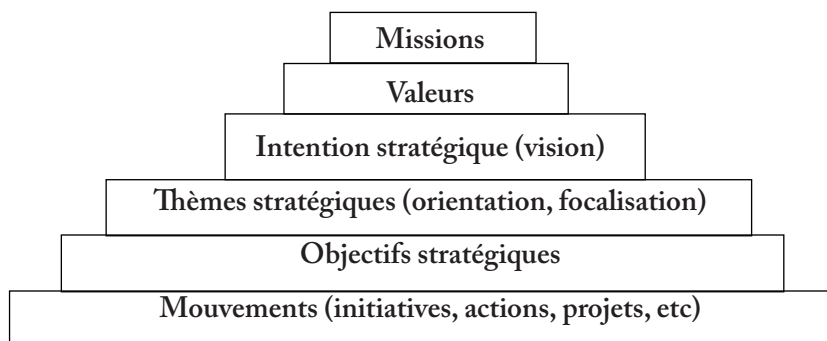
## Cadre théorique

Le cadre théorique de la présente contribution est celui du management stratégique, qui se décline dans le secteur public (Ferlie et Ongaro, 2022), parapublic (Lécho, 2017) et privé (Lombriser et Abplanalp, 2018). Relevons que différents ouvrages traitent spécifiquement du management stratégique dans les systèmes éducatifs (Bush et Coleman, 2000; Fidler, 2002; Middlewood et Lumby, 2010). Le nombre d'applications pratiques du management stratégique dans les écoles demeure cependant limité. À titre d'illustration, mentionnons les travaux de David (2011) et de Huguenin et Nicolet (2021).

Selon Lécho (2017), le management stratégique est un processus comprenant cinq étapes : (1) situation stratégique initiale, (2) diagnostic stratégique, (3) conception, (4) déploiement et (5) contrôle. La stratégie en tant que telle est une philosophie d'organisation qui se traduit par l'élaboration d'un plan d'actions permettant d'atteindre les objectifs : elle se caractérise par plusieurs composantes, dont les missions, les valeurs, la vision (ou l'intention), les thèmes, les objectifs et les mouvements (autrement dit les actions à mettre en œuvre) (Huguenin et Nicolet, 2021). Ces composantes sont schématisées dans la Figure 1 ci-dessous.

**Figure 1**

*Composantes du management stratégique*



*Note.* Propre représentation.

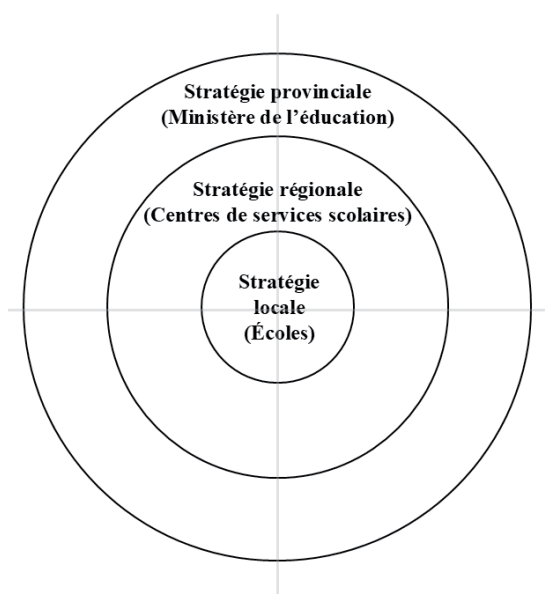
Le management stratégique est complémentaire au management opérationnel : l'un ne va pas sans l'autre, comme les deux faces d'une même pièce. Chacun contribue au pilotage de l'organisation et à l'atteinte des objectifs. Management stratégique et management opérationnel se distinguent néanmoins sur plusieurs aspects, dont celui de la temporalité : le management stratégique est orienté vers le long terme, alors que le management opérationnel porte sur le court et le moyen terme (Middlewood et Lumby, 2010, p. 8). D'autres différences permettent également de mieux cerner ces deux concepts selon Middlewood et Lumby (2010, p. 8). Le management stratégique considère l'organisation dans son ensemble; il analyse les environnements externe et interne, identifie les enjeux, défis ou autres tendances; il cherche à exploiter les opportunités. Le management opérationnel, quant à lui, porte sur des parties de l'organisation; il est orienté vers le concret et l'action immédiate; il cherche à résoudre les problèmes existants. De manière synthétique, le management opérationnel met en œuvre la stratégie élaborée dans le cadre du management stratégique.

Le management stratégique est largement répandu dans le système éducatif, favorisé notamment par l'autonomie partielle des établissements d'enseignement (Brundrett, 2002). Il s'est imposé comme une réalité et un outil de gestion dans de nombreux contextes et écoles. À titre d'illustration, relevons l'élaboration et la mise en œuvre des projets éducatifs dans les écoles québécoises au Canada (École Coursol, 2023, à titre illustratif), qui s'inscrivent dans les plans d'engagement vers la réussite des centres de services scolaires (Centre de services scolaire de Laval, 2023, à titre illustratif) qui, eux-mêmes, sont alignés sur le plan stratégique de la Province du Québec en matière d'éducation (ministère de l'Éducation, 2023).

Une stratégie peut se déployer de manière descendante, « en cascade », soit du haut (le plan stratégique provincial) vers le bas (les projets éducatifs des écoles) en passant par un éventuel degré intermédiaire (les plans d'engagement vers la réussite des Centres de services scolaires dans le cas présent) (cf. Figure 2 ci-dessous). Toutefois, elle peut également être élaborée de manière ascendante, à partir des écoles elles-mêmes, en l'absence d'une stratégie existante aux échelons administratifs supérieurs. C'est notamment le cas pour les écoles du Canton de Genève en Suisse.

## Figure 2

*Stratégie « en cascade » dans la Province du Québec*



*Note.* Propre représentation.

La présente contribution se focalise sur les thèmes stratégiques retenus par les établissements scolaires de deux systèmes éducatifs (Québec et Genève). Selon Lécho (2017, p. 254), un thème stratégique est « un élément fondamental de la philosophie de l'organisation, de son positionnement stratégique, de ses caractéristiques systémiques ou encore de son environnement. » Un thème stratégique peut porter sur les missions, les valeurs ou la vision, mais aussi et surtout, dans le contexte scolaire, sur les

prestations éducationnelles, les processus et les ressources. Huguenin et Nicolet (2021, p. 31 et 32) précisent, dans le contexte spécifique de la gestion des écoles, la définition d'un thème stratégique de la manière suivante :

Plus concrètement, un thème stratégique est un domaine prioritaire de l'organisation. Il représente ce qui doit être fait pour avoir du succès. Un thème stratégique contribue de manière primordiale à l'accomplissement de la mission, apparaît à l'agenda de la direction et porte sur le long terme. Il concerne et affecte l'ensemble de l'organisation. Autrement dit, il concerne les ressources-clés, les processus-clés, les prestations-clés et les partenaires-clés.

Le lectorat intéressé consultera Lécho (2017, p. 96) ou Huguenin et Bassin (2019) pour des exemples de thèmes stratégiques dans le domaine de l'éducation. Un thème stratégique permet de répondre à un défi stratégique. Selon Lécho (2017, p. 245), un défi stratégique est « une combinaison de forces/faiblesses et de chances/risques qui nécessite une adaptation en termes stratégiques de tout ou partie de l'organisation (...) ». Il se concrétise par un mouvement stratégique, soit « une combinaison de mesures directes et indirectes modifiant l'organisation dans ses fondamentaux (...) » (Lécho, 2017, 247). Ces mesures sont des activités au sens large (initiatives, actions, mesures, projets, etc.).

Une focalisation sur les thèmes stratégiques présente l'originalité de renseigner sur les priorités des écoles, autrement dit les domaines dans lesquels elles estiment devoir concentrer leurs ressources-clés pour parvenir à remplir efficacement leurs missions. La comparaison des résultats obtenus permet d'établir de premiers constats sur la nature des thèmes stratégiques dans les deux contextes susmentionnés : sont-ils partagés ou s'éloignent-ils au contraire les uns des autres ? Ces résultats sont ensuite appréciés en fonction de différentes variables qui caractérisent leurs environnements respectifs.

Les composantes du management stratégique dans les écoles sont largement méconnues, car elles ne sont pas (à notre connaissance) recensées et analysées par la littérature scientifique. La présente contribution ambitionne de combler une partie de cette lacune. Son objectif vise à identifier, à catégoriser et à contextualiser les thèmes stratégiques retenus par des écoles opérant dans deux contextes analogues de manière générale, mais contrastés sur la manière d'élaborer la stratégie (descendante dans le cas du Québec et ascendante dans le cas de Genève)<sup>1</sup>.

## Méthodologie

Le périmètre de la présente contribution est circonscrit aux écoles des niveaux 1 (primaire) et 2 (premier cycle de l'enseignement secondaire) selon la classification internationale type de l'éducation de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Institut de statistique de l'UNESCO, 2014). Deux contextes ont été retenus pour établir une comparaison des thèmes stratégiques mobilisés. Le premier est celui de la Province de Québec, dans laquelle la stratégie des écoles s'inscrit en cohérence avec celle définie par le ministère de l'Éducation – lire à ce sujet l'article 37 de la Loi sur l'instruction publique du Québec (Assemblée nationale, 2020). On parle alors d'alignement stratégique. Le deuxième est celui du Canton de Genève, dans lequel la stratégie des écoles s'élabore de manière autonome et volontaire, en l'absence d'une stratégie définie par le Département de l'instruction publique (l'équivalent du ministère de l'Éducation au Québec).

Ces deux contextes se rapprochent sur différentes variables. D'une part, ils s'inscrivent dans un système d'organisation et de gouvernement fédéraliste dans lequel la politique d'éducation relève largement de la compétence des provinces (Québec) ou cantons (Suisse). D'autre part, l'un des contextes (Genève) s'est fortement inspiré de l'autre (Québec) lors de la refonte du fonctionnement de l'enseignement primaire en 2008 (Huguenin et Yvon, 2022). Ces deux contextes se distinguent toutefois sur la manière d'élaborer la stratégie (descendante dans le cas du Québec, ascendante dans celui de Genève). L'analyse comparative entre cas analogues (Lijphart, 1971), mobilisée dans la présente contribution, cherche par conséquent à établir un lien entre la manière d'élaborer la stratégie (variable indépendante) et les thèmes stratégiques mobilisés (variable dépendante).

Dans le contexte du Canton de Genève, les écoles sont libres d'élaborer une stratégie de manière autonome – sans que cette dernière ne soit sollicitée ou imposée par le Département de l'instruction publique. Pour établir les thèmes stratégiques, une base de données documentaire contenant les travaux de validation de la Formation en Direction d'Institutions de Formation (FORDIF) couvrant les années 2020 à 2023 a été mobilisée<sup>2</sup>. Cette base de données documentaire contient 17 travaux de cadres scolaires genevois exerçant leurs activités dans des écoles primaires (13) et secondaires (4). Dans le cadre de ces travaux, les directions d'écoles ont été appelées à élaborer et à mettre en œuvre un projet s'inscrivant dans un thème stratégique selon la définition proposée par Huguenin et Nicolet (2021, p. 31 et 32). Il s'agit par conséquent d'un échantillon de convenance. Selon Soguel et Huguenin (2011), un tel échantillon présente l'avantage de réduire le coût d'une approche par échantillonnage. Il présente cependant un inconvénient majeur : celui de ne pas être représentatif de la population-mère (sauf coïncidence). Dans le cas présent, le fait de recourir à la base de données documentaire susmentionnée se justifie par le fait que les cadres scolaires participant à la FORDIF disposent d'une compréhension partagée du management stratégique et de ses composantes. Cela n'aurait pas été le cas en recourant à une autre approche (enquête par questionnaire ou approche qualitative). L'utilisation d'un échantillon de convenance permet par conséquent d'assurer que les priorités fixées par les écoles correspondent bien à des thèmes stratégiques.

Au Québec, les écoles sont appelées à élaborer une stratégie alignée sur celle définie par le ministère de l'Éducation et traduite, sur le plan régional, dans les plans d'engagement vers la réussite des centres de services scolaires (CSS). Au niveau des écoles, la stratégie est formulée dans un projet éducatif. Pour relever les thèmes stratégiques, nous avons recouru à une base de données documentaire formée par les projets éducatifs du Centre de services scolaire de Laval (CSSL). Sur la base de différentes variables présentées ci-dessous, ce centre a été retenu parmi six alternatives constituant chacune une option envisageable. Ces six centres sont situés dans les villes de Montréal, Québec et Laval.

Le Canton de Genève est considéré comme un « canton-ville » et dispose d'une population de 517 802 habitants (voir à ce sujet le Tableau 1 ci-après). Les villes de Montréal (1 791 508), de Québec (557 390) et de Laval (446 476) sont celles qui, au Québec, sont soit plus peuplées, soit immédiatement moins peuplées que le Canton de Genève. La prise en compte de la variable « population » permet de garantir que les deux contextes font face à des réalités urbaines similaires. Les écoles primaires et secondaires du Canton de Genève, au nombre de 78, accueillent 52 502 élèves. La ville de Montréal est découpée en trois CSS, celle de Québec en deux. Quant à Laval, elle ne comporte qu'un seul CSS. Dans la ville de Montréal, le CSS de Montréal compte 67 077 élèves (159 écoles), le CSS Marguerite-Bourgeoys 43 726 (91 écoles) et le CSS de la Pointe-de-l'Île 31 308 (53 écoles). À Québec, le CSS de la Capitale accueille 23 147 élèves (57 écoles). Toujours à Québec, le CSS des Découvreurs compte 11 955 élèves (22 écoles). Enfin, le CSS de Laval accueille 40 068 élèves (73 écoles).

Dans le Canton de Genève, 19 écoles sur 78 (20,5 %) sont considérées comme défavorisées. Ces écoles sont intégrées dans un réseau d'éducation prioritaire. Ces 20,5 % correspondent à deux déciles (si l'on arrondit ce nombre au décile le plus proche). Les indices de défavorisation des écoles québécoises sont construits sur la base de variables différentes que celles prises en compte dans le Canton de Genève (en l'occurrence, la proportion d'élèves dont les parents font partie des catégories socioprofessionnelles basses). Ils ne sont par conséquent pas immédiatement comparables à la situation genevoise. Toutefois, par approximation, nous avons retenu le nombre d'écoles québécoises figurant dans les deux déciles les plus défavorisés selon les indices de défavorisation des écoles québécoises. Dans la ville de Montréal, 66,0 % des écoles figurent dans les deux déciles les plus défavorisés dans le CSS de Montréal; 42,9 % dans le CSS Marguerite-Bourgeoys; et 77,4 % dans le CSS de la Pointe-de-l'Île. En ville de Québec, ces pourcentages s'élèvent à 27,2 % dans le CSS de la Capitale et à 2,27 % dans le CSS des Découvreurs. Ils sont de 18,49 % dans le CSS de Laval.

Compte tenu de ces différentes variables, le CSS de Laval est celui qui se rapproche le plus des caractéristiques du Canton de Genève : l'écart moyen (en %) des variables « élèves », « écoles » et « niveau de défavorisation » est minimisé. Le CSS de Laval a par conséquent été retenu à titre de comparaison.

**Tableau 1**

*Données comparatives descriptives du Canton de Genève et de six centres de services scolaires au Québec*

	Population <sup>3</sup> (nombre)	Élèves <sup>4</sup> (Écoles) (nombre)	Proportion (en %) : Écoles en réseau d'éducation prioritaire <sup>5</sup> (Genève) <b>OU</b> Moyenne des deux composantes de l'indice de défavorisation (seuil de faible revenu et milieu socio-économique) des écoles figurant dans les deux déciles les plus défavorisés <sup>6</sup> (Québec)
Canton de Genève	517 802	52 502 (78)	20,5
Ville de Montréal	1 791 508	90 224 (303)	
CSS de Montréal		67 077 (159)	66,0
CSS Marguerite-Bourgeoys		43 726 (91)	42,9
CSS de la Pointe-de-l'Île		31 308 (53)	77,4
Ville de Québec	557 390	35 102 (79)	
CSS de la Capitale		23 147 (57)	27,2
CSS des Découvreurs		11 955 (22)	2,3
Ville de Laval	446 476	40 068 (73)	
CSS de Laval		40 068 (73)	18,5

*Note.* Les sources des données sont indiquées dans les notes 3, 4, 5 et 6 à la fin du présent article.

Le recensement des projets éducatifs des 73 écoles du CSS de Laval a été effectué en ligne en date du 25 mars 2024 sur le site Internet des écoles concernées. La plupart des écoles présentaient soit le projet éducatif 2019-2022 (bien que cette période du plan stratégique soit d'ores et déjà passée), soit le projet éducatif 2023-2027 (pour celles qui l'avaient déjà réalisé). Certaines écoles affichaient toutefois en parallèle les deux projets : dans ce cas, le plus récent (2023-2027) a été retenu pour l'analyse. Enfin, vingt écoles ne dévoilaient pas leur projet sur leur site Internet. Au total, 53 projets éducatifs ont par conséquent été recensés (72,6 %) – 45 dans les écoles primaires et 8 dans les écoles secondaires. Sur ces 53 projets, 33 portent sur les années 2019-2022 et 20 sur les années 2023-2027.

La base de données documentaire est composée, finalement, de 17 travaux de validation (Genève) et de 53 projets éducatifs (Laval), représentant un total de 70 écoles. Elle a été exploitée de la manière suivante :

- Lecture intégrale des travaux de validation et des projets éducatifs.
- Identification et extraction des thèmes stratégiques figurant dans les travaux de validation et les projets éducatifs; dans ces derniers, les thèmes stratégiques correspondent aux orientations stratégiques selon la définition du ministère de l'Éducation (2022b, p. 11) : « Une orientation permet à une organisation d'affirmer les intentions qui marqueront la réalisation de sa mission. Elle traduit les priorités de l'organisation. »
- Élaboration et exploitation d'une banque de données contenant notamment (mais pas uniquement) les thèmes stratégiques des écoles. Relevons que la démarche a permis d'extraire et de recenser d'autres variables. Ainsi, pour le Canton de Genève, les mouvements stratégiques élaborés dans le cadre du ou des thèmes stratégiques ont pu être identifiés (mais pas les enjeux ou les défis stratégiques dans lesquels s'inscrivent les thèmes stratégiques). Pour le CSS de Laval, les enjeux (ou défis) stratégiques dans lesquels s'inscrivent les thèmes stratégiques ont en revanche pu être relevés (contrairement aux mouvements stratégiques qui ne sont pas indiqués dans les projets éducatifs). Dans les deux contextes, les indicateurs permettant de mesurer le degré d'atteinte des objectifs en lien avec les thèmes stratégiques ont également été recensés.

## Résultats

Les données descriptives sont présentées dans le Tableau 2 ci-dessous. Les colonnes de ce tableau contiennent les écoles primaires et secondaires du CSS de Laval (45 et 8 respectivement pour un total de 53) et du Canton de Genève (13 et 4 respectivement pour un total de 17). Les lignes du tableau contiennent deux variables : les thèmes stratégiques et les indicateurs, ainsi que leurs statistiques respectives (moyenne, écart-type, minimum et maximum). Ainsi, à titre d'illustration, les projets éducatifs des écoles primaires du CSS de Laval contiennent 141 thèmes stratégiques au total. En moyenne, chaque école primaire retient 3,1 thèmes. Certaines écoles ne retiennent que 2,0 thèmes (valeur minimale) alors que d'autres travaillent en parallèle sur 5,0 thèmes (valeur maximale).

**Tableau 2***Thèmes stratégiques : principales données*

	Écoles (N=70)					
	Québec (CSS de Laval) (N=53)			Genève (canton) (N=17)		
	Primaire (N=45)	Secondaire (N=8)	Total (N=53)	Primaire (N=13)	Secondaire (N=4)	Total (N=17)
Thèmes stratégiques (nombre)	141,0	31,0	172,0	13,0	4,0	17,0
Moyenne	3,1	3,9	3,2	1,0	1,0	1,0
Écart-type	0,8	1,6	1,0	0,0	0,0	0,0
Minimum	2,0	3,0	2,0	1,0	1,0	1,0
Maximum	5,0	7,0	7,0	1,0	1,0	1,0
Indicateurs (nombre)	273,0	55,0 <sup>7</sup>	328,0 <sup>8</sup>	28,0 <sup>9</sup>	17,0	45,0 <sup>10</sup>
Moyenne	6,1	7,9 <sup>7</sup>	6,3 <sup>8</sup>	3,1 <sup>9</sup>	4,3	3,5 <sup>10</sup>
Écart-type	1,6	4,2 <sup>7</sup>	2,2 <sup>8</sup>	2,1 <sup>9</sup>	1,0	1,9 <sup>10</sup>
Minimum	3,0	3,0 <sup>7</sup>	3,0 <sup>8</sup>	0,0 <sup>9</sup>	3,0	0,0 <sup>10</sup>
Maximum	11,0	15,0 <sup>7</sup>	15,0 <sup>8</sup>	7,0 <sup>9</sup>	5,0	7,0 <sup>10</sup>

*Notes.* Propres calculs; les notes 7, 8, 9 et 10 figurent à la fin du présent article.

Au total, les projets éducatifs des écoles du CSS de Laval mentionnent 172 thèmes stratégiques pour une moyenne de 3,2 thèmes par école. Les valeurs minimales et maximales enregistrées sont de 2,0 et 7,0 respectivement. Dans le Canton de Genève, les travaux de validation des écoles contiennent 13,0 thèmes stratégiques, soit 1,0 par école en moyenne. Ce résultat est toutefois mécaniquement biaisé par la base de données documentaire retenue. En effet, les consignes des travaux de validation de la FORDIF portent sur la mobilisation d'un seul thème stratégique par école. En conséquence, le nombre de thèmes stratégiques énumérés dans le tableau ci-dessus ne correspond vraisemblablement qu'à une partie du management stratégique des écoles genevoises.

Les thèmes stratégiques retenus par les écoles de Laval sont alignés à 93,0 % sur ceux contenus dans le plan d'engagement vers la réussite du CSS de Laval, autrement dit la stratégie régionale. Cela signifie que 7,0 % des thèmes retenus sont choisis librement par les écoles et ne correspondent pas à ce qui est préconisé dans le plan d'engagement vers la réussite.

En moyenne, chaque école du CSS de Laval mobilise 6,3 indicateurs pour mesurer les objectifs liés aux thèmes stratégiques. Cela représente un peu moins de deux indicateurs par thème (6,3 indicateurs pour 3,2 thèmes en moyenne). Dans le Canton de Genève, chaque école prévoit 3,5 indicateurs pour chacun des thèmes stratégiques.

Le Tableau 3 ci-après liste, dans sa première colonne, les thèmes stratégiques recensés dans la banque de données. Au total, 18,0 thèmes stratégiques différents ont été identifiés. Ils apparaissent dans le tableau par ordre décroissant d'importance selon les résultats des écoles de Laval. Ces 18 thèmes sont mobilisés 189 fois dans les 70 écoles de notre échantillon. Cela signifie qu'un même thème peut être retenu dans différentes écoles. Les colonnes suivantes du tableau présentent le nombre d'occurrences de chaque thème dans les écoles de Laval et de Genève (primaires; secondaires; total). Enfin, le rang d'apparition des thèmes est également mentionné.

**Tableau 3***Thèmes stratégiques : orientations des écoles*

Thèmes stratégiques (N=189)	Écoles (N=70)							
	Québec (CSS de Laval) 53 écoles			Rang	Genève (canton) 17 écoles			
	Primaire 45 éc. (N=141)	Sec. 8 éc. (N=31)	Total 53 éc. (N=172) (%)		Primaire 13 éc. (N=13)	Sec. 4 éc. (N=4)	Total 17 éc. (N=17) (%)	Rang
Favoriser la réussite des élèves en français et/ou en mathématiques	59,0	4,0	63,0 (36,6)	1,0				
Améliorer le climat scolaire dans ses différentes dimensions	40,0	6,0	46,0 (26,7)	2,0	2,0	0,0	2,0 (11,8)	3,0
Améliorer le soutien aux élèves	10,0	5,0	15,0 (8,7)	3,0	0,0	3,0	3,0 (17,6)	2,0
Adapter l'offre de services éducatifs aux caractéristiques des élèves	8,0	4,0	12,0 (7,0)	4,0				
Renforcer les partenariats, y compris avec les familles	8,0	4,0	12,0 (7,0)	4,0	1,0	0,0	1,0 (5,9)	5,0
Favoriser le bien-être psychologique et physique	5,0	0,0	5,0 (2,9)	6,0				
Adopter les pratiques pédagogiques probantes	4,0	1,0	5,0 (2,9)	6,0				
Optimiser la cohérence entre les interventions des différents acteurs	2,0	1,0	3,0 (2,7)	8,0				
Améliorer le suivi de l'élève	2,0	0,0	2,0 (1,2)	8,0	5,0	0,0	5,0 (29,4)	1,0
Développer la motivation et la mobilisation	2,0	0,0	2,0 (1,2)	8,0				
Maintenir l'image de l'école auprès de ses partenaires	1,0	1,0	2,0 (1,2)	8,0				
Former des citoyens responsables	0,0	2,0	2,0 (1,2)	8,0				
Améliorer la communication	0,0	2,0	2,0 (1,2)	8,0	1,0	0,0	1,0 (5,9)	5,0
Optimiser l'utilisation des outils technologiques	0,0	1,0	1,0 (0,6)	14,0				
Améliorer le fonctionnement du Conseil de direction					2,0	0,0	2,0 (11,8)	3,0
Gérer les changements					1,0	0,0	1,0 (5,9)	5,0
Favoriser une école inclusive					1,0	0,0	1,0 (5,9)	5,0
Développer une culture de l'évaluation					1,0	0,0	1,0 (5,9)	5,0

*Note* : Propre exploitation des bases de données documentaires.

Pour les écoles du CSS de Laval, les cinq premiers thèmes, par ordre d'importance, portent sur l'amélioration de la réussite scolaire, l'amélioration du climat scolaire, l'amélioration du soutien aux élèves, l'adaptation de l'offre de services éducatifs aux besoins et aux caractéristiques des élèves et le renforcement des partenariats, notamment les relations écoles-familles. Les trois premiers thèmes stratégiques (réussite scolaire; climat scolaire; soutien aux élèves) sont mobilisés dans 72,0 % des cas. Autrement dit, près de trois écoles sur quatre retiennent ces thèmes, centrant ainsi clairement les thèmes stratégiques des écoles de Laval sur l'élève.

Dans le Canton de Genève, les trois premiers thèmes, par ordre d'importance, portent sur l'amélioration du suivi des élèves, l'amélioration du soutien aux élèves, et ex aequo, l'amélioration du climat scolaire et l'amélioration du fonctionnement du Conseil de direction. Ces quatre thèmes, correspondant aux trois premiers rangs, sont mobilisés dans 70,6 % des cas. Autrement dit, près de trois écoles sur quatre retiennent ces thèmes.

Relevons que le climat scolaire et le soutien aux élèves sont les deux thèmes communs aux deux contextes (Québec et Genève) classés parmi les cinq les plus importants. Relevons également que le thème qui occupe le premier rang à Laval (réussite scolaire) n'est jamais mobilisé dans les écoles genevoises, alors que le thème qui occupe le premier rang à Genève (suivi des élèves) est également mobilisé à Laval, mais au huitième rang seulement (représentant 1,2 % du total des thèmes retenus).

Les observations descriptives qui émergent de l'analyse documentaire présentée ci-dessus sont discutées dans la section suivante. Elles sont notamment mises en lien avec la méthode d'élaboration de la stratégie dans les deux contextes sous revue.

## Discussion

Le thème stratégique que les écoles de Laval retiennent en priorité (rang numéro 1) est celui de la réussite scolaire. Les écoles du Canton de Genève, en revanche, ne retiennent aucun thème stratégique sur la réussite scolaire en tant que telle.

La stratégie descendante observée au Québec permet sans conteste d'inscrire la stratégie des établissements d'enseignement dans un ensemble cohérent formé par des priorités fortes (par exemple, la réussite scolaire en français et en mathématiques) définies par les centres de services scolaires. Lorsque les écoles sont autonomes dans le choix de leurs thèmes stratégiques, comme à Genève, une priorité aussi élémentaire que la réussite scolaire peut être ignorée. Or, les réalités entre les deux contextes sont peu ou prou similaires : tant au Québec qu'à Genève, les compétences de base (lire, écrire, calculer) doivent être acquises. La stratégie descendante du Québec permet de garantir que l'élève (et sa réussite) demeure au centre des préoccupations stratégiques. La stratégie ascendante des écoles genevoises, en revanche, ne le permet pas.

Dans les deux contextes, un nombre restreint de thèmes (trois pour le Québec ou quatre pour Genève) sont retenus par près de trois écoles sur quatre (72,0 % au Québec et 70,6 % à Genève). Ce constat montre que les priorités stratégiques des écoles dans un contexte donné sont largement partagées, tant lorsque la stratégie est descendante que lorsqu'elle est ascendante. Cela démontre probablement, du moins dans le cas genevois, que la réalité du contexte est identique pour la plupart des écoles. Cette observation relativise la nécessité de s'adapter à un contexte local.

Parmi les thèmes stratégiques figurant dans les cinq premiers rangs des deux contextes considérés, deux thèmes (soit le 40 %) sont communs : climat scolaire et soutien aux élèves. D'autres thèmes sont également communs aux deux contextes : partenariats, suivi de l'élève et communication. Autrement, cinq thèmes au total (sur 18, soit 27,8 %) sont retenus tant par les écoles de Laval que par celles de Genève. A contrario, 72,2 % des thèmes ne sont mobilisés que dans un seul contexte, soit celui du Québec, soit celui de Genève. Ce résultat s'explique par le fait que la stratégie des écoles de Laval doit s'inscrire dans celle du CSS de Laval. En l'état, il semble que la stratégie régionale de Laval ne corresponde que partiellement aux préoccupations des écoles du Canton de Genève, et n'est ainsi pas transférable dans cet autre contexte. Or, l'absence d'une stratégie régionale (à Genève) octroie cependant une plus grande marge de manœuvre aux écoles. Ces stratégies d'établissement répondent potentiellement à des réalités de gestion particulières. Ainsi, et à titre d'illustration, 11,8 % des thèmes stratégiques retenus à Genève portent sur l'amélioration du fonctionnement du Conseil de direction, s'inscrivant dans le processus de pilotage des écoles. Il peut s'agir d'une problématique spécifique rencontrée par certains établissements, mais cette problématique est jugée suffisamment prioritaire pour que les directions la considèrent comme stratégique.

Dans le contexte du Québec, les thèmes stratégiques portent tant sur les prestations (réussite scolaire ou offre de services éducatifs par exemple), les processus (suivi de l'élève, par exemple) et les ressources (souvent immatérielles d'ailleurs, comme le climat scolaire, les partenariats ou encore l'image de l'école). Dans le contexte de Genève, les thèmes stratégiques portent majoritairement sur les processus (suivi des élèves, communication, fonctionnement du Conseil de direction, gestion du changement, culture de l'évaluation) et moins sur les prestations (école inclusive ou soutien aux élèves) ou les ressources (climat scolaire ou partenariats). Ce constat rejoint celui formulé en amont : dans le cas d'une stratégie descendante, il est possible d'orienter le choix des thèmes stratégiques par les écoles, notamment sur la prestation éducationnelle à fournir.

Si les écoles genevoises sont autonomes quant à leurs orientations stratégiques, les écoles de Laval disposent également d'une certaine marge de manœuvre. Ainsi, 7,0 % des thèmes stratégiques retenus par les écoles de Laval ne sont pas alignés sur ceux du CSS. Cela démontre bien qu'une marge de manœuvre existe, même si elle demeure minoritaire.

Sur la base de cette discussion, il apparaît que la manière d'élaborer une stratégie (descendante ou ascendante) explique probablement une partie des écarts constatés. L'approche descendante permet d'assurer que certains thèmes incontournables soient intégrés dans la stratégie des écoles. Elle garantit aussi une certaine homogénéité et cohérence d'ensemble. L'approche ascendante permet, quant à elle, de répondre de manière individuelle aux préoccupations des écoles et aux conditions locales particulières dans lesquelles elles évoluent.

Une stratégie descendante, en cascade, se révélera certainement efficace si elle est conçue et pensée pour intégrer les déterminants de la performance qui influent de manière statistiquement significative sur la réussite scolaire. À titre d'illustration, le plan d'engagement vers la réussite du CSS de Laval inclut le climat scolaire. Les écoles vont ainsi s'aligner sur ce déterminant. S'il génère effectivement des retombées positives, la stratégie sera efficace. Mais dans le cas contraire, la stratégie sera vaine. Autrement dit, la stratégie régionale doit être soigneusement élaborée sur la base de données probantes. Le risque posé par le choix d'un thème stratégique non pertinent est accru dans le cas d'une stratégie

ascendante laissée au libre choix des écoles. Une école prise individuellement dispose probablement de moins de moyens qu'un CSS pour établir les déterminants de la performance scolaire; elle pourrait être tentée d'inclure un thème stratégique qui répond certes à ses préoccupations, mais dont l'effet sur la réussite scolaire n'est pas démontré scientifiquement.

L'orientation claire des écoles de Laval en faveur de la réussite scolaire est sans conteste influencée par la politique publique de gestion axée sur les résultats dans la Province de Québec (Maroy, 2021). Dans le Canton de Genève, il n'existe pas de vision, de politique ou encore de valeurs explicitement déclarées.

Potentiellement, le degré de développement du système de gestion des écoles pourrait influencer le choix des thèmes stratégiques. Dans le Canton de Genève, les écoles sont actuellement confrontées à l'harmonisation de leurs logiciels de gestion et de leurs bases de données. Certains thèmes comme le suivi des élèves peuvent ainsi devenir prioritaires, alors qu'ils ne le seraient pas forcément dans un autre contexte. Une focalisation – transitoire – sur des solutions techniques et/ou technologiques du système de gestion pourrait expliquer que certaines écoles se détournent provisoirement de la réussite scolaire en tant que telle.

Les écoles de Laval utilisent en moyenne 6,3 indicateurs par thème stratégique. Ces indicateurs constituent, en quelque sorte, un tableau de bord externe, car figurant dans un document public affiché sur le site Internet des écoles. Compte tenu de la nature des indicateurs publiés, portant essentiellement sur les prestations éducationnelles, il est raisonnable d'estimer que des indicateurs additionnels portant sur les processus et/ou les ressources sont également utilisés à l'interne.

Georges (2002) estime qu'un tableau de bord peut contenir jusqu'à 144 indicateurs. Kaplan et Norton (2003, p. 174), pour leur part, estiment qu'un tableau de bord « n'a pas besoin de s'appuyer sur plus de quinze à vingt-cinq indicateurs (...) ». En considérant que les indicateurs (externes) des écoles de Laval renseignent surtout sur les prestations, et que d'autres indicateurs internes porteraient sur les processus et les ressources, la cible de 15 à 25 indicateurs susmentionnée semble réaliste pour le tableau de bord interne (6,3 indicateurs pour les prestations et une dizaine d'indicateurs additionnels pour les dimensions « processus » et « ressources » du tableau de bord).

La définition d'indicateurs de gestion pour chacun des thèmes stratégiques permet aux écoles de favoriser un pilotage basé sur des données probantes. Ce pilotage « aux instruments » favorise l'apprentissage organisationnel et l'amélioration continue. Il constitue une aide à la décision tout en minimisant le risque d'erreurs.

## Conclusion

La planification stratégique contribue, dans le cadre d'une approche descendante, à influencer le choix des thèmes stratégiques des écoles. L'alignement entre stratégie provinciale, régionale et locale rend la poursuite des objectifs stratégiques cohérents tout en réduisant la dispersion. Une stratégie descendante, en cascade, n'élimine cependant pas la marge de manœuvre des écoles, même si elle la restreint : dans le cas des écoles de Laval, 7,0 % des thèmes stratégiques ne sont pas alignés sur ceux figurant dans le plan d'engagement vers la réussite.

Le risque de manque de focalisation augmente lorsque la stratégie est élaborée librement et de manière autonome par les écoles, comme dans le cas du Canton de Genève, même si les résultats obtenus montrent qu'un nombre restreint de thèmes identiques sont retenus par plus de sept écoles sur dix. En revanche, l'absence de stratégie descendante a permis, du moins aux écoles figurant dans l'échantillon de la présente étude, de ne pas juger comme étant prioritaires des finalités en lien avec leurs missions. Dans le cas genevois, aucune école n'a par exemple retenu la réussite scolaire comme thème stratégique. Cela peut se révéler problématique et préjudiciable : il est possible que les écoles se focalisent sur des thèmes qu'elles considèrent comme prioritaires (à tort ou à raison), alors qu'elles évitent (consciemment ou non) d'autres préoccupations incontournables (comme la réussite scolaire).

Les résultats de la présente contribution sont à considérer avec les précautions d'usage, car ils émanent d'une recherche exploratoire. Ils sont conditionnés par le choix des bases de données documentaires et par la méthode d'échantillonnage retenue. En ce sens, ils ne peuvent pas être généralisés. Cependant, ils permettent d'établir de premières observations, qui gagneraient à être confirmées ou infirmées par des recherches ultérieures. À titre d'illustration, il serait envisageable de comparer le degré d'alignement des thèmes stratégiques sur les plans d'engagement vers la réussite de plusieurs CSS. Une prolongation qualitative serait envisageable et souhaitable, notamment pour approfondir le degré de marge de manœuvre dans le choix des thèmes stratégiques des écoles de Laval (les thèmes non alignés résultent-ils d'une volonté affirmée ou d'une « erreur » ?) ou le caractère réellement prioritaire de certains thèmes retenus par les écoles genevoises. Il serait également envisageable de tirer profit de la présente contribution pour parvenir à mieux cerner les composantes du management stratégique dans le travail réel des cadres scolaires.

