

FORMA et TION PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

30⁽³⁾

2022

Volume 30 numéro 3

DOSSIER

La formation
par compétence :
ses enjeux, ses défis,
son avenir



Table des matières

Dossier

Introduction au dossier : La formation par compétence : ses enjeux, ses défis, son avenir

Nancy GOYETTE, Stéphane MARTINEAU

Exploration des liens théorie-pratique établis par des stagiaires en enseignement dans des incidents critiques : vers une catégorisation des sources et des types de savoirs mobilisés

Isabelle VIVEGNIS, Judith BEAULIEU, Mylène LEROUX, Rhofir SAKINA, François VINCENT, Vincent BOUTONNET

L'accompagnement des enseignants pour développer la compétence à évaluer chez les stagiaires : quelles formes, quelles logiques ?

Nicole MONNEY, Angela VEVE

Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants

Agnès DEPRIT, Anne-Catherine CAMBIER, Vanessa HANIN, Pascale WOUTERS, Catherine VAN NIEUWENHOVEN

Étude exploratoire sur les compétences sociales et émotionnelles des enseignantes à l'éducation préscolaire : quels défis pour la formation initiale ?

Marie-Andrée PELLETIER

L'expérience des rythmes du travail dans les interactions d'arrivées et de départs en crèche

Laurent FILLIETTAZ, Stéphanie GARCIA, Marianne ZOGMAL

Stand-alone Field Trips Based on Geolocation as a Meaningful Source of Learning for Geomatics Students

Florian MEYER, Jérôme THÉAU

Appropriation de connaissances et de pratiques par des enseignants dans un projet de recherche n lecture-écriture

Catherine TURCOTTE, Marie-Hélène GIGUÈRE, Marie-Pier GODIN

Articles prospectifs

Vers une définition de l'approche intégrée du français

Emmanuelle SOUCY

Développement du raisonnement spatial d'enfants à la maternelle quatre ans temps plein au Québec

Charlaine ST-JEAN, Johanne APRIL, Nathalie BIGRAS, Christophe MAÏANO, Marilyn DUPUIS-BROUILLETTE

Chroniques

Insertion professionnelle

Organiser l'accompagnement autour de la relève en enseignement
Andréanne GAGNÉ, Ugo COLLARD-FORTIN, Nadia CODY,
Sandra COULOMBE

Internationale

La mise en oeuvre de programmes d'éducation positive : le paradoxe australien
Émilie AUCLAIR, Geneviève SIROIS

Intervention éducative

La multitâche cognitive
Rachel SARR

Milieu scolaire

Quand la recherche rencontre l'action au profit de la littératie de jeunes adultes en formation professionnelle du secondaire
Amal BOULTIF, Chantal OUELLET, Nathalie BOUDRIAS,
Annie DUBEAU

Milieu scolaire

Le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité : rapprocher le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys et le milieu de la recherche
Justine GOSSELIN-GAGNÉ, Geneviève AUDET, Éric LAUZON

Numérique en éducation

L'importance de la formation à la compétence numérique en enseignement supérieur
Chantal TREMBLAY, Bruno POELLHUBER

Recension

Allaire, S. et Deschenaux, F. (dir). (2022). Récits de professeurs d'université à mi-carrière. Si c'était à refaire... Presses de l'Université du Québec.
Marie-Pier FOREST

Gremion, C. et de Paor, C. (2021). Processus et finalités de la professionnalisation. Comment évaluer la professionnalité émergente ? De Boeck Supérieur.
Valérie THOMAS

Table des matières

Dossier

Introduction au dossier : La formation par compétence : ses enjeux, ses défis, son avenir

Nancy GOYETTE, Stéphane MARTINEAU

Exploration des liens théorie-pratique établis par des stagiaires en enseignement dans des incidents critiques : vers une catégorisation des sources et des types de savoirs mobilisés

Isabelle VIVEGNIS

L'accompagnement des enseignants pour développer la compétence à évaluer chez les stagiaires : quelles formes, quelles logiques ?

Nicole MONNEY, Angela VEVE

Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants

Agnès DEPRIT, Anne-Catherine CAMBIER, Vanessa HANIN,
Pascale WOUTERS, Catherine VAN NIEUWENHOVEN

Étude exploratoire sur les compétences sociales et émotionnelles des enseignantes à l'éducation préscolaire : quels défis pour la formation initiale ?

Marie-Andrée PELLETIER

L'expérience des rythmes du travail dans les interactions d'arrivées et de départs en crèche

Laurent FILLIETTAZ, Stéphanie GARCIA, Marianne ZOGMAL

Stand-alone Field Trips Based on Geolocation as a Meaningful Source of Learning for Geomatics Students

Florian MEYER, Jérôme THÉAU

Appropriation de connaissances et de pratiques par des enseignants dans un projet de recherche n lecture-écriture

Catherine TURCOTTE, Marie-Hélène GIGUÈRE,
Marie-Pier GODIN

Articles prospectifs

Vers une définition de l'approche intégrée du français

Emmanuelle SOUCY

Développement du raisonnement spatial d'enfants à la maternelle quatre ans temps plein au Québec

Charlaine ST-JEAN, Johanne APRIL, Nathalie BIGRAS,
Christophe MAÏANO, Marilyn DUPUIS-BROUILLETTE

Chroniques

Insertion professionnelle

Organiser l'accompagnement autour de la relève en enseignement
Andréanne GAGNÉ, Ugo COLLARD-FORTIN, Nadia CODY,
Sandra COULOMBE

Internationale

La mise en oeuvre de programmes d'éducation positive : le paradoxe australien
Émilie AUCLAIR, Geneviève SIROIS

Intervention éducative

La multitâche cognitive
Rachel SARR

Milieu scolaire

Quand la recherche rencontre l'action au profit de la littératie de jeunes adultes en formation professionnelle du secondaire
Amal BOULTIF, Chantal OUELLET, Nathalie BOUDRIAS,
Annie DUBEAU

Milieu scolaire

Le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité : rapprocher le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys et le milieu de la recherche
Justine GOSSELIN-GAGNÉ, Geneviève AUDET, Éric LAUZON

Numérique en éducation

L'importance de la formation à la compétence numérique en enseignement supérieur
Chantal TREMBLAY, Bruno POELLHUBER

Recension

Allaire, S. et Deschenaux, F. (dir). (2022). Récits de professeurs d'université à mi-carrière. Si c'était à refaire... Presses de l'Université du Québec.
Marie-Pier FOREST

Gremion, C. et de Paor, C. (2021). Processus et finalités de la professionnalisation. Comment évaluer la professionnalité émergente ? De Boeck Supérieur.
Valérie THOMAS



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.720>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Isabelle **Vivegnis** 
Université de Montréal (Canada)

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

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

Rhofir **Sakina**
Université du Québec en Outaouais (Canada)

François **Vincent** 
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Vincent **Boutonnet** 
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Exploration des liens théorie-pratique établis par des stagiaires en enseignement dans des incidents critiques : vers une catégorisation des sources et des types de savoirs mobilisés

An Attempt to Categorize Theory-practice Links
Made by Teaching Trainees in Their Critical Incidents

doi: 10.18162/fp.2022.720

Résumé

L'articulation théorie-pratique demeure complexe pour les étudiants¹ en formation initiale en enseignement. L'évaluation de la mise en œuvre d'une nouvelle modalité de stage révèle que divers acteurs impliqués dans les stages perçoivent plus de liens théorie-pratique dans les travaux des étudiants. Or, cette évaluation n'a pas permis de décrire la nature de ces liens. Cette recherche explore la façon dont les étudiants intègrent ces liens dans un travail réalisé durant leur stage : l'incident critique. Une analyse thématique montre les sources et les types de savoirs convoqués dans ces travaux.

Mots-clés

Liens théorie-pratique, formation pratique, sources et types de savoir, incident critique, recherche exploratoire.

Abstract

The theory-practice articulation remains complex for teacher candidates in initial teacher education.

The evaluation of the implementation of a new practicum modality reveals that various actors involved in practicum placements perceive more theory-practice links in teacher candidates' work. However, this evaluation did not make it possible to describe the nature of these links. This research explores how students integrate these links into a written work they do during their internship: critical incident. A thematic analysis highlights the sources and types of knowledge concretely called upon in this work.

Keywords

Theory-practice links, practical training, sources and types of knowledge, critical incident, exploratory research.

Problématique

La formation initiale à l'enseignement a pour but de favoriser le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Au Québec, les baccalauréats en enseignement requièrent un minimum de 700h de formation pratique dans les milieux scolaires primaires ou secondaires. Tous les étudiants en formation initiale doivent suivre des cours théoriques liés à la didactique, à la psychopédagogie et aux fondements de l'éducation, tout en étant mis en contact avec différents milieux scolaires, au fil de quatre stages répartis de manière progressive au cours du cheminement. Cette formation se donne généralement en alternance entre le milieu universitaire et le milieu scolaire. Cette logique d'alternance implique des temps d'apprentissage successifs dans les deux milieux (Vanhulle et al., 2007). Les stages en enseignement permettent ainsi d'observer des pratiques d'enseignement et de tisser des liens entre ces pratiques et les cours théoriques suivis à l'université (Hennissen et al., 2017). En effet, on s'attend à ce que les savoirs acquis et les compétences développées à l'université deviennent significatifs lorsqu'ils sont mis en œuvre dans la salle de classe. De plus, la formation devrait permettre à l'étudiant de réinvestir les apprentissages réalisés en contexte de stage dans ses cours à l'université pour que les liens se réalisent de manière bidirectionnelle et que l'étudiant perçoive l'importance de la théorie acquise à l'université et puisse la faire dialoguer avec la pratique. Or, plusieurs études montrent que les stagiaires font relativement peu de liens entre la théorie et la pratique (T-P) dans le contexte de leurs stages (Gervais et Leroux, 2011 ; Gouin et al., 2018). Par « liens T-P », nous entendons le recours à des savoirs théoriques pour comprendre, expliquer ou guider la pratique, ou inversement.

D'aucuns soutiennent aussi que l'articulation T-P représente un exercice complexe pour les étudiants (Hennissen et al., 2017) et qu'ils ont besoin d'aide pour y arriver (Buchanan, 2020). Il importe dès lors d'accompagner le processus d'apprentissage professionnel lié à l'alternance pour faciliter le processus de transfert. Cette tâche, demandant d'articuler les connaissances issues des milieux scolaires et universitaires, nécessite du soutien de la part des formateurs (Buchanan, 2020; Desbiens et al., 2012). L'accompagnement et la médiation d'un tiers peuvent alors aider à faciliter l'explicitation de la pratique professionnelle et rendre possible l'apprentissage professionnel (Korthagen et al., 2006). Pour ce faire, un travail réflexif s'impose et peut être proposé par les formateurs, mais peut aussi s'opérationnaliser par le biais de modalités spécifiques comme l'incident critique, que nous détaillerons plus loin. Par ailleurs, le soutien de cette articulation et de la pratique réflexive en formation passerait, selon Gouin et al. (2018), par une meilleure compréhension des sources de savoirs² auxquelles les stagiaires ont accès ou qui leur semblent légitimes. En outre, il importerait pour le formateur d'identifier les types de savoirs que sollicite ou néglige la personne en apprentissage (De Simone, 2019). En outre, Sjølie (2014) note que les étudiants accorderaient une plus grande importance à l'expérience pratique et à la théorie d'ordre pratique (*practical theories*), soit « les théories qui visent à modifier ou prescrire la pratique » (Traduction libre, p. 732), en mettant souvent de côté les savoirs et les compétences rencontrés à l'université et en privilégiant les savoirs d'expérience sollicités durant leurs stages. Cette valorisation de la théorie *pratique*, appelée aussi « connaissance issue de l'action » (Caron, 2019), est également souvent invoquée par l'enseignant associé, formateur de première ligne lors des stages. L'une des compétences attendues des superviseurs universitaires est d'agir comme médiateur et « d'établir et faire établir par le stagiaire des liens entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels » (Portelance et al., 2008, p. 12). Cette tâche n'est pourtant pas toujours évidente à effectuer puisque les formateurs (les superviseurs, mais aussi les enseignants associés) ne sont pas toujours au fait des apprentissages réalisés dans les cours à l'université. Force est ainsi de constater que l'articulation concrète des éléments de la formation théorique à ceux de la formation pratique est difficile à établir, tout comme le réinvestissement des apprentissages réalisés en stage à l'intérieur des cours à l'université. Afin de mieux comprendre et de pouvoir décrire la nature des liens T-P établis dans les travaux des étudiants, nous proposons dans cet article une catégorisation de liens T-P selon les sources et les types de savoirs mobilisés.