En revanche, la présente contribution constitue l'un des rares essais de la littérature scientifique à recenser les thèmes stratégiques des écoles (dans le cadre du management stratégique). Elle offre par conséquent une première vue d'ensemble des orientations stratégiques des établissements d'enseignement dans deux contextes analogues se différenciant cependant sur la manière d'élaborer la stratégie.

## Notes

<sup>1</sup> Le qualificatif d'« ascendant » a été retenu pour bien marquer sa différence par rapport à celui de « descendant ». Par ascendant, il faut comprendre que la stratégie est élaborée par les écoles elles-mêmes, depuis le « bas », sans avoir à s'inscrire dans une stratégie cantonale/provinciale ou régionale. En revanche, les stratégies individuelles des écoles ne « remontent » pas aux échelons supérieurs, du moins pas dans le cas présent. Mais il est imaginable que le fait d'élaborer une stratégie depuis le bas contribue à faire émerger, à influencer ou à modeler la stratégie des échelons supérieurs (Huguenin et Bassin, 2019).

<sup>2</sup> Entre 2020 et 2023, les auteurs de la présente contribution ont coordonné le module de formation de la FORDIF dans lequel les travaux de validation ont été réalisés. Avant 2020, la notion de thème stratégique n'était pas mobilisée, raison pour laquelle la base documentaire débute cette année-là.

<sup>3</sup> Les sources des données concernant la population sont les suivantes :  
Pour le Canton de Genève : Office fédéral de la statistique, année 2022, disponible sous : <http://www.bfs.admin.ch>  
Pour la Province de Québec : Institut de la statistique du Québec, année 2022, disponible sous : <https://statistique.quebec.ca/fr/produit/tableau/estimations-de-la-population-des-municipalites-de-25-000-habitants-et-plus>

- <sup>4</sup> Les sources des données concernant les élèves sont les suivantes :  
Pour le Canton de Genève : Service de la recherche en éducation, année 2021-2022, disponible sous :  
<https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.ge.ch%2Fdocument%2F10644%2Ftelecharger&cwdOrigin=BROWSELINK>  
Pour la Province de Québec : Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, année 2021-2022, disponible sous :  
[https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213\\_afich\\_tabl.page\\_tabl?p\\_iden\\_tran=REPER1J869X1211326716837qQ4R&p\\_lang=1&cp\\_m\\_o=MEQ&cp\\_id\\_ss\\_domn=825&cp\\_id\\_raprt=3511#de\\_temps\\_refrn=2021-2022&xtri\\_de\\_statut=5](https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER1J869X1211326716837qQ4R&p_lang=1&cp_m_o=MEQ&cp_id_ss_domn=825&cp_id_raprt=3511#de_temps_refrn=2021-2022&xtri_de_statut=5)
- <sup>5</sup> Les informations portant sur les écoles du Canton de Genève en réseau d'éducation prioritaire (2021-2022) proviennent d'une base de données interne.
- <sup>6</sup> Les données concernant les deux composantes de l'indice de défavorisation (seuil de faible revenu et milieu socio-économique) des écoles figurant dans les deux déciles les plus défavorisés (Québec) proviennent du ministère de l'Éducation (2022a) et des propres calculs des auteurs.
- <sup>7</sup> Une école secondaire du CSS de Laval n'indique pas ses indicateurs dans son projet éducatif. Les calculs sont par conséquent effectués sur sept écoles plutôt que huit.
- <sup>8</sup> Une école secondaire du CSS de Laval n'indique pas ses indicateurs dans son projet éducatif. Les calculs sont par conséquent effectués sur un total de 52 écoles (45 primaires + 7 secondaires).
- <sup>9</sup> Quatre travaux de validation sont en cours de réalisation dans les écoles primaires du Canton de Genève (année 2023-2024). Par conséquent, les indicateurs ne sont pas encore élaborés. Les calculs se fondent par conséquent sur neuf écoles plutôt que 13.
- <sup>10</sup> Quatre travaux de validation sont en cours de réalisation dans les écoles primaires du Canton de Genève (année 2023-2024). Par conséquent, les indicateurs ne sont pas encore élaborés. Les calculs se fondent par conséquent sur un total de 13 écoles (9 primaires + 4 secondaires).

## Références

- Aktouf, O. (2012). *Le management entre tradition et renouvellement*. Chenelière Éducation.
- Assemblée nationale du Québec (2020). *Loi sur l'instruction publique*. Gouvernement du Québec.  
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/1-13.3/20010701>
- Brandenburg, H. et Wojtyna, J.-P. (2006). *L'approche processus. Mode d'emploi*. Éditions d'Organisation.
- Brundrett, M. (2002). Strategic management for school development: Leading your school's improvement strategy. *School Leadership & Management*, 22(4), 454. <https://doi.org/10.1080/13632430210001591883>
- Bush, T. et Coleman, M. (2000). *Leadership and strategic management in education*. Paul Chapman Publishing.
- Centre de services scolaire de Laval (2023). *Plan d'engagement vers la réussite*. Centre de services scolaires de Laval.  
<https://csslaval.gouv.qc.ca/pevr-2023-2027/>
- David, F. R. (2011). *Strategic management. Concepts and cases*. Pearson Education.
- École Coursol (2023). *Projet éducatif 2023-2027*. Centre de services scolaire de Laval.  
<https://coursol.csslaval.qc.ca/files/article/2381/Projet-educatif-2023-2027-2.pdf>
- Ferlie, E. et Ongaro, E. (2022). *Strategic management in public services organizations. Concepts, schools and contemporary issues*. Routledge.
- Fidler, B. (2002). *Strategic management for school development: Leading your school's improvement strategy*. Paul Chapman Publishing.
- Garant, M. (1996). Modèles de gestion des établissements scolaires et organisation. Dans M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation* (p. 57-85). De Boeck.
- Georges, P. M. (2002). *Le management cockpit*. Éditions d'Organisation.
- Gravelle, F., Gagnon, C. et Masse Lamarche, M.-H. (2022). Regards croisés entre le travail prescrit et le travail réel des directions d'enseignement œuvrant dans différents pays. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 4(1), 1-106. <https://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2023/04/Revue-ERAdE-Vol4-no1-FINALE.pdf>

- Hallinger, P. et Wang, W.-C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Huguenin, J.-M. et Bassin, C. (2019). Concevoir et utiliser un tableau de bord équilibré. Dans J.-M. Huguenin, F. Yvon et D. Perrenoud (dir.), *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires* (p. 43-82). L'Harmattan.
- Huguenin, J.-M. et Nicolet, V. (2021). Élaborer une stratégie. Dans J.-M. Huguenin et F. Yvon (dir.), *Améliorer la gestion des institutions de formation* (p. 29-52). L'Harmattan.
- Huguenin, J.-M. et Yvon, F. (2022). Analyser le travail des cadres scolaires à Genève : de la tâche prescrite aux paradoxes. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 4(1), 75-92.  
<https://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2023/04/Revue-ERAdE-Vol4-no1-FINALE.pdf>
- Institut de statistique de l'UNESCO (2014). *Domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F): manuel accompagnant la Classification internationale type de l'éducation 2011*. UNESCO
- Kaplan, R. S. et Norton, D. P. (2003). *Le tableau de bord prospectif*. Eyrolles – Éditions d'Organisation.
- Lapointe, P., Poirel, E. et Chartrand, E. (2021). *Rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement au Québec*. Université de Montréal.  
[https://www.gride-qc.ca/wp-content/uploads/2021/07/Rapport-du-GRIDE\\_5.05.2021\\_compressed.pdf](https://www.gride-qc.ca/wp-content/uploads/2021/07/Rapport-du-GRIDE_5.05.2021_compressed.pdf)
- Léchoit, G. (2017). *Stratégie et conduite du changement. Méthode de management stratégique*. Maxima.
- Lijphart, A. (1971). Comparative politics and the comparative method. *The American Political Science Review*, 65(3), 682-693.
- Lombriser, R. et Abplanalp, P. (2018). *Strategisches management: Visionen entwickeln, Erfolgspotenziale aufbauen, Strategien umsetzen*. Versus Verlag.
- Losego, P. (2016). Un travail en miettes – Un minutage du travail de direction. Dans M. Gather Thurler, I. Kolly Ottiger, P. Losego et O. Maulini (dir.), *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires* (p. 51-80). Peter Lang.
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats*. Hermann.
- Mintzberg, H. (2006). *Le manager au quotidien. Les 10 rôles du cadre*. Eyrolles – Éditions d'Organisation.
- Middlewood, D. et Lumby, J. (2010). *Strategic management in schools and colleges*. Sage.
- Ministère de l'éducation (2023). *Plan stratégique 2023-2027*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf>
- Ministère de l'éducation (2022a). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2022-2023*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indices-defavorisations\\_2022-2023.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2022-2023.pdf)
- Ministère de l'éducation (2022b). *Le plan d'engagement vers la réussite. Guide*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/PEVR-guide.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/PEVR-guide.pdf)
- Petitpierre, C. (2009). Les dossiers du directeur ou de la directrice. *Vers une meilleure connaissance des composantes du management des établissements scolaires* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Lausanne.
- Pollock, K. et Wang, F. (2019). *Le travail des directions d'école au sein des systèmes d'éducation de langue française en Ontario*. Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes.  
<https://edst-educ.sites.olt.ubc.ca/files/2014/07/pollock-ADFO-Report-Revised-Final.pdf>
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Mardaga.
- Soguel, N. et Huguenin, J.-M. (2011). Évaluation de la disposition à payer des contribuables pour la gratuité de l'éducation. Dans Y. Dutercq (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé ?* (p. 37-56). De Boeck.
- Tengblad, S. (2012). *The work of managers. Towards a practice theory of management*. Oxford University Press.

## Pour citer cet article

Yvon, F. et Huguenin, J.-M. (2025). Management stratégique des établissements d'enseignement : une analyse comparative des thèmes stratégiques mobilisés dans deux contextes analogues (Québec et Suisse). *Formation et profession*, 33(2), 1-16. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.955>



# Compétences, enjeux et défis politiques associés à la fonction de direction d'établissement en contexte québécois de nouvelle gouvernance scolaire

Jean **Bernatchez**  
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Olivier **Lemieux**  
Université Laval (Canada)

Competencies, issues, and political challenges associated with the  
role of school principal in Quebec's new school governance context

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.940>



Cet article analyse les compétences politiques nécessaires aux directions d'établissements scolaires du Québec à la suite de l'adoption des lois 40 (2020) et 23 (2023). S'appuyant, sur le plan théorique, sur l'approche cognitive et normative d'analyse des politiques publiques et sur les notions de communauté de politique publique, de décommunautarisation et de fast-politique, l'étude recourt, sur le plan méthodologique, à l'analyse documentaire et à l'observation participante. Sont mises en évidence trois compétences clés (capacitation, sens politique et agir éthique), ainsi que trois enjeux (gouvernance, gestion du changement et relations école-famille-communauté) et trois défis structurants (veille stratégique, action réflexive et courage politique), cela afin d'éclairer les nouvelles exigences de la fonction de direction scolaire.

## Mots-clés

Compétences, enjeux, défis, politique, administration scolaire, gestion scolaire, gouvernance scolaire, direction d'établissement scolaire, Québec.

## Abstract

This article analyzes the political skills required of school administrators in Quebec following the adoption of Bills 40 (2020) and 23 (2023). Drawing on the cognitive and normative approach to public policy analysis and on the theoretical concepts of public policy community, decommunitarization, and fast politics, the study uses documentary analysis and participant observation as its methodological tools. Three key competencies are highlighted (capacity building, political acumen, and ethical action), three issues (governance, change management, and school-family-community relations), and three structural challenges (strategic monitoring, reflective action, and political courage), to shed light on the new requirements of the school leadership role.

## Keywords

Skills, issues, challenges, policy, school administration, school management, school governance, school leadership, Quebec.

## Introduction et problématique

Au Québec, la direction d'établissement (DÉ) est un acteur pivot de la gestion et de la gouvernance scolaires. Ses fonctions et pouvoirs sont définis dans la *Loi sur l'instruction publique*. Sous l'autorité de la direction générale (DG) du centre de services scolaire (CSS), la direction d'école, de centre d'éducation des adultes ou de centre de formation professionnelle, assure la direction pédagogique et administrative de son établissement. Elle veille à l'application des décisions et des dispositions qui régissent le monde scolaire. La fonction de DÉ prévoit des rôles prescrits par les lois et règlements, des rôles manifestes qui s'actualisent dans le travail réel (Gravelle, 2012) et des rôles souhaités (Lalancette, 2014) sur la base d'attentes signifiées ou de compétences reconnues. Ces trois types de rôles conditionnent la nature des tâches des DÉ.

Ces tâches sont réalisées dans l'établissement scolaire, mais aussi à sa périphérie. Les environnements externes sont liés au territoire et à sa population, aux conditions socioéconomiques et culturelles, aux événements et aux conjonctures. Est complexe ce qui est multiple et incertain (Morin, 2014). La fonction de DÉ étant de plus en plus complexe, aussi commande-t-elle de développer un savoir, un savoir-faire et un savoir-être qui se déploient en un savoir-agir, c'est-à-dire en compétences mobilisées dans l'action.

Ces compétences sont déclinées dans les référentiels professionnels des DÉ. Le plus connu est celui du ministère de l'Éducation de 2008 dont l'actualisation est prévue en 2026. Le référentiel de la profession enseignante est prescriptif, mais celui de la profession de DÉ ne l'est pas. Cela explique qu'il existe au Québec plusieurs référentiels de compétences des gestionnaires scolaires.

Des compétences politiques sont prévues à ces référentiels, mais elles sont rarement déclinées de manière opératoire. Il est question de leadership stratégique, de sens politique ou de communication efficace. Le regroupement de plusieurs définitions glanées dans les dictionnaires usuels permet d'associer les compétences politiques à l'art et à la manière (un savoir-agir) d'exercer un pouvoir, une influence ou une autorité. Sont aussi politiques les enjeux et les défis liés à l'organisation et au gouvernement de la vie collective.

Notre objectif est de faire l'étude descriptive des compétences politiques que doivent développer les DÉ, des enjeux politiques auxquels elles sont confrontées et des défis politiques qu'elles doivent relever en contexte de nouvelle gouvernance scolaire qui se déploie au Québec depuis l'adoption des lois 40 en 2020 et 23 en 2023<sup>1</sup>.

Sur le plan théorique, notre démarche est inspirée de l'approche cognitive et normative d'étude des politiques (Muller et Surel, 1998). Sur le plan méthodologique, nous avons recours à l'analyse documentaire qui consiste à présenter de manière concise des données contenues dans un corpus de documents : articles et rapports scientifiques, documents ministériels et institutionnels, textes administratifs et promotionnels, etc. Les articles scientifiques sont repérés grâce aux banques de données spécialisées en éducation (EBSCO, ERIC, Érudit, CAIRN et Google Scholar) avec entre autres les mots-clés associés à l'article. Les articles de journaux sont repérés grâce aux onglets *Éducation* des quotidiens (*Le Devoir*, *La Presse*, *Le Journal de Montréal*) et à la suite de requêtes Google. Les documents ministériels et institutionnels, les textes administratifs et promotionnels sont repérés sur les sites Web du gouvernement, du ministère de l'Éducation, des CSS et des autres organisations concernées. Nous avons aussi recours à l'observation participante par opportunité qui suppose « une participation pure, par le biais d'une conversion à la recherche [qui] devient observation. L'immersion est dès lors poussée, du fait du rôle joué au sein du groupe » (Bastien, 2007, p. 130). Cette stratégie de recherche s'explique par notre travail comme professeurs œuvrant en politiques de l'éducation dans le contexte des missions universitaires de formation, de recherche et de service à la collectivité. Cette opportunité nous permet de côtoyer en contexte de formation des centaines de DÉ et de personnes aspirant à exercer cette profession. Elle nous permet aussi d'interagir avec elles dans le cadre de chantiers de recherche-action. Cette opportunité nous permet enfin d'accompagner gracieusement plusieurs initiatives de changement planifié en contexte scolaire et de contribuer à l'élaboration du nouveau référentiel ministériel de compétences des DÉ.

Dans la première partie de notre article, nous apportons quelques précisions théoriques, contextuelles et conceptuelles préalables à l'étude descriptive des compétences, enjeux et défis politiques des DÉ du réseau public d'éducation québécois. Dans la deuxième partie, nous présentons ces compétences, enjeux et défis politiques. En conclusion, nous rappelons les idées qui se dégagent de notre étude et nous proposons quelques pistes de recherche futures.

## Précisions théoriques, contextuelles et conceptuelles

Dans cette première partie, nous apportons des précisions théoriques, contextuelles et conceptuelles préalables à l'étude descriptive des compétences, enjeux et défis politiques des DÉ d'établissements scolaires publics du Québec. Sur le plan de la théorie, l'approche cognitive et normative d'étude des politiques (Muller et Surel, 1998) est présentée. Elle permet de distinguer trois modèles (ou *référentiels*) de fabrication des politiques d'éducation : la communauté de politique publique, la décommunautarisation et la *fast-politique* (Pons, 2022, 2024). Sur le plan du contexte, toute contextualisation nécessite de considérer au moins trois éléments (Feuerhahn, 2017) : l'échelle de l'analyse (le système scolaire québécois), la période concernée (entre 2020 et 2025) et la focale privilégiée (la gouvernance scolaire). Sur le plan des concepts, l'épithète « politique » confère un sens particulier aux compétences, enjeux et défis ici évoqués.

### *Théorie : l'approche cognitive et normative d'étude des politiques*

Une politique est un programme d'action fondé sur des idées et mis en acte par des acteurs afin de mettre de l'ordre ou de résoudre un problème dans un secteur (Muller et Surel, 1998). La mise en acte d'une politique scolaire est complexe. Ce n'est pas la simple application des décisions prises par l'État (Van Zanten, 2017), mais « un travail d'interprétation (soit de mise en sens du contenu de la politique par les publics concernés, notamment les directions et enseignants des établissements scolaires), mais aussi un travail de traduction (soit la mise en place de solutions) » (Maroy, Lessard et Fouquet-Chauprade, 2022, p. 13).

L'approche cognitive et normative s'intéresse aux idées sous-jacentes aux politiques. C'est une approche idéelle (fondée sur les idées) qui doit être couplée à une approche actionnelle (fondée sur les actions) pour analyser l'action publique. Ces idées se traduisent dans un *référentiel*, à savoir une *vision du monde* qui conditionne l'action. Un référentiel peut être défini grâce à l'analyse des normes, des valeurs, des algorithmes et des images associés à une politique, cela sur le temps long afin d'apprécier les continuités et les ruptures (Muller et Surel, 1998).

Cette analyse se traduit en un récit (Radaelli, 2000), c'est-à-dire une histoire causale qui relie les éléments cognitifs rattachés à une politique, rendant ainsi compréhensibles les problèmes que la politique entend régler et les solutions qu'elle envisage. Par exemple, les politiques québécoises visant à contrer le décrochage scolaire sont fondées sur l'histoire causale suggérant qu'il s'agit là d'un problème de société important puisqu'il entraîne des conséquences néfastes sur les plans personnel, social et économique. Lorsqu'une histoire causale n'est pas contestée par les acteurs du secteur, elle devient une évidence qui légitime l'action (Maroy, Lessard et Fouquet-Chauprade, 2022). Un récit peut être spécifique à une politique particulière, par exemple celle liée au décrochage scolaire, ou il peut s'agir de métarécits généraux qui contribuent à légitimer toute une gamme de politiques.

Considérant les métarécits concernant les politiques d'éducation, celui du **Centre national d'étude des systèmes scolaires** (CNESCO) s'avère le plus pertinent pour notre étude (Maroy, Lessard et Fouquet-Chauprade, 2022). Le CNESCO « analyse et accompagne des **politiques et pratiques éducatives**. Il vise à améliorer la connaissance des systèmes scolaires français et étrangers afin de créer des dynamiques

de changement dans l'école » (CNESCO, 2025). Son métarécit est fondé sur les travaux de Pons (2022, 2024) consacrés aux politiques d'éducation de la France, mais qui, en raison d'une convergence mondiale des politiques, traduit aussi une situation observée au Québec.

Pons (2022, 2024) distingue trois modèles (ou *référentiels*) de *fabrique* des politiques d'éducation qui apparaissent dans le temps, mais qui se superposent plutôt que se succèdent : la communauté de politique publique, la décommunautarisation et la *fast-politique*. L'auteur utilise le terme « fabrique » car la logique observée s'apparente à un bricolage.

La fabrique des politiques publiques en éducation [...] obéit [...] à ce schéma [...] : des acteurs bricolent [...] des solutions de politique publique à des problèmes qu'ils contribuent eux-mêmes à définir [...], tout l'enjeu [...] étant de diffuser ces problèmes et solutions ainsi couplés et de construire des coalitions d'acteurs. (Pons, 2024, p. 9)

Le modèle de la communauté de politique publique suppose que les politiques sont fabriquées par un réseau d'acteurs ministériels, de syndicats et d'associations. Jusqu'aux années 1980, l'éducation est gouvernée selon une logique bureaucratique : une même règle s'applique partout.

Le modèle de la décommunautarisation émerge avec les transformations observées à compter des années 1980 avec le phénomène de globalisation (*globalization*) (Levitt, 1983) qui contribue à déconstruire le modèle précédent. « Cette déconstruction passe par une désectorisation, une dénationalisation, une dérégulation, une désétatisation et [...] une dématérialisation de la fabrique des politiques d'éducation » (Pons, 2022, p. 6).

Le modèle de la *fast-politique* propose des temporalités de plus en plus courtes. À compter des années 2000, la mise en acte des politiques d'éducation s'accélère et s'effectue dans l'urgence. La politique se focalise sur des réformes adaptées au néolibéralisme (Amable, 2023). Une réforme est une politique qui s'appuie sur « une décision [...] intentionnelle, planifiée, prise par une autorité formelle, destinée à changer durablement la totalité ou une dimension importante du processus éducatif » (Pons, 2022, p. 12). Elle s'appuie sur des réseaux d'acteurs mondialisés (OCDE, UNESCO) qui proposent des solutions clés en main tirées de comparaisons internationales. Les réformes *procédurales* touchent les structures organisationnelles, règles de fonctionnement et modes de gouvernance et les réformes *substantielles* concernent la dimension pédagogique du système scolaire (Lessard et Carpentier, 2015).

La réforme de la gouvernance scolaire de 2020 (loi 40) est *procédurale*. La réforme de 2023 (loi 23) est *procédurale* et *substantielle*. Toutes deux s'inscrivent dans le modèle de la *fast-politique* avec la formule du *puzzle accéléré*.

Par ce terme, nous désignons un mode de fabrique selon lequel les gouvernants avancent par petites touches successives rapides sur des dossiers qu'ils dépolitisent en les présentant comme très techniques, apparemment déconnectés les uns des autres [...]. Néanmoins, [...] une fois mis bout à bout, ces dossiers dessinent progressivement un changement structurel et politique de plus grande ampleur dont les parties prenantes [*stakeholders*] [...] ne mesurent pas forcément d'emblée les tenants et aboutissants. (Pons, 2024, p. 103)

Ces réformes ont une incidence sur les compétences, les enjeux et les défis politiques associés aux directions d'établissements scolaires du Québec.

### ***Contexte : réformes récentes de la gouvernance scolaire au Québec***

Le Québec regroupe plus de neuf millions de personnes (ISQ, 2025). Selon la loi constitutionnelle canadienne, l'éducation est de juridiction provinciale. Le système scolaire québécois (préscolaire, primaire et secondaire) rejoint 1,4 million d'élèves (en formation générale des jeunes, des adultes et en formation professionnelle) répartis dans 3164 établissements dont 87 % sont du réseau public (Gouvernement du Québec, 2025). La gouvernance scolaire s'exerce à travers trois niveaux d'instances : centrales, intermédiaires et locales.

Les instances centrales se composent de l'Assemblée nationale, du gouvernement, du ministre de l'Éducation et de son ministère ainsi que d'organismes consultatifs. Depuis 2018, le gouvernement majoritaire, réélu en 2022, est formé par la Coalition Avenir Québec (CAQ). Créé en 2011, ce parti est de mouvance nationaliste-conservatrice. Bien qu'historiquement, le ministre de l'Éducation ne soit en poste que deux ans en moyenne, il y a une relative stabilité dans le gouvernement de la CAQ. Le ministre Jean-François Roberge (initiateur de la loi 40) est en poste durant tout le premier mandat (2018-2022) et le ministre Bernard Drainville (initiateur de la loi 23) l'est depuis le début du second mandat (2022-2025) jusqu'au moment où la ministre Sonia Lebel prend le relais.

Les instances intermédiaires correspondent aux CSS, appelés commissions scolaires jusqu'en 2020. Ils sont gérés par un conseil d'administration (CA) plutôt que par un conseil de commissaires élus. Une DG gère les activités du CSS en collaboration avec plusieurs unités administratives. Il y a aussi l'apport des comités consultatifs : Comité de parents, Comité de répartition des ressources instauré en 2016, Comité d'engagement pour la réussite des élèves créé en 2020, Comité consultatif de gestion, Comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et Comité consultatif de transport.

Les instances locales font référence aux établissements scolaires. Ceux-ci sont gérés par un Conseil d'établissement et une direction d'établissement. Il existe au sein des établissements différents comités consultatifs, dont l'Assemblée de parents, le Conseil des élèves et plusieurs comités *ad hoc* organisés autour des principes de démocratie participative.

Une analyse historique de la gouvernance scolaire (Lemieux et Bernatchez, 2022a) met en lumière quatre tendances : 1) le caractère dualiste du système avec le référent confessionnel, puis le référent linguistique, et la coexistence des réseaux public et privé; 2) la volonté d'accès à l'éducation; 3) la démocratisation de l'éducation et de ses institutions, dans le sillage de la Révolution tranquille des années 1960; 4) la recherche d'efficacité du système, à compter des années 1980.

La réforme *procédurale* de la gouvernance scolaire de 2020 modifie les rôles et les responsabilités des instances. La loi 40 abolit les élections scolaires; transforme les commissions scolaires en CSS; confie la gestion du CSS à un CA formé à parité de membres du personnel, de parents et de représentants de la communauté; crée un Comité d'engagement pour la réussite des élèves. La mise en acte de cette réforme est ralentie par la crise de la COVID-19 (Lemieux, Bernatchez et Delobbe, 2023; Bernatchez, Lemieux et Delobbe, 2021). Ainsi, malgré l'importance des changements apportés, leur effet sur le

travail des DÉ demeure modeste. En outre, la mise en vigueur en 2022 d'un règlement sur l'éthique et la déontologie impose un strict devoir de loyauté à l'endroit de l'organisation (le CSS) plutôt qu'à l'endroit de l'institution (l'École). Il conduit à l'implosion de certains CA avec la démission de membres parents, aussi déçus que leur rôle se résume à du *rubber stamping* (Lemieux et Bernatchez, 2022). Cette réforme n'est pas évaluée avant de passer à la suivante en 2023, ce qui n'est pas inhabituel.

Les politiques d'éducation ne sont pas [...] le fruit de la pensée de gouvernants éclairés [...] qui feraient systématiquement le bilan des réformes passées, analyseraient méticuleusement les options qui se présentent à eux [...] proposeraient un projet de réforme bien formalisé et assis sur des instruments de planification éprouvés, maîtriseraient les étapes de sa conception et de sa mise en œuvre [...] et évalueraient à terme les effets de celle-ci. (Pons, 2024, p. 8-9)

Le modèle du *puzzle accéléré* traduit aussi l'initiative du ministre Drainville avec la loi 23 de 2023. Elle confie au ministre le pouvoir de nommer et de destituer la DG de chaque CSS; de pourvoir un poste vacant au sein du CA; d'annuler une décision d'un CSS et de prendre celle qui aurait dû être prise; de conclure une entente de gestion et d'imputabilité avec les CSS contenant des indicateurs nationaux; de déterminer les normes de dispensation à distance des services éducatifs; de prévoir les modalités relatives à la formation continue obligatoire des personnes enseignantes; de créer l'Institut national d'excellence en éducation (INEÉ) ayant pour mission de promouvoir l'excellence des services de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire; de circonscrire la fonction du Conseil supérieur de l'éducation qui devient le Conseil de l'enseignement supérieur; de désigner un système de dépôt de données et d'obliger les CSS à y recourir. À ces intentions s'ajoute l'abolition du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (Lemieux et al., 2023) et l'instauration de voies accélérées d'obtention du brevet d'enseignement. Cette réforme est *procédurale*, mais aussi *substantielle* car elle influe sur la dimension pédagogique du système scolaire.

### **Concepts : compétences, enjeux et défis politiques**

Le concept de « politique » est polysémique. Leca (2012) propose trois définitions en recourant aux nuances de la langue anglaise. 1) Les *politics* font référence à ce qui se passe dans l'État, aux positions sociales des élites et à leur compétition pour la conquête du pouvoir, aux stratégies d'influence et d'exercice de l'autorité, à la politisation des clivages sociaux et à l'interaction de l'État avec son environnement sociétal. 2) Les *policies* sont associées aux programmes d'action de l'État quand il traite les problèmes et cherche à mettre de l'ordre dans des secteurs. 3) Les *polities* sont un ensemble de choix collectifs liant les individus et les organisations à la règle de l'appartenance obligatoire, cette caractéristique s'appliquant à toutes les entités politiques.

Ces définitions peuvent être traduites dans la fonction de DÉ. 1) Grâce à différents types de leadership (Poirel, Lauzon et Clément, 2020), les DÉ exercent un pouvoir, une influence et une autorité. Elles interagissent aussi avec l'environnement sociétal. 2) Les DÉ sont responsables de mettre en acte localement les politiques d'éducation. Plus encore, elles les coproduisent (Ball et al., 2011). C'est ce qui justifie de mobiliser la notion de mise en acte des politiques (*enactment*) plutôt que celle de mise en œuvre (*implementation*) puisque les acteurs locaux tendent à faire fonctionner la politique et ainsi à la coproduire. 3) Les DÉ, dans le cadre de leur fonction et grâce à leur formation, à leur expérience et à

leur expertise, contribuent aux choix collectifs et à la gouvernance scolaire, considérant que l'éducation est un bien commun.

Le concept de « compétence » traduit : 1) un *savoir-agir* puisque c'est dans l'action qu'une compétence se définit; 2) *contextualisé* car il se déploie dans un contexte donné; 3) *qui requiert la mobilisation de ressources* internes (connaissances, expériences, habiletés) et de ressources externes (matérielles, humaines, temporelles); 4) *et qui se manifeste dans une performance*, l'action performante étant une action réussie (Basque, 2015). La capacitation, le sens politique et l'agir éthique sont des compétences politiques.

« L'enjeu est un espace de sens où les idées et les valeurs s'actualisent en actions, où se cristallisent les convergences et les divergences entre les opinions et les intérêts des acteurs » (Bernatchez, 2017, p. 527). Des opinions divergentes et convergentes sont observées quant aux principes et aux modalités d'administration, de gestion et de gouvernance scolaires, de gestion du changement et des crises, dans les relations école-famille-communauté.

Un défi est une chose difficile à réaliser. Il se présente comme une approche d'innovation ouverte conçue pour attirer les idées dans le but d'accroître les capacités de résolution de problèmes. « Les défis visent à résoudre de grands problèmes et à accélérer les progrès vers des objectifs ambitieux, et permettent généralement de réaliser des percées décisives dans la connaissance et la pratique humaines » (Impact Canada, 2025). La veille stratégique, l'action réflexive et le courage politique sont des défis que les DÉ sont invitées à relever.

### **En bref**

La compréhension des compétences, des enjeux et des défis politiques associés à la fonction de direction d'établissement scolaire au Québec repose sur une articulation entre théorie, contexte et concepts. L'approche cognitive et normative permet d'analyser les réformes éducatives comme des constructions inscrites dans des référentiels tels que la communauté de politique publique, la décommunautarisation et la *fast-politique*. Le contexte québécois, marqué par les réformes de la gouvernance scolaire attribuables aux lois 40 et 23, révèle une accélération des changements et une reconfiguration des rôles et des responsabilités des acteurs. Enfin, les concepts mobilisés – politique, compétence, enjeu et défi – permettent d'éclairer le travail des DÉ dans un système scolaire en mutation. Ensemble, ces concepts offrent une grille d'analyse pertinente pour comprendre les exigences de la fonction de DÉ en milieu scolaire québécois.

## **Compétences, enjeux et défis politiques**

Dans cette deuxième partie, nous définissons d'abord trois importantes compétences politiques : la capacitation, le sens politique et l'agir éthique. Nous analysons ensuite trois grands enjeux politiques liés respectivement à l'administration, à la gestion et à la gouvernance scolaires, à la gestion du changement et des crises et aux relations école-famille-communauté. Nous présentons enfin trois défis politiques d'envergure que doivent relever les DÉ : pratiquer la veille stratégique, mobiliser l'action réflexive et faire preuve de courage politique.

## **Compétences politiques**

Une compétence est un savoir-agir contextualisé qui requiert la mobilisation de ressources et qui se manifeste dans une performance (Basque, 2015). La capacitation, le sens politique et l'agir éthique sont des compétences politiques.

### **La capacitation**

La capacitation (*empowerment*), ou pouvoir d'agir, est une dynamique contextualisée par laquelle un individu prend le contrôle sur les événements professionnels qui le concernent. Une revue des écrits portant sur la capacitation et le travail des DÉ permet cette définition du concept.

Un individu démontrant de l'empowerment (a) trouve une signification dans son engagement par rapport à son rôle dans l'organisation (b) se sent efficace en ce qui concerne ses habiletés et capacités face à son travail (c) fait preuve de détermination concernant les moyens spécifiques pour atteindre un résultat dans les limites de son rôle et (d) croit qu'un individu possède un contrôle sur les résultats désirés, donc qu'il peut avoir un impact sur un plus large environnement. (Spreitzer, 1992, p. 26, traduction, cité dans Chevrier, 2014, p. 67)

Une enquête auprès des DÉ quant à leur perception du Comité de répartition des ressources (CRR) (Boucher, Bernatchez et Lemieux, 2021) suggère que le CRR renforce leur pouvoir d'influence. Une majorité d'entre elles (64 %) considère que cette influence est de plus en plus grande depuis la création du CRR en 2016, à mesure du développement de leur expertise sur les dossiers traités. En outre, la mise en œuvre de cette initiative s'avère complexe. L'un des écueils est en lien avec la capacitation des DÉ, leur désir et leur aptitude à exercer pleinement les pouvoirs qui leur sont confiés. C'est donc une compétence politique qu'il leur faut développer davantage, notamment sur le plan de la capacité psychologique à assumer le pouvoir d'agir.

### **Le sens politique**

Le sens politique est l'art et la manière de « repérer, comprendre et prendre en considération les enjeux propres à son milieu organisationnel pour y manœuvrer stratégiquement [afin de] soutenir le succès de ses idées, optimiser l'atteinte des résultats communs par des moyens légitimes et influencer positivement le cours des choses » (AtamCo, 2015). C'est une dimension du leadership, cette capacité d'influence des DÉ sur autrui (Poirel et Mamprin, 2023). Le modèle conceptuel sur l'actualisation du leadership est utile dans un contexte de développement des compétences professionnelles des DÉ. Il suppose

la capacité des DÉ à se construire une identité professionnelle affirmée fondée sur des valeurs, sur sa personnalité et ses compétences émotionnelles (prendre conscience), à analyser son milieu afin d'être en mesure de prendre les meilleures décisions de gestion (analyser) et à favoriser une confiance relationnelle avec les membres de son équipe et la communauté (agir). (Poirel, Lauzon et Clément, 2020, p. 3-4)

Le sens politique impose de comprendre les enjeux scolaires et d'agir de manière efficace. Il implique de cultiver le pouvoir d'influence positive ; d'adopter une vision stratégique globale avec la capacité de se détacher de l'opérationnel ; d'entretenir un réseau de contacts et d'alliés ; de développer ses compétences émotionnelles ; d'inspirer la confiance des autres et de développer son courage politique (AtamCo, 2015).

### **L'agir éthique**

L'« éthique » est un concept distinct de celui de « morale », conditionnée par des normes prescrites, ou de celui de « déontologie », associée à des normes appliquées à une pratique professionnelle. L'éthique est un « exercice de jugement qui s'appuie sur des valeurs à actualiser en tenant compte de leur rapport aux normes » (St-Vincent, 2017, p. 9). « L'agir éthique est la résultante de la réflexion, à partir d'une situation donnée, sur les valeurs, les principes et les normes qu'elle sous-tend ainsi que sur les répercussions de la décision retenue sur autrui » (St-Vincent, 2017, p. 11).

La DÉ doit être attentive aux enjeux éthiques dans son environnement et contribuer à résoudre les problèmes éthiques, définis comme des conflits de valeurs amenant un dilemme qui exige une décision et un choix d'actions (St-Vincent, 2017). Il existe des modèles de délibération éthique avec lesquels doivent être familières les DÉ, notamment celui de Legault (1999). La DÉ doit aussi instaurer une culture éthique dans son établissement, laquelle permet « de se doter d'un langage commun et de dispositifs de réflexion et d'actions en ce qui a trait à l'agir éthique en s'assurant de la correspondance avec la mission de l'établissement scolaire » (St-Vincent, 2017, p. 103).