Mise en contexte

Le département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) a implanté une nouvelle modalité de stages étalés en blocs en 2016, visant notamment une alternance plus intégrative entre la formation en milieu universitaire et en milieu de pratique. Concrètement, l'étudiant suit des cours théoriques de manière intensive sur quelques semaines. Il réalise ensuite une semaine d'observation des élèves et des pratiques enseignantes dans son milieu de stage. Nourri de cette expérience nouvelle, il revient en salle de classe, où il peut discuter de ses observations et les réinvestir, tout en amorçant la préparation de son stage. Par la suite, il part en milieu de stage, où il met en œuvre des pratiques articulant les observations en milieu de stage et les savoirs acquis dans ses cours théoriques. Finalement, l'étudiant revient en salle de classe universitaire pour dresser un bilan de ce qu'il a vécu, discuter des tensions expérimentées entre théorie et pratique, puis tisser des liens entre savoirs expérientiels et théoriques. Ce scénario correspond au plan imaginé par l'équipe pédagogique des stages en éducation de l'UQO, basé sur les principes de Korthagen et al. (2006). Une question se

posait alors : considérant ses intentions sous-jacentes, cette modalité de stage amène-t-elle réellement les étudiants à établir les liens attendus entre la théorie et la pratique ?

En 2016-2017, une évaluation de cette nouvelle modalité de stage révélait que, selon les divers acteurs impliqués, plus de liens T-P qu'avant étaient réalisés (Leroux et al., accepté). Mais qu'en est-il de la nature de ces liens ? Pour répondre à cette question, nous avons ciblé un travail exigé de l'étudiant lors de chacun des quatre stages, soit l'« incident critique » (Brookfield, 1995 ; Leroux et Theorêt, 2011). Ce travail récurrent demande à l'étudiant d'élaborer un retour descriptif puis analytique sur des situations significatives, qu'elles soient problématiques ou non, vécues durant le stage³. Il permet entre autres au stagiaire d'établir des liens entre la théorie et la pratique. C'est une occasion pour ce dernier, guidé par l'enseignant associé et le superviseur, de s'interroger sur certains aspects de la profession et de tisser des liens entre les savoirs acquis et les compétences développées à l'université, puis dans le milieu scolaire (primaire ou secondaire). L'incident critique est donc la trace écrite d'une pratique réflexive menant à la construction de savoirs professionnels par l'intégration de savoirs de référence aux savoirs d'expérience (Gouin et al., 2018), que Buysse (2011) nomme l'articulation théorie-pratique.

Or, à l'instar des travaux de Gouin et ses collègues (2018), nous avons jugé important de brosser un portrait qualitatif des liens T-P établis dans les incidents critiques, afin de mieux soutenir la formation initiale en enseignement et de favoriser un accompagnement plus ciblé des stagiaires. Cette articulation sera d'autant mieux soutenue par les formateurs s'ils comprennent et connaissent quels peuvent être les sources ou les types de savoirs auxquels les étudiants peuvent avoir recours.

Cadre conceptuel

Certains auteurs ont classifié les savoirs mobilisés par les étudiants en formation initiale à l'enseignement et les liens qu'ils tissent en cours de formation théorique et pratique. Ici, il sera question de deux angles d'analyse des savoirs mobilisés que nous avons choisi de mettre en dialogue : la source et le type des savoirs sur la base desquels l'étudiant élabore des liens T-P dans ses incidents critiques.

Sources de savoirs

Les savoirs peuvent, entre autres, être classifiés selon leur provenance. Ainsi, reprenant la typologie de Gouin et ses collègues (2018), se basant essentiellement sur Buysse (2011), de même que sur les apports de Vanhulle (2009 ; 2013 ; 2015) présentés par De Simone (2019), les sources de savoirs peuvent être de nature scientifique, académique, prescriptive, pratique, ou encore non scientifique. Les savoirs scientifiques, souvent enseignés dans les cours universitaires, sont présentés aux étudiants comme des références directes à des données scientifiques, fondées sur une littérature produite par des chercheurs. Il s'agit d'une littérature spécialisée. Les savoirs académiques représentent des apports théoriques associés à des concepts provenant de la recherche, mais font l'objet d'une transposition didactique à l'université. Il s'agit, par exemple, d'un concept comme celui de la zone proximale de développement. Les savoirs prescriptifs sont issus des directives du gouvernement et représentent des orientations pour agir selon les attentes de la société et de l'institution. Notons, par exemple, les savoirs prescrits par le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2006), la Politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) ou la Progression des apprentissages (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

[MELS], 2009). Quant aux savoirs issus de la pratique, ils proviennent quant à eux le plus souvent d'échanges avec les enseignants associés et les superviseurs. Ils désignent la réalité de la classe et sont formalisés par les acteurs de terrain, voire parfois par les acteurs des institutions de formation. Enfin, les savoirs de vulgarisation (ou de nature non scientifique) proposent des pistes concrètes, des méthodes ou des outils. Ils sont issus d'ouvrages de nature non scientifique, comme des manuels scolaires, des articles de presse ou des sites internet pour les enseignants. Ainsi, lorsque le stagiaire tisse un lien T-P, ce dernier prend généralement assise sur une de ces cinq sources de savoirs.

Types de savoirs

D'aucuns s'intéressent également aux types de savoirs mobilisés en contexte de formation initiale à l'enseignement (De Simone, 2019; Hofstetter et Schneuwly, 2009; Shulman, 1987). Nous reprenons ici la typologie de Shulman (1987), considérée comme influente dans notre contexte et ayant inspiré plusieurs auteurs qui ont récemment étudié la question des types de savoirs. Le stagiaire doit d'une part maîtriser les savoirs qu'il veut enseigner à ses élèves, soit les savoirs issus des disciplines scolaires. Parmi ces savoirs directement liés aux disciplines figurent la connaissance des contenus disciplinaires (c'est-à-dire le contenu scolaire), mais aussi le savoir pédagogique du contenu, faisant référence aux savoirs d'ordre didactique liés à la matière d'enseignement (Shulman, 1987).

D'autre part, la stagiaire doit connaître des savoirs pédagogique-didactiques sur la manière d'enseigner ces savoirs scolaires, renvoyant au « *comment* » enseigner. Pour ce faire, le stagiaire acquiert des savoirs axés sur le contenu des programmes d'enseignement, c'est-à-dire le savoir sur le curriculum. Concernant les apprenants, il s'agit de connaître les élèves et leurs caractéristiques (y compris la psychologie du développement, le comportement et les mécanismes d'apprentissage de l'élève, etc.). Or, les savoirs que doit posséder le stagiaire ne s'arrêtent pas là. Le contexte dans lequel l'enseignant met en place ses savoirs scolaires, pédagogiques et les savoirs de l'apprenant sont importants. Ainsi, le stagiaire doit accéder à des savoirs liés aux contextes éducatifs. En d'autres mots, il doit connaître la culture scolaire en général, celle de son école, la hiérarchie et ses enjeux, les modes de communication, etc. Ces savoirs sont directement liés aux contextes institutionnels et à la culture organisationnelle des enseignants. Le stagiaire peut aussi faire des liens avec les savoirs portant sur les finalités éducatives, les valeurs, l'histoire et la philosophie de l'éducation. Il s'agit de savoirs associés au contexte plus général de l'éducation. Enfin, il y a le savoir propre à la profession rassemblant les savoirs pédagogiques généraux, comme ceux liés à la motivation et la gestion de classe.

Chacun de ces sept types de savoirs peut avoir une source différente. Le stagiaire peut aussi solliciter deux savoirs de types différents provenant d'une même source. Par exemple, un savoir scolaire peut avoir été enseigné à l'université en prenant appui sur des savoirs scientifiques ou encore avoir été acquis en s'appropriant un référentiel comme le programme de formation.

Dans le cadre du présent article, il sera question de décrire la nature des liens T-P convoqués par les stagiaires dans leurs incidents critiques, en dégagant des catégories articulant à la fois les types et les sources de savoirs, ce qui à notre connaissance n'a pas encore été réalisé.

Méthodologie

Par une approche qualitative de type exploratoire (Savoie-Zajc, 2011), nous avons collecté les écrits (n=64) de treize étudiants volontaires du baccalauréat en enseignement à l'UQO (cinq étudiants de 4^e année, six étudiants de 3^e année et deux étudiants de 2^e année), issus de divers programmes (adaptation scolaire, préscolaire-primaire et secondaire). En mars 2020, nous avons invité les étudiants de la 2^e à la 4^e année des programmes susmentionnés à acheminer les incidents critiques déjà survenus au cours des stages antérieurs.

Une analyse thématique de contenu (Paillé et Mucchielli, 2012) a permis de relever 104 liens T-P visibles dans les travaux. Notre analyse se base sur une grille de codage construite selon les différents types et sources des savoirs préalablement présentés. Il s'agit donc d'une catégorisation préétablie en fonction des éléments du cadre conceptuel. Les tableaux 1 et 2 présentent d'une part les principales catégories de sources de savoirs et, d'autre part, les principales catégories de types de savoirs avec lesquelles les unités de sens ont été traitées. Celles-ci constituent soit une phrase soit plusieurs phrases ou paragraphes. Les unités représentent une même idée.

Tableau 1

Principales catégories de sources de savoirs : descriptions et exemples

Dimension étudiée	Catégorie et description	Exemple
Sources des savoirs	Les savoirs scientifiques : - issus de recherches scientifiques ; - enseignés à l'université.	Recherche sur l'anxiété et la performance
	Les savoirs académiques ou <i>savoirs pour enseigner de référence académique</i> (Vanhulle, 2009) : - concepts ou notions issus de la recherche ; - enseignés par l'institution universitaire.	Référence à la zone proximale de développement, au climat de classe, à une approche favorisant la motivation des élèves, etc.
	Les savoirs prescriptifs ou <i>savoirs pour enseigner de référence institutionnelle</i> : - issus de directives, des plans d'études, des référentiels de compétences, du prescrit, etc. ; - orientations pour agir en fonction des attentes de la société et de l'institution.	Référence au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), aux cadres d'évaluation ministériels, aux épreuves ministérielles, etc.
	Les savoirs issus de la pratique ou <i>savoirs pour enseigner issus de la pratique et de l'expérience enseignante</i> : - proviennent de la réalité de la classe et représentent des savoir-faire propres à la pratique et à l'expérience ; - formalisés ; - transmis par le biais d'échanges avec les enseignants associés et les superviseurs universitaires ou formateurs des institutions.	Référence à la gestion du temps ou au stress lié à l'inattendu
	Les savoirs de vulgarisation : - proviennent d'ouvrages non scientifiques (manuels, sites internet d'enseignants, outils, pistes concrètes, méthodes).	Référence à un site internet professionnel (ex. : Alloprof)

Tableau 2

Principales catégories de types de savoirs : descriptions et exemples

Dimension étudiée	Catégorie	Sous-catégorie	Description	Exemple
Types de savoirs	Le savoir à enseigner (Hofstetter et Schneuwly, 2009 ; Shulman, 1987) – ou objets disciplinaires didactisés (Vanhulle, 2009)	La connaissance des contenus disciplinaires ou le contenu scolaire	Concerne la discipline enseignée ; objets d'apprentissage.	La production initiale en didactique du français, le Théorème de Pythagore en mathématiques
		Le savoir pédagogique du contenu	Les savoirs d'ordre didactique liés à la matière enseignée, pratique de référence.	Utilisation d'outils d'apprentissage, objectifs, consignes
	Le savoir pour enseigner (Hofstetter et Schneuwly, 2009)	Le savoir sur le curriculum	Relatif au contenu des programmes d'enseignement	Référence à une compétence en particulier du PFEQ
		Le savoir concernant les apprenants	Lien avec la connaissance des élèves et de leurs caractéristiques (psychologie, comportement, mécanismes d'apprentissage)	Concentration des élèves, lien d'attachement avec l'enseignant, régulation des émotions, etc.
		Le savoir ayant trait aux contextes éducatifs	Lié au contexte institutionnel et à la culture organisationnelle	La pluralité et la diversité dans les écoles québécoises
		Le savoir portant sur les finalités éducatives	Lien avec les finalités, les buts, les valeurs, l'histoire et la philosophie de l'éducation	Lien avec les trois grands axes de la mission de l'école québécoise ; instruire, socialiser, qualifier
Le savoir qui est le propre de la profession.	Réfère à la pédagogie générale	Référence à la gestion de classe		

Chacun des incidents critiques a été codé et contrecodé (taux d'accord interjuge : 92 %). Les liens T-P ont été considérés seulement lorsqu'une modalité énonciative (Daunay et Descambre, 2016) était utilisée par les personnes stagiaires, que ce soit par une citation (citation avec guillemets ou reformulation), une évocation (attribution globale d'un objet de savoir à un auteur ou à un courant théorique sans explication du courant ou des propos de l'auteur) ou une reformulation (reformulation des propos de l'auteur).

Par exemple, un stagiaire a ici recours à la reformulation, en se basant sur de la documentation académique et plus précisément un ouvrage didactique universitaire, pour donner du sens à ce qu'il a observé de la pratique de son enseignante associée : « *Lors de l'intervention, l'enseignante a d'abord pris le temps d'écouter les élèves, puis elle a annoncé clairement ses attentes. Cette dernière stratégie fait partie des conditions d'une gestion de classe efficace* » (Archambault et Chouinard, 2005). L'énoncé a été catégorisé comme une référence à un savoir de source académique, en raison de la nature de l'ouvrage cité. Ce savoir, renvoyant à des connaissances issues de la recherche, a été discriminé, car l'étudiant convoque un contenu de cours de sa formation.

Ensuite, l'analyse thématique de contenu a été réalisée afin de faire ressortir les relations type-source de savoir⁴.

Résultats

Les résultats présentés ici font état des caractéristiques catégorielles des liens T-P apparaissant le plus souvent dans les travaux des étudiants, selon les combinaisons « source et type de savoirs » les plus souvent rencontrées dans les liens établis par les étudiants lors de l'écriture de leurs incidents critiques.

Toutefois, avant d'entrer plus spécifiquement dans l'exploration de ces catégories, précisons d'emblée quelques résultats plus généraux. D'abord, la figure 1 illustre la répartition des sources de savoirs au sein des liens T-P. Il est possible de constater qu'une large part des savoirs mobilisés par les étudiants dans l'établissement des liens avec la pratique s'avèrent être des savoirs académiques (84 %). Quelques savoirs sollicités pour établir leurs liens sont prescriptifs (8 %), scientifiques (5 %) et de vulgarisation (3 %). Aucun lien de source pratique n'a pu être identifié dans les incidents critiques rédigés par les étudiants participants.

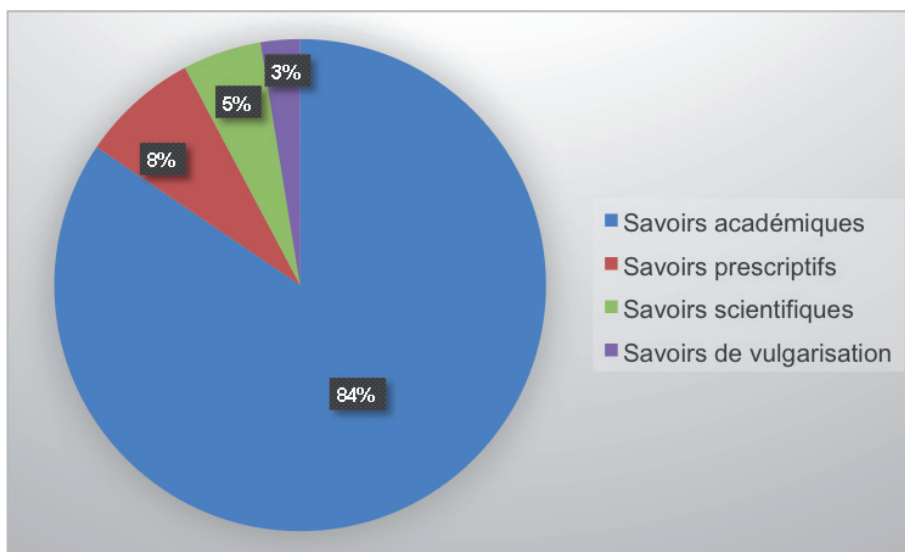


Figure 1

Répartition des sources de savoirs

La figure 2 illustre, pour sa part, la répartition des types de savoirs. Il est donc possible de constater que la grande majorité des liens établis, soit 65 %, reposent sur des savoirs propres à la profession. Par ailleurs, 22 % des savoirs sont liés aux apprenants. Peu de savoirs mobilisés sont liés à la connaissance des contenus disciplinaires (4 %), au curriculum (4 %), à l'ordre pédagogique associé au contenu (3 %), aux contextes éducatifs (1 %) ou aux finalités éducatives (1 %).

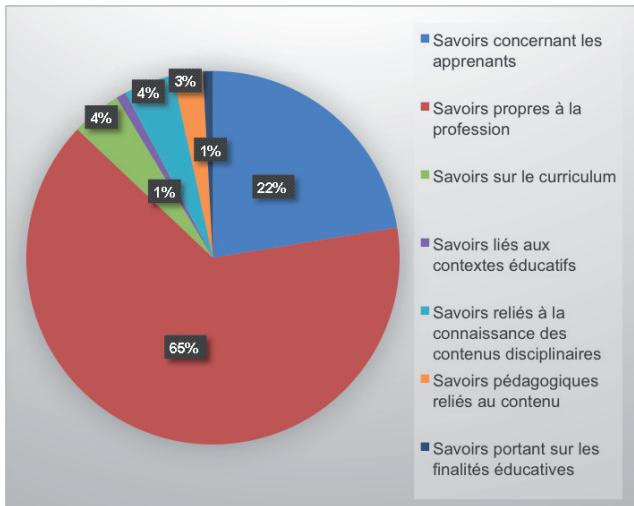


Figure 2
Répartition des types de savoirs

Maintenant, il est possible de faire ressortir des catégories de liens T-P en fonction des sources et des types de savoirs identifiés avec prévalence. La figure 3 présente les catégories de liens ainsi composées. Nous avons ici retenu seulement les catégories qui apparaissent dans au moins quatre liens identifiés dans les incidents critiques (n = 104).

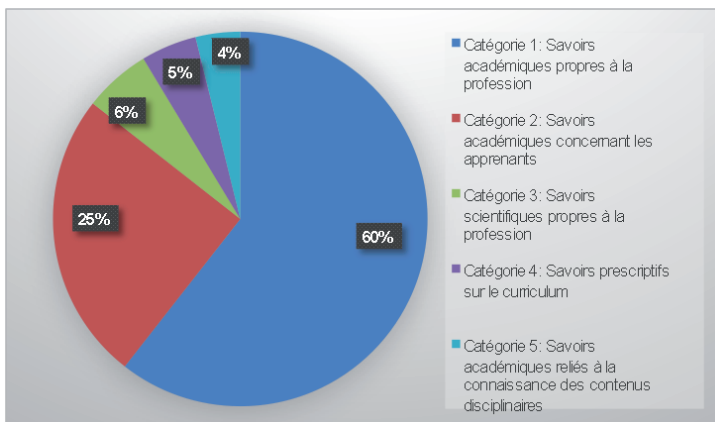


Figure 3
Catégories prévalentes de liens T-P

Catégorie 1 - Savoirs académiques propres à la profession

Les savoirs de source académique propres à la profession, et donc liés aux savoirs pédagogiques généraux, sont les plus récurrents (60 %). Il s'agit de liens T-P prenant assise sur des sources provenant de la documentation académique pour démontrer sa compréhension d'une pratique ou la justifier. Par exemple dans l'extrait suivant, le savoir issu d'un ouvrage théorique universitaire vient étiqueter *a posteriori* l'observation effectuée par le stagiaire à l'égard de la pratique de son enseignante associée : « Lors de l'intervention, l'enseignante a d'abord pris le temps d'écouter les élèves, puis elle a annoncé clairement ses attentes. Cette dernière stratégie fait partie des conditions d'une gestion de classe efficace » (Archambault et Chouinard, 2005). (IC 2.1.1)

Il convient de remarquer que, pour la très grande majorité des liens T-P associés à cette catégorie, sauf rare exception, il est question de gestion des comportements ou de la classe. En effet, la gestion des comportements perturbateurs, des transitions et des crises se retrouve fort représentée comme l'illustre cet extrait : « Suite à mon intervention, le cours suivant s'est bien déroulé avec cet élève et avec la classe. À l'avenir, il faudra que mes attentes soient définies clairement et qu'elles soient constantes et cohérentes afin d'établir un climat sécurisant et prévenir les problèmes qui pourraient arriver » (Mayer, 2001). (IC 7.5.3)

Nous avons recensé deux liens T-P dans la présente catégorie qui avaient pour objet la didactique et qui n'étaient donc pas en lien avec la gestion de la classe ou de comportements. L'extrait qui suit est une représentation de ce type de lien, plutôt rare dans cette catégorie : « Finalement, cette activité est inspirée de l'approche des « orthographes approchées » (Montesinos-Gelet et Morin, n.d.). J'ai été bien heureuse de découvrir cette approche qui favorise la motivation des élèves puisqu'elle limite la reconnaissance sociale des « fautes » et permet plutôt un apprentissage en commun des orthographes. » (IC 12.1.3)

Il importe de préciser, de manière générale pour cette catégorie, que les auteurs auxquels les étudiants réfèrent ne sont pas toujours clairement identifiés. En effet, dans plusieurs cas, l'étudiant réfère plutôt à un cours, sans référer de manière précise à l'auteur dont les travaux ont été abordés. Le prochain extrait illustre cette façon de faire : « Dans le cadre du cours Introduction à l'adaptation scolaire et sociale, nous avons également abordé l'importance d'intervenir rapidement auprès des élèves dits « à risque » afin de déterminer les mesures préventives à leur offrir, et ce, dès le préscolaire. » (IC 11.4.2)