Plus qu'un mode de résolution de problèmes, l'agir éthique des DÉ est une compétence politique qui mobilise une visée éthique, c'est-à-dire un cadre fondé sur des valeurs fortes qui animent l'être et l'agir de la personne concernée. L'un des cadres éthiques les plus pertinents est celui de Ricoeur (1990), qui suppose de mener une vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes.

### **Enjeux politiques**

Un enjeu est un espace de sens où se cristallisent les convergences et les divergences entre les acteurs. Des opinions contrastées sont observées quant aux principes et aux modalités d'administration, de gestion et de gouvernance scolaires, de gestion du changement et des crises et dans les relations école-famille-communauté.

### **Administration, gestion et gouvernance scolaires**

Le concept « administration » a pour origine le mot latin *administrare* qui veut dire servir. L'administration scolaire fait référence aux grandes dimensions du pilotage du système (vision, mission, culture, etc.). Le concept « gestion » provient du mot latin *gestio* qui désigne l'action d'exécuter. Il s'agit de coordonner les activités et de déployer les ressources (financières, humaines, matérielles, etc.) afin d'atteindre les objectifs fixés. En outre, la gouvernance scolaire fait référence

à un processus de coordination qui permet à l'exercice des pouvoirs politiques [...] et administratifs de s'effectuer à tous les niveaux de la structure du système national, régional et local par différents acteurs disposant à des degrés divers de pouvoirs de décision. Elle se traduit [...] par une participation accrue de la société civile [...] à l'élaboration des décisions et à leur mise en œuvre (OQLF, 2025).

Le recours à la nouvelle gestion publique (NGP) imposé en contexte scolaire est un enjeu politique puisque ce recours est lié à une contrainte dictée par l'instance politique centrale. La NGP étant un paradigme conflictuel (Bernatchez, 2020), aussi les opinions quant à sa pertinence et à son efficacité sont-elles contrastées. Les acteurs scolaires sont aux premières loges pour juger des avantages et des inconvénients du modèle.

Au tournant des années 2000, la NGP remplace progressivement le modèle d'administration publique bureaucratique. Le mouvement est international et présente trois dimensions : il renforce la vision où l'école n'est plus pensée comme une institution, mais comme un système de production ; les objectifs du système sont rendus opératoires grâce à des données quantifiées qui deviennent des cibles à atteindre ; sont mis en place des instruments d'action publique conséquents avec cette vision et des outils d'évaluation de la performance (Maroy, 2013). En milieu scolaire québécois, la NGP se traduit par la gestion axée sur les résultats ; l'externalisation de services ; l'utilisation des technologies à l'interne (Intranet) et à l'externe (Internet) ; la comptabilité analytique et le marketing public (Bernatchez, 2020). La NGP se déploie de manière hiérarchique, chaque orientation, objectif ou cible du palier inférieur devant être conforme avec celui du palier supérieur : plan stratégique du ministère de l'Éducation, plan d'engagement vers la réussite du CSS et projet éducatif de l'établissement scolaire. S'ajoute à cela depuis 2023 la conclusion d'une entente de gestion et d'imputabilité entre le ministère de l'Éducation et chaque CSS contenant des indicateurs de performance nationaux.

### **Gestion du changement et des crises**

L'injonction au changement et à l'innovation est constante, bien que tout changement ne soit pas souhaitable. Certaines pratiques de gestion fonctionnent bien et il est inapproprié de les changer sur le motif de vouloir faire différemment. Un même changement peut être connoté positivement ou négativement, selon le locuteur. Rhéaume (2002, p. 66) propose en outre une définition neutre du changement : « passage d'un état  $x$  défini à un temps  $t$ , vers un état  $x^1$  à un temps  $t^1$ , où  $x$  et  $x^1$  [représentent] un être humain ou un milieu social qui [...] devient à la fois autre chose et la même ». Autre chose et la même : l'école du Soleil change, mais demeure l'école du Soleil. « Sinon, il y a plus que du changement : il y a disparition et émergence d'une autre réalité [...]. L'enjeu identitaire, personnel ou social, est, dans ce contexte, au cœur de la notion de changement » (Rhéaume, 2002, p. 66).

Les crises révèlent les fragilités d'une organisation. L'usage extensif du concept de crise génère une confusion. Libaert (2018) suggère une échelle de gravité : la crise est plus grave qu'un incident ou un accident, mais ne relève pas de la catastrophe. Ces événements présentent des risques dont la gestion vise à rationaliser la prise de décisions à partir de données. Une crise est la cristallisation d'un risque suivant un événement déclencheur. Cette cristallisation perturbe l'organisation par sa soudaineté, son incertitude, son effet et générant de rapides changements (Libaert, 2018). La gestion de crises est « un processus [...] visant à prévenir ou amoindrir les effets négatifs des crises en protégeant les organisations et les parties prenantes de différents dommages » (Bergamo, 2017, p. 47). La gestion de crises aspire aussi à maximiser ses possibles effets positifs (Boumrar, 2010).

Les DÉ pratiquent la gestion du changement descendant (elles pilotent le changement planifié dans leur établissement), ascendant (elles accompagnent leur équipe-école dans les opérations de changement émergent) ou hybride des deux genres (Collerette, Lauzier et Schneider, 2021). Une enquête auprès des DÉ réalisée après la première année scolaire suivant le début de la crise de la COVID-19 (Lemieux,

Bernatchez et Delobbe, 2023 ; Bernatchez, Lemieux et Delobbe, 2021) suggère qu'une même crise est vécue différemment par elles, considérant leur expérience, leur personnalité et leur tolérance au risque : pour certaines, la crise est déstabilisante et insécurisante et pour d'autres, elle est stimulante et occasion d'apprentissages.

### **Relations école-famille-communauté**

L'enjeu des relations école-famille-communauté s'avère important au Québec depuis le tournant des années 2000.

Ce rapprochement entre les divers milieux de vie des jeunes est devenu impérieux compte tenu des nombreux changements démographiques qui touchent les familles, de l'accroissement de l'écart entre les riches et les pauvres, des exigences des milieux de travail et de la diversité ainsi que de la complexité grandissante des problèmes des jeunes et de leurs familles. (Deslandes, 2011)

Selon le modèle écosystémique mobilisé pour définir et justifier les partenariats, les conditions de l'environnement externe sont aussi déterminantes pour la réussite scolaire que celles de l'environnement interne. Il faut donc agir aussi sur cet environnement externe. Au nombre des instruments d'action publique créés pour favoriser la réussite scolaire figurent notamment depuis 2004 les Instances régionales de concertation (Bernatchez, 2018a).

Les DÉ sont invitées à développer des relations école-famille-communauté riches et porteuses. En outre, elles sont confrontées à une injonction paradoxale : il faut ouvrir l'école au milieu, mais il faut aussi la refermer sur elle-même par mesure de sécurité. Ce mouvement sécuritaire s'est renforcé au cours des 25 dernières années au même rythme que le discours sur la nécessaire ouverture de l'école au milieu. De plus, être à l'école le jour, participer à des comités liés aux activités du milieu le soir et faire acte de présence sur les complexes sportifs scolaires la fin de semaine relèvent de l'exploit. Les DÉ sont tiraillées face à ces choix. Il leur semble logique de privilégier les activités qui se déploient dans l'école, d'autant que le manque de temps est le principal facteur de stress des DÉ et une caractéristique de leur travail *accélééré* (Bernatchez 2018b).

### **Défis politiques**

Sans prétendre à une priorisation des défis politiques que les DÉ doivent relever, les trois défis suivants sont importants : pratiquer la veille stratégique, mobiliser l'action réflexive et faire preuve de courage politique.

#### **Pratiquer la veille stratégique**

Les DÉ sont invitées à pratiquer la veille stratégique, « ce processus de collecte, d'analyse, de traitement [...] de l'information [qui] vise à soutenir [...] la prise de décision des gestionnaires » (Devron, 2020, p. 21-22). Cette activité peut commander un temps de travail très grand, mais aussi emprunter une forme souple qui vise à répondre à ses propres besoins professionnels.

La veille permet de rendre compréhensibles les événements scolaires et de décoder les signaux de son environnement. Il existe des signaux forts, mais aussi des signaux faibles, soit une « information précoce de faible intensité annonciatrice d'une tendance, d'une menace ou d'une opportunité » (Asselin, 2023).

Par exemple, la visite du ministre de l'Éducation dans une école privée de Montréal en 2024 afin de se familiariser avec Emilia, l'outil de correction des travaux des élèves qui mobilise l'intelligence artificielle (IA), suggère un préjugé favorable du ministre par rapport à cet outil, présenté comme annonçant le futur de l'éducation (Emilia Solutions, 2025). Ce signal est inquiétant en raison de la volonté politique de diffusion de l'outil dans le réseau public, annonçant une ère où les travaux des élèves (parfois produits par l'IA) seront corrigés par l'IA.

Sur le plan pédagogique, plusieurs regroupements de recherche proposent gratuitement des bulletins de veille. Le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante propose une telle veille de même que le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Sur le plan politique, les quotidiens québécois proposent pour la plupart une rubrique (ou onglet) « Éducation » sur leurs sites Web. On y trouve des articles d'information, mais aussi des chroniques, ces dernières étant écrites par des généralistes plutôt que des spécialistes et comportant souvent des préjugés. Il vaut mieux pour les DÉ qu'elles se forment une opinion par elles-mêmes en mobilisant leur action réflexive.

### **Mobiliser l'action réflexive**

L'action réflexive suppose pour le praticien « la volonté d'améliorer sa pratique, de développer ses compétences [...]. Cela implique [...] de percevoir les problèmes, ses lacunes, d'accepter sa part de responsabilité et le postulat que le changement est possible » (Terwagne, 2005, p. 6). Pour évaluer sa pratique professionnelle, il faut une grille à l'aune de laquelle est porté un jugement. Les trois filtres de Socrate sont pertinents : juger du vrai, du bon et de l'utile.

En cette époque de post-vérité et d'IA, le vrai est difficile à capter. L'éducation est un milieu où plusieurs individus s'improvisent coachs, mentors ou formateurs en proposant des panacées, ces recettes simples et simplistes de succès d'une approche pédagogique ou de gestion. Ces stratégies sont peu contraignantes sur le plan cognitif (il s'agit d'appliquer la recette) et elles sont portées par des communicateurs dont les stratégies discursives sont inspirées du populisme : ce que je vais vous révéler va bouleverser vos convictions; voici les faits, fondés sur la (*ma*) science; ceux qui n'y adhèrent pas sont des incompetents ou des imposteurs. Un drapeau rouge doit être agité chaque fois qu'une personne prétend détenir la vérité. Le scepticisme est d'ailleurs une des normes de l'*ethos* scientifique (Merton, 1973).

Est bon ce qui contribue positivement à la mission éducative. Instruire, socialiser et qualifier sont les missions de l'école québécoise. Instruire vise à soutenir le développement cognitif des élèves et la maîtrise de leurs connaissances afin qu'ils puissent pleinement habiter le monde et la société, devenir des personnes responsables aptes à prendre des décisions éclairées. Socialiser permet l'apprentissage du vivre ensemble, action essentielle pour relever les défis de notre monde menacé. Qualifier suppose de faciliter l'intégration des personnes à la vie professionnelle et sociale.

Est utile ce qui peut servir d'un point de vue professionnel. L'éducation est un bien commun : ce principe doit conditionner les modalités d'exercice de la profession de DÉ, aider à définir les caractéristiques de ce qui est utile. L'école est investie par le marché, notamment par les acteurs scolaires devenus ambassadeurs de marque qui recommandent « activement le produit ou service à leur entourage, en partageant leur expérience [...] et en contribuant ainsi à renforcer la réputation de l'entreprise » (Constant, 2023).

Songeons par exemple aux personnes enseignantes et aux écoles certifiées Apple, Google ou Microsoft, œuvrant bénévolement pour des entreprises privées qui contribuent à l'appropriation et au contrôle de la vie collective. Les DÉ doivent faire preuve de courage politique pour résister à ces mouvements.

### Faire preuve de courage politique

Le courage politique

consiste [...] non seulement à défendre telle ou telle idée, mais à la défendre contre le risque d'une punition, d'une sanction, le risque que fait courir toujours la politique à celui [...] qui tient à défendre [...] ses positions [...] parce qu'il [...] les croit justes [...]. [La politique, ce sont] des actes fondés sur certaines idées, parce que le courage politique, c'est [...] ce que Michel Foucault a appelé le courage de la vérité. (Worms, 2023)

*Le courage de la vérité* (Foucault, 1984), c'est le thème du dernier cours de Foucault au Collège de France, alors qu'il se sait condamné par la maladie. Selon les philosophes, la vérité est multiforme (objective, relative, correspondante, cohérente, pragmatique, etc.), mais la vérité cohérente, par exemple, découle de la cohérence d'un fait avec un système de valeurs, lequel est fondé sur une visée éthique comme celle que propose par exemple Ricoeur (1990) : une vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes.

Faire preuve de courage politique est vertueux, mais dangereux. Il existe au Québec depuis 2016 une loi visant à protéger les lanceurs d'alertes. Le Protecteur du citoyen (2023) observe cependant que 56 % de personnes concernées ne la connaissent pas et celles qui la connaissent déclarent généralement ne pas lui faire confiance pour protéger leur identité :

leur milieu de travail est sous l'emprise d'une *culture de l'omerta*, où le devoir de loyauté envers l'employeur est [...] présenté comme ayant préséance sur celui de signaler d'éventuels actes répréhensibles. Ces craintes sont exprimées notamment dans [le] secteur de l'éducation. (Protecteur du citoyen, 2023, p. 19)

La méfiance est légitime puisqu'un courant jurisprudentiel permet aux CSS de sanctionner les personnels scolaires qui dénoncent des problèmes, argumentant un manquement au devoir de loyauté (Lemieux et Bernatchez, 2022). Ainsi, toute critique publique d'une action du CSS par un employé ou un membre du CA peut être interprétée comme contrevenant au devoir de loyauté et associée à une nuisance à la réputation du CSS. Le courage politique des DÉ doit donc s'exercer de manière discrète, mais avec conviction, afin de rendre l'institution scolaire plus juste.

### En bref

L'analyse des compétences, des enjeux et des défis politiques des DÉ met en lumière les exigences complexes de leur fonction dans le contexte québécois actuel. Les compétences politiques – capacitation, sens politique et agir éthique – traduisent un savoir-agir contextualisé, mobilisé dans l'action et orienté par des valeurs. Les enjeux identifiés révèlent des tensions autour de la redéfinition des rôles et des responsabilités liées à l'administration, à la gestion du changement et aux relations avec les familles et la communauté. Les défis politiques – veille stratégique, action réflexive et courage politique – soulignent la nécessité pour les DÉ de développer une posture critique et éthique face aux transformations

rapides du système scolaire. Ces éléments constituent un socle essentiel pour comprendre les nouvelles dynamiques de la gouvernance scolaire.

## Conclusion

Nous avons présenté le résultat de l'étude descriptive des compétences politiques que doivent développer les directions d'établissements scolaires (capacitation, sens politique et agir éthique); des enjeux politiques auxquels elles sont confrontées (en lien avec l'administration, la gestion et la gouvernance scolaires, la gestion du changement et des crises et les relations école-famille-communauté); et des défis politiques qu'elles doivent relever en contexte de nouvelle gouvernance scolaire au Québec (pratiquer la veille stratégique, mobiliser l'action réflexive et faire preuve de courage politique). Pour réaliser cette étude, nous avons eu recours aux techniques d'analyse documentaire et d'observation participante par opportunité.

Sur le plan théorique, l'approche cognitive et normative d'étude des politiques nous a inspirés, particulièrement les travaux de Pons (2022, 2024) sur les modèles (ou *référentiels*) de fabrique des politiques d'éducation : la communauté de politique publique, la décommunautarisation et la *fast-politique*. Le modèle de Pons s'applique au cas des politiques d'éducation du Québec. Cela s'explique par la convergence mondiale de ces politiques, attribuable aux réseaux d'acteurs mondialisés, mais aussi parce que l'auteur considère dans ses travaux théoriques le cas québécois grâce aux contributions de son collègue Maroy (2013), professeur honoraire de l'Université de Montréal. Rappelons que le modèle de la *fast-politique* propose des temporalités de plus en plus courtes. À compter des années 2000, la mise en acte des politiques d'éducation s'accélère et s'effectue dans l'urgence. La politique se focalise sur des réformes adaptées au néolibéralisme. Elle s'appuie sur des réseaux d'acteurs mondialisés (OCDE, UNESCO) qui proposent des solutions clés en main tirées de comparaisons internationales. Les réformes *procédurales* touchent les structures organisationnelles, les règles de fonctionnement et les modes de gouvernance; les réformes *substantielles* concernent la dimension pédagogique du système scolaire (Lessard et Carpentier, 2015). La réforme de la gouvernance scolaire de 2020 (loi 40 promulguée par le ministre Roberge) est *procédurale*, mais celle de 2023 (loi 23 initiée par le ministre Drainville) est à la fois *procédurale* et *substantielle* puisqu'elle a aussi une incidence sur la dimension pédagogique du système scolaire.

Notre étude descriptive doit en outre être validée et enrichie par la recherche empirique. Notre synthèse doit être couplée à des analyses fines, de manière dialogique (Morin, 2014). Quelles sont les compétences politiques que les DÉ estiment posséder et comment ce savoir-agir se manifeste-t-il dans leur performance ? Quels sont les grands enjeux politiques qui les intéressent, les mobilisent et ont un effet concret sur la fonction de DÉ ? Comment les défis politiques identifiés sont-ils vécus par les DÉ ? Voilà autant de chantiers de recherche qui ouvrent la voie à une meilleure compréhension des compétences, des enjeux et des défis politiques associés à la fonction de direction d'établissement en contexte québécois de nouvelle gouvernance scolaire.

## Notes

<sup>1</sup> Les lois 40 et 23 sont présentées à la section 1.2 de l'article.

## Références

- Amable, B. (2023). *Le néolibéralisme*. PUF.
- Asselin, C. (2023, 27 avril). Les signaux faibles : définition, intérêt en marketing et conseils d'experts. *Digimind*. <https://blog.digimind.com/fr/insight-driven-marketing/signaux-faibles-definition-interet-marketing-analyse-reseaux-sociaux>
- AtamCo (2015, 2 novembre). L'ABC du sens politique. *Grenier*. <https://www.grenier.qc.ca/chroniques/9057/labc-du-sens-politique>
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. et Hoskins, K. (2011). Policy actors: Doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625-639. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2011.601565>
- Basque, J. (2015). *Le concept de compétence : quelques définitions*. UQ. [https://pedagogie.uquebec.ca/sites/default/files/documents/outils/r\\_2.1-1\\_le\\_concept\\_de\\_competence\\_quelques\\_definitions.pdf](https://pedagogie.uquebec.ca/sites/default/files/documents/outils/r_2.1-1_le_concept_de_competence_quelques_definitions.pdf)
- Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(2), 127-140.  
Compétences, enjeux et défis politiques associés à la fonction de direction d'établissement en contexte québécois de nouvelle gouvernance scolaire <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2007-v27-n1-rechqual06687/1085359ar/>
- Bergamo, L. (2017). *Communication de crise et systèmes d'alerte socionumériques : de nouveaux outils pour répondre aux attentes des publics en situation de crise ?* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/10870/1/M15372.pdf>
- Bernatchez, J., Lemieux, O. et Delobbe, A.-M. (2021). La gestion de la crise pandémique de la COVID-19 par les directions d'établissements scolaires du Québec : pratiques, enjeux et apprentissages. *Annales de l'Université de Craiova*, 43(1), 7-22. [https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2021/07/1.-AUC\\_PP\\_2021\\_no\\_43\\_issue\\_1\\_Bernatchez\\_J\\_Lemieux\\_O\\_Delobbe\\_AM\\_pp\\_7-22.pdf](https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2021/07/1.-AUC_PP_2021_no_43_issue_1_Bernatchez_J_Lemieux_O_Delobbe_AM_pp_7-22.pdf)
- Bernatchez, J. (2020). La Nouvelle gestion publique : un paradigme conflictuel. Dans C. Brabant, J. Bernatchez et C. Caneva (dir.), *La gestion du changement à l'école. Petit manuel à l'intention des cadres scolaires* (p. 133-146). Presses de l'Université du Québec.
- Bernatchez, J. (2018a). Les instances régionales de concertation (IRC) sur la persévérance et la réussite scolaires du Québec. Analyse politique d'un instrument d'action publique. *Revue hybride de l'éducation*, 2(2), 24-47. <https://www.erudit.org/fr/revues/rhe/2018-v2-n2-rhe05041/1066411ar.pdf>
- Bernatchez, J. (2018b). Le travail accéléré : le cas des directions d'établissements du Québec. Dans N. Aubert (dir.), *@la recherche du temps* (p. 407-420). Érès.
- Bernatchez, J. (2017). Enjeux du secteur de l'éducation. Dans N. Michaud (dir.), *Secrets d'États ? Les principes qui guident l'administration publique et ses enjeux contemporains* (2<sup>e</sup> éd., p. 527-554). Presses de l'Université du Québec.
- Boucher, D., Bernatchez, J. et Lemieux, O. (2021). *Rapport de l'enquête auprès des directions d'établissement membres de l'AQPDE quant à leur participation au Comité de répartition des ressources de leur Centre de services scolaire, AQPDE*.
- Boumrar, J. (2010). La crise : levier stratégique d'apprentissage organisationnel. *Vie & sciences de l'entreprise*, 185-186(3), 13-26. <https://shs.cairn.info/revue-vie-et-sciences-de-l-entreprise-2010-3-page-13?lang=fr>
- Chevrier, J. (2014). *Relation entre le sentiment d'empowerment et l'insertion professionnelle de nouveaux directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement primaire et secondaire*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/bbee4ee8-ee28-4aad-8869-60e852405d40/content>
- Collerette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2021). *Le pilotage du changement* (3<sup>e</sup> éd.). PUQ.

- Constant, P. (2023, 12 octobre). *Le rôle clé des ambassadeurs de marque dans le marketing*. Easiware. <https://www.easiware.com/blog/ambassadeur-de-marque/>
- Centre national d'étude des systèmes sociales (CNESCO). (2025). *Qui sommes-nous ?* CNESCO. <https://www.cnesco.fr/qui-sommes-nous/>
- Deslandes, R. (2011). *Les relations école-famille-communauté au cœur des apprentissages et du développement des jeunes*. RIRE-CTREQ. <https://rire.ctreq.qc.ca/les-relations-ecole-famille-communauté-au-cœur-des-apprentissages-et-du-développement-des-jeunes/>
- Devron, E. (2020). *La veille stratégique dans le secteur public de la santé au Québec. Une étude de cas multiples*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/36113e63-9a60-4b9a-b883-b335287711c7/content>
- Emilia Solutions (2025). *Emilia : le futur de l'éducation*. Emilia Solutions. <https://emiliasolutions.com/>
- Feuerhahn, W. (2017). Les sciences humaines et sociales : des disciplines du contexte ? *Revue d'histoire des sciences humaines*, 30, 7-29. <https://journals.openedition.org/rhsh/493>
- Foucault, M. (1984). *Le courage de la vérité*. Seuil.
- Gouvernement du Québec (2025). *Tableau de bord de l'éducation*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/indicateurs-statistiques/prescolaire-primaire-secondaire/tableau-de-bord>
- Gravelle, F. (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique du Québec ? *Éducation et francophonie*, 40(1), 76-93. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2012-v40-n1-ef0137/1010147ar.pdf>
- Impact Canada (2025). *À propos des défis*. Impact Canada. <https://impact.canada.ca/fr/defis/guide-des-defis/a-propos-des-defis>
- Institut de la statistique du Québec. (2025). *Statistiques*. ISQ. <https://statistique.quebec.ca/fr>
- Lalancette, L. (2014). *Gouvernance scolaire au Québec : représentations chez les directions d'établissement d'enseignement et modélisation*. FQDE. <https://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/FQDE-Recherche-2014-vf.pdf>
- Leca, J. (2012). L'État entre politics, policies et polity. *Gouvernement et action publique*, 2(1), 59-82. <https://shs.cairn.info/revue-gouvernement-et-action-publique-2012-1-page-59?lang=fr>
- Legault, G. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*. PUQ.
- Lemieux, O., Bernatchez, J., Viviers, S. et Cordeau, W. (2023). Le projet de loi no 23 : continuité ou rupture ? Dans T. Laferrière (dir.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation. Réserves et propositions d'universitaires*. Réseau PERISCOPE, (p. 4-9). [https://deboutpourlecole.org/uploads/files/PL23\\_et\\_IINEE\\_excellence\\_ou\\_standardisation\\_en\\_education\\_lien\\_BANQ\(1\).pdf](https://deboutpourlecole.org/uploads/files/PL23_et_IINEE_excellence_ou_standardisation_en_education_lien_BANQ(1).pdf)
- Lemieux, O., Bernatchez, J. et Delobbe, A.-M. (2023). Point de vue des directions d'établissement sur la dynamique de prise de décision en contexte de crise au moment de la première vague de la COVID-19 au Québec, *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, 202, 84-97. <https://www.erudit.org/fr/revues/cjeap/2023-n202-cjeap08049/1099984ar/>
- Lemieux, O. et Bernatchez, J. (2022). *La gouvernance scolaire au Québec. Histoire et tendances, enjeux et défis*. PUQ.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. PUF.
- Levitt, T. (1983). The globalization of markets. *Harvard Business Review*, May, <https://hbr.org/1983/05/the-globalization-of-markets>
- Libaert, T. (2018). *Communication de crise*. Pearson.
- Maroy, C., Lessard, C. et Fouquet-Chauprade, B. (2022). *La mise en œuvre des politiques et réformes éducatives. Rapport de synthèse*. CNESCO. [https://www.researchgate.net/publication/365226503\\_La\\_mise\\_en\\_oeuvre\\_des\\_politiques\\_et\\_reformes\\_educatives\\_rapport\\_de\\_synthese](https://www.researchgate.net/publication/365226503_La_mise_en_oeuvre_des_politiques_et_reformes_educatives_rapport_de_synthese)

- 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. 13-31). De Boeck.
- Merton, R.K. (1973). The normative structure of science. Dans R. K. Merton. *The sociology of science. Theoretical and empirical Investigations* (p. 267-278). University of Chicago Press.
- Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.
- Muller, P. et Surel, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Montchrestien.
- Office québécois de la langue française. (2025). Gouvernance. *Vitrine linguistique*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8360459/gouvernance>
- Poirel, E. et Mamprin, C. (2023). *Les émotions au cœur du leadership. Des compétences émotionnelles pour diriger*. PUQ.
- Poirel, E., Lauzon, N. et Clément, L. (2020). *L'actualisation du leadership*. PUQ.
- Pons, X. (2024). *La fabrique des politiques d'éducation. La rapidité sans la qualité ?* PUF.
- Pons, X. (2022). *Les Trois Âges des politiques d'éducation*. CNESCO. [https://hal.science/hal-04673377v1/file/Cnesco\\_CCI\\_Gouv\\_RT\\_Pons.pdf](https://hal.science/hal-04673377v1/file/Cnesco_CCI_Gouv_RT_Pons.pdf)
- Protecteur du citoyen (2023). *Notoriété et crédibilité des mécanismes de divulgation au sein des organismes publics québécois*. Protecteur du citoyen. <https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/2023-12/rapport-special-mecanismes-divulgation-organismes-publics.pdf>
- Radaelli, C. (2000). Logiques de pouvoir et récits dans les politiques publiques de l'Union européenne. *Revue française de science politique*, 50(2), 255-275. [https://www.persee.fr/doc/rfsp\\_0035-2950\\_2000\\_num\\_50\\_2\\_395467](https://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_2000_num_50_2_395467)
- Rhéaume, J. (2002). Changement. Dans J. Barus-Michel, J. et al. (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 65-72). Érés.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de la direction d'établissement scolaire*. PUQ.
- Terwagne, C. (2005). *Enjeux d'une démarche collective de pratique réflexive pour le développement de compétences et de l'identité professionnelle*. Forum permanent des pratiques, rencontre internationale.
- Van Zanten, A. (2017). Politiques éducatives. Dans A. Van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 677-683). PUF.
- Worms, F. (2023). *Comment penser le courage politique ?* Radio-France. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-pourquoi-du-comment-philo/comment-penser-le-courage-politique-3237398>

## Pour citer cet article

- Bernatchez, J. et Lemieux, O. (2025). Compétences, enjeux et défis politiques associés à la fonction de direction d'établissement en contexte québécois de nouvelle gouvernance scolaire. *Formation et profession*, 33(2), 1-17. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.940>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.961>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

# Les pratiques de leadership des directions d'école au service de l'apprentissage de la lecture : un état des lieux

Lyne Martel  
Université de Montréal (Canada)

Amélie Lemieux  
Université de Montréal (Canada)

School principals leadership practices' for learning  
to read: a state of the situation

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.961>

## Résumé

Dans le contexte scolaire québécois, il importe de se pencher sur les pratiques des personnes enseignantes dans l'enseignement-apprentissage de la lecture. En ce sens, les directions d'établissements scolaires (DÉS) doivent assurer la qualité des services fournis aux élèves. Les modèles de leadership pédagogique et de leadership transformationnel ont été mobilisés pour analyser les pratiques d'une équipe de direction d'une école secondaire de Montréal. L'approche de recherche qualitative et descriptive a permis d'exposer des pratiques de leadership diversifiées. Les DÉS rencontrées paraissent mettre en œuvre toutes les pratiques prévues aux modèles de leadership mobilisés, pourtant les élèves démontrent encore de la difficulté en lecture et les personnes enseignantes semblent faire tout en leur pouvoir pour assurer la réussite des élèves dans ce domaine. Ces enjeux nous ont amenés à nous demander comment améliorer ces pratiques pour favoriser l'enseignement-apprentissage de la lecture au secondaire, en contexte québécois. Dans cet article, nous proposons des pistes de solution à cette fin.

### Mots-clés

Administration de l'éducation, direction d'établissement scolaire, leadership pédagogique, leadership transformationnel, enseignement de la lecture au secondaire.

### Abstract

In the Quebec school context, it is important to focus on the practices of teachers in the teaching and learning of reading.

To this end, school principals must ensure the quality of services provided to students. Instructional leadership and transformational leadership models were used to analyze the practices of a management team at a Montreal high school. The qualitative and descriptive research approach made it possible to highlight diverse leadership practices. The principals interviewed appear to implement all the practices set out in the leadership models mobilized, yet students still struggle with reading, and teachers seem to be doing everything they can to support student success in this area. These challenges led us to ask how these practices can be improved to better support reading instruction and learning at the secondary level in the Quebec context. In this article, we propose potential solutions to address this issue.

### Keywords

Educational administration, school principal, instructional leadership, transformational leadership, reading teaching in secondary school.

## Problématique

Les pratiques enseignantes font l'objet de nombreuses études en sciences de l'éducation. Les travaux qui s'y intéressent poursuivent plusieurs finalités : entre autres, brosser un portrait de la diversité des pratiques, identifier les pratiques efficaces, favoriser le développement de nouvelles compétences ou la transformation de celles-ci, concevoir de nouveaux instruments didactiques, ou encore évaluer les effets des pratiques sur les élèves (Bru, 2002; Goigoux, 2002). Ce champ de l'analyse des pratiques enseignantes, bien qu'en constante évolution, présente encore des voies peu explorées : le rapport qu'entretient l'enseignant·e avec le français, par exemple, est un champ digne de recherche et d'exploration (Émery-Bruneau et Florey, 2024). En ce qui concerne l'enseignement de la lecture plus particulièrement, quelques études se sont penchées sur le sujet, mettant notamment de l'avant l'importance d'étudier et d'accompagner l'évolution des pratiques d'enseignement dans cette discipline (Émery-Bruneau, 2014; Émery-Bruneau et Florey, 2020). Comme l'enseignant·e agit dans un contexte où il·elle est guidé·e et encadré·e par une direction d'établissement scolaire (DÉS), il est judicieux de se demander de quelle manière celle-ci soutient le personnel enseignant dans l'évolution de ses pratiques.

La problématique que nous étudions dans cet article repose sur le fait que, même si les personnes enseignantes prennent diverses initiatives afin d'améliorer leurs compétences professionnelles, il incombe aux DÉS de garantir la qualité des services fournis par le personnel enseignant, selon l'article 96.12 de la *Loi sur l'instruction publique* au Québec. Le leadership, que nous définissons comme un processus d'influence d'une ou de plusieurs personnes en vue d'atteindre un objectif collectif (Kouzes et Posner, 2023),

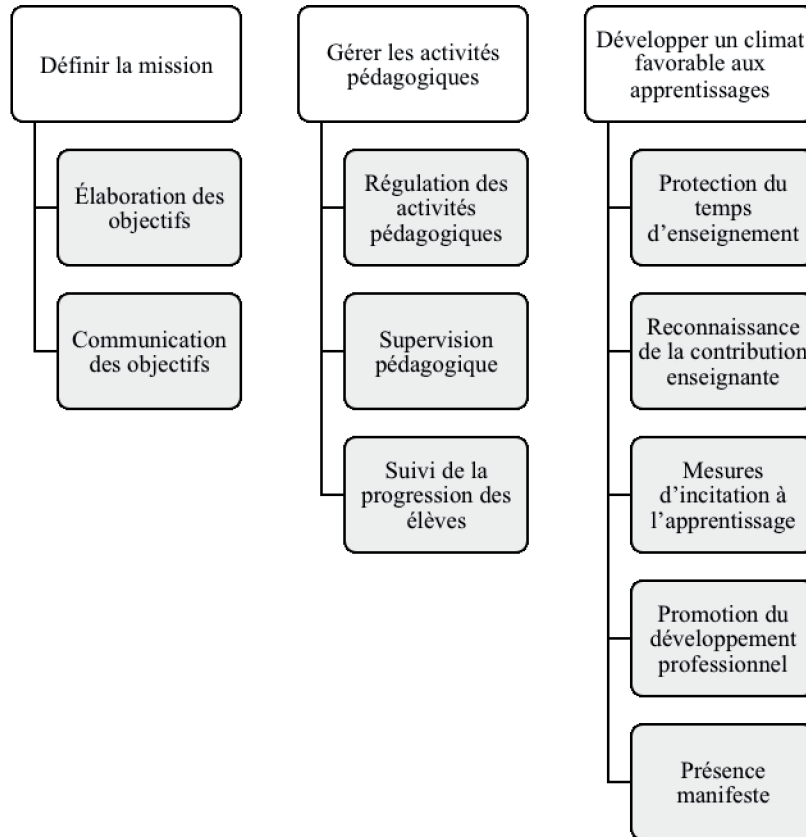
particulièrement celui de la DÉS, a une incidence significative sur la réussite des élèves (Grissom et al., 2021). En ce sens, les dernières décennies ont permis de relever un nombre croissant de modèles et d'approches associés à leur leadership (Leithwood et al., 2017), que ce soit au Québec (par exemple, Guay et Gagnon (2023)) ou ailleurs (comme Floman et al. (2024)). Les modèles utilisés s'appuient autant sur des compétences comme favoriser le travail d'équipe (Grissom et al., 2021; MÉLS, 2008) que sur des pratiques comme la supervision du personnel (Hallinger et Wang, 2015; Marzano et al., 2016).

Cependant, bien que ce concept puisse faire l'objet de débats au sein de la collectivité scientifique (voir, par exemple, Harris et Jones (2023) répondant à Evans (2022)), les recherches des dernières années consacrées au leadership des DÉS ont plutôt produit des résultats documentant leurs pratiques par des études statistiques (Collerette et al., 2013; Grissom et al., 2021; Poirel et al., 2024) ou réalisées à partir des perceptions des membres du personnel, habituellement des personnes enseignantes (De Maeyer et al., 2007; Goddard et al., 2015; Liu et al., 2022; Pietsch et Tulowitzki, 2017; Sebastian et al., 2019; Shatzer et al., 2014). Il est important de noter qu'il peut être difficile pour ces personnes qui n'ont pas accès directement à l'information de la documenter, d'autant plus qu'il est difficile pour toute personne praticienne, dont les DÉS font évidemment partie, d'explicitier ses propres pratiques (Argyris et Schön, 1974, 1999).

La littérature expose que l'influence du leadership pédagogique sur les pratiques enseignantes (Hallinger et Wang, 2015; Liebowitz et Porter, 2019) et les apprentissages des élèves (Bellibaş et al., 2021), tout comme l'actualisation des politiques éducatives associées aux conditions d'apprentissage et d'enseignement (Brassard et Lapointe, 2018; Lapointe et al., 2021) s'avèrent incontournables. En effet, l'influence de la DÉS sur les performances des élèves tend à être plus forte lorsqu'elle participe à une gestion directe de la tâche d'enseignement associée au leadership pédagogique, en définissant les objectifs de l'établissement, en alignant sur ces objectifs les ressources humaines et matérielles, en construisant de manière cohérente les propositions de développement professionnel continu des personnes enseignantes et en créant un climat de travail qui distrait aussi peu que possible les enseignants de leur tâche centrale (Robinson et al., 2008).

La figure 1 présente le modèle de leadership pédagogique d'Hallinger, qui renvoie à la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage et implique que la DÉS qui y a recours s'appuie davantage sur son expertise pédagogique que sur son autorité formelle pour influencer la réussite (Hallinger et Wang, 2015; Lapointe et al., 2021). Certaines des recherches ayant utilisé ce modèle figurent parmi les plus reconnues sur le plan scientifique (Lapointe et al., 2021; Robinson et al., 2008; Scheerens, 2012; Witziers et al., 2003).

**Figure 1**  
*Modèle de leadership pédagogique d'Hallinger*



*Note.* Tirée de Martel (2020) p. 50 – traduction libre de Hallinger et Wang (2015).

Les pratiques de leadership qui stimulent le pouvoir d'action, la motivation et la formation continue des enseignant·es s'avèrent très efficaces (Tan et al., 2022) : l'effet des DÉs s'actualise par le travail collaboratif avec le personnel enseignant, surtout en vue du soutien professionnel, ce qui serait plus bénéfique qu'un soutien axé sur les tâches ou la mobilisation de ressources. Un autre modèle est couramment utilisé en ce sens en éducation, le modèle de leadership transformationnel, dont la visée est principalement d'activer et de stimuler la vie collective à l'intérieur de l'organisation. Il a pour objectif l'amélioration du bien commun par l'écoute des personnes enseignantes, de leurs aspirations et de leurs besoins (Burns, 1978). Le modèle de (Leithwood et al., 2006) met de l'avant quatre catégories de pratiques composées de quatorze pratiques (cf. tableau 1).

**Tableau 1***Pratiques identifiées par Leithwood et al. (2006)*

Catégories	Pratiques
Établir les orientations	Vision Objectifs Attentes élevées
Perfectionner les personnes	Support, considération et compréhension émotionnelle individualisés Stimulation intellectuelle Modélisation
Repenser l'organisation	Construction d'une culture de collaboration Structuration de l'organisation Relations productives avec les familles et les communautés Réseautage de l'école dans un plus large environnement
Gérer les programmes	Recrutement Support à l'enseignement Suivi Protection du personnel contre les distractions

*Note.* Inspiré de Martel (2020) – traduction libre de Leithwood et al., 2006.

Certaines chercheur·euses avancent que l'amalgame de plusieurs styles de leadership pourrait se révéler bénéfique (Dimmock et Tan, 2016; Marks et Printy, 2003; Robinson et al., 2008; Tan et al., 2022). Cependant, Böse et Brauckmann-Sajkiewicz (2021) ont relevé des incohérences dans les pratiques valorisées et celles observées chez certaines DÉS. Malgré le fait qu'elles accordaient plus d'importance au développement pédagogique (leadership pédagogique) qu'aux défis relatifs au développement organisationnel (leadership transformationnel), l'analyse des objectifs et mesures mises en œuvre dans leur établissement a révélé que, bien qu'elles mettent l'accent sur les objectifs pédagogiques, la majorité des mesures ciblées visent plutôt le développement organisationnel. C'est ce que notre recherche sur le leadership exercé par l'ensemble des membres de l'équipe de direction d'une école secondaire met en lumière, en répondant à la question suivante : Quelles pratiques de leadership les DÉS mettent-elles en œuvre pour soutenir et améliorer les personnes enseignantes dans leur enseignement de la lecture ? Il semble que ce soit en valorisant la pédagogie et les personnes qui la mettent en pratique que ces DÉS tendent vers l'amélioration des pratiques des personnes enseignantes, notamment celles responsables des cours de français au secondaire.

## Cadre de référence

Le leadership «pédagogique partagé» tel que proposé par Marks et Printy (2003) implique une collaboration active de la DÉS avec le personnel enseignant, où l'expertise enseignante est mobilisée en vue d'une amélioration des résultats scolaires. Ces chercheuses considèrent le leadership de la direction sur ces deux dimensions (pédagogique et transformationnel) complémentaires. D'une part, en tant que leader pédagogique, la DÉS collabore avec le personnel enseignant pour atteindre les objectifs fixés sur les plans de l'enseignement et de l'acquisition des apprentissages. D'autre part, en tant que leader

transformationnel, elle suscite de hauts niveaux d'engagement de l'ensemble du personnel et développe la capacité de son organisation à s'améliorer. Cette combinaison peut, par exemple, être observée lors de l'élaboration et de la communication des objectifs du projet éducatif, de la mobilisation du personnel ou du développement professionnel.

À l'instar de Marks et Printy (2003), notre étude est fondée sur les modèles de leadership pédagogique et transformationnel. Lorsque comparées, les dimensions du modèle d'Hallinger (2015) ainsi que les catégories de pratiques essentielles de Leithwood (2006) présentent des recoupements et des distinctions, comme le tableau 2 le met en évidence.

**Tableau 2**

*Comparaison des modèles de leadership pédagogique et transformationnel*

Hallinger et Wang (2015)	Leithwood et al. (2006)
<b>Définir la mission</b>	<b>Établir les orientations</b>
Élaboration des objectifs d'amélioration de la réussite	Vision
Communication des objectifs d'amélioration de la réussite	Objectifs
	Attentes élevées
<b>Développer un climat favorable aux apprentissages</b>	<b>Perfectionner les personnes</b>
Reconnaissance de la contribution des enseignant-es	Support, considération et compréhension émotionnelle individualisés
Promotion du développement professionnel	Stimulation intellectuelle
Présence soutenue dans l'école	Modélisation
	<b>Repenser l'organisation</b>
	Construction d'une culture de collaboration
	Structuration de l'organisation
	Relations productives avec les familles et les communautés
	Réseautage de l'école dans un plus large environnement
<b>Gérer les activités pédagogiques</b>	<b>Gérer les programmes</b>
	Recrutement
	Support à l'enseignement
	Suivi
	Protection du personnel contre les distractions

*Note.* Inspiré de Martel (2020), adapté de Leithwood et al., 2006.

Les catégories *Établir les orientations* et *Définir la mission* présentent des ressemblances évidentes au regard de l'établissement et du partage des objectifs de réussite. D'autres catégories et dimensions offrent des rapprochements, et des distinctions intéressantes. Prenons, par exemple, la gestion de la pédagogie qui montre des pratiques notablement différentes (recrutement) et des ressemblances frappantes (suivi ou protection) ou assez importantes, ou encore l'accompagnement des membres du personnel pour assurer une meilleure réussite des élèves (supervision pédagogique ou support à l'enseignement).

Nous retenons donc trois grandes dimensions qui recouvrent celles de ces deux modèles : a) la mission et l'orientation de l'organisation, b) la gestion des ressources et c) la gestion de la pédagogie.

À la lumière de ce cadre, nous avons pour objectifs spécifiques de :

- 1) Documenter les pratiques des DÉS visant à soutenir l'évolution des pratiques enseignantes en ce qui a trait à la lecture au secondaire ;
- 2) Analyser les pratiques des DÉS au regard de leur style de leadership (pédagogique ou transformationnel) dans ce domaine.

## Méthodologie

Notre étude a eu lieu au cours de l'année scolaire 2022-2023 et a fait appel à une approche qualitative et descriptive (Fortin et Gagnon, 2016) visant à répondre à une question exploratoire, après avoir obtenu l'autorisation du Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal (CEREP2022-4019). Les personnes ayant participé à cette recherche sont les membres du personnel de direction d'une école secondaire, sélectionnés selon une méthode d'échantillonnage intentionnelle (Savoie-Zajc, 2018). Cette première phase d'un plus large projet visant à soutenir l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture, conformément aux objectifs du projet éducatif de l'école, répondait à un besoin de la DÉS. Nous avons rencontré les six personnes qui forment l'équipe de direction, dont cinq DÉS adjointes. Trois d'entre elles cumulent plus de trente années d'expérience en éducation, deux comptent vingt ans, et la dernière une dizaine. En poste de direction, toutefois, l'expérience est moindre : l'une cumulait plus d'une dizaine d'années d'expérience à la direction, trois un peu plus de cinq ans, l'autre moins de cinq ans et la dernière en était à sa première année en fonction lors des entretiens.

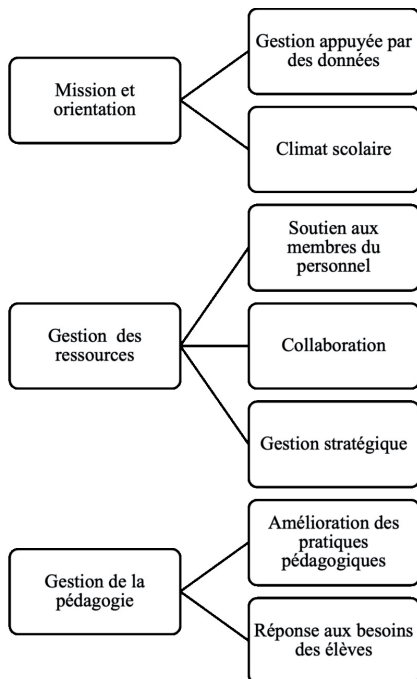
Des entretiens semi-dirigés de 45 à 80 minutes ont été réalisés avec les personnes participantes en mai et juin 2023. La grille d'entretien a été élaborée à partir du cadre de référence (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2018) et les thèmes abordés portaient principalement sur les pratiques de leadership des personnes participantes (leur approche, ce qui semble fonctionner ou être un défi), mais aussi sur leur pratique réflexive à l'égard de celles-ci (intentions, valeurs), afin de susciter leur réflexion stratégique (Martel et Dulude, 2022).

Nous inscrivant dans un paradigme constructiviste, où « les expériences et les significations des participants s'insèrent dans un contexte social donné » (Dionne, 2018, p. 329), une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) a été réalisée. Celle-ci a permis de capter une diversité de formation, d'expériences antérieures et de représentations des pratiques de leadership d'une DÉS chez les membres de l'équipe de direction. Les activités de repérage, de regroupement, puis l'examen discursif des thèmes relevés dans les transcriptions des entretiens ont été exécutés. Étant donné le petit nombre d'entretiens,

le repérage a été effectué manuellement, à diverses occasions espacées dans le temps afin d'assurer la fiabilité des analyses. Dans l'élaboration du relevé de thèmes, comme le recommandent Paillé et Mucchielli (2021), des thèmes de faible inférence et plutôt conservateurs ont d'abord été ciblés, étant donné la facilité de hisser l'analyse à des niveaux supérieurs. Finalement, la construction de l'arbre thématique (figure 2) est le résultat des relations établies entre les différents thèmes.

**Figure 2**

*Arbre thématique*



## Résultats

À la lumière de notre analyse, les thèmes identifiés dans les propos des personnes participantes font l'objet des sections suivantes, pour lesquels toutes les DÉS se sont prononcées. Par ailleurs, les résultats sont présentés dans un ordre qui reflète l'importance accordée aux propos recueillis.

### *Amélioration des pratiques pédagogiques*

Les DÉS participantes ont à cœur d'abord et avant tout les personnes qui évoluent dans leur école, petites et grandes : « mon objectif en tant que leader pédagogique, c'est d'essayer d'amener les pratiques probantes chez les enseignants, puis d'amener des façons de faire qui vont faciliter la réussite chez nos élèves en difficulté » (P1). Une personne le formulait ainsi : « je vais dire au prof : « On est là pour toi, je suis là pour toi, si tu as besoin d'aide, on va aller chercher telle personne, pareil pour les élèves, les élèves ont de la difficulté, on va t'envoyer un enseignant-ressource » (P4). Elles cherchent à mieux cerner les besoins des élèves pour que les pratiques enseignantes soient fondées sur une approche par

questionnement. Elles visent également à tenir compte des besoins du personnel, tout en participant activement au travail d'équipe. Finalement, il est possible de constater qu'elles visent à servir de modèles pour les personnes qu'elles accompagnent et influencent au quotidien, en n'hésitant pas à demander de l'aide pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage.

### ***Soutien aux membres du personnel***

Ici, les DÉs n'hésitent pas à offrir leurs ressources — leur temps, leur expertise ou celle d'autres personnes — pour soutenir les membres du personnel. Par exemple, une personne nous rapporte un échange qu'elle a eu avec un enseignant qui lui demandait si elle pouvait l'aider à améliorer ses pratiques pédagogiques : « je vais t'accompagner du mieux que je peux », « je peux retourner trois fois, quatre fois, cinq fois [dans ta classe], si ça te rend service, mais j'aimerais ça aussi que tu ailles t'asseoir dans d'autres classes, parce qu'il y en a d'autres qui ont plein de bonnes idées » (P2). Bien entendu, il s'agit ici du discours qu'elles rapportent ; la réalité en milieu de pratique pourrait être différente. Elles cherchent à comprendre les situations pour appuyer le jugement professionnel des membres du personnel, mais aussi à partager le travail à réaliser avec eux. Elles s'assurent que chaque personne ait accès à ce dont elle a besoin pour réaliser ses tâches, et s'efforcent de bien connaître les membres du personnel pour les guider professionnellement.

### ***Gestion appuyée par des données***

Les DÉs « font parler » les données au-delà des notes des élèves, notamment par rapport à leurs caractéristiques, pour mieux répondre à leurs besoins, pour s'améliorer et prendre des décisions en fonction de celles-ci. Elles collectent leurs données auprès de différentes sources, mais perçoivent également certaines limites — ou contraintes — à la culture associées à la gestion axée sur les données. Une DÉs mentionnait à ce sujet qu'« au début, c'est peut-être de regarder c'est quoi les caractéristiques des élèves, comment ils se comportent, que ce soit des données qualitatives ou quantitatives, des notes ou des observations que les enseignants font, de ce que les élèves font » (P5), pour ensuite faire évoluer les pratiques, dans un climat de confiance.

### ***Réponse aux besoins des élèves***

Toutes les DÉs sondent ces besoins, cherchent à connaître les meilleures façons d'y répondre et en discutent avec les membres du personnel. En ce sens, une personne exposait que c'est important pour elle « de considérer que ce ne sont pas eux [les membres du personnel enseignant] qui vont porter ce poids-là uniquement. La lecture se retrouve dans toutes les matières et nous, nous sommes conscients que c'est une responsabilité partagée » (P3). Elles ne se satisfont pas du *statu quo* et prennent au sérieux leur devoir d'informer pour répondre au mieux aux besoins divers des élèves. Une personne rapportait à ce propos la situation d'un élève immigrant à qui une personne enseignante donne une situation d'apprentissage en lecture avec des références culturelles qu'il ne connaît pas : il faut « qu'on prenne en considération cela, parce qu'au final, ça va mettre vraiment en valeur leur potentiel » (P5) et leur permettre de réussir.

### ***Climat scolaire***

Les DÉs rencontrées ont à cœur le bien-être des élèves et des membres du personnel et accordent également beaucoup d'importance à offrir une présence de qualité, en grande quantité, particulièrement aux membres du personnel. Elles sont soucieuses de dire ce qu'elles font et de faire ce qu'elles disent dans un cadre respectueux et rigoureux, permettant la compréhension et la confiance mutuelles. Pour illustrer ces résultats, une personne (P6) explique à quel point « beaucoup de crédibilité puis de confiance » sont importantes, et qu'il est important de les « voir en action » parce « qu'un bon leader, c'est quelqu'un qui va être sur le terrain ».

### ***Collaboration***

Les DÉs n'hésitent pas à demander de l'aide pour elles-mêmes et les autres afin de créer de meilleures conditions de réussite pour les élèves, dans le cadre d'un travail d'équipe. La collaboration leur apparaît également comme un levier pour l'innovation et le développement professionnel, mais aussi pour l'élaboration des objectifs du projet éducatif. Par exemple, une personne (P3) rapportait que, parmi les membres de l'équipe de direction, « on s'est séparé qui va animer l'équipe des enseignants de français pour rédiger l'objectif notamment de la lecture », et qu'un « petit comité représentant le secteur de l'accueil et du secteur de l'adaptation scolaire » était réuni avec elles. Dans cette dernière situation, les DÉs visaient à n'être qu'un « pont » entre les membres des différentes équipes, qui allaient discuter « dans une approche collaborative : on a les mêmes élèves, nous sommes deux secteurs différents, comment est-ce que nous pouvons travailler ensemble ? » Les pratiques collaboratives ne se limitent donc pas à la pédagogie, mais s'appliquent également à la gestion.

### ***Gestion stratégique***

Les DÉs ont d'abord le souci de ne pas brusquer les membres du personnel, comme la situation suivante l'illustre : en choisissant des personnes qui sont déjà de bons modèles, la DÉs (P2) va « inviter les gens à aller vers eux parce que je sais que c'est moins menaçant » que si c'est elle qui oriente les pratiques pédagogiques. Elles cherchent à influencer en utilisant des personnes alliées ou innovantes dans leur équipe pour mobiliser les autres, en s'assurant que les membres du personnel participent aux décisions et en planifiant leurs interventions de manière à soutenir le travail de l'équipe. Par exemple, une personne rapportait la situation suivante : « j'anime la CAP, je prépare les ordres du jour avec la conseillère pédagogique, on fait les lectures au préalable. Je m'imprègne du sujet avant eux, ce qui fait que je suis partie prenante des discussions quand on est tous réunis ensemble autour de la table » (P1). Elles sont également capables de faire preuve de souplesse lorsque des situations particulières surgissent, tout en tenant compte de l'ensemble de la situation de l'équipe. Dans ce cas, par exemple, une personne (P4) nous explique qu'un enseignant influent ne voulait pas participer à une rencontre d'équipe importante : « je ne veux pas forcer les gens à faire les choses, je veux être avec les gens qui sont motivés, qui veulent ».

## ***Discussion***

Afin de documenter les pratiques des DÉs visant à soutenir l'évolution des pratiques enseignantes, tous les membres de l'équipe de direction ont tenu des propos autour des thèmes associés à la mission et l'orientation de l'organisation, à la gestion des ressources, puis à la gestion de la pédagogie. D'une manière générale, nos résultats montrent des liens évidents avec les trois catégories de compétences et d'expertise des DÉs de Grissom et al. (2021) : la gestion de l'organisation, la gestion et développement des personnes et la pédagogie. Nos résultats montrent que la pédagogie occupe une grande place dans le quotidien des DÉs avec qui nous nous sommes entretenues, particulièrement en ce qui concerne la gestion des membres du personnel et de leurs libérations (ressources financières). Ils présentent également des liens étroits avec les quatre domaines de comportements et de pratiques s'appuyant sur ces catégories de compétences et d'expertise essentielles : a) les discussions pédagogiques, b) le climat productif, c) la collaboration et le développement professionnel, et d) la gestion stratégique des ressources.

## ***Mission et orientation***

### **La gestion appuyée de données**

Les propos des DÉs montrent qu'elles s'appuient sur des données pour élaborer avec la participation des membres du personnel les objectifs focalisés sur l'apprentissage des élèves (Hallinger et Wang, 2015; Leithwood et al., 2006). Elles « font parler » les données, notamment pour réguler les activités pédagogiques (Hallinger et Wang, 2015), de façon à répondre aux besoins des élèves, en fonction de leurs caractéristiques, en améliorant les pratiques en classe. Elles suivent également la progression des élèves pour prendre des décisions au regard de leur cheminement ou des services à offrir en fonction des données obtenues auprès de différentes sources (Hallinger et Wang, 2015), et demandent des explications aux responsables de la réussite des élèves. Parfois, il leur semble que la relation avec certains membres du personnel est teintée par la gestion axée sur les données et, dans certains cas, moins humaine. En outre, bien qu'elles cherchent, à l'instar de Leithwood et al. (2006), des relations productives avec les personnes à l'extérieur de l'école, elles rapportent des défis à les maintenir pour favoriser la réussite des élèves, notamment avec certains parents.

### **Le climat scolaire**

Les DÉs participantes ont à cœur le bien-être des élèves et des membres du personnel. Comme Hallinger et Wang (2015) l'évoquent, la confiance et la présence de qualité de la DÉs influencent tant les comportements et pratiques dans l'école que les relations entre élèves et enseignant·es qu'entre membres du personnel, y compris de direction. Ces DÉs offrent une présence rassurante et sont soucieuses de respecter leurs engagements dans un cadre respectueux et rigoureux. Accorder de l'importance à la communication favorise la compréhension mutuelle, selon elles. La catégorie de pratiques Support, considération et compréhension émotionnelle de Leithwood et al. (2006) est mise à l'honneur dans les propos des DÉs rencontrées, selon lesquelles tant par exemple une personne novice en enseignement peut avoir besoin de soutien qu'une personne expérimentée peut avoir besoin de latitude.

## **Gestion des ressources**

### **Le soutien aux membres du personnel**

Comme l'entendent Leithwood et al. (2006), les DÉS cherchent à faciliter le travail des membres du personnel. Elles n'hésitent pas à offrir leurs ressources et à être présentes pour soutenir les membres du personnel, comme l'affirment également Hallinger et Wang (2015). Les DÉS reconnaissent le travail du personnel pour assurer le progrès des élèves et leur professionnalisme, notamment en cherchant à comprendre certaines situations plus difficiles afin d'appuyer leur jugement professionnel, à l'instar de ce qu'on retrouve chez Hallinger et Wang (2015) et Leithwood et al. (2006) sur le plan de la compréhension individualisée. Cela leur permet de les guider professionnellement, de faire la promotion de leur développement professionnel comme l'entendent Hallinger et Wang (2015), y compris lorsqu'elles s'assurent que les nouveaux membres du personnel soient bien intégrés, à la manière de Leithwood et al. (2006) au regard du recrutement. Les DÉS s'assurent de répondre aux besoins du personnel, à l'instar de ce qu'ont montré Robinson et al. (2008) au regard du leadership pédagogique : l'effet de la DÉS sur les performances des élèves tend à être plus grand lorsqu'elle marie ses objectifs aux ressources humaines et matérielles.

### **La collaboration**

Les DÉS participent au travail d'équipe, en tant que membre à part entière, et n'hésitent pas à aller chercher du soutien pour elles-mêmes ou des membres de leur personnel; le cas échéant, elles ne laissent donc pas la collaboration qu'aux autres. Elles peuvent d'ailleurs recourir à un plus large réseau que celui de l'école, au Centre de services scolaire, par exemple, pour obtenir des conseils pédagogiques. Les DÉS misent sur la collaboration pour l'élaboration des objectifs du projet éducatif. Elles estiment que la collaboration représente un levier pour la régulation des activités pédagogiques, mais aussi pour le développement professionnel, à la manière d'Hallinger et Wang (2015) : elle favorise l'amélioration des pratiques pédagogiques. La présence manifeste de la DÉS influence les comportements et pratiques dans l'école et favorise les relations avec le personnel, les élèves et d'autres acteurs, souvent stratégiques (Hallinger et Wang, 2015). Bref, la DÉS montre des attentes élevées et est exigeante (Hallinger et Wang, 2015; Leithwood et al., 2006), tout en mettant en place des structures qui favorisent la collaboration en vue d'améliorations (Hallinger et Wang, 2015). Comme Robinson et al. (2008) l'ont montré, les DÉS rencontrées veulent influencer l'implication des enseignants envers le collectif et l'intensité des pratiques de collaboration au sein de l'établissement. Dans cette visée, elles proposent des activités de développement professionnel continu aux membres du personnel en valorisant la stimulation intellectuelle, l'innovation et le dépassement dans les pratiques pédagogiques.

### **La gestion stratégique**

Ce thème est sans doute le moins représenté dans les modèles de leadership pédagogique et transformationnel. Il est néanmoins possible de voir un lien entre le souci des DÉS de ne pas brusquer les membres du personnel et la souplesse dont elles peuvent faire preuve lorsque des situations particulières surgissent avec une partie de la pratique essentielle associée au soutien, à la considération et à la compréhension émotionnelle de Leithwood et al. (2006). Il est également possible de penser que la sous-dimension associée à la présence manifeste du modèle de Hallinger et Wang (2015) colle à l'influence que les DÉS souhaitent avoir dans leurs relations avec le personnel, les élèves et d'autres

acteurs stratégiques. Le fait qu'elles cherchent à exercer de l'influence intentionnelle ou stratégique en travaillant dans l'informel, c'est-à-dire en ne donnant pas l'impression d'être dans la relation hiérarchique (Lainey, 2017), ou en utilisant des personnes alliées et des membres de leur équipe pour mobiliser les autres, qu'elles s'assurent que les membres du personnel participent aux décisions, mais pas seulement par rapport aux objectifs de l'école, et planifient leurs interventions de manière à soutenir le travail de l'équipe représente des conclusions aussi avancées par le modèle intégrateur de Grissom et al. (2021).

## ***Gestion de la pédagogie***

### **L'amélioration des pratiques pédagogiques**

Les DÉs rencontrées détiennent une vision pour leur école, les membres du personnel et les élèves (Leithwood et al. (2006). De même que Robinson et al. (2008), Leithwood et al. (2006) et Hallinger et Wang (2015) l'avancent, les DÉs sont exigeantes par rapport à la structure à mettre en place pour améliorer les pratiques pédagogiques. Ce thème touche principalement les dimensions *Gérer les activités pédagogiques* et *Développer un climat favorable aux apprentissages* du modèle d'Hallinger et Wang (2015) : les DÉs souhaitent agir en tant que modèle et en offrir d'autres — provenant de l'interne (des membres du personnel) ou de l'externe (des personnes conseillères pédagogiques, par exemple). Au regard de la gestion des activités pédagogiques, les DÉs participantes ont rapporté réguler les activités pédagogiques pour en assurer l'harmonisation. En supervisant les membres du personnel, ou encore en évaluant ceux qui sont visés par cette action, elles voient à la cohérence entre les objectifs de réussite et les pratiques mises en œuvre en classe. Enfin, elles discutent avec les membres du personnel des besoins des élèves, notamment pour faire le suivi de leur progression. Pour ce faire, elles ont expliqué recourir à une approche par questionnement. Quant au développement d'un climat favorable, l'amélioration continue est visée par les pratiques de la DÉs. Elles offrent de l'aide et participent aux efforts de l'équipe, notamment pour protéger le temps d'enseignement en étant présentes en classe, mais aussi de la rétroaction constructive visant à reconnaître la contribution des personnes et portant sur le développement professionnel. Elles ont des attentes élevées à l'égard des élèves et des membres du personnel, qui se traduisent dans des objectifs ambitieux de réussite en lecture, à l'instar de Leithwood et al. (2006). Cependant, les DÉs n'ont pas abordé la sous-dimension associée aux mesures d'incitation à l'apprentissage dans les propos rassemblés, ce qui pourrait s'expliquer par l'absence de réponses et de préoccupations sur les élèves au cours des entretiens.

### **La réponse aux besoins des élèves**

Les DÉs rencontrées sondent les besoins des élèves, particulièrement auprès des membres du personnel qui sont aux premières loges pour les constater, et cherchent les meilleures façons d'y répondre, comme Leithwood et al. (2006) le soulignent avec leur catégorie de pratiques associée au suivi. Elles ne se satisfont pas du *statu quo* et élaborent des objectifs de réussite ambitieux au regard de l'apprentissage des élèves avec les membres du personnel, en plus de les communiquer d'une manière convaincante aux personnes concernées à l'interne (membres du personnel) ou à l'externe (comme les parents des élèves) à l'instar de ce que Leithwood et al. (2006) puis Hallinger et Wang (2015) soutiennent. Pour y arriver, elles s'assurent que les moyens mis en œuvre soient alignés sur les besoins ciblés et partagent la responsabilité de la réussite avec les membres du personnel.

### ***Un style de leadership ?***

En ce qui concerne l'analyse des pratiques des DÉs au regard de leur style de leadership (pédagogique ou transformationnel), à travers les propos recueillis, nous constatons que les DÉs montrent des tendances correspondant au leadership pédagogique de Hallinger et Wang (2015) et au leadership transformationnel de Leithwood et al. (2006). Nos résultats correspondent à ceux obtenus par Jenssen et Paulsen (2022), qui lient les modèles de Hallinger et Wang (2015) et de Leithwood et al. (2006), tout en ajoutant aux catégories de pratiques qu'ils avaient déjà identifiées, à savoir 1) la collaboration, 2) l'observation et la supervision du personnel enseignant, puis 3) le temps alloué à l'utilisation des données. Les efforts déployés par les DÉs pour améliorer les pratiques pédagogiques visent à les transformer grâce aux contributions des membres du personnel par le travail d'observation et de dialogue visant à créer un cycle d'amélioration, à l'instar de Grissom et al. (2021).

De plus, il est possible de constater que les DÉs participantes varient leur approche selon les situations qui se présentent à elles, à la manière de Shatzer et al. (2014). D'une part, lorsqu'elles adoptent un style de leadership pédagogique, elles tendent à être davantage dans une gestion descendante des membres du personnel, ce qui ne semble toutefois pas être le cas la majorité du temps. Elles mettent alors l'accent sur les changements à apporter d'une manière rigoureuse, par exemple en supervision pédagogique. D'autre part, nous observons qu'elles cherchent à créer une vision partagée, axée sur l'autonomie professionnelle et à établir un consensus inspirant, tel que le style transformationnel l'amène, par exemple lors de l'élaboration des objectifs du projet éducatif. Elles cherchent dans ce cas à créer et maintenir un climat favorable au changement d'une manière progressive.

### ***Limites***

La méthode de recherche qualitative retenue visait à comprendre une situation de gestion scolaire (Fortin et Gagnon, 2016; Sandelowski, 2000), mais celle-ci comporte plusieurs limites. D'abord, notre échantillon est limité à six personnes. Il serait bien hasardeux d'avancer qu'il soit représentatif de l'ensemble des DÉs québécoises. Toutefois, l'étude du leadership des membres de l'équipe de direction d'une même école présente un intérêt particulier : bien que ces personnes partagent un même contexte organisationnel, elles ne partagent pas forcément les mêmes formations, expériences et représentations au regard de l'éducation au sens large et de sa gestion, plus particulièrement.

La qualité de la relation qui s'est établie entre les DÉs participantes et les membres de l'équipe de recherche peut avoir teinté les propos tenus au cours des entretiens, comme la sympathie ou la confiance ressenties. Celles-ci peuvent également avoir été influencées par des filtres de communication, de part ou d'autre, comme ceux associés à la mémorisation ou à l'interprétation.

Bien que nos résultats montrent que les pratiques de leadership pédagogique et transformationnel soient présentes chez tous les membres de l'équipe de direction, nous n'avons pas mesuré les effets de ces pratiques. Il est aussi intéressant de noter que les DÉs participantes n'avaient pas accès au cadre de référence et les questions ne suggéraient aucune pratique. Les questions adressées aux DÉs lors des entretiens ne portaient que sur leurs pratiques à l'égard de l'amélioration des pratiques pédagogiques associées à la lecture : des données intéressantes auraient pu émerger par rapport à d'autres personnes (élèves, parents, membres du personnel de soutien ou professionnel, par exemple). D'ailleurs, certaines DÉs participantes ont mentionné des éléments concernant ces autres personnes.

Il n'est pas possible de passer les limites de l'autorapporté sous silence : des biais de désirabilité sociale ont pu affecter les réponses des personnes participantes, qui auraient souhaité donner davantage la réponse attendue que celle qui leur semblait plus proche de la réalité (Böse et Brauckmann-Sajkiewicz, 2021). Cela dit, une telle méthode permet une meilleure accessibilité aux résultats pour la population concernée et offre une compréhension plus fine des propos (Savoie-Zajc, 2018), et donc la possibilité d'influencer davantage l'amélioration des pratiques sur le terrain.

### ***Contribution à l'avancement des connaissances***

Les retombées entrevues pour la pratique sur le terrain concernent différentes personnes : les DÉs elles-mêmes, les personnes qui les accompagnent (directions générales de centre de services ou accompagnatrices, conseillère ou conseiller pédagogiques...) ou les forment (ressources professorales à l'Université, consultant·e). Mieux connaître les pratiques de leadership au quotidien pourrait servir à maîtriser de nouvelles pratiques, notamment dans le cadre des modifications successives à la Loi sur l'instruction publique (Lemieux et Bernatchez, 2022). De plus, à la suite de la publication prochaine d'un nouveau référentiel de compétences des DÉs par le ministère de l'Éducation (prévue en 2025), les résultats pourraient constituer une référence utile pour la révision des programmes de formation qui leur sont destinés, la formation étant obligatoire pour les DÉs (*Règlement modifiant le Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires*, 2000). Finalement, ces résultats pourraient servir à alimenter l'élaboration d'outils à mettre à la disposition des DÉs, notamment en insertion professionnelle, ainsi que les communautés de pratique dont elles font partie.

Les incohérences relevées par Böse et Brauckmann-Sajkiewicz (2021) au regard de l'importance que les DÉs accordent au développement pédagogique et organisationnel sous-tendent peut-être un amalgame obscur de pratiques de leadership. Les résultats présentés ici permettent d'ajouter une nuance : les DÉs participantes semblent s'adapter aux situations et y répondre en mettant en œuvre une panoplie de pratiques de leadership favorisant la réussite des petits et des grands. Il est sans doute pertinent, comme d'autres l'ont déjà avancé (Dimmock et Tan, 2016; Marks et Printy, 2003; Robinson et al., 2008; Tan et al., 2022), d'étudier l'amalgame de plusieurs styles de leadership, en dépassant les limites que l'autorapporté impose. De plus, la documentation des pratiques des DÉs à partir de leurs perceptions contribue nécessairement à alimenter les connaissances par une vue de l'intérieur, avec toutes les limites que cela suppose. Il semble toutefois que les styles de leadership pédagogique et transformationnel se conjuguent chez les DÉs rencontrées : c'est en mettant l'accent sur la pédagogie et les personnes qui la mettent en œuvre qu'elles s'assurent de l'amélioration des pratiques des personnes enseignantes au regard de la lecture, notamment. Des recherches plus spécifiques sur les pratiques de supervision pédagogique des DÉs pourraient certes être pertinentes.

## Références

- Argyris, C. et Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Les Éditions LOGIQUES.
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S. et Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387-412. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1858119>
- Böse, S. et Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). (In)effective leadership? Exploring the interplay of challenges, goals and measures in the context of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 454-471. <https://doi.org/10.1108/jea-07-2020-0162>
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Presses de l'Université du Québec.
- Brassard, A. et Lapointe, P. (2018). Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il ? *Éducation et francophonie*, 46(1), 11-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1047133ar>
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, (138), 63-73.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and row. <https://bac-lac.on.worldcat.org/oclc/3632001>
- Collerette, P., Pelletier, D. et Turcotte, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves*. Fondation Lucie et André Chagnon et Université du Québec en Outaouais.
- De Maeyer, S., Rymenans, R., Van Petegem, P., Van Den Bergh, H. et Rijlaarsdam, G. (2007). Educational leadership and pupil achievement: The choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 125-145. <https://doi.org/10.1080/09243450600853415>
- Dimmock, C. et Tan, C. Y. (2016). Reconceptualising learning-centred (instructional) leadership: An obsolete concept in need of renovation. *Leading and Managing*, 22(2), 1-17.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 317-342). Les Presses de l'Université de Montréal. (Ouvrage original publié en 2004). <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.15>
- Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Revue de linguistique et de didactique des langues (LIDIL)*, 49, 71-91.
- Émery-Bruneau, J. et Florey, S. (2020). Réalisation d'une recherche sur les compétences lectorales des élèves et les pratiques d'enseignement en lecture : choix, apports, limites et compromis méthodologiques. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (62), 69-90. <https://doi.org/10.4000/reperes.3154>
- Émery-Bruneau, J. et Florey, S. (2024). Réception de vidéopoèmes et posture de re-création chez des enseignant-e-s. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 16.
- Evans, L. (2022). Is leadership a myth? A 'new wave' critical leadership-focused research agenda for recontouring the landscape of educational leadership *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 413-435. <https://doi.org/10.1177/17411432211066274>
- Floman, J. L., Ponnock, A., Jain, J. et Brackett, M. A. (2024). Emotionally intelligent school leadership predicts educator well-being before and during a crisis *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1159382>
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3<sup>e</sup> éd.). TC Média Livres. (ouvrage original publié en 2006)

- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E. et Miller, R. (2015). A Theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530. <https://doi.org/10.1086/681925>
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue française de pédagogie*, (138), 125-134.
- Gouvernement du Québec. (2000). *Règlement modifiant le Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires*. Gazette officielle du Québec.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J. et Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools. The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2023). Accompagner les leaders dans la modélisation de leur leadership en contexte de recherche-action et de formation universitaire *Questions vives recherches en éducation*, 39. <https://doi.org/10.4000/1388r>
- Hallinger, P. et Wang, W.-C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Jenssen, M. M. F. et Paulsen, J. M. (2022). Combining capacity for instructional leadership with individual core practices in the Norwegian policy context. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(2), <https://doi.org/10.1177/17411432221084155>
- Lainey, P. (2017). *Pouvoir, influence et habiletés politiques dans les organisations* (3<sup>e</sup> éd.). Éditions JFD. (ouvrage original publié en 2014)
- Lapointe, P., Poirel, E. et Chartrand, E. (2021). Rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec. Université de Montréal.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. et Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership : what it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership.
- Leithwood, K. A., Sun, J. et Pollock, K. (2017). *How school leaders contribute to student success : the four paths framework*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8>
- Lemieux, O. et Bernatchez, J. (2022). La gouvernance scolaire au Québec : histoire, enjeux et tensions. Presses de l'Université du Québec. [https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=3441784&lang=fr&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp\\_C1](https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=3441784&lang=fr&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_C1)
- Liebowitz, D. D. et Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of educational research*, 89(5), 785-827.
- Liu, Y., Li, L. et Huang, C. (2022). To what extent is shared instructional leadership related to teacher self-efficacy and student academic performance in China? *School Effectiveness and School Improvement*, 33(3), 381-402. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2029746>
- Marks, H. M. et Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Martel, L. (2020). *Étude de pratiques de directrices et de directeurs d'école et de certains de leurs fondements* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/17249>
- Martel, L. et Dulude, E. (2022). Une démarche pour faciliter l'accès des chercheur.euse.s à l'expérience et à la réflexion stratégique des directions d'école *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, 199, 47-59.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2016). *Leadership scolaire: de la recherche aux résultats* (traduit par M. Denis). Presses de l'Université du Québec.
- MÉLS. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement - les orientations et les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 269-357). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-269.htm>

- Pietsch, M. et Tulowitzki, P. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 629-649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1363787>
- Poirol, E., Clément, L., Naimi, R., Rivest, M.-C., Gélinas-Proulx, A., Gamelin, K., Lacasse, M., Hadchiti, R., Martel, L. et Lapointe, P. (2024). *2e Rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec*. Groupe de recherche et d'intervention sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4911914>
- Robinson, V., Lloyd, C. et Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Sandelowski, M. (2000). What happened to qualitative description? *Research in Nursing and Health*, 23(4), 334-340.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4<sup>e</sup> éd., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal. (Ouvrage original publié en 2004)
- Sebastian, J., Allensworth, E., Wiedermann, W., Hochbein, C. et Cunningham, M. (2019). Principal leadership and school performance: An examination of instructional leadership and organizational management. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4), 591-613. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1513151>
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R. et Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459.
- Tan, C. Y., Gao, L. et Shi, M. (2022). Second-order meta-analysis synthesizing the evidence on associations between school leadership and different school outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 469-490. <https://doi.org/10.1177/1741143220935456>

## Pour citer cet article

- Martel, L. et Lemieux, A. (2025). Les pratiques de leadership des directions d'école au service de l'apprentissage de la lecture : un état des lieux. *Formation et profession*, 33(2), 1-17. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.961>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a347>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Gilles **Beauchamp**  
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Sivane **Hirsch**  
Université Laval (Canada)

## L'ignorance active en classe : un obstacle à l'inclusion

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a347>

# CHRONIQUE • Éthique enseignante et droit scolaire

### Introduction

Dans une classe de secondaire 5, une enseignante de Culture et citoyenneté québécoise (CCQ) aborde la question de la réconciliation dans le cadre du thème de l'égalité et de l'inclusion sociale. Au fil de la discussion, l'enseignante réalise que plusieurs préjugés et stéréotypes nuisent à une prise en compte des réalités et perspectives autochtones de bonne foi. De plus, lorsqu'il est question de discuter des avenues possibles pour corriger certaines injustices passées, la résistance de certain-es élèves semble encore plus grande; elle se voit même dans leur posture. Ces élèves semblent incapables de se détacher de leur point de vue sur le monde et de réellement considérer comment la justice pourrait exiger des concessions de leur part : comment les revendications autochtones pourraient-elles être impartiales et légitimes ? L'enseignante fait face à un mélange d'ignorance et de fermeture d'esprit. Difficile de dialoguer dans ces conditions.