Catégorie 2 - Savoirs académiques concernant les apprenants

Par définition, les savoirs de source académique sont des savoirs évoqués à l'université et qui proviennent de la littérature scientifique. Dans 25 % des 104 liens T-P recensés, les types de savoirs mobilisés dans cette catégorie de liens sont liés aux apprenants. Ainsi, l'analyse a permis de faire ressortir que les stagiaires utilisent les liens T-P de cette catégorie pour normaliser, soit expliquer, une situation vécue en salle de classe. Par exemple, dans l'extrait qui suit, le stagiaire nomme que tout se passe bien, parce que les élèves le connaissent. Ensuite, il greffe une citation issue d'un cours, afin de justifier sa perception :

Tout s'est bien passé, et ce, dû au fait que les élèves me connaissaient depuis maintenant quelques jours et au fait qu'ils étaient contents qu'il n'y ait pas juste une remplaçante dans la classe. À vrai dire, les élèves ne semblent pas apprécier les remplaçants. Comme je l'ai appris dans mon cours de développement de l'enfant, les élèves développent un attachement avec leur enseignant et ce lien précieux leur permet de bien fonctionner. (IC 8.3.1)

L'analyse des liens T-P permet également de faire ressortir que l'habileté à utiliser la source académique est très variable d'un stagiaire à l'autre. En effet, dans plusieurs liens T-P, les stagiaires évoquent un auteur qui a globalement traité du concept dont il est question. Toutefois, le stagiaire ne tisse pas de lien précis pour autant et réalise surtout un appel à l'autorité. Par exemple, dans l'extrait qui suit, outre le fait que l'auteure traite de la régulation des émotions, l'évocation ne semble pas nécessaire puisqu'on ne voit pas de réel lien entre ce que le stagiaire veut exprimer et une idée précise formulée par l'auteure. Il est possible de supposer que Gueguen (2015) parle de la régulation des émotions, mais quel lien voulait ici établir le stagiaire relativement à ce processus de régulation? À quoi renvoie la pensée de l'auteure? Est-ce dans le but de mieux comprendre l'apprenant que le stagiaire a écrit ceci? Le lien T-P ne semble pas tout à fait abouti en ce sens et l'évocation ne donne pas lieu à une réflexion explicitement formulée : « Dès le début de mon stage, j'ai observé que la jeune fille est une élève sympathique, très sensible et attachante, mais qu'elle a beaucoup de difficulté à réguler ses émotions (Gueguen, 2015 p. 54). » (IC 10.2.1)

En comparaison avec le lien précédent, le prochain extrait montre mieux l'établissement d'un lien T-P académique tourné vers la compréhension de l'apprenant. On voit ici que le stagiaire a intégré l'information donnée par l'auteur, au sujet de la construction de l'estime de soi, et ce que cela implique en matière d'actions à poser pour soutenir cette construction :

Sachant que le développement de l'estime de soi est en construction à l'âge de six ans, il importe de permettre à l'enfant de développer son sentiment de compétence à travers des activités qui le valorisent et lui font vivre des réussites, ou encore, limitent le sentiment d'échec et favorisent la reconnaissance que tout le monde fait des erreurs (Paquette, 2018). (IC 12.1.2)

Dans le reste de l'incident critique et les lignes entourant l'extrait en question, il est possible de constater que le stagiaire tisse un lien entre les propos de l'auteur, ses pratiques de stagiaire en salle de classe et la compréhension qu'il s'en fait.

Catégorie 3- Savoirs scientifiques propres à la profession

Cette troisième catégorie de liens T-P concerne cette fois les savoirs propres à la profession, mais qui proviennent de sources de nature scientifique. Ces savoirs sont donc puisés directement à même des documents scientifiques (articles et ouvrages scientifiques) et mettent en relief des types de savoirs qui sont propres à la profession enseignante. Seulement six liens T-P se retrouvent dans cette catégorie (6 %). Les deux liens présentés ci-dessous sont des exemples associés à cette catégorie. Ainsi, les stagiaires expliquent ou donnent du sens à leurs gestes professionnels ou à leur réflexion sur la pratique en s'appuyant sur une assise scientifique.

Après quelques recherches, j'ai compris que si je n'étais pas en mesure d'identifier ce que j'avais fait de positif après mon activité, c'était parce que « l'influence négative de l'anxiété cognitive est généralement expliquée par le détournement de l'attention qu'elle induit » (Delignières, 1993). (IC 2.2.2)

Selon une étude d'Avner Ziv faite en 1979, le fait d'avoir de l'humour et de savoir rire en salle de classe permettrait de diminuer la distance psychologique entre le professeur et l'élève, de mettre en place une atmosphère plus agréable, de rendre l'apprentissage plus facile pour les élèves et d'avoir une perception plus positive de l'enseignant et de son rôle. (IC 7.1.2)

Il convient toutefois de préciser que, pour la moitié des liens T-P recensés dans cette catégorie, les assises étaient plutôt anciennes, puisqu'elles datent de plus d'une vingtaine d'années.

Catégorie 4- Savoirs prescriptifs sur le curriculum

Après les savoirs de sources académiques ou scientifiques, on retrouve les savoirs de nature prescriptive. La théorie convoquée peut alors être raccordée à des savoirs sur le curriculum, donc axée sur le contenu des programmes d'enseignement.

Cette catégorie est peu représentée puisque seulement 5 % des liens T-P constituant nos catégories s'y retrouvent. Il est ici question de référence aux documents ministériels encadrant l'enseignement et l'apprentissage, et plus spécifiquement le référentiel des compétences professionnelles.

Voici un exemple de lien fait par un stagiaire :

Bien que cette situation soit désagréable, elle m'a permis de pratiquer la compétence « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe- classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » et la composante « Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment » (MEQ, 2001). (IC 1.3.1)

À l'intérieur de cette catégorie, les références peuvent être floues et semblent constituer un rappel spontané du stagiaire. Dans l'extrait qui suit, le stagiaire ne fait pas clairement référence à la compétence 1 du programme du préscolaire (*agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur*) puisqu'il n'en fait pas mention explicitement :

« Ensuite, les activités de motricité font partie des compétences à atteindre pour le préscolaire et répondent au besoin de l'enfant de bouger, mais il faut s'attarder davantage à la « psychomotricité ». » (IC 12.2.2)

Dans le cas de cet extrait, la source n'est pas tout à fait claire et des questions peuvent ici émerger. Le stagiaire s'est-il approprié le programme et en a-t-il tout de même une bonne compréhension bien qu'il n'en fasse pas explicitement mention ? Est-ce qu'il se fie à un souvenir de ce qu'il a lu dans le passé ?

Catégorie 5- Savoirs académiques liés à la connaissance des contenus disciplinaires

Au sein de cette catégorie, il est souvent question des connaissances acquises dans les cours de didactique. Seulement 4 % des liens T-P en font partie. Les stagiaires puisent les savoirs liés aux contenus disciplinaires dans leurs cours universitaires. Il semble donc que leur formation initiale à l'enseignement leur procure un bagage utile en lien avec les contenus à enseigner et non pas uniquement sur les manières d'enseigner. L'extrait qui suit en est une bonne illustration :

J'ai décidé de mettre en pratique une idée mise de l'avant dans mes cours par mon enseignante de didactique, soit une production initiale. Dans le contexte du slam, la production initiale consiste d'abord à relever les caractéristiques du genre selon ce que les élèves savent ou pensent connaître. Puis, je dois demander à un élève de venir à l'avant et de lire un texte tout en tenant compte des éléments mentionnés lors de l'activation des connaissances [antérieures]. (IC 7.3.1)

Dans cet extrait, le stagiaire mobilise un savoir de type académique au sujet d'un contenu scolaire en particulier, soit la production initiale. Dans la première partie de cet extrait, le stagiaire mentionne une pratique indiquée dans ses cours universitaires, donc de source académique. Ce savoir semble donner une orientation à sa pratique. Puis, dans la seconde partie de l'extrait, le savoir permet plutôt de contextualiser la situation vécue.

Discussion

Rappelons que nous avons pu mettre de l'avant la récurrence de la mobilisation de certains savoirs (selon leurs sources et leurs types) dans les liens T-P réalisés par les étudiants, de même que la prévalence de certaines catégories de savoirs par rapport à d'autres.

Notons pour commencer l'importance des liens établis avec les savoirs propres à la profession, soit des savoirs rassemblant les savoirs pédagogiques généraux, comme ceux liés à la motivation et la gestion de classe. Cela peut éventuellement s'expliquer par la compréhension qu'ont les étudiants de ce qu'est un « incident », dont la connotation négative peut amener certains stagiaires à révéler une situation s'étant mal déroulée en classe. *A contrario*, la quasi-absence des savoirs scientifiques révèle, pour sa part, une fracture importante dans les sources de savoirs considérées par les étudiants et la valeur qu'ils y accordent ou de la compréhension qu'ils en ont. Ce résultat corrobore ce que Gouin et al. (2018), à l'issue de l'analyse des savoirs mobilisés par les étudiants dans différents travaux universitaires visant l'articulation T-P entre le stage et les cours, ont pu mettre de l'avant, à savoir la faible présence des savoirs scientifiques. Ce résultat rappelle également l'image de la profession enseignante au sein de laquelle les concepts scientifiques sont peu utilisés pour fonder la pratique (Gervais et Leroux, 2011). En outre, même si nos résultats indiquent qu'il y a prévalence de savoirs académiques, ceux-ci restent relativement peu explicités. Cette prévalence est peut-être liée au fait que le travail est évalué par un enseignant à l'université (le superviseur) — représentant le milieu de formation théorique — et non par l'enseignant associé, lequel serait par définition plutôt orienté vers la pratique. Par ailleurs, et de manière générale, les auteurs auxquels les étudiants réfèrent pour élaborer leurs liens ne sont pas toujours nommés. Il s'agit donc peut-être d'une première étape dans l'élaboration de liens T-P

et, comme formateurs, il serait possible de miser là-dessus pour mener plus loin nos étudiants. Nous pouvons aussi interroger la modalité choisie qu'est l'incident critique, de même que les sujets abordés par ceux-ci. Si nous avons analysé les travaux réflexifs post-leçons (portant sur les activités planifiées et pilotées), nous aurions peut-être obtenu d'autres résultats.

Par ailleurs, il est surprenant de constater qu'en contexte de stage, les savoirs issus de la pratique et les savoirs de vulgarisation ne soient pas (ou très peu) présents dans l'analyse des liens T-P. Cette observation interroge la perception qu'ont les stagiaires de ce qu'est un lien T-P et des sources jugées pertinentes pour les élaborer. Le milieu universitaire est-il ouvert à ce type de sources ? Et, les consignes relatives à la rédaction des incidents critiques auraient-elles une influence dans l'élaboration des liens ? Ces questions méritent qu'on y prête attention. De plus, ce type de savoirs est peut-être directement intégré sans faire l'objet de droits d'auteur. À l'instar des travaux de Hennissen et al. (2017), le tissage de liens T-P doit se faire autant depuis des sources scientifiques qu'académiques et professionnelles. Il pourrait s'avérer utile de revoir la façon dont est présentée aux stagiaires une « bonne source » pour établir un lien T-P et de valoriser les savoirs pratiques ou de vulgarisation, issus par exemple de discussions avec leurs enseignants associés ou leurs superviseurs ou provenant de revues ou de sites professionnels.

Dans un même ordre d'idées et au regard des types de savoirs convoqués, l'analyse permet de constater que très peu de liens sont réalisés sur la base de savoirs *à enseigner*. Nous voyons apparaître très peu de liens avec des savoirs liés à la connaissance des contenus disciplinaires ou encore des savoirs pédagogiques liés au contenu. Or, dans un stage en enseignement, le stagiaire devrait maîtriser les savoirs qu'il veut enseigner à ses élèves, y compris ceux faisant référence aux savoirs pédagogiques en lien avec la matière d'enseignement ou encore ceux relatifs à la connaissance des contenus scolaires (De Simone, 2019 ; Hofstetter et Schneuwly, 2009 ; Shulman, 1987). Il semble que les stagiaires sont ainsi davantage habiles à réaliser une articulation théorie-pratique avec des savoirs *pour enseigner* qu'avec des savoirs *à enseigner*.