Lorsqu'on aborde certains sujets sensibles en classe, plusieurs défis peuvent émerger et nuire au dialogue et à l'inclusion. On peut d'abord faire face à des propos qui sont, en soi, porteurs d'exclusion et d'oppression, comme des propos racistes, misogynes ou faisant preuve d'impérialisme culturel. On peut aussi constater, chez les élèves, le sentiment et la peur d'être inadéquat en abordant des sujets sensibles, comme ceux de justice sociale, tout particulièrement lorsque l'on a le sentiment d'appartenir au groupe des oppresseurs. Le dialogue peut aussi être confronté à un biais sociocognitif des privilégiés qui nourrit et soutient cet inconfort de manière à les pousser à éviter ces sujets et les remises en question qui les accompagnent, c'est-à-dire l'*ignorance active*.

La gestion de ces défis se pose, entre autres, comme un enjeu d'éthique enseignante puisque l'agir éthique se traduit « par une attitude de respect, d'inclusion et d'ouverture » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 81). Si ces exigences s'appliquent premièrement à la façon dont la personne enseignante interagit avec les autres, elles ne peuvent être oubliées dans les interactions entre les élèves qui surviennent en classe, sous la responsabilité de la personne enseignante. L'inclusion passe également par la responsabilité de la personne enseignante de « [d]énoncer et déconstruire les savoirs, les pratiques, les attitudes et les processus qui produisent ou reproduisent, en contexte éducatif, des situations d'exclusion et de discrimination » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 82). Autrement dit, il y a plusieurs situations qui contribuent à l'exclusion et à la discrimination qui ne peuvent être ignorées si l'on souhaite une classe et un milieu scolaire inclusifs.

Dans cette chronique, nous examinons comment la notion d'ignorance active nous permet de mieux comprendre le défi avec lequel la personne enseignante doit composer tout en suggérant quelques pistes de solution.

## Ignorance active

Le concept d'ignorance active a été développé par des auteur-es des champs du féminisme et de la théorie critique de la race pour rendre compte de la dimension épistémique de l'oppression — c'est-à-dire les aspects de l'oppression qui concernent la connaissance (Alcoff, 2007; Fricker, 2016; Medina, 2013; Mills, 2007, 2023). L'oppression ne se vit pas uniquement sur les plans social et politique, mais également dans le domaine de la connaissance et des ressources de sens, telles que par les concepts, les scripts sociaux et les stéréotypes qui justifient ou rendent invisibles l'oppression. Charles Mills décrit l'ignorance blanche, qui est une forme d'ignorance active qui opère dans le domaine racial, comme « un schéma particulier de dysfonctions cognitives [...] produisant un résultat ironique où les Blancs seront en général incapables de comprendre le monde qu'ils ont eux-mêmes créé » (Mills, 2023, p. 52). José Medina la décrit comme « une sorte d'incapacité des sujets privilégiés blancs de reconnaître et de faire sens de leurs identités, expériences et positionnalités dans un monde racialisé » (Medina, 2012, p. 202, notre traduction). Alors que les personnes subissant l'oppression saisissent la nature des injustices subies, les personnes privilégiées et qui bénéficient même de ces injustices semblent *ignorer* l'existence de cette oppression. Or, il est bien difficile de corriger une injustice dont on ignore l'existence; plutôt pratique pour celles et ceux qui en bénéficient, mais fatal pour celles et ceux qui en font les frais.

La notion d'ignorance mobilisée ici rend compte d'un phénomène différent de l'ignorance comme simple absence d'information, telle l'ignorance d'une personne de la composition moléculaire de l'eau. L'ignorance active comporte plusieurs dimensions. Elle comprend l'absence d'information, mais aussi les fausses croyances, l'absence de concepts ou la présence de concepts inadéquats, des scripts sociaux oppressants, des stéréotypes et préjugés identitaires, des mécanismes (structuraux ou psychologiques) de résistances qui la rendent *active*, etc. En somme, l'ignorance active est un biais sociocognitif qui s'autoprotège et qui se manifeste par une insensibilité aux identités sociales (la sienne et celles des autres) et à leur incidence sur la positionnalité sociale et épistémique. Il s'agit donc d'une incapacité d'interpréter le monde social de façon à faire sens des privilèges et de la discrimination identitaires. D'autres concepts, comme les injustices épistémiques, qui décrivent le déficit injuste de crédibilité et d'intelligibilité que reçoivent les personnes marginalisées dans ce contexte (Catala, 2025; Fricker, 2007; Medina, 2013), doivent être pris en compte lorsqu'on veut aller plus loin dans la compréhension

de ces phénomènes. Ainsi, une personne sous l'emprise de l'ignorance active pourrait nier la présence de racisme (systémique) au Québec et, par le fait même, rejeter le témoignage des minorités affirmant le contraire, éviter de se confronter aux travaux et aux commissions d'enquête qui documentent le phénomène et réinterpréter la situation précaire de membres de groupes racialisés comme résultant uniquement de comportements individuels.

## Ignorance active dans ma classe ?

L'ignorance active peut nuire au dialogue inclusif de plusieurs façons et le personnel enseignant doit y remédier afin de déconstruire les mécanismes d'exclusion et de discrimination qui opèrent dans le contexte scolaire. Voici quelques manières dont elle peut se manifester, tant chez les élèves que chez les personnes enseignantes.

Sur le plan structurel, l'ignorance active peut prendre la forme, par exemple, de la déformation ou de l'effacement de la mémoire sociale par rapport au colonialisme (Catala, 2025, p. 313). En effet, lorsque le curriculum scolaire n'aborde pas l'histoire coloniale d'une nation ou s'il le fait en euphémisant les injustices et la violence ou, pire, en les justifiant afin d'absoudre les colons et leurs descendant-es de toute faute morale, il est difficile de pouvoir avoir un dialogue qui mène à la compréhension et la reconnaissance, par exemple, des savoirs et des revendications autochtones. À problème structurel, solution structurelle; il faut donc que l'histoire coloniale soit intégrée à la mémoire sociale, par le cursus scolaire et d'autres moyens d'éducation comme les musées, les expositions, et la littérature. L'histoire coloniale d'une société doit être enseignée en mettant de l'avant celles et ceux qui ont subi ces réalités historiques et sans glorifier les auteurs (Catala, 2025, p. 159).

Sur le plan des interactions, l'ignorance active peut mener au rejet et au discrédit des contributions de celles et ceux qui subissent l'oppression. Mal à l'aise devant ces témoignages, on résiste : on peut prétendre faire preuve d'une pensée critique, mais, lorsque le doute s'inscrit dans un rapport de pouvoir qui tend à protéger le *statu quo* et les privilèges d'un groupe dominant, il ne s'agit pas d'une vertu intellectuelle. On peut aussi faire preuve d'autres vices épistémiques, tels que la fermeture d'esprit, l'arrogance et la paresse intellectuelle (Medina, 2013, p. 30-40), qui peuvent également nuire à la réception de ces témoignages et contribuer au caractère actif de l'ignorance. Pour y remédier, il faut apprendre à faire confiance aux groupes marginalisés quant à l'expérience de leur marginalisation. Il ne s'agit pas ici de faire d'une personne marginalisée la porte-parole ou la représentante de son groupe, mais plutôt de reconnaître qu'en expérimentant l'oppression, les groupes marginalisés en ont une expertise expérientielle (Catala, 2025, p. 161).

L'ignorance active des membres du groupe dominant peut également se manifester dans une inclusion de surface qui contraint les groupes marginalisés à constamment « éduquer » les groupes dominants sans générer de réel changement dans leur façon de voir le monde ou leur façon de traiter les autres. Lorsque l'on demande à répétition aux groupes marginalisés d'expliquer la nature de leur oppression, de prouver aux dominants qu'il y a effectivement un problème et pour quelles raisons on devrait agir, sans qu'aucun changement ne se produise, ces personnes sont confrontées à de l'exploitation épistémique (Berenstain, 2016), ce qui est cognitivement et émotionnellement taxant. Pour éviter de perpétrer de l'oppression épistémique, on peut commencer par s'éduquer soi-même avec les ressources qui sont déjà disponibles pour développer de meilleures dispositions avant de requérir le temps et l'énergie

des autres. C'est d'ailleurs dans cet esprit que l'organisme Mikana a développé la ressource *Boîte à outils décoloniale : parcours éducatif* (2022) pour réduire la sollicitation excessive auprès des personnes et organismes autochtones.

## Conclusion

Il n'est jamais évident de savoir par où commencer pour réduire les biais sociocognitifs. L'application des stratégies proposées ici demeure contextuelle et doit être faite avec jugement et sensibilité par le personnel enseignant. Reconnaître le biais de l'ignorance active lorsqu'il se manifeste est nécessaire afin d'y résister et de lutter contre ces processus qui contribuent à l'exclusion et la discrimination. Cependant, ceci n'est qu'un aspect des dynamiques de pouvoir qui ont une incidence sur la capacité de toutes et tous de participer au dialogue. Comme nous avons vu, le concept des injustices épistémiques est en interaction avec celui de l'ignorance active : alors que l'ignorance active décrit une résistance et une insensibilité de celles et ceux qui sont en position dominante ou privilégiée, l'injustice épistémique décrit les torts soufferts dans ce contexte par celles et ceux qui sont en position non dominante. Ainsi, si l'ignorance active permet de penser sa pratique enseignante, l'injustice épistémique invite à s'interroger sur la façon dont sont reçus les propos de chacun-e. Mais cela devra faire l'objet d'une autre chronique.

## Références

- Alcoff, L. M. (2007). Epistemologies of ignorance : Three types. Dans S. Sullivan et N. Tuana (dir.), *Race and epistemologies of ignorance* (p. 39-57). State University of New York Press.
- Berenstain, N. (2016). Epistemic Exploitation. *Ergo, an Open Access Journal of Philosophy*, 3. <https://doi.org/10.3998/ergo.12405314.0003.022>
- Catala, A. (2025). *The dynamics of epistemic injustice: Situating epistemic power and agency* (1<sup>e</sup> éd.). Oxford University Press, Incorporated.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Fricker, M. (2016). Epistemic Injustice and the preservation of ignorance. Dans R. Peels et M. Blaauw (dir.), *The epistemic dimensions of ignorance* (p. 160-177). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9780511820076.010>
- Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance: Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford University Press.
- Mikana. (2022). *La boîte à outils décoloniale : Parcours éducatif*. <https://mikana.ca/la-boite-a-outils-decoloniale-parcours-educatif/>
- Mills, C. W. (2007). White ignorance. Dans S. Sullivan et N. Tuana (dir.), *Race and epistemologies of ignorance* (p. 11-38). State University of New York Press.
- Mills, C. W. (2023). *Le contrat racial* (traduit par A. Ndiaye.). Mémoire d'encrier.
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel des compétences professionnelles — Profession enseignante* (p. 112). Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2023). *Programme Culture et citoyenneté québécoise—Secondaire*. Gouvernement du Québec.

## Pour citer cet article

Beauchamp, G. et Hirsch, S. (2025). L'ignorance active en classe : un obstacle à l'inclusion [Chronique]. *Formation et profession*, 33(2), 1-4. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a347>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a348>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Érika **Gauvin**  
Université Laval (Canada)  
Allison **Hogg**  
Université Laval (Canada)

# Le vécu d'enseignant·es novices ayant cumulé des expériences en enseignement à la formation initiale

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a348>

## CHRONIQUE • Recherche étudiante

### Contexte et problématique

Actuellement au Québec, et un peu partout ailleurs, une pénurie d'enseignant·es qualifié·es est dénotée (Dupriez et al., 2023). Ce manque, aux origines multifactorielles (p. ex., départs à la retraite, perte d'attractivité de l'enseignement) (Tardif et Borges, 2020), oblige les milieux scolaires à recourir à des options de rechange pour combler les classes vacantes (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2023). Par conséquent, les étudiant·es inscrit·es à la formation initiale en enseignement sont sollicité·es pour réaliser de la suppléance, des stages en emploi ou des contrats d'enseignement (CSÉ, 2023; Desmeules et al., 2025). Bien que la littérature scientifique mette déjà de l'avant la complexité de l'insertion professionnelle (IP) des novices et ses défis multiples (p. ex., hétérogénéité des élèves, précarité d'emploi) (Mukamurera et al., 2019), les effets de ces options de rechange sur l'IP des novices ne sont pas documentés puisqu'elles sont récentes au Canada et à l'international (CSÉ, 2023). Ainsi, lors de ces expériences précoces, les étudiant·es se retrouvent souvent laissé·es seul·es pour réaliser les tâches d'enseignement, ce qui les rend vulnérables (Desmeules et al., 2025). De ce fait, ce contexte soulève la question de recherche suivante : comment l'IP est-elle vécue par les novices cumulant des expériences de travail en enseignement à la formation initiale ?

## Cadre conceptuel

Pour documenter le vécu à l'IP des novices, l'analyse des données s'appuie sur le modèle multidimensionnel (Mukamurera et al., 2013). Plus précisément, l'IP est un processus comportant cinq dimensions interdépendantes (Mukamurera et al., 2013). La dimension de l'intégration en emploi réfère aux conditions d'accès (p. ex., accès à la liste de priorité). La deuxième dimension, relative aux conditions de la tâche, se rapporte à la nature de celle-ci, à ses composantes et à son organisation. La troisième dimension, la socialisation organisationnelle, renvoie à l'intégration au milieu de travail et à l'appropriation de la culture scolaire. La quatrième dimension, celle de la professionnalité, concerne le développement des compétences professionnelles des novices et leur efficacité au travail. Enfin, la cinquième dimension renvoie aux aspects personnels et psychologiques vécus durant l'entrée en carrière (p. ex., engagement professionnel, sentiment de compétence).

## Méthodologie

Cette recherche, à devis qualitatif, avait pour méthode de collecte de données la réalisation d'un entretien semi-dirigé d'une durée de 60 minutes, via la plateforme de vidéoconférence Zoom. Pour y participer, les participant·es visé·es étaient des enseignant·es novices du secteur général des jeunes et devaient respecter certains critères (p. ex., avoir ou non cumulé une ou des expériences de travail à la formation initiale (FI), avoir cumulé moins de cinq années d'expérience). Pour cet article, deux enseignantes du primaire (prénoms fictifs) ayant leur diplôme universitaire depuis un an ont participé à un entretien. Josée a réalisé des suppléances occasionnelles et des contrats d'enseignement à la FI. Pour sa part, France a réalisé des suppléances occasionnelles, un stage en emploi et un contrat d'enseignement. Les autrices de cet article ont réalisé chacune un entretien. Lors de celui-ci, six thèmes ont été traités : cinq liés aux dimensions de l'IP et un lié aux expériences professionnelles en enseignement vécues à la FI. Une analyse thématique des données a été privilégiée (Paillé et Mucchielli, 2021) à partir du logiciel MaxQDA afin de générer des thématiques liées au cadre conceptuel et aux expériences professionnelles effectuées à la FI, et des thématiques émergentes. La codification émergente a conduit à un nombre approximatif de 10 sous-codes. Bien qu'aucun interjuge n'ait été fait, une mise en commun et une négociation de sens des sous-codes ont été réalisées, permettant de préciser l'analyse des données.

## Résultats préliminaires

### *Intégration à l'emploi*

L'analyse des résultats issus des entretiens permet de penser que des défis demeurent quant à l'accès aux informations administratives et à la stabilité d'emploi : «[...] C'est super difficile on dirait d'avoir l'heure juste sur comment ça fonctionne. [...]» (France); «[...] Je sais que je vais rester à la même place pour la fin de l'année, mais il y a beaucoup de mouvements [...]» (Josée).

### **Conditions de la tâche**

Malgré les expériences professionnelles vécues avant la diplomation, un défi d'adaptation semble être soulevé : « [...] Au début, j'ai trouvé ça un petit peu *challengeant* de gérer un horaire pour sept groupes différents [...]. » (France)

### **Socialisation organisationnelle**

La collaboration avec des collègues d'expérience semble constituer un atout à l'IP des participantes, et ce, même si elles arrivent avec un certain bagage de connaissances issu des expériences passées : « [...] c'est une paix d'esprit supplémentaire de savoir que [...] mes collègues n'auront aucune hésitation : si elles peuvent m'aider, elles vont le faire. » (France)

### **Professionalité**

Concernant les compétences professionnelles, une certaine appropriation pédagogique demeure : « [...] ça a été beaucoup de recherche de savoir quelles ressources j'allais utiliser » (France). Par ailleurs, les novices énoncent que la nouveauté des expériences vécues annuellement nécessite une « adaptation » qui peut être « épuisante » au départ, puisque « tout [est à] créer » et à s'approprier.

### **Besoins personnels et psychologiques**

Malgré l'exposition à diverses situations professionnelles en enseignement lors de la FI, des aspects psychologiques négatifs semblent persister, comme le stress. Par exemple, pour les dimensions de l'intégration à l'emploi, France souligne : « C'est quand même anxiogène je dirais parce que je vais me fier à mon expérience [...], je trouve qu'on n'est pas beaucoup informé·es. »

### **Expériences vécues à la FI**

L'analyse des résultats semble soutenir que certaines expériences de travail vécues occasionnent une « charge mentale » imposante par les tâches à réaliser « pour la première fois » à titre de stagiaire et d'employé·e, et par le souci de vouloir « être à la hauteur » et « de faire [s]es preuves » (France). Cependant, elles permettraient « d'apprendre à se faire confiance » et à « devenir autonome » (France).

Enfin, les participantes semblent percevoir des retombées positives des expériences professionnelles vécues à la FI : « Je suis convaincue que mon stage en emploi m'a aidée. » (France); « Je dirais que ça a impacté mon [IP] dans un sens où ça va m'avoir permis de cheminer peut-être plus rapidement [...]. » (Josée).

## Conclusion

Pour conclure, selon l'analyse préliminaire, le vécu difficile en IP semble persister puisque des besoins demeurent malgré des expériences cumulées, et ce, par l'exposition à diverses situations lors de l'entrée dans la profession. En revanche, réaliser ces expériences de travail au sein de la formation universitaire semble permettre de commencer l'IP avec certaines compétences professionnelles développées. Cependant, la conduite de recherches ultérieures et la poursuite des analyses sont nécessaires afin d'arriver à mieux connaître les conséquences de ces expériences sur le parcours des novices et à mieux cerner les défis vécus pour assurer un soutien adapté.

## Références

- 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*. Québec, Le Conseil. [www.cse.gouv.qc.ca](http://www.cse.gouv.qc.ca)
- Desmeules, A., Wentzel, B. et Hamel, C. (2025). Processus de jugement d'évaluation des compétences professionnelles en contexte de stage en emploi : quand les stagiaires sont également des collègues. *Revue canadienne de l'éducation*, 48(1), 256-287. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6903>
- Dupriez, V., Périsset, D. et Tardif, M. (2023). *Les pénuries dans l'enseignement : marchés du travail, attractivité et expériences*. Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Lakhali, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1), 1-32. <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndorero, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, (299), 13-35. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=155>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5<sup>e</sup> éd.). Armand Colin. <https://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782200631314>
- Tardif, M. et Borges, C. (2020). Pour quelles raisons souhaite-t-on devenir enseignante ou enseignant aujourd'hui au Québec ? *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9(2), 5-10.

## Pour citer cet article

- Gauvin, É. et Hogg, A. (2025). Le vécu d'enseignantes novices ayant cumulé des expériences en enseignement à la formation initiale [Chronique]. *Formation et profession*, 33(2), 1-4. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a348>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a346>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

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

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

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

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

# Construire une culture de l'accompagnement pour soutenir les personnels scolaires

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a346>

## CHRONIQUE • Formation initiale et continue

### Introduction

Dans un contexte éducatif en profonde mutation, caractérisé par une pénurie de personnel, une surcharge de travail et des défis psychosociaux croissants, l'accompagnement apparaît comme un levier pour soutenir le développement professionnel et le bien-être des personnels scolaires. C'est autour de cette thématique qu'a été organisé un symposium sur « L'accompagnement en formation initiale et continue des personnels scolaires : un levier pour le développement professionnel et le bien-être », tenu dans le cadre du 12<sup>e</sup> Colloque international en éducation en 2025. L'événement a rassemblé 16 communications scientifiques mettant en lumière une diversité de dispositifs et de pratiques d'accompagnement déployés à différentes échelles du système éducatif, de la formation initiale à l'insertion professionnelle, en incluant le soutien aux directions d'établissement scolaire. Cette chronique propose une synthèse critique de l'événement à partir de trois axes qui ont émergé des discussions : (1) accompagner pour durer dans la profession; (2) naviguer dans la diversité des postures d'accompagnement, parfois en tensions; (3) former, soutenir et reconnaître les personnes qui accompagnent. La figure 1 propose une cartographie des communications, mettant en évidence les liens entre chaque présentation et les trois axes retenus. Chaque item est accompagné de mots-clés permettant d'en saisir l'objet. La liste des communications est présentée dans un tableau en annexe de cette chronique.

## Accompagner pour durer dans la profession

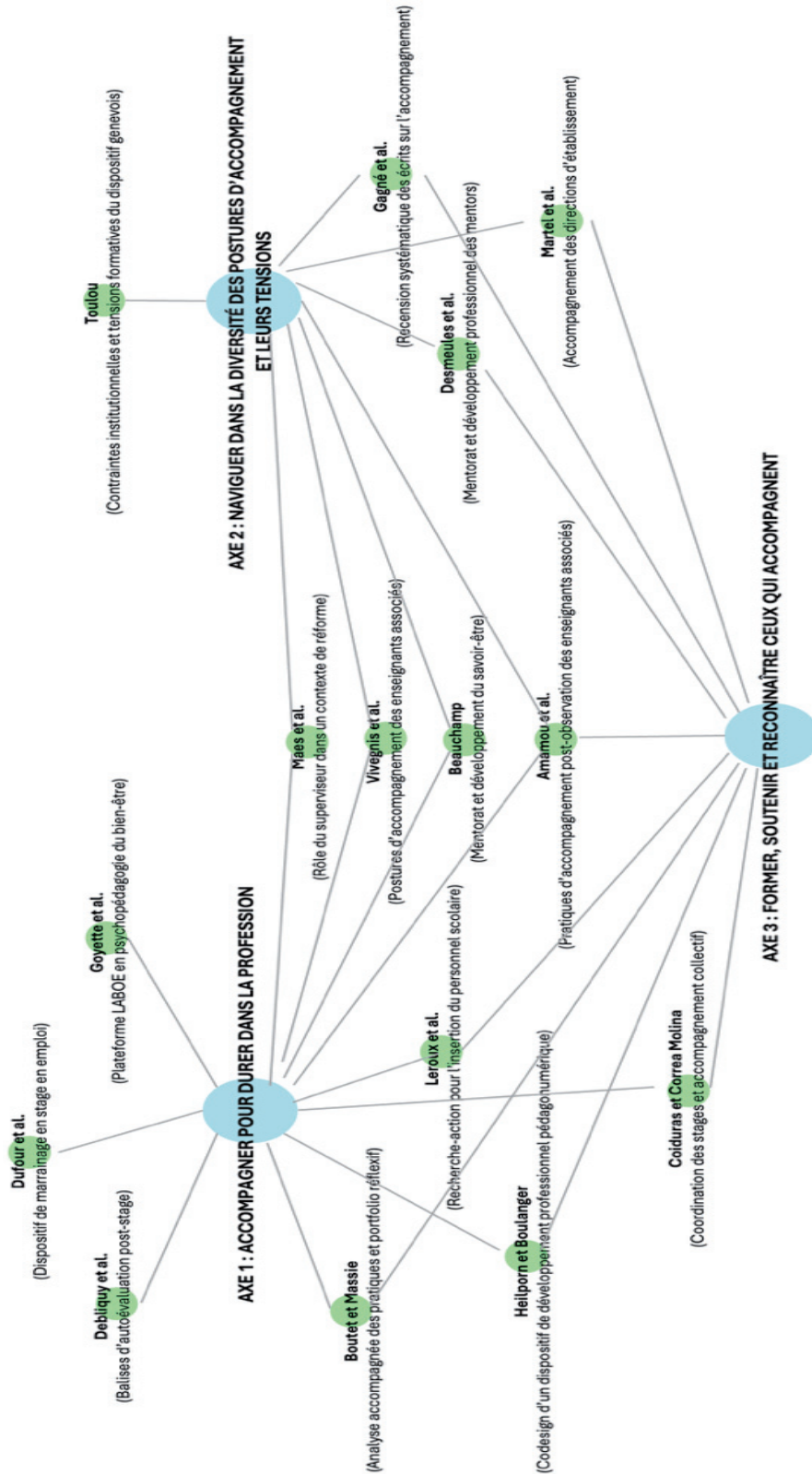
Le premier axe émerge d'un constat commun : l'accompagnement, lorsqu'il repose sur des pratiques alignées sur ses principes fondamentaux et s'inscrit dans des dynamiques collectives soutenues par les milieux de formation ou de pratique, joue un rôle déterminant dans la professionnalisation et la pérennisation des personnels scolaires. Offrir un soutien structurant lors des moments charnières de la carrière, notamment lors de l'insertion professionnelle, permet de se projeter durablement dans le métier en renforçant à la fois le bien-être et le sentiment de compétence. Dans cette perspective, la réflexivité, soutenue notamment par des dispositifs d'analyse de pratiques (Boutet et Massie, 2025; Leroux et al., 2025), d'évaluation (Amamou et al., 2025; Maes et al., 2025) ou encore d'autoévaluation post-stage (Debliquy et al., 2025), apparaît comme un levier. Elle permet aux personnes accompagnées de réinterroger à la fois leurs pratiques et leur savoir-être (Beauchamp, 2025), d'y trouver du sens et de construire progressivement une posture professionnelle autonome et ajustée (Messier et al., 2025; Vivegnis et al., 2025). Cette démarche réflexive s'ancre également dans des projets de recherche-action collaborative (Leroux et al., 2025) ou de codesign (Heilporn et Boulanger, 2025), marquée par la diversité des devis méthodologiques exposés. Cette logique se retrouve aussi dans des initiatives comme LABOE (Goyette et al., 2025), qui propose une plateforme de ressources en psychopédagogie du bien-être, dans les démarches d'accompagnement collectif en milieu scolaire (Coiduras et Correa Molina, 2025) ou dans le dispositif d'enseignantes « marraines » mis en place pour les stagiaires en situation d'emploi (Dufour et al., 2025). Ces initiatives envisagent l'accompagnement comme un cheminement partagé et fondé sur la collaboration et le soutien mutuel, visant à renforcer à la fois le développement professionnel des personnels scolaires et leur bien-être au travail.

## Naviguer dans la diversité des postures d'accompagnement, parfois en tensions

Le deuxième constat met en évidence la diversité des postures et les tensions inhérentes aux pratiques d'accompagnement. Les travaux de Beauchamp (2025), Gagné et al. (2025), Maes et al. (2025), Toulou et Vivegnis et al. (2025) soulignent la coexistence de rôles multiples — observer, évaluer, soutenir, former, guider, modéliser, etc. — qui exigent des accompagnateurs une capacité constante d'ajustement aux contextes professionnels, aux dynamiques relationnelles et aux contraintes institutionnelles. Cette pluralité de rôles engendre des tensions récurrentes entre des logiques de soutien, de conformité (à des standards) et de certification, notamment lorsque l'accompagnement se déploie dans des cadres prescriptifs, tels que les stages (Amamou et al., 2025; Maes et al., 2025).

Figure 1

Cartographie des contributions des communications aux axes du symposium



Pour naviguer à travers ces tensions, les communications d'Amamou et al., Desmeules et al. et Vivegnis ciblent notamment l'importance d'une posture de soutien centrée sur l'écoute, la reconnaissance de la singularité des acteurs et la coconstruction du sens de l'expérience vécue. En parallèle, les contributions de Maes et al. (2025) et Toulou (2025) soulignent la persistance de pratiques à visée normative, prescriptive ou évaluative, parfois contraintes par le temps, l'utilisation d'outils imposés ou l'ambiguïté des rôles. Gagné et al. (2025), Maes et al. (2025), Martel et al. (2025) et Toulou (2025) insistent sur l'importance de clarifier les rôles, fonctions et responsabilités des acteurs de l'accompagnement afin de déterminer si l'on s'inscrit véritablement dans les fondements d'une démarche d'accompagnement ou s'il s'agit d'un vœu pieux. Une telle clarification est essentielle pour ajuster les pratiques, élaborer un modèle cohérent d'accompagnement adapté au contexte ou, le cas échéant, reconnaître qu'il s'agit d'une autre forme de soutien professionnel, telle que la supervision, l'encadrement ou le tutorat.

## **Former, soutenir et reconnaître les personnes qui accompagnent**

À partir des perspectives exposées par les personnes conférencières, un troisième constat se dégage selon lequel accompagner constitue une compétence professionnelle à part entière, qui exige non seulement une reconnaissance institutionnelle, mais aussi une réflexion approfondie sur ce que représente une formation à l'accompagnement. Les résultats d'Amamou et al. (2025), de Gagné et al. (2025), de Martel et al. (2025) et de Desmeules et al. (2025) ont révélé que les accompagnateurs, qu'il s'agisse des enseignants associés, des mentors, des directions accompagnatrices ou des superviseurs universitaires, exercent encore trop souvent ce rôle sans préparation spécifique, sans dispositif structurant et sans véritable reconnaissance de la part des institutions. Or, ces acteurs occupent une place centrale dans les trajectoires de professionnalisation des personnes accompagnées. Pour exercer cette fonction avec rigueur et discernement, il est nécessaire de développer une conscience professionnelle de l'acte d'accompagner, adapter leurs pratiques aux besoins individuels et aux contextes variés, tout en disposant d'espaces dédiés à l'analyse réflexive de leur propre pratique. À cet égard, plusieurs travaux mettent en lumière des dispositifs et des démarches prometteuses, tels que les entretiens d'auto-confrontation (Desmeules et al., 2025) ou les formations centrées sur la posture d'accompagnement (Gagné et al., 2025), qui permettent de rendre intelligible l'agir accompagnant et d'en soutenir le développement professionnel (Boutet et Massie, 2025).

Cependant, la formation à l'accompagnement ne peut se limiter à des dispositifs ponctuels ou à des injonctions descendantes. Elle suppose une inscription durable dans des dynamiques collectives et institutionnelles qui offrent aux accompagnateurs une reconnaissance formelle et un soutien concret dans l'exercice de leur rôle. Plusieurs communications ont ainsi souligné l'importance de cultiver des espaces collectifs favorisant le partage de savoirs-accompagné, la construction de repères professionnels communs et le développement d'une culture partagée de l'accompagnement (Boutet et Massie, 2025; Coiduras et Correa Molina, 2025; Desmeules et al., 2025; Gagné et al., 2025; Heilporn et Boulanger, 2025; Leroux et al., 2025).

## Conclusion

Ce symposium nous invite à (re)penser l'accompagnement, non pas comme un simple acte ponctuel, mais comme une culture professionnelle à coconstruire, un levier stratégique pour assurer le développement professionnel et le bien-être en contexte scolaire. Il s'agit d'un engagement à la fois structurel et relationnel, qui s'incarne dans des dispositifs pérennes, des postures ajustées aux besoins des personnes accompagnées et aux enjeux du milieu, ainsi qu'une reconnaissance explicite de cette fonction essentielle.

Les 16 communications ont mis en évidence une diversité de dispositifs et de pratiques d'accompagnement visant à soutenir le développement professionnel et le bien-être du personnel scolaire. Ces dispositifs et pratiques témoignent d'un passage significatif de la recherche sur les professionnels à la recherche avec les professionnels. Cette transition marque une évolution dans les modes de production des savoirs scientifiques et professionnels, favorisant une plus grande pertinence des interventions mises en œuvre et une meilleure adéquation aux besoins du terrain.

Trois conditions clés émergent des travaux :

- Reconnaître l'accompagnement comme une composante à part entière du développement professionnel et non comme une activité périphérique ou accessoire;
- Soutenir les accompagnateurs, par la formation, la concertation et l'institutionnalisation de leur rôle au sein des organisations éducatives;
- Créer des environnements capacitants, propices à l'autonomie, à la réflexivité critique et à l'inscription durable dans des dynamiques collectives d'apprentissage.

En ce sens, pour que l'accompagnement contribue au développement professionnel et au bien-être des personnels scolaires, il nécessite d'être pensé comme une démarche cohérente, en phase avec les besoins spécifiques des acteurs éducatifs et intégrée aux structures existantes. Cette façon de concevoir l'accompagnement permettrait non seulement de renforcer la qualité de la formation, mais aussi de favoriser une meilleure rétention du personnel dans un contexte souvent marqué par l'instabilité des équipes et la diversité des profils professionnels.

Enfin, deux défis majeurs subsistent quant à la pérennité et à l'appropriation des dispositifs présentés :

- Comment assurer leur durabilité au-delà des projets de recherche, sans dépendre exclusivement des équipes universitaires ?
- Comment favoriser leur intégration durable dans les pratiques des milieux éducatifs, afin qu'ils deviennent des outils institutionnalisés du développement professionnel ?

Répondre à ces questions exige une volonté collective d'inscrire les pratiques d'accompagnement dans une logique de partenariat durable, de soutien structuré et d'engagement partagé entre chercheurs, praticiens et décideurs. C'est à cette condition qu'une culture de l'accompagnement pourra véritablement émerger, s'affirmant comme un levier de transformation et de résilience pour les systèmes éducatifs. Construire une telle culture, c'est créer les conditions nécessaires pour soutenir durablement les personnels scolaires et tenter de répondre aux défis complexes et contemporains du milieu éducatif.