Comme nous l'avons mentionné, les types de savoirs sont pour la très grande majorité tournés vers la gestion des comportements et la gestion de la classe, mettant de côté les savoirs de nature didactique. Cette représentation vient à l'encontre des observations réalisées par Gervais et Leroux (2011) sur la place des savoirs théoriques dans le discours d'étudiants lors des stages de la deuxième à la quatrième année de formation à l'enseignement secondaire. Il en ressortait notamment la place prépondérante des savoirs disciplinaires relatifs à la didactique et au contenu. Cependant, dans le cas précis de cette étude, l'analyse était réalisée *a posteriori*, à partir de situations de classe enregistrées par vidéoscopie. De plus, les aspects didactiques sont possiblement davantage abordés dans ce type de travail. Quant à l'importance accordée à la gestion de classe, celle-ci pose question relativement aux objets de savoirs priorités en formation, mais aussi quant au rapport des étudiants avec les savoirs *à enseigner*. Est-ce révélateur d'une certaine conception de l'enseignement chez les stagiaires ?

Ensuite, cette observation relative à la place de la gestion de classe donne peut-être une indication sur la nature des rétroactions reçues de la part des enseignants associés et des superviseurs. Ceux-ci prioriseraient une assistance sur la tâche, à l'instar de ce qu'observent Hennissen et al. (2011), au lieu d'un soutien sur le plan didactique ou émotionnel, par exemple. Cela soulève la question de la formation des formateurs de stagiaires. Ces derniers accompagnent encore souvent sur la base de leur expérience personnelle s'ils en ont ou encore de façon intuitive, et pas nécessairement en fonction de la formation

initiale ou de l'avancée des connaissances en recherche (Colognesi et al., 2018). Or, pour amener les stagiaires à réinvestir ce qu'ils ont vu en formation dans leur pratique et à appuyer leur agir professionnel sur des choix fondés, leur encadrement requiert une formation théorique chez le formateur, basée sur des connaissances formelles spécialisées, de même que la mobilisation de repères scientifiques (Caron et Portelance, 2017; Colognesi et al., 2018). Ces habiletés nécessitent une posture d'accompagnement spécifique demandant de rallier la théorie aux situations vécues sur le terrain (Lamy, 2002), mais pour laquelle les formateurs se sentent peu formés (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015).

Une des conséquences possibles d'un accompagnement orienté sur la tâche et ne faisant pas suffisamment appel à des connaissances issues de la recherche serait que la gestion de la classe vienne beaucoup préoccuper les stagiaires, devenant alors symptomatique de leur insécurité. Ces préoccupations centrées sur leur personne enseignante pourraient s'avérer plus importantes à ce stade de leur développement professionnel, avant d'autres aspects qui leur sont plus externes (les élèves, le curriculum, les finalités éducatives, etc.), comme c'est d'ailleurs le cas lors de l'insertion professionnelle (Durand, 1996). Peut-être aussi que les stagiaires se concentrent davantage sur ces aspects « visibles » de leur enseignement, car c'est souvent leur performance qui est évaluée (Buchanan, 2017). De Simone (2021) note à cet égard que les stagiaires manquent de repères pour déceler les éléments invisibles de l'enseignement et sous-jacents aux situations d'enseignement-apprentissage. Pourtant, l'apprentissage des élèves devrait constituer la focalisation principale du travail d'accompagnement.

Finalement, il est impossible de passer sous silence les difficultés qu'éprouvent les stagiaires à tisser des liens T-P qui témoignent d'une réflexion approfondie. Les liens sont souvent apposés à la suite de la description d'un comportement, sans pour autant que l'utilisation de la source soit explicite. Cette façon de faire laisse croire que la source n'est pas vraiment utile, mais sert seulement à montrer la présence d'un lien, sans en établir un entre la théorie et la pratique. De plus, les liens identifiés ne constituent pas toujours des apports justes ou adéquats. Autrement dit, l'étudiant peut parfois émettre une idée et apposer une référence de manière superficielle, alors que la convocation à la théorie reste vague. Les stagiaires cherchent-ils simplement à se conformer aux attentes afin de viser une bonne note (Maunier, 2015) pour la réussite de leur stage ? À ce sujet, Malo (2010) ou encore Paquay (2012) observent que le contexte formel de formation pratique, soit celui lié aux stages, génère souvent un effet de conformité. Les stagiaires se plient aux exigences et aux consignes sans véritable réflexion ou investissement dans la démarche de formation, pourtant voulue comme professionnalisante. Aussi, est-ce que les stagiaires comprennent la fonction de ces liens T-P ? Est-ce qu'ils en voient la valeur ? La question relative à la signifiante se pose alors.

Conclusion

L'objectif de ce texte était de décrire la nature des liens T-P élaborés par les étudiants dans l'écriture des incidents critiques, en donnant une indication particulière quant aux sources et aux types de savoirs sollicités. Nous y sommes parvenus, tout en proposant des catégories de liens T-P, ce qui représentait un angle encore peu exploré jusqu'ici. Nous demeurons en questionnement quant à la nature des textes considérés et des limites que celle-ci a pu engendrer dans l'analyse. Tous les liens T-P ont été retracés dans des incidents critiques rédigés dans le cadre des stages. Y aurait-il un effet lié au caractère formel induit par le passage à l'écrit ?

Nos analyses incluait un regard sur les rôles pouvant être associés aux liens T-P, suivant les travaux de Sjølie (2014), ce qui aurait pu donner des indications intéressantes sur la fonction attribuée aux liens T-P par les étudiants, par exemple de prescrire la pratique ou de l'explicitier. Cependant, la nature des données disponibles (un travail écrit sans accès à une explicitation de la part de l'étudiant) représentait une limite à nos yeux, obligeant à faire trop d'inférences. Cet éclairage pourrait être apporté par l'entremise d'entretiens avec les étudiants. Un tel outil d'investigation offrirait également de préciser comment les liens se sont opérationnalisés dans le stage, à quelles conditions, quelles ont été les embuches ou les tensions rencontrées. Cela permettrait de savoir comment le savoir a été retraduit par le stagiaire, comment il se l'est approprié.

En outre, une analyse longitudinale selon les années de formation des stagiaires pourrait être menée (ce que notre échantillon limité ne nous a pas permis) de manière à faire apparaître l'éventuelle évolution des liens T-P. Cela donnerait des indices de la construction de leur compétence liée au développement professionnel, onzième compétence du référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2020), laquelle suppose le recours à la recherche scientifique et aux écrits professionnels en éducation pour éclairer sa pratique, notamment dans les travaux. Cet aspect viendrait outiller les formateurs de stagiaires sur les savoirs permettant d'étayer l'articulation T-P attendue, selon une gamme variée et étendue de savoirs nécessaires et complémentaires à l'exercice de la profession.

Finalement, si l'on veut que la formation offre davantage d'occasions de transfert des apprentissages (Presseau et Frenay, 2004) par le biais d'un meilleur maillage entre la théorie apprise à l'université et la pratique professionnelle, il conviendrait aussi de miser sur une complémentarité de dispositifs professionnalisants, en élargissant quelque peu l'éventail des modalités d'évaluation du stage. L'« incident critique » en est une, mais nous pouvons aussi penser à certains travaux comme les journaux professionnels (Gouin et al., 2018), des travaux d'intégration qui demandent par exemple de mener une réflexion sur les interventions posées en regard de la didactique de la discipline ou encore la contribution à des forums de coélaboration de connaissances (Scardamalia, 2004). L'analyse de cas ou encore les cercles pédagogiques peuvent aussi se révéler très puissants pour faire des étudiants de « bons tisserands », comme le soulignent d'ailleurs Leroux et al. (2019) et Leroux et Vivegnis (2019). Comme le notent les auteures, il serait préférable d'offrir des dispositifs pédagogiques complémentaires, dans le but d'« offrir une réponse variée au défi posé par l'articulation dynamique entre les différents types de savoirs pour tendre vers une alternance intégrative des plus significatives et pertinentes pour l'étudiant » (p. 65). Cependant, la mise en œuvre de ces dispositifs et leur efficacité dépendront aussi de la manière d'accompagner le stagiaire et de la formation des acteurs pour ce faire, lesquelles méritent une attention toute particulière.

Notes

- ¹ Le masculin est utilisé dans ce texte à titre épïcène.
- ² En fonction des auteurs consultés pour appuyer nos analyses, nous choisissons de ne pas établir la distinction entre savoir et connaissance dans ce texte.
- ³ La feuille de consignes du travail est placée en annexe.
- ⁴ Par exemple, « IC 2.1.1 » signifie que c'est le premier lien de l'incident critique #1 réalisé par l'étudiant #2 (sur les 13).

Références

- Buchanan, R. (2017). *It's Not About That Anymore: An ecological examination of the theory-practice divide in contemporary teacher education*. [thèse de doctorat, University of California Santa Cruz]. eScholarship. <https://escholarship.org/uc/item/91g7w6x2>
- Buysse, A. A. J. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. Dans P. Maubant, et S. Martineau (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 243-284). Presses universitaires d'Ottawa.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critical Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Caron, J. (2019). *Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires*. [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12998/1/D3656.pdf>
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.367>
- Colognesi, S., Lenoir, G. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Approcher le genre « agir superviseur » : quand des superviseurs expliquent ce qu'ils font pour accompagner leurs stagiaires. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(2), 27-46.
- Correa Molina, E. (2011). Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2) : 307-325. <https://doi.org/10.7202/1008988ar>
- Daunay, B. et Descambre, I. (2016). Les modalités énonciatives de la reformulation. Comparaison entre écriture d'enseignement et de recherche. *Revue Langues, cultures et sociétés*, 2(1). 23-37. <https://doi.org/10.48384/IMIST.PRSM/lcs-v2i1.5783>
- Desbiens, J.F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2012). *J'ai mal à mon stage : problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- De Simone, S (2019). Analyse des types de savoirs et des opérations de pensée entre tuteurs et stagiaires, dans le cadre du dispositif de recherche-formation de Mentoring Conversation Study (MCS). *Revue Education et formation*, e-314, 37-56. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3646>
- De Simone, S (sous presse). *Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS)*. [thèse de doctorat, Université de Genève].
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses universitaires de France.
- Gervais, C. et Leroux, M. (2011). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner : faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 281-306. <https://doi.org/10.7202/1008987ar>
- Gouin, J.-A., Hamel, C. et Falardeau, E. (2018). L'analyse des savoirs mobilisés par des étudiantes-stagiaires en enseignement dans leur pratique réflexive. *Formation et profession*, 26(2), 18-34. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.454>
- Grossmann, F. (2012). Pourquoi et comment cela change ? Standardisation et variation dans le champ des discours scientifiques. *Pratiques*, (153-154), 141 - 160. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1976>
- Hennissen, P., Beckers, H. et Moerkerke, G. (2017). Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education*, 63, 314-325. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.008>
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation, au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. De Boeck.
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J. et Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Lamy, M. (2002). Des dispositifs de formation de formateurs d'enseignants, pour quelle professionnalisation ? Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (Dir.) : *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

- Leroux, M. et Theorêt, M. (2011). Using the Critical Incident Technique to Frame Teacher Reflection: A Promising Approach to Foster Resilience. [communication orale]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Leroux, M., Anwandter Cuellar, N., Vivegnis, I. et Gélinas-Proulx, A. (Accepté). Improving student teaching to better integrate theory and practice. *McGill Journal of Education*.
- Leroux, M., Laflamme, D. et Vivegnis, I. (2019). Mise en œuvre d'un dispositif d'alternance en formation à l'enseignement : entre finalités et perceptions des apprenants. *Éducation & Formation*. (e-314). 57-68. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- Leroux, M et Vivegnis, I. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au cœur de la formation initiale des enseignants. *Formation et profession*. 27(2) : 58-73. doi : 10.18162/fp.2019.506
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78–95. <https://doi.org/10.7202/1002165ar>
- Maunier, S. (2015). *L'évaluation formative en classe, dans les interactions entre enseignant et étudiants, selon une perspective ethnométhodologique*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7781>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *La formation à l'enseignement : Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *La Progression des apprentissages*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/programmes-detudes/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (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_compentes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 90. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978949/document>
- Portelance, L. et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85–98. <https://doi.org/10.7202/1043983ar>
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*. MÉLS-Universités. https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_dep-ste/documents/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf
- Presseau, A. et Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation; étapes et approches* (p. 123-147). ERPI.
- Scardamalia, M. (2004). CSILE/Knowledge forum®. Dans A. Kovalchick et Dawson, K (dir.), *Education and technology: An encyclopedia* (p. 183-192). ABC-CLIO.

- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sjølie, E. (2014). The role of theory in teacher education: reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 729-750. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.871754>
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction - Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : Un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-45). De Boeck Université.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maitres de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 103-121.

Pour citer cet article

- Vivegnis, I. (2022). Exploration des liens théorie-pratique établis par des stagiaires en enseignement dans des incidents critiques : vers une catégorisation des sources et des types de savoirs mobilisés. *Formation et profession*, 30(3), 1-21. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.720>

Annexe – Consignes pour la réalisation du travail « incident critique »

RENCONTRE FORMELLE DE SUPERVISION SYNTHÈSE DES DISCUSSIONS

Semaine du	Date :
<u>Analyse d'un incident critique (événement significatif)</u>	
Brève description	
Analyse	
Leçons tirées et actions à venir (à la suite de la rencontre avec la personne enseignante associée)	

Personne stagiaire

Personne enseignante associée

J'ai pris connaissance de cette analyse :

Personne superviseuse de stage

Pistes pour la rédaction d'un incident critique

L'incident critique est une brève description d'un événement significatif survenu au cours du stage. Sa description doit faire ressortir les aspects particuliers, concrets, spécifiques de l'expérience vécue. Son analyse a pour but d'explicitier et de questionner les postulats qui sous-tendent les pensées, les décisions et les actions de la personne dans l'«incident». La situation est qualifiée d'incident «critique» parce qu'elle comporte une charge émotive pour soi-même, signifiant par là qu'elle met en jeu des postulats qui nous sont chers.

1. Quelques pistes pour identifier cet événement pouvant être considéré comme un incident critique :

- Y a-t-il eu une situation qui m'a causé énormément d'anxiété, de malaise ou de stress – le type de situation que j'ai tendance à rejouer dans ma tête au moment de m'endormir et qui me fait dire : «Je n'ai pas le goût de la revivre tout de suite» ?
- Quel est l'événement qui m'a le plus prise par surprise cette semaine – un événement où j'ai vu ou fait quelque chose qui m'a ébranlée, qui m'a prise au dépourvu, qui m'a donné un coup ou, au contraire, qui m'a donné de la joie de façon inattendue ?
- Y a-t-il eu un moment, cette semaine, où je me suis sentie «connectée», engagée, affirmée comme future personne enseignante, un moment où je me suis dit : «C'est vraiment ça être enseignant» ?
- Y a-t-il eu un moment (ou des moments), cette semaine, où je me suis sentie très «déconnectée», désengagée, ennuyée comme future personne enseignante – un moment où je me suis dit : «J'agis vraiment comme un robot en ce moment, je ne suis pas là du tout» ?
- De tout ce que j'ai fait cette semaine dans mon enseignement, qu'est-ce que je ferais différemment si j'avais la chance de le refaire à nouveau ?
- De quoi suis-je la plus fière dans mes activités d'enseignement et d'apprentissage de cette semaine ? Pourquoi ?

2. Description

- a. le déroulement des faits ;
- b. quand et où c'est arrivé ;
- c. les acteurs qui étaient impliqués (penser aux rôles plutôt qu'aux personnes).

3. Analyse

- a. ce que vous vouliez réaliser, vos buts et intentions ;
- b. le comportement que vous avez adopté : sa pertinence, ses conséquences, les raisons qui ont motivé ce comportement ou les décisions que vous avez prises ;
- c. ce que vous avez pensé et ressenti ;
- d. ce que les personnes impliquées ont fait, pensé et ressenti, selon vous ;
- e. ce qui a fait que c'était positif ou problématique pour vous ou selon vous ;
- f. les causes possibles ;
- g. les liens possibles avec des connaissances antérieures provenant de diverses sources (cours universitaires, recherches scientifiques, lectures personnelles, expériences de travail).

Par exemple : *Dans le but de développer une source de motivation plus intrinsèque (Archambault et Chouinard, 2009) qu'extrinsèque, lorsque j'étais à la bibliothèque, j'ai utilisé des signes non verbaux pour féliciter les bons comportements.*

4. Leçons tirées et actions à venir

- a. en se référant à la recherche scientifique et aux écrits professionnels en éducation, réfléchir à d'autres interventions que vous auriez pu faire et qui auraient été appropriées dans une telle situation ;

Par exemple : *Donc, je crois qu'il est du devoir de la pédagogue de prendre du recul dans le but de revoir ses représentations des parents (Goupil, 1997) et pour obtenir, comme la personne enseignante associée, leur participation, et ce, au risque que les promesses de leur participation n'aient jamais lieu.*

- b. se questionner sur la pertinence, les avantages et les inconvénients de ces alternatives (ex : en quoi répondent-elles à la situation ? nécessitent-elles des ressources (matérielles et humaines) particulières ?) ;
- c. une **fois cette réflexion personnelle réalisée**, en discuter avec la personne enseignante associée et proposer celle qui vous apparaît comme étant la meilleure ou la plus pertinente à mettre en œuvre si une telle situation devait se reproduire ;
- d. mentionner ce que vous avez appris.



L'accompagnement des enseignants pour développer la compétence à évaluer chez les stagiaires : quelles formes, quelles logiques ?

Nicole **Monney**
Université du Québec à Chicoutimi
(Canada)

Angela Docteur **Veve**
Université du Québec à Montréal
(Canada)

Teacher's mentoring to develop assessment competency: which types, which approaches?

doi: 10.18162/fp.2022.728

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche portant sur l'accompagnement de cinq enseignants pour développer la compétence à évaluer chez leurs stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire. Par le biais d'observations et d'entretiens d'autoconfrontation croisée, il a été possible de dégager les différentes formes et logiques d'accompagnement qu'elles mettent en place. Le constat principal est le fait que pour développer la compétence à évaluer, la logique d'accompagnement dialogique semble être la plus féconde..

Mots-clés

Accompagnement des stagiaires en enseignement, le développement de la compétence à évaluer, l'entretien d'autoconfrontation.

Abstract

This paper describes the results of a study on teacher's mentoring to develop assessment competency. Through cross self-confrontation interviews with five associate teachers and their trainees, it was possible to identify the different types and approaches of support that they put in place. The main finding is that to develop the assessment competency, the logic of dialogical support seems to be the most fruitful.

Keywords

Initial teacher training guidance, teachers'assessment competence, cross self-confrontation interview.

Problématique : le stage pour contextualiser les savoirs en évaluation des apprentissages

Au Québec, les programmes de la formation initiale à l'enseignement ont été élaborés en fonction des dimensions de la pratique d'enseignement et proposent pour cela deux types de dispositifs de formation (cours théoriques de nature disciplinaire, didactique, psychopédagogique, fondements et des stages) pour développer des compétences professionnelles (Desjardins et Dezutter, 2009 ; MEQ, 2001, 2020). Ces programmes visent à développer 13 compétences professionnelles de haut niveau qui demandent la mobilisation de savoirs complexes en situation et avec efficacité (MEQ, 2020). Dans ce contexte, les différentes universités québécoises mettent en place des dispositifs pour permettre au futur enseignant d'acquérir des savoirs théoriques, didactiques et pédagogiques et de les confronter aux savoirs expérientiels acquis par les différents acteurs des milieux scolaires. Les futurs enseignants devront réaliser un minimum de 700 heures de stage dans les milieux scolaires répartis sur les quatre années de la formation (MEQ, 2001). D'autres dispositifs existent également pour favoriser l'arrimage entre les différents savoirs, dont des activités pratiques qui intègrent des élèves dans les cours universitaires, l'analyse de pratiques filmées d'enseignants et différentes approches pédagogiques plaçant le futur enseignant dans des situations réelles et authentiques. La contextualisation des différents types de savoirs, théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels permet au futur enseignant d'entrer dans un processus de développement professionnel en se situant et en arrimant l'ensemble des savoirs acquis durant la formation initiale (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Plusieurs études, au Québec et à l'international, se sont intéressées au processus de contextualisation des différents types de savoirs par le biais des dispositifs de formation pratique mis en place. Elles révèlent que les futurs enseignants peinent à contextualiser les savoirs issus des cours universitaires dans leurs pratiques en classe (Altet, 2013 ; Desjardins, 2013 ; Monney, Cody, et al., 2018 ; Monney, L'Hostie, et al., 2018). Cette difficulté à passer des savoirs issus des cours universitaires pour les mettre en œuvre dans la pratique se constate également dans la compétence à évaluer. Les futurs enseignants s'appuient surtout sur leurs propres expériences en tant qu'élèves ou étudiants pour justifier leurs pratiques évaluatives (Doyle, 1997 ; Kagan, 1992 ; Moisan, 2010 ; Monney, L'Hostie, et al., 2018 ; Nespor, 1987). À ce propos, ils considèrent que l'évaluation sert surtout à mettre un résultat chiffré dans le bulletin, l'idée étant qu'on évalue surtout en fin de séquence d'apprentissage pour mesurer l'acquisition de certains apprentissages (Laurier, 2014). Or, la politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) prône également la fonction d'aide à l'apprentissage qui favorise des pratiques d'évaluation plus formatives. Les plus récentes recherches mettent aussi en lumière l'importance d'opter pour des pratiques évaluatives en soutien à l'apprentissage tout au long de l'activité de l'apprentissage (De Champlain, 2011 ; Dirksen, 2013 ; Hadji, 2019 ; Stiggins, 2009). Dans ce contexte, il est probable que les formations à l'enseignement intègrent dans leurs cours des savoirs théoriques liés à l'évaluation comme aide à l'apprentissage. Ainsi, la question se pose à savoir pourquoi les stagiaires rencontrent des difficultés à adopter des pratiques évaluatives fondées sur les orientations officielles et les plus récentes recherches. Devant cette problématique, les auteures de ce texte se sont intéressées à l'accompagnement que proposent les enseignants associés (EA) qui ont la responsabilité d'aider les stagiaires à établir des liens entre les savoirs orientant leurs pratiques évaluatives (Gervais, 2006). Plus précisément, la question est : « Quelles logiques et quelles formes d'accompagnement mettent en place les EA pour aider les stagiaires à mobiliser leurs savoirs en évaluation des apprentissages ? » Ce texte présente les résultats issus d'une recherche subventionnée par le FRQSC (2018-NP-206124). La prochaine partie définit le concept d'accompagnement pour ouvrir sur la méthode de l'entretien d'autoconfrontation. Les résultats exposent les logiques et les formes d'accompagnement issues des propos des EA. Finalement, la discussion fait émerger le lien entre sa façon de percevoir le stagiaire et les logiques et formes d'accompagnement qu'adopteront les EA.