**Tableau 1***Liste des communications présentées dans le cadre du Symposium*

	Auteurs	Titre
1	Andréanne Gagné, Nathalie Gagnon, Lucie Dionne et Guillaume Madore	L'accompagnement en stage, un concept de moins en moins nébuleux
2	Marie Beauchamp	Le mentorat pour favoriser le développement du savoir-être
3	Marc Boutet et Marie-Hélène Massie	Accompagner pour expliciter les pratiques d'enseignement et soutenir leur évolution
4	Noémie Debliquy, Catherine Deschepper et Stéphane Cognesi	Les balises d'écriture de l'autoévaluation post-stage : des moyens de soutien pour le développement professionnel et le bien-être des enseignant-es en formation
5	Salem Amamou, Anderson Araújo-Oliveira, Élyane Lizotte, Jean-François Desbiens, Vincent Bernier et Edouard Derigaud-Seguin	Les pratiques d'accompagnement effectives des personnes enseignantes associées lors des entretiens post-observation
6	Amélie Desmeules, Bernard Wentzel et Érika Gauvin	Démarche d'accompagnement de personnes enseignantes mentores : trois trajectoires de développement professionnel
7	Jordi Coiduras et Enrique Correa Molina	L'accompagnement collectif des stagiaires : une expérience qui relève la dynamique individuelle et collective de la formation initiale des enseignants
8	Geneviève Messier, Mohamed Amine Mahhou et Anderson Araújo-Oliveira	Comment l'accompagnement en stage contribue-t-il au développement professionnel des futures personnes enseignantes ? Points de vue des personnes stagiaires en éducation préscolaire et en enseignement primaire
9	Olivier Maes, Marie Ganzitti, Catherine Paschal, Jade Hustache, Sandrine Lothaire et Dylan Dachet	Le superviseur, un accompagnateur ? Ou comment les formateurs d'enseignants perçoivent-ils leurs rôles superviseurs ?
10	Isabelle Vivegnis et Catherine Provencher	L'agir enseignant associé : éclairage issu de l'investigation des postures d'accompagnement en contexte de stage
11	Lyne Martel, Véronique Barbeau et Isabelle Branco	L'accompagnement lors de l'insertion professionnelle, c'est aussi bon pour les directions d'établissement scolaire !
12	Nancy Goyette, Caroline Mc Carthy, Caroline Langlais, Coralie Beaumont et Gisèle Denoncourt	Soutenir le développement des personnels scolaires en psychopédagogie du bien-être par la plateforme évolutive LABOE
13	Mylène Leroux, Brigitte Gagnon, Nancy Goyette et Jérôme Train	Faire le chemin avec les milieux scolaires pour mieux soutenir les personnels scolaires en insertion professionnelle
14	France Dufour, Karine Labelle, France Dubé et Matthieu Petit	Favoriser le développement professionnel et le bien-être des stagiaires de 4 <sup>e</sup> année en situation d'emploi : implantation et évaluation d'un dispositif d'accompagnement
15	Simon Toulou	L'accompagnement vu au travers de dispositifs : le cas du dispositif de formation en enseignement secondaire à Genève
16	Géraldine Heilporn et Carolanne Boulanger	Codesign d'un dispositif de développement professionnel enseignant en partenariat avec un programme public enrichi au secondaire

## Pour citer cet article

Amamou, S., Araújo-Oliveira, A. Gagné, A. et Bernier, V. Vanderclayen, F. (2025). Construire une culture de l'accompagnement pour soutenir les personnels scolaires [Chronique]. *Formation et profession*, 33(2), 1-7. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a346>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a349>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Anna Cristina d'ADDIO (UNESCO)  
Daniel APRIL (UNESCO)

# Le leadership scolaire dans le monde : Une analyse fondée sur les profils PEER du Rapport GEM<sup>1</sup>

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a349>

## CHRONIQUE • Gestion de l'éducation

### Contexte

Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM, 2024), établi en 2001 sous le nom de Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, a été chargé en 2015 de suivre la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) relatif à l'éducation. Éditorialement indépendant et basé sur des données probantes, il suit les progrès de l'ODD 4 dans l'Agenda 2030. Depuis 2020, il produit les Profiles for Enhancing Education Reviews (PEER), qui présentent les lois et politiques éducatives des pays en lien avec les thèmes du Rapport et de l'ODD 4. Ces profils, accessibles sur le site du PEER<sup>2</sup>, ont pour objectif de favoriser l'apprentissage mutuel entre pays et de soutenir le dialogue politique.

Les profils PEER sur le leadership scolaire, publiés en novembre 2024, examinent son organisation dans l'enseignement primaire et secondaire. Ils abordent la terminologie, les normes et rôles de leadership des chefs d'établissement, leur sélection, leurs conditions de travail, ainsi que leur préparation au leadership. Ces profils abordent également la participation des enseignants, des parents et des élèves au leadership, ainsi que les questions de gouvernance scolaire. Les 211 profils sont basés sur des documents officiels et ont été validés par plus de 125 gouvernements ou experts, fournissant une vue d'ensemble mondiale.

## Huit résultats clés

### 1. Diversité des titres pour les chefs d'établissement

Les titres des responsables d'établissement varient selon les pays, reflétant différentes traditions éducatives et conceptions du rôle. Au Québec et en France, les titres de « chef » ou « direction » mettent de l'avant la stratégie et la prise de décision. Au Royaume-Uni, au Népal ou en Tanzanie, les termes « headteacher » ou « headmaster » soulignent l'expertise pédagogique. En Thaïlande, le terme « gestionnaire d'école » évoque une approche organisationnelle. En Sierra Leone et au Soudan du Sud, les titres varient en fonction du niveau scolaire.

### 2. Normes professionnelles nationales pour améliorer le professionnalisme

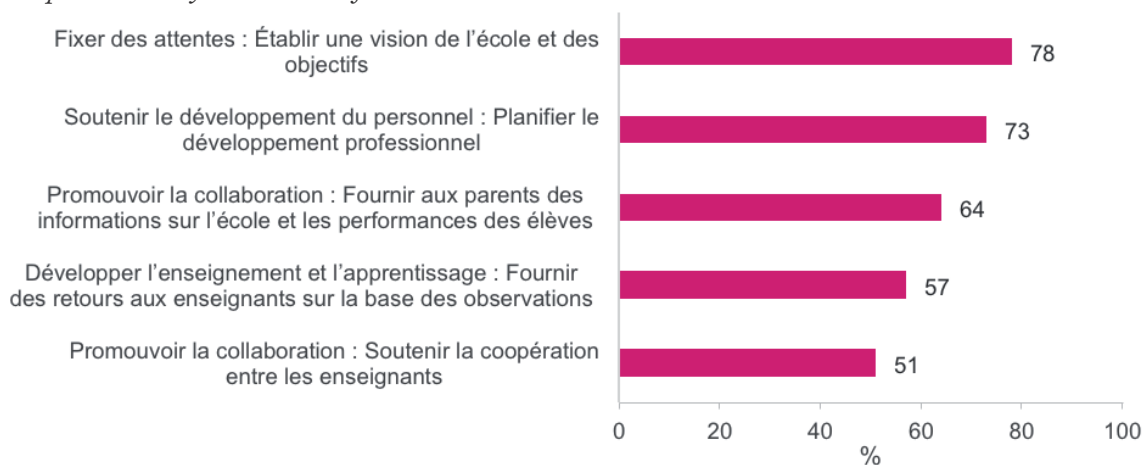
Presque la moitié des pays (49 %) ont mis en place des normes professionnelles spécifiques pour les chefs d'établissement sous forme de documents dédiés, tandis que 79 % les ont intégrées dans des lois ou des politiques. Ces normes sont principalement élaborées par le ministère de l'Éducation seul (56 %) ou en collaboration avec d'autres organismes publics. Dans certains pays, des syndicats ou des associations professionnelles participent également à leur élaboration.

### 3. Diverses dimensions du leadership souvent négligées

Bien que les modèles de leadership soient largement discutés dans la littérature, les standards nationaux ne couvrent pas toujours l'ensemble des compétences requises par les leaders scolaires. Par exemple, le leadership partagé est rarement mentionné : seuls 50 % des pays exigent la promotion de la collaboration entre enseignants. Environ 64 % des pays prévoient que les chefs d'établissement informent les parents et 57 % qu'ils fournissent des retours aux enseignants sur la base d'observations (Figure 1).

**Figure 1**

*Pourcentage de pays disposant de cadres nationaux de normes professionnelles, par dimensions et pratiques du leadership, dans 211 systèmes éducatifs*



Note. Source : PEER (2024)

Au Ghana, les normes de leadership insistent sur les relations avec les parents et la communauté pour soutenir les objectifs scolaires, selon la philosophie Ubuntu. En Gambie, l'accent est mis sur les observations en classe et le suivi des performances, tandis qu'en Zambie, elles favorisent la collaboration entre enseignants grâce aux ressources et expériences partagées.

#### ***4. L'évaluation des enseignants, un rôle largement confié aux chefs d'établissement***

Une analyse de 211 systèmes éducatifs révèle que 70 % des pays confient l'évaluation des enseignants aux chefs d'établissement. À la Barbade, les directeurs utilisent le Guide de l'évaluation des enseignants. En Ontario, au Canada, les directeurs évaluent les enseignants et, en cas de performance insatisfaisante, mettent en place un plan d'amélioration. En Estonie, les associations de chefs d'établissement élaborent des modèles d'évaluation adaptés aux caractéristiques spécifiques des écoles.

#### ***5. L'expérience en enseignement, un critère de sélection essentiel***

Dans 46 % des systèmes éducatifs, seule une expérience en enseignement est requise pour accéder au poste de directeur. En revanche, 34 % des pays exigent également une expérience en gestion. D'autres critères incluent une expérience pertinente en éducation (11 %), l'occupation d'un autre poste administratif ou de leadership (2 %), ou l'absence de toute exigence spécifique (7 %). À Timor-Leste, pour devenir directeur d'école, les enseignants doivent avoir quatre ans d'expérience comme directeur adjoint. En Angola, les directeurs d'écoles primaires doivent avoir cinq ans d'expérience en enseignement.

#### ***6. Des modes de gouvernance qui influencent la nomination et les conditions de travail***

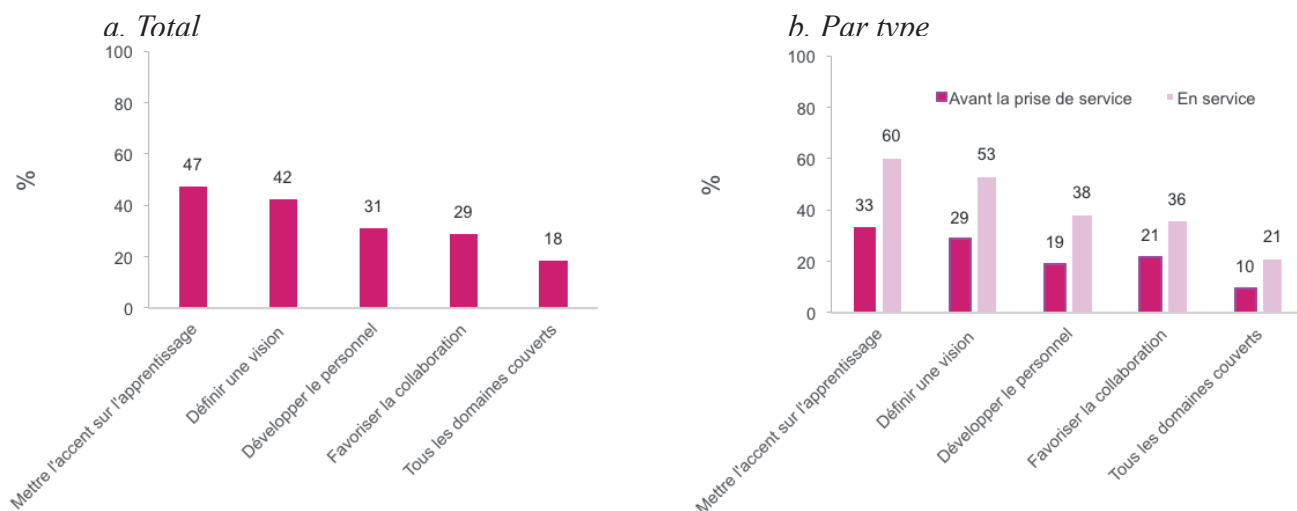
La sélection des directeurs est centralisée dans 42 % des pays, locale dans 23 % de ceux-ci et validée au niveau central dans 57 % des cas. Dans 75 % des pays, les directeurs des écoles publiques sont fonctionnaires, mais seuls 37 % des pays leur offrent un contrat permanent. Environ 66 % des pays fixent des salaires standardisés. Ces modes de gouvernance influencent l'autonomie, la stabilité et la motivation des directeurs.

#### ***7. Des programmes de formation inégaux et parfois incomplets***

Quelque 88 % des pays prévoient une formation continue pour les chefs d'établissement, mais seulement 60 % offrent une formation préalable à la prise de fonction et 31 % une formation d'intégration. Une analyse de 142 programmes de formation dans 92 pays a révélé quatre dimensions du leadership : transformationnel (42 %), pédagogique (47 %), développement du personnel (31 %) et collaboration (29 %), avec seulement 18 % des programmes couvrant les quatre dimensions. Les programmes en cours d'emploi, bien que plus courts, ciblent mieux le leadership transformationnel et pédagogique, tandis que le leadership partagé reste peu abordé (Figure 2).

**Figure 2**

*Pourcentage de programmes de formation des chefs d'établissement, par domaine d'intervention, dans 92 pays*



*Note.* Source : PEER (2024)

### **8. Le leadership partagé comme vecteur d'amélioration**

Le leadership partagé répartit les responsabilités, encourageant ainsi l'innovation, la diversité et l'inclusion au sein des écoles. Dans 83 % des pays, l'implication des parents est prévue dans les instances de gestion scolaire, contre 62 % pour les membres de la communauté et 81 % pour les enseignants. Environ la moitié des pays instaurent des conseils d'élèves, surtout dans les pays à revenu élevé. De plus, 65 % des pays définissent les rôles des associations de parents d'élèves par la loi et les politiques. Enfin, une attention accrue est portée à la représentation des minorités dans les conseils de gestion scolaire, comme l'exige le Kenya en y incluant des personnes en situation de handicap.

## **Conclusion**

Les profils PEER du Rapport GEM mettent en évidence à la fois des tendances mondiales et régionales et des particularités propres à chaque contexte national. Ils constituent une base d'informations détaillée sur les lois et les politiques encadrant des thématiques examinées dans le Rapport GEM.

Trois constats majeurs se dégagent de l'analyse des 211 profils PEER sur le leadership scolaire. Premièrement, il est impératif d'accorder aux chefs d'établissement une véritable confiance, en leur fournissant les moyens nécessaires pour agir, notamment à travers un environnement propice à

l'innovation et à l'amélioration continue. Deuxièmement, la professionnalisation de la fonction doit inclure une sélection diversifiée de profils, une formation adéquate couvrant les aspects pédagogiques, humains et organisationnels, ainsi qu'une valorisation de leurs réalisations. Enfin, il est important de promouvoir un leadership partagé et des cultures collaboratives au sein des écoles. Ces leviers sont cruciaux pour renforcer l'efficacité des établissements et encourager les dialogues politiques visant un leadership plus inclusif et ancré dans les réalités locales.

*Note : Nous tenons à souligner le travail de recherche de Samaher Al Hadheri, Chandni Jain, Maria-Rafaela Kaldi, Manuela Pombo, Divya Sharma et Dorothy Wang. Nous remercions également Adrien Auwray, Huiwen Men et Dahye Han, étudiants à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Nos remerciements vont aussi à Catarina Cerqueira, Rafaela Da Silva Santos, Jodi Klue et Amina Sabour pour les révisions internes.*

## Notes

<sup>1</sup> Les opinions exprimées dans cette chronique sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de l'organisation à laquelle ils sont affiliés. Les exemples de pays et les politiques mentionnés sont fournis à titre illustratif et ne visent pas à porter un jugement. Toute erreur ou omission est involontaire.

<sup>2</sup> <https://education-profiles.org>

## Références

Rapport GEM. (2024). *PEER: Leadership scolaire*. UNESCO. <https://education-profiles.org/>

UNESCO. (2024). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2024/5 : Leadership dans l'éducation : diriger pour apprendre*. Paris, UNESCO.

## Pour citer cet article

D'Addio, A.-C. et April, D. (2025). Le leadership scolaire dans le monde : une analyse fondée sur les profils PEER du Rapport GEM [Chronique]. *Formation et profession*, 33(2), 1-5. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a349>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a351>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

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

Vincent **Bernier**  
Université de Sherbrooke (Canada)

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

# Éclairer les pratiques effectives pour mieux appréhender la complexité et les enjeux de la gestion de classe

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a351>

## **C**HRONIQUE • Intervention éducative

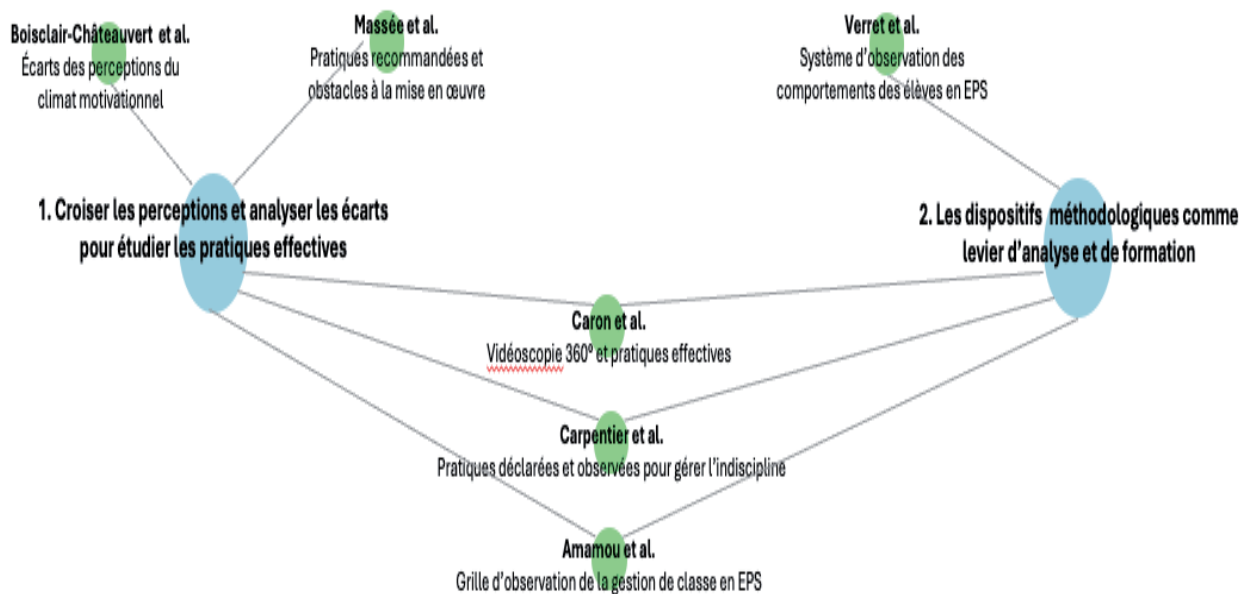
### Introduction

La gestion de classe, en tant que compétence à la fois fondamentale et complexe, occupe une place centrale dans l'acte d'enseigner. Selon Evertson et Weinstein (2006, p. 4; traduction libre), la gestion de classe désigne « l'ensemble des démarches ou des actions entreprises par les enseignants en vue de créer un environnement propice aux apprentissages ». Son importance est largement reconnue, notamment en ce qui a trait à l'engagement et à la motivation des élèves à apprendre. Toutefois, la recherche éprouve encore des difficultés à en capturer toutes ses facettes. En effet, les études se concentrent davantage sur les pratiques déclarées par les enseignants ou perçues par les élèves, tandis que l'analyse des pratiques effectives, réellement mises en œuvre en classe, demeure sous-explorée. C'est cette problématique qui a guidé l'organisation du symposium intitulé « Étude des pratiques de gestion de classe : outils, méthodes, enjeux et potentiels en recherche », tenu lors du 12<sup>e</sup> colloque international en éducation en 2025. L'évènement a rassemblé six présentations scientifiques portant sur l'étude de pratiques effectives de gestion de classe, mobilisant des méthodologies variées et ancrées dans différents contextes éducatifs, de l'enseignement secondaire à l'éducation physique et à la santé (EPS), en passant par l'adaptation scolaire. Cette chronique propose une synthèse critique de l'évènement à partir de deux constats qui ont émergé des présentations et des discussions : (1) l'importance de croiser les perceptions des enseignants (pratiques déclarées), des élèves (pratiques perçues) et des observateurs (pratiques effectives), et d'analyser les écarts entre elles pour étudier les pratiques de gestion de classe à travers cette trilogie; (2) l'apport des dispositifs méthodologiques comme levier pour l'analyse

des pratiques et la formation à la gestion de la classe. La figure 1 cartographie les présentations et illustre leurs liens avec les deux constats. Chaque item est accompagné de mots clés permettant d'en préciser l'objet. Un tableau annexé à cette chronique présente l'ensemble des communications.

**Figure 1**

*Cartographie des contributions des communications aux axes du symposium*



### **1. Croiser les perceptions et analyser les écarts pour étudier les pratiques effectives**

Les présentations ont d'abord mis en lumière la nécessité de croiser les perceptions des différents acteurs (enseignants, élèves, observateurs [ex. : chercheurs, directions, psychoéducateurs], etc.) pour comprendre les pratiques effectives de gestion de classe mises en œuvre et, ultimement, les faire évoluer. Ce croisement de perceptions permet aux enseignants de prendre conscience des écarts entre leurs intentions déclarées (ce qu'ils pensent faire) et leurs pratiques effectives (ce qu'ils font réellement), puis d'adapter ces dernières pour mieux répondre aux besoins des élèves et au contexte d'enseignement. La présentation de Boisclair-Châteauvert et al.(2025) portant sur les pratiques enseignantes au secondaire visant à soutenir la motivation des élèves a mis en évidence un écart entre les perceptions des enseignants et celles des élèves, notamment en ce qui concerne le soutien à l'autonomie et l'engagement. Ces écarts, qui se réduisent au fil de l'année, montrent une adaptation progressive des pratiques des enseignants pour mieux répondre aux besoins des élèves et favoriser leur engagement. Dans la même veine, Carpentier et al. (2025) ont montré que les enseignants surestiment souvent leurs pratiques proactives de gestion de l'indiscipline. Les observations en classe révèlent plutôt des pratiques majoritairement réactives, influencées par les contextes immédiats (p. ex., la gravité de l'incident, le climat de la classe, etc.) et les dynamiques relationnelles (entre élèves et enseignant). La

confrontation entre les pratiques déclarées et celles observées a également été examinée par Amamou et al. (2025) qui ont élaboré une grille d'observation des pratiques effectives de gestion de classe des stagiaires en EPS. Le développement de cette grille s'appuie sur leurs recherches antérieures, lesquelles mettent en évidence une tendance des stagiaires à surestimer leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe, soulignant la nécessité d'étudier leurs pratiques effectives. En cohérence avec les constats de Carpentier et al. (2025) les résultats révèlent une prévalence d'interventions réactives plutôt que préventives pour gérer l'indiscipline chez les stagiaires en EPS. Par ailleurs, dans leur présentation, Massé et son équipe (2025) abordent la question de l'écart entre les intentions et les pratiques déclarées en explorant les conditions pour lesquelles les enseignants peinent à mettre en œuvre les pratiques recommandées auprès des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC). Les pratiques effectives dans cette recherche s'appuient sur la triangulation des propos des enseignants, des directions scolaires et de membres des services complémentaires. En s'appuyant sur la théorie du comportement planifié, les auteurs mettent en lumière la convergence des propos qui pointent le rôle déterminant des croyances cognitives et de contrôle des enseignants quant à l'efficacité et à la faisabilité de l'implantation des interventions individualisées et des attributions externes sur les attentes et les rôles respectifs à tenir auprès de ces élèves. De plus, la surcharge de travail, le manque de temps et de concertation ainsi que l'absence de soutien structuré accentuent l'écart entre les recommandations et les pratiques effectivement mises en œuvre auprès de ces élèves.

## ***2. Les dispositifs méthodologiques comme levier d'analyse et de formation***

Un deuxième constat ayant émergé lors du symposium met en lumière l'importance de mobiliser des instruments, d'outils et des approches méthodologiques contextualisés pour comprendre et situer la complexité et la diversité des pratiques effectives. La vidéoscopie à 360°, présentée par Caron et al. (2025) constitue un exemple original de méthodologie immersive permettant aux stagiaires de confronter leurs pratiques filmées, déclarées et projetées. Cette démarche réflexive, fondée sur l'auto- et l'hétéro-confrontation (par un autre observateur), offre aux stagiaires un espace d'analyse fine et contextualisée, essentiel pour développer un regard critique sur leurs pratiques et sur les ajustements nécessaires de celles-ci. Dans la même perspective, Verret et ses collaborateurs ont présenté le système d'analyse des comportements des élèves en éducation physique et à la santé (SACE-EPS) qui permet de prendre en compte l'écologie des comportements des élèves au sein du contexte de la classe. Le dispositif d'observation intègre les chaînes événementielles d'occurrence des comportements des élèves et les interactions de la part de l'enseignant au sein d'un environnement particulièrement dynamique, propre aux cours d'EPS. Ce système contribue à une compréhension plus structurée des fractures et du rythme des activités en tenant compte de l'historicité de la construction des comportements des élèves. Le système offre le potentiel de soutenir la réflexion critique des enseignants sur la pertinence et l'adaptation de leurs interventions. Cet outil, à l'instar des autres grilles d'observation présentées (p. ex., Amamou et al., 2025 et Carpentier et al., 2025), constitue un dispositif méthodologique validé, permettant d'étudier les pratiques effectives en gestion de classe. Les résultats issus de leur utilisation vont au-delà de la simple analyse des pratiques mises en œuvre, en identifiant des cibles de formation spécifiques à la lumière des difficultés observées, notamment en ce qui a trait à la gestion de l'indiscipline et au soutien à l'engagement des élèves.

## Conclusion

Ce symposium nous invite à (re)considérer la gestion de classe, non pas comme un assemblage de techniques ou de stratégies figées, mais comme un ensemble de pratiques dynamiques et évolutives, façonnées par différents facteurs. En effet, les présentations ont mis en lumière la manière dont la gestion de classe est influencée par la diversité des perceptions : celles des élèves, qui évoluent au quotidien au sein du climat de la classe ; celles des enseignants, qui déclarent, projettent et ajustent leurs actions ; celles des observateurs, qui consignent et « objectivent » les pratiques ; ainsi que celles des chercheurs ou formateurs qui proposent des pratiques recommandées et/ou en interrogent la pertinence et l'applicabilité. Cette pluralité des perceptions met en évidence la nécessité de créer un espace de compréhension partagée et de recourir à des approches de recherche telles que la recherche-action ou la recherche collaborative, afin d'approfondir l'analyse des pratiques effectives de gestion de classe et de mieux accompagner les enseignants dans un contexte scolaire de plus en plus complexe et exigeant. Dans cette perspective, les présentations du symposium ont permis de partager des méthodologies, des dispositifs et des outils – tels que des grilles d'observation et des systèmes d'analyse – qui constituent des leviers méthodologiques essentiels pour analyser les pratiques effectives en gestion de classe. Or, à la lumière des questions soulevées par les praticiens présents lors du symposium, trois enjeux principaux demeurent :

- Comment s'assurer que les retombées de ces recherches répondent aux besoins réels des milieux scolaires et des acteurs ? Et comment garantir qu'elles trouvent une application concrète pour contribuer à l'évolution des pratiques ?
- Comment étudier l'évolution des pratiques de gestion de classe dans le temps (de manière longitudinale), sur une étape, une année, voire une carrière d'enseignement ?
- Comment développer des approches de recherche qui considèrent la complexité des milieux éducatifs dans toutes leurs dimensions – caractéristiques des élèves, contraintes organisationnelles, ressources disponibles, charge de travail, etc. – en reconnaissant que ces conditions d'exercice influencent tant l'efficacité que la nature même des pratiques ?

Répondre à ces questions appelle un engagement collectif, fondé sur une logique de partenariat et de dialogue constant entre chercheurs, praticiens, formateurs et décideurs. C'est en consolidant ces liens que nous pourrons, collectivement, développer des repères communs et des pratiques partagées, afin de soutenir les enseignants face aux défis liés à la gestion de classe et de favoriser la réussite de tous les élèves.

**Tableau 1**

*Liste des communications présentées dans le cadre du Symposium*

	<b>Auteurs</b>	<b>Titre</b>
1	Geneviève Boisclair-Châteauvert, Josée-Anne Gouin et Stéphane Duchesne	Motivation et bien-être à l'école : étude des pratiques enseignantes et de l'expérience en classe
2	Josianne Caron, Geneviève Bergeron et Alex-Ann Julien	Pratiques de gestion de classe vidéoscopées à 360° en contexte d'adaptation scolaire : le cas de Camille, étudiante au BEASS
3	Line Massé, Daphné Hommery-Boucher, Claudia Verret, Marc-André Lessard, Anna-Éve Tanguay, Marie-France Nadeau, Nancy Gaudreau et Vincent Bernier	Pourquoi les enseignants adoptent et maintiennent les pratiques recommandées auprès des élèves présentant des difficultés de comportements ?
4	Tania Carpentier, Nadia Desbiens, Geneviève Carpentier, Catherine Tardif et Mylène Tardif	Écarts entre pratiques déclarées et observées : vers une perspective enrichie pour la gestion de l'indiscipline en classe
5	Salem Amamou, Vincent Bernier, Jean-François Desbiens, Anderson Araújo-Oliveira, Élyane Lizotte, Mathieu Barthos et Geneviève Paquin	Développement et validation d'une grille d'analyse des pratiques effectives de gestion de classe de stagiaires en éducation physique et à la santé
6	Claudia Verret, Mohamed Farid Dadouchi et Jean-François Desbiens	Fondements et conception d'un système d'observation des comportements des élèves par les chaînes événementielles en éducation physique et à la santé

## Référence

Evertson C. M. et Weinstein, C. (2006). Classroom management as a field of inquiry. Dans C. M. Evertson et C. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 3-15). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

## Pour citer cet article

Amamou, S., Bernier, V. et Verret, C. (2025). Éclairer les pratiques effectives pour mieux appréhender la complexité et les enjeux de la gestion de classe [Chronique]. *Formation et profession*, 33(2), 1-5.  
<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a351>



©Auteur.e. s. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a352>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Jean **Horvais**  
Université du Québec à Montréal (Canada)

Suzanne **Beulieu**  
La Gang à Rambrou (Canada)

## Autisme, déficience intellectuelle : une formation-accompagnement en médiation artistique

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a352>

### **C**HRONIQUE • Milieu scolaire

Le service éducatif de l'Opéra de Montréal et l'OBNL La Gang à Rambrou collaborent depuis plusieurs années pour cocréer des spectacles opératiques. Ainsi, les artistes médiateurs de l'organisme et des chanteurs et chanteuses de l'atelier lyrique de l'Opéra animent des ateliers pour préparer ces spectacles originaux, inventifs et inclusifs. La première collaboration, en 2019, suscita de nombreuses questions de la part des membres de l'atelier lyrique qui, manquant d'expérience avec des destinataires ayant reçu un diagnostic d'autisme ou de déficience intellectuelle, se demandaient si leur manière d'animer les séances était adéquate pour susciter les apprentissages visés. Il parut alors utile pour tous les artistes médiateurs (de l'organisme et de l'Opéra) impliqués de prévoir une formation-accompagnement afin de renforcer leurs compétences pédagogiques. Il s'agissait également de **favoriser l'émergence de pratiques pédagogiques communes** et de **coconstruire un guide** pédagogique pour la médiation artistique spécialisée. En tant que professeur-chercheur au département éducation et formation spécialisées de l'UQAM déjà présent pour d'autres projets de recherche à la Gang à Rambrou, j'ai proposé de réaliser ce projet qui a obtenu le soutien du service aux collectivités de l'UQAM. C'est un projet qui correspond à l'ambition que se donne l'organisme de contribuer à la professionnalisation et à la reconnaissance sociale des artistes apprenants.

## **La formation a été conçue comme un processus structuré comprenant les cinq phases principales suivantes :**

### ***1. Les trois séances théoriques initiales***

Objectif : Établir une vision partagée du handicap et des troubles du développement et de leur prise en compte pour favoriser l'interaction et rendre accessibles les apprentissages et l'expérience artistique. Contenu des séances : A. Information générale sur la déficience intellectuelle et le trouble du spectre de l'autisme, y compris leur histoire et les principes généraux d'intervention. B. Approfondissement sur la communication et l'interaction avec des personnes vivant avec des limitations. C. Concepts de pédagogie, pédagogie adaptée et stratégies d'accessibilisation des apprentissages.

### ***2. L'accompagnement individuel par autoconfrontation<sup>1</sup>***

Objectif : Offrir aux artistes médiateurs l'occasion et les moyens d'analyser en détail leur propre pratique afin de l'améliorer.

Processus (10 séances : 1 pour chaque artiste médiateur) : L'autoconfrontation consiste à regarder avec le chercheur le film d'une séance conduite par l'artiste médiateur afin de déterminer ce qui était favorable ou non à ses objectifs et d'élaborer des pistes d'amélioration en accédant à ses pensées, à ses préoccupations, à ses émotions et à ses interprétations pendant l'action.

### ***3. Les trois séances d'analyse collective de la pratique***

Objectif : Constituer un « dispositif formatif de résolution de problèmes et d'ajustement collectif des pratiques ».

Processus : Les artistes médiateurs discutaient et évaluaient collectivement leurs expériences et leurs méthodes de travail.

### ***4. Les cinq séances de coconstruction collective des ressources (le guide<sup>2</sup>)***

Objectif : Formaliser et stabiliser les données recueillies tout au long du processus pour aboutir à un guide de pratiques pédagogiques. Ce guide est destiné à soutenir le développement d'actions de formation ultérieures et à positionner le partenariat Rambrou-Opéra comme un pôle de référence.

Processus : Les artistes médiateurs ont formé des équipes pour lire les descriptions des pratiques de leurs collègues, identifier et résumer 10 idées importantes par page. Ces synthèses étaient ensuite présentées et discutées en groupe.

### ***5. Les deux séances d'évaluation***

Objectif : Ajuster le déroulement du projet aux attentes et favoriser la prise de conscience des progrès réalisés.

Ainsi, les artistes médiateurs se sont engagés dans une démarche réflexive continue sur leur propre pratique impliquant l'analyse de leur comportement, de leurs paroles, de leurs intentions et de leurs émotions en action. Ils et elles ont adopté une posture d'adaptabilité et de flexibilité face aux imprévus et aux besoins des participants. Cela leur a permis de cultiver une approche humaine et relationnelle, en se montrant à l'écoute du non-verbal, en adaptant leur langage pour qu'il soit accessible, en étant patients et en cultivant l'autonomie des personnes apprenantes. Ils et elles avaient à cœur de faire tout à la fois preuve d'exigence et de bienveillance pour pousser les personnes apprenantes à progresser tout en respectant leurs limites, en valorisant leurs efforts sans oublier d'encourager la créativité singulière des artistes apprenants en soutenant leurs initiatives et en transformant leurs « faiblesses » en forces.

L'ensemble de la démarche a nécessité de participer activement à la mutualisation des savoirs au sein de l'équipe des artistes médiateurs, notamment en partageant leurs expériences et en coconstruisant des repères et des outils pédagogiques pour que l'apprentissage soit une expérience vécue et multisensorielle, s'appuyant sur l'action, la sensation et l'imaginaire, plutôt que sur de longues explications théoriques.

En conclusion, les artistes médiateurs se sont accordés sur les principes clés d'une philosophie inclusive et valorisante de l'apprentissage artistique. Ils et elles ont validé leur foi en l'éducabilité et la présomption de capacité partant du principe que toutes les personnes sont capables d'apprendre et de progresser, indépendamment de leurs défis. Ils et elles ont opté pour la reconnaissance et la valorisation de la créativité et des singularités en cherchant à faire émerger des « êtres en musique » plutôt que de simples imitateurs, en étant à l'affût des initiatives des artistes apprenants, en transformant leurs « faiblesses » en forces, et en se nourrissant de leur propre créativité. Ils et elles respectent la vulnérabilité de celles et ceux qui se livrent artistiquement en adoptant une approche humaine, relationnelle et émotionnelle dans laquelle l'accent est mis sur l'établissement d'une relation authentique et durable. Le plaisir, l'ambiance joyeuse et la synergie du groupe sont des moteurs essentiels de l'apprentissage. Le développement de l'autonomie et de l'agentivité sont recherchés en encourageant les artistes apprenants à prendre des initiatives, à partager leurs idées créatives, à faire des choix, et à prendre des responsabilités. La « reliance » et de l'« alterligence<sup>3</sup> » sont des concepts adoptés par l'équipe, car ils désignent la capacité à établir des liens entre différentes intelligences pour s'associer, coopérer, et s'enrichir mutuellement.

À ces principes s'ajoutent des stratégies pédagogiques adaptatives et centrées sur la personne apprenante par l'adaptabilité et flexibilité des méthodes : les artistes médiateurs ajustent leur plan de séance à l'imprévu, à l'humeur du groupe et au rythme de chaque personne. Ainsi se développe un apprentissage actif, multimodal et expérientiel par l'action, l'expérience et la sensation en utilisant des supports variés (visuels, kinesthésiques, auditifs). Les artistes médiateurs utilisent un langage accessible, en vulgarisant les notions, mais en introduisant aussi les termes précis, et en s'assurant de la compréhension des personnes apprenantes. Les séances sont structurées en étapes claires (accueil, échauffement, pratique, évaluation). Un équilibre est recherché entre des moments de nouveauté exigeants et des activités plus familières et reposantes, ainsi qu'entre la répétition nécessaire pour l'acquisition et la variation afin d'éviter la lassitude.

En résumé, ces pratiques pédagogiques visent à créer un environnement d'apprentissage dynamique, respectueux et stimulant, où la coopération, la réflexivité et la valorisation des capacités individuelles sont au cœur de la démarche artistique, dans une quête constante de compréhension mutuelle et d'enrichissement collectif, ce qui est désigné par le néologisme « alterligence ». Cela a été rendu possible

par la générosité de l'engagement des protagonistes unis dans des projets artistiques exaltants tels qu'on en souhaite aux milieux communautaires et scolaires.

Sur le plan de la recherche, le projet a permis de créer une grille d'observation de l'agentivité artistique des personnes artistes apprenantes qui est employée depuis avec profit dans d'autres projets de recherche et de formation (Horvais, 2022). De plus, l'observation des artistes apprenants au cours du projet a mis en évidence leur contribution décisive à la réussite des séances de travail. Au-delà de leur engagement dans les apprentissages, onze fonctions ont été identifiées, que chaque personne réalise spontanément, et qui améliorent les séances. Cela nous a conduit à mettre en place une proposition de formation qui réponde à cette spontanéité en l'identifiant avec la personne et en lui proposant de l'approfondir, de l'améliorer jusqu'à pouvoir en faire une activité rémunérée dans le cadre des projets de l'organisme.