Cadre conceptuel : les formes et les logiques de l'accompagnement

La question de recherche vise à dégager les formes et les logiques de l'accompagnement donné par des EA pour aider les stagiaires à mobiliser leurs savoirs en évaluation des apprentissages. Le cadre conceptuel définit le concept de l'accompagnement en dégageant les logiques et les formes possibles en stage. Comme l'accompagnement porte sur l'objet de l'évaluation des apprentissages, il apparaît nécessaire de définir également le concept d'évaluation des apprentissages.

Le concept d'accompagnement en formation pratique

Maela Paul (2009) définit l'accompagnement dans le champ de la formation en expliquant que lorsqu'il est question de professionnalisation, la formation doit prendre en compte les terrains de stage qui constituent un ancrage des réalités professionnelles. Cela signifie que pour aider le stagiaire à contextualiser les différents types de savoirs (théoriques, didactiques, etc.), il s'avère nécessaire de partir

de ce qu'il vit et de comment il le vit. Cette première étape permet d'aider le stagiaire à construire du sens à partir de l'action. Par conséquent, la posture du formateur n'est plus de transmettre un savoir d'expérience au stagiaire novice, mais plutôt d'aider un adulte en formation à construire son expérience. Ainsi, l'accompagnement se définit comme une action qui consiste à prendre appui sur l'expérience du stagiaire pour l'aider à expliciter son action, et ce, dans le but d'une actualisation, d'un renouvellement, ou encore d'un changement dans ses pratiques (Demol, 2002 ; Paul, 2009 ; Portelance, 2010). Afin de caractériser l'accompagnement et d'arriver à une lecture plus fine des actions que posent les EA pour accompagner le stagiaire, le modèle de Leclercq et coll. (2014) et celui de Paul (2009) servent de grille d'analyse. Le modèle de Leclercq et coll. (2014) a été choisi, car les trois logiques ont été dégagées d'une recherche empirique avec des enseignants accompagnant de futurs professionnels comme dans le cadre de ce projet. Le modèle de Paul (2009) permet d'affiner ces logiques en y intégrant des formes que peut prendre l'accompagnement telles que le mentorat, le compagnonnage, le coaching, la consultance et le tutorat. En arrimant ces deux modèles, il pourrait être possible de tirer quelques conclusions sur les logiques et les formes les plus fécondes pour accompagner le stagiaire dans la mobilisation de ses savoirs en évaluation des apprentissages.

Selon Leclercq et coll. (2014), l'enseignant peut opter pour trois logiques d'accompagnement : la logique normative, la logique spéculative et la logique dialogique. Dans une logique normative, accompagner, c'est présenter les normes de la profession au stagiaire pour qu'il puisse mobiliser les savoirs normatifs encadrant la profession. L'EA est aux faits des normes qui régissent les règlements de l'école, les programmes de formation, les lois, etc. Pour l'EA, accompagner dans une logique normative permet de sécuriser le stagiaire par rapport aux attentes du stage, mais aussi de présenter les enjeux d'apprentissage convoqués par la situation (Leclercq et al., 2014). L'accompagnement dans une logique normative peut prendre deux formes : le mentorat ou le compagnonnage (Paul, 2002). La forme du mentorat (*mentoring*) met de l'avant la nécessité d'être avec une personne plus expérimentée pour éduquer et enseigner. La forme du compagnonnage vise la transmission des gestes du métier et prône l'idée de relation de maître à apprenti. En synthèse, dans une logique normative, le formateur est considéré comme quelqu'un d'expérimenté dont le stagiaire doit s'inspirer. Cette forme d'accompagnement est la plus rigide et laisse peu de place à la réflexion du stagiaire.

Dans la logique spéculative, l'EA anticipe la capacité du stagiaire à s'investir dans l'action pour planifier son accompagnement (Leclercq et al., 2014). Il met en œuvre des stratégies qui permettent au stagiaire de devenir autonome dans les choix qu'il fait et d'avoir l'impression d'être en contrôle de ses moyens. La logique spéculative appelle la forme d'accompagnement qu'est le coaching. L'accompagnement se fait à partir des besoins professionnels du stagiaire pour le développement de son potentiel et de ses savoir-faire (Paul, 2002). L'EA occupe encore une posture d'expert, mais comprend que le stagiaire possède déjà une identité professionnelle et qu'il doit construire ses propres pratiques.

Dans la logique dialogique, l'activité langagière est au centre du processus. L'EA et le stagiaire s'expliquent leurs points de vue respectifs sur les actions réalisées en classe. Ils hésitent ensemble, s'interrogent, s'interpellent à posture égale (Leclercq et al., 2014). L'accompagnement prend la forme de consultance ou de tutorat. Dans la forme de consultance, l'accompagnement est centré sur la relation avec la personne au-delà de la sphère professionnelle dans un contexte plus large (Paul, 2002). En général, le consultant est un expert qui peut guider, orienter, mais avec sagesse. Il ne décide pas. Et dans

la forme de tutorat, l'accompagnement se définit en matière de relation d'aide en situation de formation professionnelle entre deux personnes pour acquérir des savoir-faire sans relation hiérarchique (Paul, 2002). Il s'agit d'une forme d'accompagnement plus souple, plus égalitaire entre l'EA et le stagiaire et qui mène à une relation professionnelle entre eux.

Le concept d'évaluation des apprentissages selon une perspective interactive

Selon Black (2016), les pratiques d'évaluation des apprentissages devraient être arrimées à l'activité pédagogique planifiée par l'enseignant. L'idée principale derrière ce propos est que l'évaluation des apprentissages se déroule tout au long de l'activité sitôt que l'enseignant clarifie les objectifs d'apprentissage et entre en interaction avec ses élèves. Le fait de définir clairement une cible d'apprentissages dès le début de l'enseignement (Stiggins, 2008) permet de bien structurer son activité autour des objets d'évaluation. Dans ce contexte, la fonction de l'évaluation des apprentissages vise la régulation à savoir, une évaluation qui se fait durant l'activité d'apprentissage en continu (De Ketele, 2010). Ce type d'évaluation des apprentissages se déroule en classe par le biais de rétroactions soutenues émises par l'enseignant à ses élèves sur la compréhension des objets d'apprentissage ciblés (Hattie et Timperley, 2007). Ainsi, dans ce projet de recherche, l'EA va accompagner la stagiaire dans la mobilisation de ses savoirs pour poser des gestes liés à l'évaluation des apprentissages durant l'activité.

Cette définition de l'évaluation des apprentissages permet de justifier pourquoi, dans cette recherche, l'équipe ne s'intéresse pas à la façon dont les stagiaires et les enseignants construisent leurs instruments pour évaluer. Ce sont les moments d'interactions entre les élèves et la stagiaire qui sont centraux et qui sont l'objet d'échange entre le stagiaire et l'EA. Par ailleurs, dans cet article, nous ne revenons pas sur l'activité de la stagiaire en tant que telle, car l'espace alloué est trop étroit pour rendre compte de toute la complexité. Cet article vise à présenter l'étape après l'activité de la stagiaire, soit l'étape où l'EA revient sur les actions de la stagiaire, l'accompagnement offert par l'EA pour développer la compétence du stagiaire.

Méthodologie : l'entretien d'autoconfrontation croisée pour dégager les logiques et les formes d'accompagnement

Cette recherche s'inscrit dans un cadre épistémologique constructiviste qui vise à mettre en lumière le sens donné à la réalité à partir du point de vue des acteurs (Fourez, 2003). Pour avoir accès à l'accompagnement donné par l'EA et au sens qu'il donne à cet accompagnement, la méthode retenue est celle de l'entretien d'autoconfrontation croisée (Clot et al., 2000). Cette méthode permet d'observer l'EA en action lorsqu'il s'adresse au stagiaire. Que dit-il ? Sur quels objets rétroagit-il avec le stagiaire ? Elle permet ensuite de saisir pourquoi il choisit ces objets. Ces deux volets sont primordiaux pour bien cerner la complexité de l'accompagnement offert à nos étudiants.

Une fois la certification éthique de l'institution d'attache obtenue (CER-2018-NP-206124), les participants ont été recrutés par le biais d'une invitation envoyée par courriel à tous les EA de la région qui recevaient un stagiaire finissant de quatrième année. Le stage IV a été choisi, car il s'échelonne sur 12 semaines. Cela permet de mettre en œuvre le dispositif d'entretien d'autoconfrontation, mais aussi d'y revenir à deux fois. Cinq EA ainsi que leurs stagiaires finissantes du baccalauréat en éducation

préscolaire et en enseignement primaire ont répondu à l'invitation. Pour participer à la recherche, les EA devaient avoir suivi les formations spécifiques dispensées par le bureau de la formation pratique, se préparer à accueillir une stagiaire finissante et être intéressées par la problématique de l'évaluation des apprentissages. Le tableau 1 présente les données socioprofessionnelles des EA.

Tableau 1

Données socioprofessionnelles des EA

Code de l'enseignante	Niveau d'enseignement	Expérience en enseignement	Expérience en accompagnement de stagiaires
EA1	Troisième cycle	+ 10 ans	Troisième stagiaire
EA2	Troisième cycle	+ 10 ans	Quatrième stagiaire
EA3	Préscolaire	+ 15 ans	Première stagiaire
EA4	Deuxième cycle	+ 15 ans	Quatrième stagiaire
EA5	Premier cycle	+ 20 ans	Troisième stagiaire

Toutes les enseignantes présentent une expérience de plus de 10 ans d'enseignement. Mise à part EA3, toutes les EA ont déjà accompagné au moins une stagiaire. L'ensemble des cycles scolaires est également représenté. La collecte de données s'est déroulée sur l'ensemble du stage de 12 semaines durant lequel la stagiaire prend en charge le groupe à temps plein. Le tableau 2 présente le déroulement de la collecte de données. Pour cet article, les données issues des observations et des entretiens d'autoconfrontation croisée seront analysées.

Tableau 2

Déroulement de la collecte de données

Dates	Participants	Méthode
Janvier 2019	5 EA	Groupe de discussion
Février 2019	5 dyades stagiaires /EA	Observation filmée
Mars 2019	5 EA	Entretien d'autoconfrontation croisée
Avril 2019	5 dyades stagiaires /EA	Observation filmée
Mai 2019	5 EA	Entretien d'autoconfrontation croisée

L'entretien d'autoconfrontation croisée

La méthode de l'entretien d'autoconfrontation croisée consiste d'abord à filmer une action, puis à la visionner avec l'acteur principal en l'invitant à la commenter (Clot et al., 2000). Elle combine l'observation et l'entretien d'autoconfrontation croisée (Monney, L'Hostie, Fontaine, 2018). C'est une activité de commentaire ou de verbalisation de traces filmées (Quang, 2016). Cette méthode permet de restituer la situation en accédant au contexte, aux dynamiques particulières et à l'interprétation de l'acteur. Elle permet également de construire du sens, lors de l'analyse par la personne de son action, dans

la situation observée. Elle est utilisée dans les études portant sur l'activité humaine, cherchant à documenter l'expérience et visant une meilleure compréhension du vécu de l'acteur et de son activité (Theureau, 2003). Il existe des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée. La première consiste à placer l'acteur face à une trace de son activité et à l'inviter à expliciter ses choix (Zinguinian et André, 2017). La deuxième permet la collaboration du chercheur et des acteurs dans l'analyse de leur activité (Theureau, 2003). Dans le cadre de cette recherche, c'est l'entretien d'autoconfrontation croisée qui a été utilisé.