## Notes

- <sup>1</sup> Dispositif inspiré du chercheur Yves Clot. Duboscq, J. et Clot, Y. (2010).
- <sup>2</sup> Voir le site web réalisé par le formateur : <https://sites.google.com/view/mediationartistique/accueil>
- <sup>3</sup> Voir : <https://ecolatre.blogspot.com/2020/09/alterligence.html>

## Références

- Duboscq, J. et Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 255-286. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0255>.
- Horvais, J. (2022). L'évaluation des projets artistiques inclusifs. *Éthique en éducation et en formation : les Dossiers du GREE*, (12), 111-126.

## Pour citer cet article

- Horvais, J. et Beaulieu, S. (2025). Autisme, déficience intellectuelle : une formation-accompagnement en médiation artistique. [Chronique]. *Formation et profession*, 33(2), 1-4. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a352>



©Auteur. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a353>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Ambroise **Baillifard**  
UniDistance (Suisse)

## L'intelligence artificielle : miroir de l'apprentissage humain ?

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a353>

### **C**HRONIQUE • Numérique en éducation

Peut-être serez-vous d'accord pour dire que les personnes intéressées par l'intelligence artificielle (IA) en éducation appartiennent à deux tribus bien distinctes. Les premières utilisent l'IA pour enrichir les processus d'apprentissage, sans forcément chercher à comprendre ce qu'il y a « sous le capot ». Pragmatiques, elles ont développé des compétences empiriques pour générer du contenu, personnaliser l'apprentissage ou automatiser des tâches. Elles savent qu'un modèle de langage (tel que Chat GPT) fonctionne par prédiction du mot suivant et parviennent à l'exploiter lorsque c'est pertinent, conscientes des enjeux sociétaux et environnementaux du numérique (Baillifard et al., 2024).

L'autre tribu parlait de GPT déjà en 2018. Ses membres, familiers avec des concepts spécialisés comme *Gating Networks* ou *Fine-Tuning*, peuvent discuter des implications du test de Turing ou de la conférence pionnière de Dartmouth (1956). Maîtrisant la programmation de réseaux de neurones et l'optimisation des performances d'un modèle, ces technologues peuvent entraîner leurs propres modèles sur des corpus éducatifs.

Loin d'être antinomiques, ces deux postures se complètent et s'enrichissent (Crompton et Burke, 2023). Ce n'est pas surprenant puisque c'est la rencontre entre sciences formelles (mathématiques, informatique, logique) et humaines (philosophie, neurosciences, linguistique) qui a permis à des machines d'imiter des processus tels que l'apprentissage, l'adaptation ou l'autocorrection (Popenici et Kerr, 2017). Ainsi, l'IA surgit après des décennies d'essais-erreurs pour mieux approcher les fonctions cognitives humaines et, naturellement, quand on plonge dans son univers, on aperçoit, en filigrane, les principes fondamentaux de l'apprentissage.

## Répétition, erreur, rétroaction : piliers de l'apprentissage

Qu'il s'agisse d'un cerveau ou d'une IA, l'apprentissage repose sur un processus itératif où les connexions neuronales s'ajustent progressivement pour produire des réponses pertinentes. Un neurone, qu'il soit biologique ou artificiel, s'active ou produit une réponse lorsqu'un signal dépasse un seuil d'activation.

Dès 1957, l'informaticien et psychologue Rosenblatt conçoit le perceptron, un modèle de neurone artificiel capable de séparer des informations en deux catégories. Pour y parvenir, le perceptron ajuste l'importance de chaque connexion et le seuil à partir duquel il s'active. Le perceptron pourrait être utilisé pour filtrer des courriels en spam ou non-spam selon la présence de certains mots-clés. Cependant, cette approche présente la limite fondamentale de ne résoudre que des problèmes linéaires, c'est-à-dire ceux où une séparation entre deux catégories est possible. Il faut attendre 1986 pour qu'Hinton et Rumelhart popularisent l'algorithme de rétropropagation du gradient qui permet l'entraînement des réseaux de neurones multicouches. Grâce à cette technique, le réseau ajuste automatiquement ses paramètres après chaque itération d'apprentissage, en cherchant à améliorer progressivement ses prédictions.

Ce principe (*deep learning*) marque l'émergence de machines capables d'apprendre par elles-mêmes. Il reflète des aspects universels de l'apprentissage, tels que le besoin de répétition ainsi que les rôles de l'erreur et de la rétroaction. Tout comme un processus itératif permet à un réseau de neurones artificiels de s'ajuster, un élève apprend en expérimentant, en se trompant et en corrigeant ses réponses grâce à des retours fréquents et pertinents (Baillifard, 2024).

## Diversité et transfert essentiels pour émanciper

Si l'apprentissage profite du couple essais-erreurs, il ne saurait s'y réduire. L'adaptabilité et le transfert des connaissances sont tout aussi essentiels.

Prenons l'exemple d'AlphaZero, qui a atteint un niveau surhumain aux échecs en jouant sans cesse contre elle-même. Cette recette faite de répétitions, d'erreurs, et de rétroactions ne lui permet pas de transférer ses compétences à un autre jeu, comme le poker. AlphaZero est enfermée dans son apprentissage, semblable à un élève récitant ses tables de multiplication sans avoir appris à multiplier : il serait en peine de trouver le résultat d'une multiplication qu'il n'aurait pas apprise par cœur.

En IA, quand les données d'entraînement manquent de variété, les modèles peinent à généraliser. Ainsi, certains algorithmes de diagnostic détectent moins bien les maladies de peau sur des patients noirs, car les images d'entraînement comportent principalement des peaux claires. Pour la même raison, des systèmes de reconnaissances faciales ont montré un taux d'erreur de 34 % sur les visages de femmes noires, contre seulement 0,8 % pour les hommes blancs (Buolamwini et Gebru, 2018).

Une manière de remédier à ces limitations consiste à exposer les modèles à un large éventail de situations, car la diversité permet le transfert des compétences d'un contexte à un autre. Quand il s'agit d'apprentissage humain, la variété prend de multiples formes : pluralité des médias, des types de tâches, des modalités d'apprentissage, des sources d'information, des modes de raisonnement, des contextes d'application, des niveaux d'analyse, etc.

## Encadrer pour dépasser l'illusion du savoir

Toutefois, que ce soit pour l'humain ou la machine, la capacité de transfert ne garantit ni la compréhension ni la pensée critique.

En 2016, Microsoft a lancé Tay, un chatbot conçu pour apprendre en interagissant avec les utilisateurs d'un réseau social. En 24 heures, il est devenu haineux, raciste et conspirationniste. Pourquoi ? Parce qu'il absorbait sans filtre tout ce qu'on lui disait, sans discernement du vrai, du faux, du pertinent ou de l'inacceptable. Privé d'une base structurée de connaissances, son apprentissage était mimétique, donc dépourvu d'analyse ou de discernement.

Ce problème ne s'est pas dissous avec l'évolution des modèles. Par exemple, GPT-3 pouvait générer des absurdités, comme l'affirmation selon laquelle «les vaches pondent des œufs». Son mode de fonctionnement repose sur la prédiction probabiliste des prochains mots, sans validation intrinsèque de la cohérence ou de la véracité. Que ce soit pour une IA ou un humain, l'accumulation d'informations mène davantage au mimétisme qu'à la pensée critique.

Devant ces défis, les développeurs ont progressivement amélioré l'encadrement de l'apprentissage de leurs modèles, à l'instar d'enseignants ajustant leurs méthodes éducatives. Premièrement, ils ont affiné les bases de données utilisées pour le préentraînement (excluant les sources peu fiables). Ensuite, ils ont intégré des retours humains de plus en plus fins pour optimiser l'apprentissage des modèles. À l'apprentissage supervisé classique – où le modèle est entraîné sur des données annotées (comme des radiographies médicales) – s'ajoute une méthode (*RLHF*) où plusieurs réponses générées par le modèle sont évaluées par des humains, permettant au modèle de s'ajuster aux attentes humaines. Enfin, ils ont intégré des bases de connaissances externes auxquelles le modèle peut se référer avant de répondre à un utilisateur (Lewis et al., 2020). Par exemple, Perplexity AI est couplée à des sources vérifiées (articles scientifiques) afin de vérifier ses réponses avant de les produire.

Qu'il soit artificiel ou humain, l'apprentissage, plus que l'acquisition du savoir, concerne la capacité à identifier des sources fiables et à structurer l'information. Il s'agit moins du savoir que de la volonté de savoir.

## L'apprentissage artificiel est humain

L'analogie humain-machine permet, nous l'avons vu, de mettre en lumière des piliers essentiels à l'apprentissage.

- L'effort, la répétition, l'erreur et la rétroaction nourrissent un apprentissage s'affinant par ajustements successifs. Or, ces ingrédients, à eux seuls, peuvent conduire au dressage, à l'endoctrinement ou aux croyances erronées (on parlera d'hallucinations pour l'IA).
- La qualité et la diversité des contenus, la confrontation des sources et la capacité à en évaluer la fiabilité permettent un apprentissage véritable. Sans cela, on ne peut attendre de l'élève (ni de la machine) qu'il dépasse ce qui lui est donné. Cependant, si on entraîne la machine pour qu'elle fasse la machine, «on n'éduque pas l'enfant pour qu'il le reste» (Reboul, 2010, p.26). Le sens de l'éducation c'est justement que l'élève dépasse ses maîtres, c'est-à-dire qu'il se libère de ce qui l'empêche d'être soi (Baillifard et Bonvin, 2023).

Terminons en remarquant que ce n'est pas l'IA qui apprend, mais des humains qui façonnent sa capacité à apprendre. Ce sont eux qui ajustent des architectures logicielles, qui affinent des modèles, qui définissent ce qui est appris. Grâce à leurs réseaux multicouches, Hinton et Rumelhart (1986) ont prolongé le travail de Rosenblatt, décuplant les capacités de la machine. Si l'IA reflète le progrès des connaissances de l'humanité, elle ne l'incarne pas. L'apprentissage véritable se situe là où il y a possibilité de dépassement ou d'émancipation. Profondément humain, il est câblé à notre nature émotionnelle : à la passion pour ce qui nous fascine, à la curiosité pour ce que nous ignorons et à la simple joie d'apprendre.

## Références

- Baillifard, A. (2024). Apprendre : une aventure. *Cahiers pédagogiques*, 594(5), 47-49. <https://doi.org/10.3917/cape.594.0047>
- Baillifard, A. et Bonvin, M. (2023). Ni plagosus Orbilius, ni pur enseignement positif. Qu'est-ce qu'enseigner ? *Médiations et médiatisations*, 13. <https://doi.org/10.52358/mm.vi13.361>
- Baillifard, A., Ertz, O., Lecorney, S. et Martarelli, C. (2024). Mythes écologiques du numérique. *Formation et profession*, 32(1), 13. <https://doi.org/10.18162/fp.2024.a322>
- Buolamwini, J. et Gebru, T. (2018). Gender shades: Intersectional accuracy disparities in commercial gender classification. *Proceedings of Machine Learning Research*, 81, 77-91. <https://proceedings.mlr.press/v81/buolamwini18a.html>
- Crompton, H. et Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- Lewis, P., Perez, E., Piktus, A., Petroni, F., Karpukhin, V., Goyal, N., Küttler, H., Lewis, M., Yih, W., Rocktäschel, T., Riedel, S. et Kiela, D. (2020). Retrieval-augmented generation for knowledge-intensive NLP Tasks. *Arxiv*. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2005.11401>
- Popenici, S. A. D. et Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Reboul, O. (2010). *La philosophie de l'éducation*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.rebou.2010.01>
- Rumelhart, D. E., Hinton, G. E. et Williams, R. J. (1986). Learning representations by back-propagating errors. *Nature*, 323, 533-536. <https://doi.org/10.1038/323533a0>

## Pour citer cet article

- Baillifard, A. (2025). L'intelligence artificielle : miroir de l'apprentissage humain ? [Chronique]. *Formation et profession*, 33(2), 1-4. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a353>



Rafaël **Leblanc-Pageau**  
Université de Montréal (Canada)

Olivier **Lemieux**  
Université Laval (Canada)

# Projet de loi n° 94 : renforcement de la laïcité ou aliénation de l'autonomie professionnelle ?

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a357>

## CHRONIQUE • Aspects politiques de l'éducation

En sciences politiques, le concept de *loi symbolique* est mobilisé pour désigner les lois qui servent à signifier au public que leurs droits sont pris au sérieux, sans nécessairement poser de gestes concrets (van Klink, 2016). Les études tendent à proposer la dualité suivante : alors que la législation symbolique négative rassemble les lois sans effet direct anticipé et qui visent d'abord et avant tout à générer du capital politique (expression du pouvoir et du contrôle, démonstration de force ou de capacité), la législation symbolique positive concerne pour sa part les lois qui offrent des valeurs communes et créent des instances de dialogue, d'expression et de communication, de sorte à déléguer le pouvoir de façon éthique et délibérative (Klink et al., 2016, p. 1, 24-28).

Le *Projet de loi n° 94, Loi visant notamment à renforcer la laïcité dans le réseau de l'éducation et modifiant diverses dispositions législatives* (PL94) déposé par le ministre de l'Éducation, Bernard Drainville, le 20 mars 2025, appartient – selon nous – au premier groupe. Il s'agit de sa réponse prétendue notamment au rapport d'enquête du ministère de l'Éducation à propos des problèmes soulevés à l'École Bedford, démarche démarrée à la suite d'une série de reportages radiophoniques diffusés sur les ondes du 98.5 FM à Montréal en mai 2023, ainsi qu'au rapport de vérificateurs à propos des enjeux de laïcité dans dix-sept écoles (Lebeuf, 2023). On y rapporte dans le premier de sérieux problèmes liés à l'enseignement (pédagogie traditionnelle et simpliste, non-enseignement de certains éléments de curriculum, refus de permettre aux professionnels d'entrer dans la classe), et dans le deuxième, un *manquement*, ainsi que des *enjeux*, à la *Loi sur la laïcité de l'État*.

S'il est normalement attendu – face au genre de problème médiatisé à l'École Bedford – que les autorités politiques interviennent, l'action choisie par le gouvernement, soit celle de déposer un projet de loi modifiant de façon importante notamment la *Loi sur l'instruction publique*, ne va pas pour autant de soi. Ainsi, nous posons l'hypothèse que la voie législative est un détournement du problème à des fins politiques et électoralistes. Cette hypothèse sera approfondie à l'aide des concepts de loi symbolique et du cadrage par le récit politique.

## Récit et contre-récit

Développé notamment par Emery Roe (1994), le cadrage par le récit politique (*narrative policy framework*) propose que les acteurs, afin d'amenuiser la complexité des enjeux pour le commun des mortels, élaborent dans leur discours public un « récit ». Le récit se constitue à partir de la construction discursive d'un problème d'abord, puis de la proposition d'une solution, d'apparence simple et complète, visant à régler ce problème. Toujours selon Roe (1994), les acteurs réfractaires à une politique publique commettent souvent l'erreur de critiquer le récit formulé, ce qui complexifie le problème aux yeux du public, plutôt que de formuler eux-mêmes un *contre-récit*, suivant la même structure et visant à régler le problème, mais d'une autre façon, jugée meilleure par les dits opposants.

Au regard de la théorie du récit politique, le récit défini par le ministre Drainville à l'endroit du problème de l'École Bedford et ses suites peut se résumer ainsi :

Problème → le problème du non-respect de la laïcité est tel qu'il impose de mieux contrôler l'autonomie professionnelle du personnel enseignant, par le biais d'une loi.

Solution → parce que l'autonomie professionnelle est moins importante que la laïcité, le gouvernement et les directions scolaires peuvent et doivent surveiller davantage, de façon verticale, les gestes professionnels du milieu scolaire. Ce problème permet d'aller plus loin par rapport à des politiques publiques déjà adoptées (tels que le PL 40, PL 23).

Sous le couvert de problèmes liés à la laïcité, le PL94 intervient ainsi directement dans les pratiques de gestion et, surtout, dans les pratiques enseignantes. Par exemple, sous prétexte de prévenir d'ultérieurs nouveaux problèmes, le projet de loi propose entre autres que le corps enseignant fournisse à sa direction d'école une planification annuelle. Or, au-delà du caractère discutable de ces mesures, le véritable enjeu est le manque de transparence et la tentative de camouflage de l'agenda réel : sous couvert de la laïcité, le ministre octroie aux équipes de gestion – et surtout à lui-même – de nouveaux pouvoirs importants, en prétendant que l'enjeu est trop important pour « ne rien faire ».

Le PL94 s'apparente ainsi grandement à une loi symbolique négative : le gouvernement affiche sa proactivité, son pouvoir hiérarchique dans la société, et ce, en rappelant des valeurs (laïcité de l'État, égalité entre les hommes et les femmes) plutôt qu'en mobilisant un travail collaboratif avec les acteurs du réseau pour régler avec précision le problème. Cela étant dit, si les articles du projet de loi concernant la laïcité sont symboliques, car ils ne concernent somme toute relativement peu de situations et d'acteurs présents dans le réseau scolaire, ceux qui interviennent sur l'autonomie professionnelle du personnel enseignant sont concrets et lourds de conséquences. Le projet de loi n'a donc de symbolique que ce qui concerne la laïcité, et a de très concret ce qui affecte la condition enseignante.

## Un contre-récit possible ?

Entre légiférer et ne rien faire, tout un éventail de possibilités apparaissait. Lors de la conférence de presse entourant le dépôt du projet de loi, le ministre Drainville affirmait que – depuis le passage des enquêteurs dans certaines écoles – les équipes de direction avaient mis en branle certaines actions et solutions, de façon fructueuse; le rapport sur les dix-sept écoles rapportait également ce phénomène. Toujours à cette occasion, le ministre indiquait que plusieurs éléments du projet de loi sont issus de directives ministérielles déjà en vigueur. Qui plus est, le ministre et le ministère auraient pu se livrer à un suivi plus serré envers les plaintes formulées, appliquer plus rigoureusement les dispositions déjà existantes de la *Loi sur la laïcité*, offrir plus de muscles au Protecteur national de l'élève (PNE), etc. Le rapport de vérification sur les dix-sept écoles proposait aussi d'autres gestes, comme étendre l'interdiction de port de signes religieux à tout le personnel scolaire et donner plus de pouvoirs légaux pour permettre aux directions scolaires d'agir sans crainte de représailles.

Ainsi, au regard du cadrage du récit politique, les groupes auraient pu proposer un contre-récit, plutôt que de critiquer strictement le récit du ministre. Pour réduire la complexité du problème aux yeux du public, un contre-récit simple aurait pu prendre la forme suivante :

Problème → certaines directions de centres de services scolaires et directions d'école n'ont pas géré convenablement des problèmes relatifs à la pédagogie et à la laïcité, malgré les directives et politiques ministérielles et les encadrements légaux et réglementaires existants.

Solution → les équipes d'enquête du ministère, appuyées par le statut symbolique du ministre et les politiques publiques pertinentes, doivent intervenir auprès des équipes de gestion fautives, afin de réguler les situations et d'assurer un enseignement de qualité.

En bref, la formulation et le cadrage par récits, en politique, ont pour objectif de simplifier les enjeux, tant pour leur formulation que pour leur compréhension. Proposer un contre-récit permet de contrebalancer, avec une solution alternative au récit principal. Nous considérons que les groupes de pression gagneraient à scénariser leur propre lecture de la situation, plutôt que de se contenter de se jouer le film du ministre ou, encore pire, de s'en faire le figurant.

## Références

- Klink, B. van, Beers, B. van et Poort, L. (dir.). (2016). Introduction: Symbolic Dimensions of Biolaw. Dans *Symbolic Legislation Theory and Developments in Biolaw*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-33365-6>
- Lebeuf, V. (2023, 23 mai). *Enquête: climat toxique dans une école primaire : «Ce qu'elles racontent est troublant»*. 98.5 Montréal. <https://www.985fm.ca/audio/559671/ce-qu-elles-racontent-est-troublant-valerie-lebeuf>
- Roe, Emery. (1994). *Narrative policy analysis : theory and practice*. Duke University Press.
- van Klink, B. (2016). Symbolic Legislation: An Essentially Political Concept. Dans B. van Klink, B. van Beers et L. Poort (dir.), *Symbolic Legislation Theory and Developments in Biolaw*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-33365-6>
- Québec. Assemblée nationale, Projet de loi n°94, Loi visant notamment à renforcer la laïcité dans le réseau de l'éducation et modifiant diverses dispositions législatives, 1re session, 43e législature, 20 mars 2025, <https://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-94-43-1.html>

## Pour citer cet article

Leblanc-Pageau, R. et Lemieux, O. (2025). Projet de loi n° 94 : renforcement de la laïcité ou aliénation de l'autonomie professionnelle ? [Chronique]. *Formation et profession*, 33(2), 1-3. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a357>



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 ? Partie 2

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a354>

## HRONIQUE • Professions de l'enseignement

Cette chronique poursuit les réflexions concernant la profession enseignante à l'éducation préscolaire amorcées sous forme de dialogue, et publiées dans le volume 33 de *Formation et Profession*. Il était question de certains enjeux spécifiques qui entourent la profession enseignante à l'éducation préscolaire à partir de la formation et l'expertise professionnelle. Maintenant, nous abordons la valorisation et la reconnaissance sociale des enseignant·es, l'attractivité de la profession à l'éducation préscolaire et, de façon transversale, l'incidence du climat organisationnel des lieux de travail sur ces éléments. La discussion se poursuit entre Bernard Wentzel, chercheur 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.

### Valorisation et reconnaissance de la profession

**Bernard** : La valorisation de la profession enseignante représente un objet de débat et un enjeu omniprésent, c'est indéniable. Il en est question dans la littérature scientifique, dans les médias, dans les revendications exprimées par les groupes d'intérêt représentant la profession, ou encore dans les communications politiques et l'action publique. Je propose d'explorer la valorisation sous différentes facettes, en commençant par discuter de la culture professionnelle des enseignant·es. Si diverses définitions existent, la culture professionnelle est rarement abordée comme un élément de valorisation du groupe professionnel. Or, les enseignant·es peuvent s'identifier à des valeurs et idéaux, se reconnaître mutuellement et valoriser leur culture professionnelle auprès du public. Qui plus est, elle est rarement étudiée au niveau de l'éducation préscolaire. Pourtant, elle apparaît à

la compétence 11 du référentiel de compétences des enseignant·es des cycles préscolaires et primaires, qui la présente comme étant « fondée sur l'entraide et la coopération » (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020). Que sait-on de la culture professionnelle des enseignant·es à l'éducation préscolaire et comment peut-elle servir de levier à leur reconnaissance réciproque ?

**Stéphanie :** Je vais d'abord présenter les spécificités d'une culture professionnelle à l'éducation préscolaire, puisque le rôle des enseignant·es se distingue de ceux du primaire. Dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023, page 8), il est indiqué que l'enseignant·e « a une connaissance approfondie du développement de l'enfant et des approches pédagogiques propres à l'éducation préscolaire. [...] sa culture et son expertise lui permettent de saisir les situations réelles de la vie de la classe pour planifier et créer des contextes riches, signifiants et diversifiés, notamment en contexte de jeu ».

Chez les enseignant·es, la reconnaissance de leur spécificité mène vers le développement du sentiment d'autonomie professionnelle, et elle implique une valorisation qui vient autant de l'intérieur (le « soi professionnel ») que de l'extérieur (les autres et le système) (Lanaris, 2021). L'autonomie se construit par le sentiment de confiance personnelle et la reconnaissance de sa propre expertise, de même que par des remises en question suscitées par les autres (p. ex., points de vue, convictions et attentes des collègues, la direction, les parents). Bien que l'expertise de l'enseignant·e soit reconnue dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023), la valorise-t-on de façon collective ?

À ce sujet, Marinova et Drainville (2019) suggèrent que les idées préconçues qui sont socialement véhiculées peuvent avoir des répercussions sur la reconnaissance professionnelle des enseignant·es à cet ordre d'enseignement. Quelle valeur et quelle place les structures organisationnelles scolaires, les politiques ministérielles et la société accordent-elles aux rôles de la personne enseignante à l'éducation préscolaire ?

**Bernard :** En suivant le cheminement de ton discours, la reconnaissance professionnelle se joue aussi dans l'appréciation du travail et dans les structures organisationnelles, notamment liées au climat scolaire si on se réfère à la littérature. Peux-tu m'en dire plus sur ces éléments et les enjeux qu'ils soulignent ?

**Stéphanie :** En ce qui concerne l'appréciation du travail, je crois que cela est très variable selon les milieux; cela dépend des manières dont les différents acteurs perçoivent et soutiennent le rôle de l'enseignant·e à l'éducation préscolaire. Quelles sont les valeurs de la direction d'école ? Quel regard portent les collègues du primaire sur les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire ? Etc. La personne enseignante fait partie d'un écosystème où elle interagit avec plusieurs personnes, *en dedans* et *en dehors* des murs de sa classe. Est-ce que les membres de cet écosystème prennent en compte les idées, les valeurs, les spécificités de l'éducation préscolaire dans les décisions collectives ? Est-ce que les enseignant·es à l'éducation préscolaire font partie des réunions entre collègues, malgré les heures de classe différentes<sup>1</sup>?

Au-delà du soutien à l'apprentissage, les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire incluent d'entrer en relation avec les enfants, de prendre soin d'eux (y compris fournir des soins physiques),

de soutenir leurs émotions, etc. Le *care*<sup>2</sup> fait partie intégrante de la pratique enseignante auprès des jeunes enfants, bien qu'on ne le reconnaisse pas nécessairement. En effet, ces pratiques de *care* semblent invisibilisées, contrairement aux aspects plus évidents liés aux apprentissages ou au développement des enfants (Laugier, 2021; Van Laere et Vandenbroeck, 2018, cités dans Robitaille et al., 2025). Pourtant, elles impliquent un investissement professionnel à caractère émotionnel et demandent des attentions parfois délicates et implicites, rendant le travail des enseignant·es à l'éducation préscolaire complexe, important à valoriser et à estimer (Brugère, 2021; Robitaille et al., 2025).

Afin d'apprécier la qualité des pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire et d'inciter les collègues à estimer leurs pairs malgré les approches distinctes entre les cycles d'enseignement, le leadership de la direction d'école est nécessaire. Plus encore, il s'avère primordial qu'elle reconnaisse elle-même la complexité de la pratique à l'éducation préscolaire, et qu'elle en apprécie les subtilités. Il est également recommandé que la direction adopte une pratique réflexive quant aux réalités des enseignant·es à l'éducation préscolaire, en se questionnant notamment sur la reconnaissance et la valorisation de leur travail au sein de l'établissement scolaire. Comment apprécier les pratiques qui vont au-delà de l'instruction formelle de contenus disciplinaires ?

**Bernard :** C'est là que les notions de structures organisationnelles et de climat de travail semblent particulièrement intéressantes pour comprendre ces enjeux. Les structures organisationnelles délimitent la répartition des rôles et fonctions de chacune autant qu'un certain nombre de règles de fonctionnement implicites ou explicites. Elles favorisent plus ou moins une culture de la collaboration et de participation aux décisions. Certaines études mettent en évidence l'isolement ou le déficit de reconnaissance à l'intérieur de l'organisation des structures, de l'espace et même de l'organisation des temps scolaires comme facteurs de décrochage professionnel. Que peux-tu nous dire sur l'incidence des structures organisationnelles ?

**Stéphanie :** Effectivement, ces réflexions nous conduisent à aborder le climat organisationnel du lieu de travail qui englobe les perceptions et les sentiments des personnes enseignantes concernant l'ambiance, les valeurs et les normes liées à leur établissement scolaire. Il s'agit d'une composante essentielle du comportement organisationnel, influençant la motivation et le niveau de satisfaction au travail des enseignant·es. L'établissement scolaire est à la fois un *lieu de travail* et un *milieu de vie* pour les enseignant·es et les enfants. Or, le climat scolaire n'est pas à confondre avec le bien-être individuel de ces individus; il doit être pensé comme une « tension entre des groupes sociaux, qui n'en ont pas forcément la même perception » (Cartaut et Blaya, 2020). Comment veiller à ce que le climat scolaire soit sain et positif, malgré les valeurs, perceptions et approches qui diffèrent entre les acteurs ?

On revient à l'idée de valoriser l'expertise de chacun, peu importe le cycle d'enseignement, afin qu'il se sente en confiance dans son milieu. À cet égard, Sangsue et Vorpe (2004) suggèrent que la perception d'un bon climat scolaire dépend de la satisfaction professionnelle des enseignant·es et de l'efficacité perçue dans l'atteinte des objectifs pédagogiques qu'ils et elles se sont fixés. Qu'en est-il du sentiment de satisfaction professionnelle des personnes enseignantes et de son influence sur le climat scolaire ?

Dans le contexte actuel, le niveau de satisfaction des enseignant·es représente un sujet complexe influencé par plusieurs facteurs, tels que la charge de travail, les ressources disponibles, la reconnaissance

de leur profession, la qualité des relations avec les enfants et les parents, le contexte politique... On peut également penser que la pénurie d'enseignant·es et les défis liés à l'inclusion d'enfants ayant des besoins plus importants affectent leur motivation et leur niveau de satisfaction au travail. Depuis plusieurs années, on observe une dissonance entre les intentions politiques et la réalité sur le terrain, nuisant à l'expérience des enseignant·es, notamment ceux œuvrant à l'éducation préscolaire<sup>3</sup>. Récemment, le gouvernement a annoncé des coupures budgétaires importantes dans le réseau de l'éducation pour l'année 2025-2026, y compris à l'éducation préscolaire. Cela amène à réfléchir par rapport à l'enjeu de valorisation de la profession dans un contexte de pénurie.

**Bernard :** Certaines études (Mukamurera et Balleux, 2013; Wentzel et al., 2022) tendent à démontrer une perte d'attractivité des professions de l'enseignement. Il est vrai que le nombre d'inscriptions dans les programmes de formation à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire a baissé de manière presque continue depuis quinze ans. Par ailleurs, nous sommes confrontés à un problème d'abandons massifs en formation, puisque près d'un·e étudiant·e sur deux, au Québec, ne termine pas sa formation universitaire à l'enseignement. À cela s'ajoute le décrochage professionnel, qui touche environ 25 % des enseignant·es durant les premières années d'insertion professionnelle. Lors d'une enquête menée récemment auprès de tous les étudiant·es inscrit·es dans des programmes de formation à l'enseignement des universités québécoises, nous avons pu relever certains résultats mettant en évidence un intérêt prioritaire pour les missions fondamentales de l'enseignant·e : la relation avec les enfants, le soutien aux apprentissages, le partage de connaissances et la conviction de l'utilité sociale de ces missions. Cela rejoint ton propos sur la confiance que les enseignant·es doivent avoir sur leur rôle, par exemple lorsqu'il s'agit de défendre l'apprentissage par le jeu. Il semblerait qu'un certain prestige de la profession lié aux fonctions sociales assumées par les enseignant·es contribue encore à l'attractivité. Pourtant, cette idée de prestige est ambiguë, notamment par rapport à la perception des enseignant·es dans la société. Qu'en penses-tu ?

**Stéphanie :** Je me questionne sur la manière dont la société perçoit la profession à l'éducation préscolaire. Je doute que le rôle de ces enseignant·es soit assez valorisé. Pensons notamment aux propos du ministre de l'Éducation, Bernard Drainville, qui a suggéré à la radio que les jeunes enseignant·es de niveau primaire devraient se voir confier en priorité les groupes de maternelle 4 ans ou 5 ans, car ce sont des classes moins exigeantes : « Je ne dis pas qu'elles ne sont pas exigeantes, ces classes-là, mais elles sont moins exigeantes. Bon, parce que tu enseignes par le jeu, les enfants font la sieste, il n'y a pas de devoirs, tout ça. ». Ces propos ne valorisent certainement pas la complexité de la tâche enseignante à l'éducation préscolaire, et ne lui témoignent pas notre reconnaissance. Au contraire, ils tendent à creuser l'écart entre le rôle des enseignant·es à l'éducation préscolaire et leurs collègues du primaire, en plus d'alimenter des préjugés envers les spécificités du programme éducatif.

Cette dévalorisation, entre autres de l'apprentissage par le jeu, amène une forme de pression sociale sur les personnes enseignantes en les incitant à miser sur une scolarisation de plus en plus précoce. Un peu partout à travers le monde (voir p. ex. Liegois (2022) en Belgique et Garnier (2016) en France), l'apparition de prescriptions en matière d'apprentissages disciplinaires à l'éducation préscolaire sont observées. Les enseignant·es qui y résistent doivent adopter une posture de combattant·e pour valoriser l'unicité de leur profession. Pour cela, ils et elles doivent être confiant·es envers leur rôle et être en mesure d'argumenter la plus-value du jeu à l'éducation préscolaire. Ce combat continu pour la

valorisation de la profession à l'éducation préscolaire peut influencer négativement le sentiment de satisfaction au travail, la qualité des pratiques enseignantes, et, ultimement, avoir un effet sur la réussite éducative des enfants.

**Bernard :** Ces éléments sont intéressants, notamment l'unicité de la profession ou l'adoption d'une posture de combattant. Tu présentes en quelque sorte un engagement militant ou peut-être intellectuel pour défendre certaines conceptions de l'éducation préscolaire face à des pressions relatives aux apprentissages disciplinaires tels qu'ils sont structurés dans l'enseignement primaire. Et puis, comme tu le soulignes justement, tout cela comporte une dimension politique. Les autorités politiques ont évidemment leurs propres conceptions de ce que doit être l'éducation préscolaire, mais aussi de ce qui fonde le prestige et l'attractivité de la profession enseignante comme le démontre la « Stratégie pour la valorisation des personnels scolaires ». Quel regard portes-tu sur les stratégies et l'action politique visant à renforcer l'attractivité ?

**Stéphanie :** Je suis mitigée. L'attractivité d'une profession est un phénomène social qui se construit et évolue à partir de la rencontre entre certaines de ses caractéristiques et différentes activités humaines dans une relation d'influences réciproques (Wentzel et al., 2022). Cette rencontre fait de l'attractivité un phénomène en mouvement se traduisant par une attirance et un intérêt plus ou moins marqués. Bien qu'il y ait des initiatives politiques visant à assurer l'offre de services de qualité aux enfants, la situation sur le terrain est difficile pour les personnes enseignantes (p. ex., manque de ressources, conditions de travail).

Si nous prenons un pas de recul, je m'interroge sur la façon dont la société perçoit l'enfant lui-même. Les jeunes enfants sont des acteurs sociaux (Dahlberg et al., 2012) qui ont des besoins et des intérêts diversifiés, et une manière d'apprendre qui leur est propre. Considérer l'enfant comme membre actif de la société implique de s'ouvrir au dialogue, de considérer ses points de vue et ses façons d'appréhender le monde, de remettre en question ce que nous tenons « comme vérité » et ce que nous considérons comme essentiel à son bien-être (Larouche et al., 2015). Cette réflexion implique que nous valorisons les professionnel·les qui interviennent auprès des jeunes enfants. Le fait-on ? Sur la scène politique, le ministère de la Famille n'a toujours pas réglé le conflit avec les personnes éducatrices affiliées à la Confédération des syndicats nationaux (CSN), qui ont fait la grève au cours de l'année 2024-2025 pour obtenir de meilleures conditions de travail et un meilleur salaire. Quotidiennement, 10 personnes éducatrices quittent la profession au Québec (Lemay et Bigras, 2025). Selon l'équipe de recherche *Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance* : « Cette hémorragie reflète un manque de reconnaissance, des conditions de travail difficiles, et peu d'occasions d'avancement professionnel. » (Lemay et Bigras, 2025). Cette même problématique est observée dans les milieux scolaires, où la pénurie du personnel devient de plus en plus inquiétante.

En conclusion, je crois que pour miser sur des initiatives sociales et politiques visant à favoriser l'attractivité à l'éducation préscolaire, il importe d'abord de reconnaître l'importance du métier et des spécificités de la pratique enseignante à ce cycle éducatif. Jorro et Huot (2022) précisent que la reconnaissance professionnelle sous-tend un processus d'évaluation qui peut émaner de pairs, mais aussi d'un « hiérarchique », ou encore d'une instance externe sur le travail d'un individu. La rétribution symbolique qui en résulte s'accompagne d'un sentiment de gratification pour la personne professionnelle.

## Notes

- <sup>1</sup> Les horaires des classes de maternelle 4 et 5 ans et des classes du primaire diffèrent. À l'éducation préscolaire, les enfants ont moins d'heures de classe par semaine que les enfants du primaire.
- <sup>2</sup> Le *care*, qui peut difficilement être traduit afin d'éviter d'en réduire la richesse sémantique, consiste entre autres à prendre soin ou à se soucier des besoins des enfants. Tronto (1990) est une chercheuse phare dans le domaine, laquelle propose une éthique du *care* qui dépasse la sphère privée, mettant plutôt de l'avant une portée collective et politique au *care* dans une optique de justice sociale (Robitaille et al., 2025)
- <sup>3</sup> L'un des objectifs du gouvernement aux dernières élections était d'ouvrir 2 600 classes de maternelle 4 ans d'ici l'année 2029. Toutefois, de plus en plus d'écoles ferment leurs classes de maternelle 4 ans en raison du manque d'espace et de ressources. Cette situation, qui suscite plusieurs préoccupations (dont chez les parents), met en lumière les défis de la planification et de l'investissement dans le réseau scolaire québécois par le gouvernement provincial.

## Références

- Brugère, F. (2021). *L'éthique du « care »* (4<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de France.
- Cartaut, S. et Blaya, C. (2020). Climat scolaire et satisfaction professionnelle des enseignants : un enjeu pour la qualité « du vivre et travailler ensemble ». *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 42(3).
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2012). Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance (traduit par H. Maury). Toulouse, France : Éditions Érès
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris, PUF (Collection Éducation et Société).
- Jorro, A. et Huot, I. (2022). Reconnaissance professionnelle. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 355-359). De Boeck Supérieur.
- Lanaris, C. (2021). *Tracer son chemin d'autonomie professionnelle : entre affirmation de soi et interdépendance, pour une valorisation de l'enseignante à l'éducation préscolaire*. Réseau d'information pour la réussite éducative.  
<https://rire.ctreq.qc.ca/tracer-son-chemin-dautonomie-professionnelle-entre-affirmation-de-soi-et-interdependance-pour-une-valorisation-de-lenseignante-a-leducation-prescolaire/>
- Larouche, H., April, J. et Boudreau, M. (2015). Entre socialisation et scolarisation : quelle est la mission éducative de la maternelle ? *Revue Psychologie Préventive*, 48, 3-10.
- Laugier, S. (2021). Paradoxes in the invisibility of care work. *Philosophical topics*, 49(1), 61-80.  
<https://www.jstor.org/stable/48652161>
- Lemay, L. et Bigras, N. (2025, 8 avril). Crise silencieuse dans les services éducatifs à la petite enfance. *Le Devoir*.  
<https://www.ledevoir.com/opinion/idees/864991/idees-crise-silencieuse-services-educatifs-petite-enfance>
- Liegeois, C. (2022). L'obligation scolaire à 5 ans, risques et opportunités ? Les perceptions d'enseignantes préscolaires. Document inédit, Université de Liège.
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634.  
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3490>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : le cas du Québec. *Recherche et Formation - numéro thématique* (74), 87-100.
- Robitaille, C., Lehrer, J. et Proulx, N. (2025). Le care dans le quotidien de personnes professionnelles de la petite enfance

ouvrant dans trois contextes éducatifs au Québec. *Revue hybride de l'éducation*, 9(2), 1-23.  
<https://doi.org/10.1522/rhe.v9i2.1828>

Sangsue, J. et Vorpe, V. (2004). Influences professionnelles et personnelles du climat scolaire chez les enseignants et les élèves. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 10(4), 341-354. doi: [10.1016/j.pto.2004.10.004](https://doi.org/10.1016/j.pto.2004.10.004)

Tronto, J. (1990). *Moral boundaries: Towards a political ethic of care*. Routledge.

Van Laere, K. et Vandenbroeck, M. (2018). The (in)convenience of care in preschool education: examining staff views on educare. *Early Years*, 38(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1252727>

Wentzel B., Sirois G., Mukamurera J., Lakhali S., Dembélé M., Tardif M., Borges C., Morales- Perlaza A. et Voyer B. (2023). Choisir de se former à l'enseignement au Québec. Profil sociodémographique, motivations et perspectives de carrière des étudiant.es. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 47-50. <https://doi.org/10.7202/1101213ar>

## 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 ? (partie 2) [Chronique]. *Formation et profession*, 33(2), 1-7. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a354>



# Communauté d'apprentissage et accompagnement individuel : deux dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle de directrices chargées de cours à l'université

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

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a350>

## HRONIQUE • Insertion professionnelle

### Introduction

La préoccupation pour l'insertion professionnelle en enseignement n'est plus à démontrer. En effet, de nombreuses recherches se sont penchées sur les besoins de soutien de personnes enseignantes débutant dans la profession (Boutin et Dufour, 202; Carpentier et al., 2019) et sur l'importance de leur offrir des dispositifs de soutien efficaces durant leurs premières années d'entrée en fonction (Leroux et Mukamurera, 2013). Cette chronique expose un contexte particulier d'insertion professionnelle où des directrices d'un centre de services scolaire exercent pour la première fois une fonction de chargées de cours, puis de l'apport de la communauté d'apprentissage et de l'accompagnement individuel à titre de dispositifs pour les soutenir durant cette période.

### Contexte

Au Québec, pour accéder à une fonction de direction d'établissement, une formation de deuxième cycle de 30 crédits (DESS) est obligatoire. À l'instar d'autres universités québécoises, depuis plusieurs années déjà, le département de Gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke offre cette formation. Au fil du temps, une quinzaine de partenariats ont été développés avec des centres de services scolaires (CSS) afin de considérer dans la formation offerte, la culture organisationnelle et les savoirs professionnels développés dans ces milieux. Pour ce faire, **quatre activités pédagogiques,**

correspondant aux deux premières années du diplôme, sont offertes sur les lieux de travail, par des gestionnaires scolaires expérimentés (personnes chargées de cours) provenant de ces milieux et reconnus pour leur expertise auprès de leurs pairs. C'est le cas du CSS des Hautes-Rivières, où ces activités sont prises en charge par **quatre directrices** du milieu exerçant également **la fonction de chargée de cours** pour *l'Université de Sherbrooke*.

## Besoins exprimés par les personnes chargées de cours du CSS

En étant à leur première expérience d'enseignement universitaire, les directrices scolaires, embauchées à titre de chargées de cours, ont sollicité des membres de notre équipe professorale pour les accompagner dans leur insertion à cette nouvelle fonction. Lors d'une première rencontre, des enjeux et besoins ont été mis à jour : la collaboration et la communication interprofessionnelles, des enjeux éthiques; des tensions de rôles; de l'inconfort dans l'exercice d'une double posture, en plus des responsabilités inhérentes à la fonction traditionnelle de personne chargée de cours (planification, animation des activités d'apprentissage et d'évaluation, etc.). Nous avons constaté que ces enjeux affectaient **leur agir compétent et conscient**<sup>1</sup> ainsi que **leur bien-être**<sup>2</sup>, et révélaient un **besoin de soutien dans cette nouvelle fonction**. C'est pourquoi il a été convenu avec elles de leur offrir un accompagnement en communauté d'apprentissage, de même que des rencontres individuelles pour répondre à leurs besoins au fil du temps.

## L'accompagnement en communauté d'apprentissage

La communauté d'apprentissage représente un lieu de partage et de soutien qui permet la construction de savoirs individuels et collectifs, l'ajustement de pratiques et la recherche de sens autour d'une vision partagée (Dionne et al., 2010). La communauté d'apprentissage établit sa fondation par la création d'une **alliance de travail** prenant **en compte le bien-être de ses membres** (Gagnon et al., 2023). En fonction de notre définition du bien-être (voir note 2), voici un tableau présentant les **actions privilégiées**, convenues avec les chargées de cours, pour éprouver du bien-être dans la communauté d'apprentissage.

**Tableau 1**

*Alliance de travail pour vivre du bien-être ensemble.*

Composantes	Comment prendre en compte ces composantes dans le cadre des rencontres en communauté d'apprentissage ?
Émotions positives	<ul style="list-style-type: none"> <li>Réaliser des <b>activités brise-glace</b> pour considérer les émotions de chacun et chacune.</li> <li>Choisir le lieu et le moment des rencontres avec soin.</li> </ul>
Relations positives	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'intéresser à la personne au-delà de son rôle et de ses mandats.</li> <li>Faire preuve de <b>respect, d'écoute, de confiance et d'ouverture</b>.</li> </ul>
Engagement	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'assurer d'une bonne <b>compréhension de ce qui est attendu</b> en tant que chargées de cours en négociant le sens et en proposant <b>des ajustements aux modalités</b>, si nécessaire.</li> <li>Se rappeler <b>l'alliance de travail</b> au début de chaque rencontre.</li> </ul>
Accomplissement	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prévoir un moment de <b>retroviser au début de chaque rencontre</b> (récapitulatif des actions réalisées lors des rencontres précédentes) pour faire voir le chemin parcouru.</li> <li>Prévoir un moment de <b>conclusion à la fin de chaque rencontre</b> pour témoigner des accomplissements et fiertés du jour.</li> </ul>
Sens	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le moment <b>de retroviser</b> permet également de créer du sens puisqu'on <b>garde notre fil conducteur</b>.</li> </ul>
Vitalité physique	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prendre de réelles pauses.</li> <li>Célébrer nos réalisations et notre cheminement.</li> </ul>

Les rencontres collectives se sont déroulées sur une période de trois ans à raison de cinq ou six rencontres annuelles. Elles ont permis l'**acquisition** et la **mobilisation de ressources**, ainsi **qu'une prise de recul** sur ces dernières (LeBoterf, 2007), et ce, afin de **favoriser le développement d'un agir compétent et conscient** en tant que directrices chargées de cours (Guay et Gagnon, 2021). Comme on peut le voir dans le tableau suivant, en fonction des besoins et intérêts exprimés par les directrices chargées de cours, lors de la dernière année du projet, il fut, entre autres, question de développer des ressources sur l'exercice d'un agir compétent et conscient, sur les principes andragogiques, sur la pratique réflexive, et la rétroaction, sur les approches pédagogiques et perspectives d'apprentissage ainsi que sur l'utilisation des connaissances validées dans son enseignement, etc.

**Tableau 2**

*Planification des rencontres individuelles et collectives*

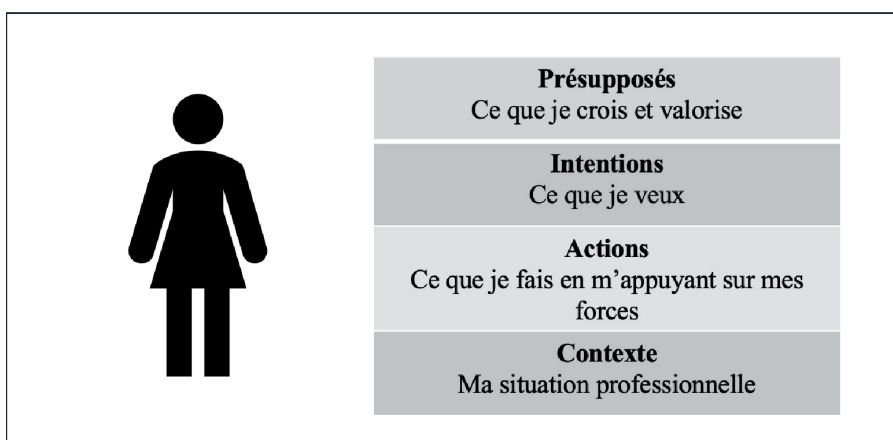
Rencontres collectives et individuelles avec les directrices chargées de cours								
Année 2023-2024								
Rencontres	Rencontre collective 1	Rencontre individuelle	Rencontre collective 2	Rencontre collective 3	Rencontre collective 4	Rencontre individuelle	Rencontre Collective 5	Rencontre Collective 6
Dates	11 /09	Octobre	9 /11	26 /01	11/03	Mai	24 /05	18/06
Objets de la rencontre	Qu'est-ce qu'incarner un agir compétent et conscient en tant que directrice chargée de cours?	Élaboration du projet de développement professionnel répondant à une préoccupation ou à un intérêt particulier relatif à sa fonction de directrice chargée de cours	Principes andragogiques	Pratique réflexive	Approches pédagogiques et perspectives d'apprentissage	Régulation et autoévaluation du projet de développement professionnel	Connaissances validées	Bilan du développement professionnel individuel et collectif

## Des rencontres individuelles

Lors de la dernière année du projet, deux rencontres individuelles d'une durée de 90 minutes ont été enchâssées au calendrier des rencontres en communauté d'apprentissage. L'intention était de permettre à chaque directrice chargée de cours d'élaborer **un projet de développement professionnel** en fonction **d'un enjeu ou d'un besoin spécifique** rencontré dans sa pratique et de le réaliser durant l'année. Lors de la **première rencontre** tenue en octobre 2023, chaque directrice chargée de cours a formulé un projet sous forme de question (McNiff et Whitehead, 2010) : « *Comment puis-je... ?* ». Par exemple, l'une d'entre elles a formulé sa question ainsi : « *Comment puis-je développer ma capacité à formuler des rétroactions alignées à mes intentions pédagogiques ?* ». Ou une autre : « *Comment puis-je mieux planifier mon enseignement en m'appuyant sur des connaissances validées en gestion de l'éducation ?* ».

**Figure 1**

*L'agir compétent et conscient (Guay et Gagnon, 2021)*



Lors de la deuxième rencontre qui a eu lieu en mai 2024, l'entretien a servi à mettre à jour la réponse à la question de chaque personne chargée de cours sous **la forme d'un agir compétent et conscient**, c'est-à-dire en identifiant le **contexte** spécifique, **les intentions et présupposés** explicites, de même que **les actions posées** en fonction de ces derniers. Par exemple, pour la question : « *Comment puis-je développer ma capacité à formuler des rétroactions alignées à mes intentions pédagogiques ?* », la directrice chargée de cours a mis à jour ses présupposés et ses intentions concernant la rétroaction dans son contexte spécifique d'enseignement et a expérimenté un outil en s'appuyant sur les travaux de Rodet (2004) afin d'offrir de la rétroaction affective, cognitive, méthodologique et métacognitive à ses étudiants. En rencontre collective, elle a pu partager le fruit de ses expériences et de ses apprentissages concernant son projet de développement professionnel.

## Apports des dispositifs offerts

Nous terminons cette chronique en mettant en lumière l'apport des dispositifs en soutien à l'insertion professionnelle des personnes chargées de cours. Voici trois extraits tirés de la rencontre de bilan ayant eu lieu en juin 2024.

« *Le soutien, la bienveillance, le non jugement et la rétroaction positive sont pour ma part essentiels pour le maintien de mon bien-être.* » Cet extrait nous permet de conscientiser les manières d'être et de faire des personnes accompagnatrices qui influencent le bien-être des personnes accompagnées. « *Les rencontres collectives m'ont permis de me sentir moins seule et de prendre du recul sur divers aspects de ma pratique, alors que les rencontres individuelles m'ont soutenue pour travailler sur un élément qui nuisait à mon bien-être, afin de prendre du pouvoir sur la situation et améliorer les choses pour moi et mon organisation.* » On constate ici que la complémentarité des deux dispositifs est intéressante pour répondre à des besoins différents exprimés par les personnes chargées de cours. « *L'énorme gain en termes de SENS a contribué à me donner confiance et à diminuer mon sentiment d'imposteur.* » Finalement, il importe de rechercher constamment à soutenir la création de sens, composante du modèle de bien-être retenu, puis élément essentiel d'une communauté d'apprentissage, lors des rencontres collectives et individuelles.

Finalement, ces deux dispositifs, combinés de façon complémentaire, gagnent à être utilisés dans des contextes où l'on souhaite soutenir le développement d'un agir compétent et conscient et favoriser le bien-être de personnels scolaires en insertion professionnelle.

## Notes

- <sup>1</sup> **Agir compétent et conscient** : Capacité à mettre en œuvre des **actions** prioritaires adaptées au **contexte**, en fonction d'**intentions** et de **présupposés** conscients et explicites (Guay et Gagnon, 2021).
- <sup>2</sup> **Bien-être** : Le bien-être psychologique et physique est une expérience subjective, propre à chaque individu, attribuable à différentes composantes (**sens, réussite, émotions positives, relations positives, engagement, vitalité physique**) et mobilisant **ses forces** de caractère, qui combinées de façon unique, permettent d'éprouver un sentiment de satisfaction et de sérénité dans les différentes sphères de sa vie personnelle et professionnelle (Gagnon et al., 2023).

## Références

- Boutin, G. et Dufour, F. (2021). *Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle. Pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhil, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 9(3), 5-18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- 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>
- Gagnon, B., Bruneau, I. et Denis, S. (2023, 10 mai). Accompagner des leaders scolaires dans un projet de développement professionnel portant sur le maintien ou l'amélioration de leur bien-être en fonction de leurs besoins prioritaires : démarche et ressources proposées par une équipe d'accompagnement dans le cadre d'une recherche-action. [communication orale]. Dans, N. Goyette, N. Duroisin et M.-A. Pelletier. (resp.), *La psychopédagogie du bien-être : une clé de voûte pour favoriser le bien-être des acteurs en éducation*. ACFAS. Montréal. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/90/500/509/c>
- Guay, M.-H. et Gagnon, B. (2021). *Quel leadership incarner en tant que chercheuses-praticiennes en contexte de recherche-action pour inspirer celui des directions générales des centres de services scolaire et des commissions scolaires du XXIe siècle ?* Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Paris, France. <https://hal.science/hal-03500166>
- LeBoterf, G. (2007). *Professionaliser. Le modèle de navigation professionnelle*. Eyrolles.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et Profession*, 21(1), 13-27. [https://formation-profession.org/files/numeros/4/v21\\_n01\\_32.pdf](https://formation-profession.org/files/numeros/4/v21_n01_32.pdf)
- McNiff, J. et Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Rodet, J. (2004). La rétroaction, support d'apprentissage. *Distances*, 4(2). <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000482/document>

## Pour citer cet article

- Gagnon, B. (2025). Communauté d'apprentissage et accompagnement individuel : deux dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle de directrices chargées de cours à l'université [Chronique]. *Formation et profession*, 33(2), 1-6. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a350>



Bouvier, A. (2024).  
*Pensées sur l'éducation*. Paris,  
les éditions du Panthéon.

Claude Lessard  
Université de Montréal (Canada)

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a355>

## RECENSION

Dans ce livre, Alain Bouvier poursuit sa réflexion sur l'état et l'évolution du système éducatif français. Ce système, il le connaît bien en tant qu'ancien recteur d'académie, ayant été aussi par le passé membre du Haut conseil de l'éducation, rédacteur en chef de la revue internationale d'éducation de Sèvres, président de l'Association française des acteurs de l'éducation, et professeur en science de la gestion. Mentionnons qu'il est toujours professeur associé à l'Université de Sherbrooke, responsable de la formation des administrateurs scolaires. Cette riche expérience donne aux propos d'A. Bouvier une profondeur historique remarquable et une réelle force analytique, combinant une riche documentation et une longue connaissance des terrains du bas comme du haut de la pyramide, et nourrie de comparaisons internationales riches et variées. À cela il faut ajouter le sel de l'impatience et un brin de la colère de celui qui demeure convaincu que la France peut faire mieux en matière d'éducation, si seulement elle se montrait déterminée à débloquent certains freins tenus trop fermement par ce que A. Bouvier nomme les «*statuquologues*». L'âge et la retraite toujours active n'ont pas encore émoussé chez cet homme engagé l'appel à l'action réfléchi et le désir d'un changement véritable.

Le livre est organisé en cinq parties, chacune rassemblant de courtes capsules sur un thème donné. Celles-ci portent sur 1) la dialectique entre école et société, 2) des vues du terrain de l'école, 3) le métier d'enseignant, 4) l'importance de l'organisation et 5) une école apprenante et humaniste. Cette 5<sup>e</sup> partie présente la vision de l'école idéale d'A. Bouvier. On peut voir dans cette structuration du propos une logique certaine, allant du rapport macrosocial entre l'école, comme institution, et la société, telle qu'elle évolue sous l'effet de forces multiples (politiques, sociales et culturelles; nationales et

internationales) et qu'elle peine à se construire une vision cohérente d'un possible avenir, pour ensuite regarder au plus près ce qui se passe sur les divers terrains de l'éducation nationale, dans l'enseignement et dans son organisation, dont les pratiques font écho aux grandes transformations macrosociales, en même temps qu'ils révèlent parfois une réelle agentivité et une capacité d'innover. Ainsi saisi des réalités, des contraintes, des freins, et des émergences, le lecteur est amené à s'interroger sur les acteurs, d'abord les enseignants et leur rapport au métier et au système, et ensuite, à travers les capsules sur l'organisation, les cadres et administrateurs. La cinquième partie de l'ouvrage est centrée sur l'école qu'A. Bouvier appelle de ses vœux et qu'il souhaite « apprenante et humaniste ».

Le lecteur est confronté à un regard sur le système éducatif français qui en connaît les forces et les faiblesses et les traque avec précision pour mieux les faire évoluer. Se dégage une connaissance fine et très étendue de l'éducation française, bien ancrée dans l'évolution récente du système, de ses politiques et de ses pratiques. Le lecteur est aussi confronté à l'extraordinaire diversité des enjeux et leur grande complexité.

L'ensemble des sections et les nombreuses capsules qui les composent conduisent A. Bouvier à affirmer avec force la nécessité d'une autre école. Telle qu'il la conçoit, elle devrait reposer sur cinq piliers :

- 1) une pensée et une pratique du « numérique et de l'intelligence artificielle qui hybrident les processus pédagogiques et d'ingénierie de formation ». Il faut inclure le numérique pour ne pas le subir, et l'utiliser comme source d'innovation et d'assouplissement du système et de ses composantes : « *fondée sur une réelle autonomie individuelle et surtout collective, dans un cadre éthique précis et explicite, l'école apprenante et humaniste de mes rêves encouragera les acteurs sur le terrain à pratiquer de la création numérique et surtout de l'innovation numérique pédagogique* » (p. 292).
- 2) l'émergence régulière et progressive de nouvelles formes scolaires qui... *articuleront l'action en présentiel et l'action à distance, en synchrone et en asynchrone... La nouvelle forme scolaire sera hybride, souple, perfectible et flexible* » (p. 293)
- 3) l'horizontalité ou le management 3.0 qui « *substituera à la bureaucratie normative, rigide, injonctive, verticale et descendante un système d'action flexible, souple, horizontal, agile, réticulé et fortement ancré dans son environnement local* » (p. 294). Chaque établissement scolaire pourra « *s'organiser localement, sur la base d'équipes, en construisant de petits réseaux d'échanges de pratiques, des réseaux horizontaux et innovants, pour créer des communautés éducatives collaboratives, à taille humaine. Et surtout ces équipes collaboratives seront collectivement responsables de leurs actions...* » (p. 294).
- 4) un nouveau métier d'enseignant, *stimulant et gratifiant, centré sur l'accompagnement des élèves (en classe et en dehors), la créativité et la collaboration entre pairs, l'innovation, les projets locaux, les partenariats, l'évaluation, les rétroactions et les régulations... Ce nouveau métier encouragera la responsabilité individuelle et collective, le travail en équipe et le développement professionnel* (p. 295).
- 5) les nécessaires régulations incluant la régulation des régulations ! « *L'école de mes rêves régulera de toutes les manières nécessaires, niveaux 1 et 2. Elle apprendra de ses erreurs... capitalisera ses précieux acquis, elle aura donc besoin de les connaître* » (p. 296).

Ces cinq piliers doivent être au service d'un projet éducatif global, reposant sur des valeurs républicaines et valorisant l'humain. En somme, un projet ambitieux, dont certains éléments pointent déjà ici et là, parfois « tolérés » davantage qu'encouragés et soutenus; cependant, on ne voit pas une politique globale d'éducation qui intègre de manière cohérente l'ensemble des piliers proposés par A. Bouvier ainsi que la vision qui les anime.

On pourrait croire qu'A. Bouvier n'a pas pensé la mise en œuvre de son projet d'école. Je crois que l'on se trompe : la mise en œuvre est ici indissociable de l'horizontalité envisagée. Car, au point de vue de la gouvernance, A. Bouvier appelle le renversement de la pyramide scolaire actuelle : il veut une école autonome, maître de ses choix et autorisée à innover et à s'adapter à son contexte. La centralisation et la bureaucratisation du système éducatif français lui apparaissent comme néfastes dans la mesure où elles enferment les acteurs, enseignants comme administrateurs, dans un jeu où le corporatisme des uns et le maintien du pouvoir de contrôle des autres évacuent trop souvent l'intérêt supérieur des élèves. Pour sortir de ce jeu et enclencher une véritable dynamique qu'A. Bouvier voudrait apprenante, il faut donc décentraliser au maximum le pouvoir d'initiative et la capacité d'organisation, les moyens et les ressources, et ce, bien évidemment, à l'intérieur d'un cadre réglementaire qui définit les grands paramètres nationaux que toute école doit respecter.

Il faut donc faire confiance aux acteurs sur les terrains scolaires et les soutenir dans leurs efforts d'adaptation aux contextes locaux et d'innovation, notamment en matière de pédagogie numérique et de diversification de la forme scolaire. On attirera et retiendra ainsi dans le métier des enseignants motivés. Tout se tient...

À le lire, on se dit que peut-être avons-nous épuisé une pensée d'organisation bureaucratique et professionnelle, qui a tant contribué à l'édification des systèmes éducatifs d'après-guerre, car telle était la priorité à l'époque. Aujourd'hui, les systèmes de services publics montrent des ratés importants et révèlent parfois des absurdités ou des insensibilités choquantes. Ils se montrent très difficiles à réformer et sont perçus comme capables d'étouffer toute velléité de changement significatif. Suivant pareille analyse, la décentralisation radicale apparaît comme une, sinon la seule, porte de sortie possible, la seule possibilité de redonner oxygène, énergie et agivité à un système dysfonctionnel et bloqué.

La décentralisation radicale apparaît aussi comme la principale voie de relégitimation de l'école publique, dans la mesure où cette décentralisation engage les acteurs scolaires locaux à construire des partenariats durables avec les parents et la communauté qu'ils sont censés desservir. C'est donc à la base, établissement par établissement, qu'un processus de relégitimation a des chances de se déployer et de reconnecter l'école à la société.

Le modèle proposé par A. Bouvier s'approche de celui des écoles québécoises dites alternatives, mais intégrées au réseau public (donc gratuites et non sélectives). Ce modèle tient pour l'essentiel sur trois piliers : 1) une direction, restreinte ou élargie, qui est fiduciaire d'un projet éducatif clair, coconstruit au départ avec les personnels et les parents; cette direction possède les pouvoirs nécessaires à la mise en œuvre de cette vision éducative, y compris celui de choisir l'équipe enseignante en fonction de son adhésion au projet éducatif; 2) des enseignants qui choisissent cette école (et son projet) et acceptent d'y travailler en équipe; 3) des parents qui adhèrent à la même vision et qui participent à la vie de l'école. Vision commune, choix des uns et des autres et partenariat communautaire : ce sont les piliers de ce type d'école.

Les écoles privées à vocation religieuse sont du même type.

Sommes-nous capables de multiplier ces écoles dont les agents, les élèves et les parents sont satisfaits ? Sans trahir les grands acquis de l'État-Providence, i.e. l'égalité des chances ? Je crois que oui et je partage cette thèse que soutient A. Bouvier avec courage – on est en France où la centralisation est historique... – Il y a là un pari sur l'intelligence collective qui mérite d'être pris et tenu. Même si, bien évidemment, ce ne sera pas facile.

Je signale au lecteur québécois qu'au début des années 1980, le gouvernement du parti québécois avait voulu aller dans ce sens, comme en témoigne l'énoncé de politique « l'école québécoise, une école responsable et communautaire ». Le Québec n'a pas réussi à faire de l'établissement le « pivot » du système – suivant l'expression de l'époque qui voulait démarquer l'école souhaitée de l'école existante, baptisée « école succursale », c'est-à-dire identique à toutes les autres, sans couleur particulière ou projet distinctif. Si plusieurs lois ont permis certaines avancées – la notion de projet éducatif d'école, les conseils d'établissement, les projets particuliers, etc., le poids du jeu dominant entre enseignants syndiqués et administrateurs soucieux de leur pouvoir de contrôle, lié aux politiques de reddition de compte et de gestion axée sur les résultats, ainsi qu'un régime de concurrence entre établissements, freinent considérablement les développements qui assureraient une véritable autonomie locale, dans un cadre réglementaire national garantissant l'égalité des chances.

La thèse promue par A. Bouvier pose deux questions difficiles : 1) dans un contexte social nettement pluraliste et fragmenté, est-il réaliste de penser que les établissements scolaires reposent sur une forme de solidarité ancrée dans un partage fort de valeurs éducatives communes ? Comment construire localement cette solidarité autour d'une notion de l'intérêt supérieur de l'élève, tout en prenant en compte les inflexions particulières et les différences ? et 2) historiquement, on peut soutenir que la décentralisation a en général pour effet d'accroître les inégalités sociales et scolaires; comment éviter cet écueil sans recentraliser ? Quelles différences entre établissements apparaissent légitimes et lesquelles ne le sont pas ?

Peut-être faut-il réfléchir en termes de quête d'équilibre entre des principes qui ne peuvent qu'être en tension, exigeant des acteurs locaux, et au premier chef aux directions d'établissement, une recherche incessante et obstinée de la meilleure voie d'amélioration. Il y a certainement lieu de la part des autorités supérieures d'autoriser et de soutenir des projets pilotes d'autonomisation des établissements, question d'en bien saisir les difficultés comme les bienfaits.

Il faut savoir gré à A. Bouvier de prendre clairement position sur cet enjeu important et de nous solliciter pour travailler collectivement à définir cet espace éducatif local et le chemin à suivre pour l'élargir le plus possible et l'aménager dans l'intérêt supérieur des élèves. Car la légitimité de l'école me semble liée à cette démarche de construction locale d'un milieu de vie véritablement éducatif.

## Pour citer cet article

Lessard, C. (2025). Bouvier, A. (2024). Pensées sur l'éducation. Paris, les éditions du Panthéon [Recension]. *Formation et profession*, 33(2), 1-4. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a355>



Stan, C. A. et Lemieux, O. (2025).  
*Culture et citoyenneté à l'école québécoise :  
regards croisés sur les fondements et les  
pratiques*. Presses de l'Université Laval.

Lise De Souter  
Université de Montréal (Canada)

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a356>

## RECENSION

### Introduction

Sous la direction de Catinca Adriana Stan et d'Olivier Lemieux, cet ouvrage collectif vise à alimenter les réflexions et les discussions portant sur la construction de la citoyenneté à l'école québécoise. 21 auteurs, dont des chercheurs, des enseignants et des acteurs de projets culturels et citoyens, ont contribué à la rédaction du collectif dans le but de répondre à une double exigence : comprendre les fondements de l'éducation à la citoyenneté et poser un regard sur les pratiques inspirantes de terrain. Bien que plusieurs contributions abordent des enjeux liés au nouveau programme de *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ), l'ouvrage s'inscrit plus largement dans une réflexion d'ensemble sur l'éducation citoyenne. Dans un contexte marqué par un besoin de cohésion sociale, des interrogations sur le rôle de l'école et sur la place de la culture commune, cet ouvrage tombe donc à point nommé.

### Résumé de l'ouvrage

Le collectif est divisé en deux parties distinctes, composées respectivement de sept chapitres. La première partie aborde les visées, les fondements et les finalités de l'éducation citoyenne à travers une diversité d'approches théoriques et d'angles d'analyse. La seconde, plus « pratique », présente sept projets illustrant comment les enseignants, élèves et acteurs éducatifs donnent vie aux finalités citoyennes.

Le chapitre un, qui amorce la première partie, est écrit par Mélanie Bédard. Il s'inscrit dans une approche sociologique de l'éducation et interroge la manière dont les conditions de scolarisation, marquées

par des inégalités, préparent implicitement les élèves à devenir des citoyens. L'autrice revient sur l'organisation et les fondements du système scolaire moderne et montre comment celui-ci éduque les élèves à la communauté politique.

Le deuxième chapitre, rédigé par Sivane Hirsch, est consacré au nouveau programme CCQ. L'autrice cherche à identifier l'approche mobilisée par ce programme pour atteindre sa visée principale : amener les élèves à exercer leur citoyenneté.

Le chapitre trois de Jean-Louis Jadouille propose une analyse des programmes et des manuels utilisés par les enseignants pour enseigner l'histoire et le programme CCQ. Le chercheur s'intéresse à la manière dont ces documents prescriptifs et didactisés articulent le passé et le présent, puis présente un nouveau concept de manuels : les manuels RESBO, pensés spécifiquement pour relier l'étude du passé à la compréhension du présent.

Le quatrième chapitre, écrit par Olivier Lemieux et Jean Bernatchez, analyse les politiques éducatives instaurées au Québec. À partir de trois études de cas, les auteurs montrent que ces politiques visent à renforcer la participation des élèves à la gouvernance scolaire et à les familiariser avec les principes et modalités de la démocratie.

Dans le chapitre cinq, Olivier Lemieux et Catinca Adriana Stan examinent les tensions entre nationalisme et multiculturalisme, deux référentiels identitaires qui caractérisent la société québécoise. S'appuyant sur le cadre théorique de Muller (2000), les auteurs repèrent la présence d'idéologies identitaires dans un corpus de mémoires issus de consultations publiques et de documents officiels du ministère de l'Éducation, qui portent sur l'élaboration des programmes scolaires.

Le chapitre six, rédigé par Margarida Romero, propose une réflexion sur les enjeux citoyens liés à l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) en éducation. L'autrice cherche à déterminer les usages pertinents et éthiques à privilégier dans le cadre d'activités éducatives soutenues par l'IA.

La première partie se clôt par le chapitre sept, rédigé par David Lefrançois et al., dans lequel six auteurs portent un regard critique sur le programme d'éducation financière et sur le matériel pédagogique qui y est associé. Les auteurs soutiennent que ce programme, pourtant issu du domaine d'apprentissage des sciences humaines et sociales, néglige d'aborder les enjeux financiers controversés, notamment ceux liés aux inégalités de genre.

Le chapitre huit ouvre la seconde partie de l'ouvrage. Catinca Adriana Stan et Enkeleda Arapi y présentent deux projets éducatifs : le projet *Partageons l'histoire*, et le projet d'une école Montessori dans lequel les élèves rédigent les récits de vie de résidents du Mont Champagnat, une résidence pour aînés. L'analyse de ces expériences permet aux autrices de rendre compte des apports possibles de ce type de démarche sur le développement de la conscience citoyenne des élèves.

Le chapitre neuf, rédigé par Anne-Marie Paquet, décrit une recherche-action menée en sixième année du primaire. De l'écriture d'un projet de loi par les élèves, jusqu'à la présentation de ce projet sous la forme d'une conférence de presse, cette expérimentation montre comment l'éducation politique peut être placée au centre des apprentissages.

Dans le chapitre dix, Claire Godin et Danielle Savoie, cofondatrices de l'organisme *Les ateliers d'Emma*, présentent deux activités de tissage et de feutrage réalisées dans des écoles de la Péninsule acadienne. Elles démontrent que ces pratiques manuelles créent un espace communautaire propice au dialogue générationnel et intergénérationnel, tout en favorisant l'acquisition de compétences par la résolution de problèmes (*learning by doing*).

Le chapitre onze, signé par Véronique Charlebois, enseignante d'histoire, relate un projet d'exploration du patrimoine par les élèves. L'autrice montre comment ce projet, en plus de renforcer les liens entre les citoyens, est devenu un moyen pour la communauté elle-même de devenir actrice de la production de son propre récit historique.

Le douzième chapitre, écrit par Olivier Michaud et Mathieu Gagnon, examine la contribution de la philosophie avec les enfants à l'éducation citoyenne. Les auteurs concluent que la pratique de la philosophie, si elle ne permet pas d'atteindre une citoyenneté complète, apparaît en revanche comme une approche unique menant les élèves à développer les caractéristiques essentielles du citoyen d'une démocratie.

Dans le chapitre treize, Jean Danis présente une approche culturelle d'enseignement à travers le cours *Monde contemporain* de cinquième secondaire. Le doctorant montre que cette approche permet aux élèves de développer leur capacité à s'approprier le monde politique et à lui donner du sens.

Enfin, la dernière contribution est celle de Raphaël Gani, qui rend compte de la conception de la citoyenneté développée par le chercheur et professeur autochtone Dwayne Ronald. Une vision qui se distingue de celle du programme CCQ, insistant sur les relations entre les humains et avec la nature.

## Forces et limites de l'ouvrage

Une des principales forces de cet ouvrage réside dans la diversité des profils de ses auteurs. En mobilisant des universitaires, des enseignants et des acteurs du milieu éducatif, le collectif aborde la question de l'éducation citoyenne et la place qu'y occupe la culture sous plusieurs angles. La voix donnée aux praticiens, et non seulement aux chercheurs, renforce l'originalité de l'ouvrage. La promesse d'apporter des « regards croisés » est donc tenue.

De plus, s'inscrivant au croisement de plusieurs champs de recherche, l'ouvrage enrichit la littérature scientifique en interrogeant la place de la culture et le rôle de l'éducation citoyenne dans le contexte québécois. Il constitue ainsi un outil pertinent pour les chercheurs, les enseignants, mais aussi pour toutes les personnes intéressées par les enjeux de culture et de citoyenneté qui souhaitent penser (ou repenser) l'éducation.

Parmi les limites, on note que les analyses demeurent centrées sur le contexte québécois. Ceci a pour effet de limiter la portée de la réflexion à d'autres contextes éducatifs et par extension, la portée internationale de l'ouvrage.

Une autre limite réside dans le fait que plusieurs études s'appuient sur le programme CCQ, dont l'implantation obligatoire dans les classes ne date que de la rentrée 2024. L'ouvrage ayant été publié en 2025, les analyses proposées reposent donc davantage sur des projections et des interprétations initiales que sur des observations empiriques. Si le livre offre quelques études préliminaires sur le programme et le matériel didactique associé, ces pistes gagneront à être confirmées et approfondies par de futures recherches, portant sur les pratiques réelles en classe.

## Références

Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208.

## Pour citer cet article

De Souter, L. (2025). Stan, C. A. et Lemieux, O. (2025). Culture et citoyenneté à l'école québécoise : regards croisés sur les fondements et les pratiques. Presses de l'Université Laval [Recension]. *Formation et profession*, 33(2), 1-4.  
<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.a356>