L'observation filmée de l'échange entre l'EA et le stagiaire

La consigne donnée aux EA est d'échanger avec leurs stagiaires sur le déroulement d'une activité d'enseignement qui vient de se terminer. L'équipe de recherche précise qu'elle veut que les échanges portent sur les actions ou paroles du stagiaire liées aux gestes évaluatifs : consignes données aux élèves, rétroactions sur la compréhension des élèves, remédiations à l'enseignement, etc. L'échange entre l'EA et le stagiaire a lieu directement après l'activité d'enseignement et est filmé pour faciliter l'analyse des données. Dans cette recherche, l'observation dure de 20 à 45 minutes. À ce stade-ci, l'équipe de recherche ne fait qu'observer sans orienter les échanges. Deux observations par EA ont été réalisées durant la recherche. En tout, le corpus de données compte 10 observations.

L'entretien d'autoconfrontation croisée

Après chaque observation, dans un délai de quelques semaines, l'équipe de recherche a réuni les EA à l'université pour procéder ensemble aux entretiens d'autoconfrontation croisée. Ces entretiens se sont échelonnés sur une journée complète à raison d'une heure par EA. Au préalable, l'équipe de recherche avait ciblé trois ou quatre séquences issues de l'observation filmée sur le retour fait par l'EA à son stagiaire. Ces séquences portaient sur un élément lié à l'évaluation des apprentissages. Ainsi, une première analyse des observations était déjà faite au préalable. L'échange se faisait à partir des propos tenus par l'EA filmée avec les autres EA. L'EA observée pouvait expliquer ses propos, contextualiser les actions de la stagiaire, exposer son point de vue sur la situation, nuancer certains propos, etc. Les autres EA écoutaient et pouvaient interroger l'EA pour obtenir plus d'informations, relancer la réflexion et également, partager leurs points de vue sur les différentes observations. En tout, deux entretiens d'autoconfrontation croisée ont eu lieu.

Analyse des observations et des entretiens d'autoconfrontation croisée

Le corpus analysé est constitué de 12 transcriptions, dont 10 observations filmées et deux entretiens d'autoconfrontation croisée.

Analyse des observations

L'analyse des observations est qualitative et interprétative (Anadón et Savoie-Zajc, 2009). Elle consiste à développer le cours de l'action comme le rapport qui s'instaure entre les visées d'un sujet, devant une situation qu'il interprète, en rapport à ses acquis dont émerge une représentation partielle et subjective (Van Der Maren et Yvon, 2009). Pour développer ce cours d'action, les données ont fait l'objet d'une analyse thématique dont le but est de repérer les unités sémantiques (Negura, 2006) à l'aide du logiciel Nvivo. Dans ce cas, les unités sémantiques ont été codées en référence aux catégories identifiées dans

le cadre conceptuel et nous ont permis de saisir les objets sur lesquels l'EA rétroagissait (consignes, rétroactions, remédiations, etc.) Cette analyse permet d'avoir un aperçu des formes d'accompagnement et des logiques. Par exemple, durant l'échange, l'EA est dans une logique normative en dictant ce que doit faire l'enseignante : « Tu ne devrais pas donner cette consigne maintenant. » L'encodage a été réalisé par l'assistante de recherche. Cependant, pour les deux premières transcriptions, l'équipe de recherche a procédé à une validation interjuge en s'accordant sur le codage et sur les définitions sous-jacentes à chacun des codes. Cette démarche méthodologique s'inscrit dans une conception où l'analyse n'est pas une œuvre individuelle, mais le résultat d'un accord collectif.

Analyse des entretiens d'autoconfrontation croisée

En ce qui concerne les entretiens d'autoconfrontation croisée, leur analyse se réalise selon la technique de Theureau (2006). Ainsi, à partir des données issues de l'observation, des tableaux avec deux colonnes ont été créés. La première colonne reprend les transcriptions d'une unité sémantique de l'observation. La colonne de droite intègre les propos des EA durant l'entretien d'autoconfrontation croisée par rapport à cette unité d'observation. Cela permet de confronter les données issues des deux méthodes de collecte pour mieux saisir le sens donné par les EA à leurs actions et pour dégager les formes et les logiques d'accompagnement.

Résultats : Logiques et formes d'accompagnement des EA

Les résultats présentent des extraits de transcription qui ont permis d'identifier les différentes logiques et formes d'accompagnement mises en place par chacune des EA. Comme il s'agit d'extraits, ces exemples sont loin d'être représentatifs de l'ensemble du corpus de données. Par ailleurs, il importe de rappeler que les EA sont revenues sur l'activité en choisissant avec la stagiaire les éléments sur lesquels ils voulaient échanger. Bien que les stagiaires aient opté pour des pratiques évaluatives durant l'interaction avec les élèves, il est possible que les échanges portent sur d'autres aspects de l'enseignement. Les extraits présentés dans cet article permettent de mettre en lumière l'accompagnement offert par chacune des EA pour en dégager les formes et les logiques.

EA 1 : L'accompagnement d'un stagiaire comme source de développement professionnel

Dès le départ, EA1 favorise le coenseignement en classe. Elle y voit pour elle-même l'occasion de faire de la « formation continue » en analysant ses pratiques. Elle s'assure que la stagiaire développe une bonne relation avec les élèves pour se concentrer ensuite sur l'enseignement des notions disciplinaires. Ainsi, lors de la première rencontre, EA1 nous explique qu'elle commence à accompagner la stagiaire dans une logique spéculative. Elle analyse le potentiel de sa stagiaire pour mieux l'orienter. Elle opte pour le questionnement réflexif en insistant sur les objectifs que la stagiaire se fixe et en l'aidant à réguler ses stratégies mises en place. L'accompagnement se définit ainsi comme du coaching. Voici un exemple :

EA1 : Comment tu trouves ta transition d'activité à ce moment-ci ?

Stagiaire : Je la trouve correcte.

EA1 : La stratégie que tu as employée en fait.

Stagiaire : Je leur ai expliqué parce que c'est la première fois qu'on en faisait une [analyse de phrase]. On n'en avait jamais fait et je ne leur ai jamais expliqué c'était quoi donc je voulais prendre le temps de l'expliquer [...]. J'ai laissé G. me l'expliquer, mais je me suis dit dans ma tête que j'avais peut-être perdu un peu de temps. J'aurais peut-être pu juste demander s'il y en avait qui savait c'était quoi [...].

EA1 : Peut-être une, deux minutes ?

Stagiaire : Un deux minutes peut-être, puis j'aurais fini à la cloche [...] la prochaine fois je vais le savoir [...] (Observation 1, février 2019)

Lors du premier entretien d'autoconfrontation croisée, EA1 justifie ses actions en faisant référence à une formation suivie à l'université sur les stratégies à mettre en place pour favoriser les stratégies d'analyses réflexives. « Je m'étais inspirée de la F3 qui disait [...] les rétroactions les plus payantes sont celles où le stagiaire prend compte par lui-même [...] Ces questions te permettent d'apprendre ses raisons et sa réflexion pédagogique. » (Autoconfrontation croisée 1, mars 2019)

Lors du deuxième entretien d'autoconfrontation croisée, EA1 explique que sa stagiaire dépasse toutes les attentes et a la capacité d'anticiper les difficultés et de réfléchir dans le feu de l'action. Ainsi, les moments de rétroaction ressemblent plus à un dialogue sans réserve pour coconstruire ensemble de nouvelles pratiques en évaluation des apprentissages (logique dialogique).

EA2 : La gestion de classe avant tout !

EA2 mentionne dès le début que son groupe d'élèves est « difficile ». Elle souligne l'importance que sa stagiaire maîtrise la classe, qu'elle développe sa confiance, son identité professionnelle et qu'elle renforce sa gestion de classe. Lors de la première observation, elle s'assure que la stagiaire comprend bien les règles formelles et informelles de la profession pour devenir une bonne suppléante (logique normative). Elle se situe dans la forme du conseil en guidant les conduites de la stagiaire et dans le compagnonnage dont le discours est imprégné de l'idée de transmission d'ancien à apprenti. Lors du premier entretien d'autoconfrontation croisée, elle explique qu'elle agit dans une logique normative, car la stagiaire a peu d'écoute et apporte peu de changements à ses actions. Elle se questionne sur les capacités de la stagiaire. Lors de la deuxième observation, elle change de stratégie en s'inspirant de EA1. Elle opte donc pour le questionnement réflexif en revenant sur le déroulement.

EA2 : Donc, comment tu as trouvé ça ? [...]

Stagiaire : Ça s'est bien passé. Il y a juste [...], c'est qu'à la fin je n'avais pas prévu que ça n'allait pas durer toute la période donc je n'avais pas fait amener leur travail sur leur bureau. Il a fallu qu'ils se lèvent et ça, c'était tannant.

EA2 : Je me suis posé la question, j'avais l'intention de te demander ce que tu aurais pu faire [...].

Stagiaire : J'aurais mis les choses sur le bureau et d'habitude ils ont toujours leur livre, mais ce matin, à cause de la production écrite, ils n'avaient rien [...]

Sinon, mon activité, je pense que ça s'est bien passé et selon ce que j'ai vu quand j'ai circulé, j'ai vu qu'il y avait des bonnes réponses. Pis la dernière fois, ça ressemblait à ça en fait l'activité, mais ça a vraiment moins bien été compris et là, je me suis dit que j'allais définir vraiment bien les mots. Pis même qu'on va ressortir presque les réponses ensemble. Ce n'est pas grave parce que dans le fond, même s'ils l'entendent de la part des autres, ils ne l'écrivent pas nécessairement.

EA2 : [...] D'abord, c'était quoi ton intention de départ ?

Stagiaire : C'était de travailler en fait avec la PDA, c'était les attitudes et les actions, donc quelles influences que les autres peuvent avoir sur quelqu'un.

EA2 : Moi, ce que j'ai trouvé difficile dans l'activité, c'était un droit. Quand tu es rentrée dans les droits, moi ce que j'aurais fait là, bien trouvais-tu qu'ils posaient beaucoup de questions ?

Stagiaire : Les droits que moi j'ai trouvés là, à part aux droits des enfants, c'était la scolarité, la nourriture, un foyer puis il y avait juste ça que moi, mettons j'avais vraiment trouvé de spécifique sur internet. Après ça, quand j'avais discuté avec MH et E, on s'est dit qu'on allait accepter en plus ce qu'ils nous donnent [...]

EA2 : [...] ce que tu aurais pu faire aussi c'est parler des droits parce que les droits, ça fait partie aussi du programme en éthique, les droits et responsabilités donc ça peut-être le cours d'avant tu parles des droits et responsabilités, après, tu reviens avec... (Observation 2, avril 2019)

Néanmoins, on sent que le questionnement est orienté vers une réponse attendue de la part de la stagiaire. Elle va lui laisser la place, mais une fois que la stagiaire a épuisé sa réflexion, EA2 va y aller avec ses suggestions. L'accompagnement prend la forme de compagnonnage où le but est transmettre le savoir d'expérience.

EA3 : Coconstruire ses interventions d'accompagnement avec la stagiaire

EA3 accueille sa première stagiaire. Elle la considère comme une personne qui possède des forces et des capacités complémentaires. C'est la seule enseignante qui mentionne vouloir aider la stagiaire à exercer son jugement professionnel pour évaluer les élèves. Au début du stage, EA3 modèle son enseignement et demande à la stagiaire d'observer et de prendre des notes. Elle est donc dans une forme de compagnonnage dont l'idée est de transmettre le savoir de l'expert à l'apprenti. Lors de la première observation, EA3 interroge la stagiaire sur certains éléments de la situation d'apprentissage, mais, une fois la réponse de la stagiaire obtenue, propose des réajustements en expliquant ce qu'elle aurait fait à sa place. Lors du premier entretien d'autoconfrontation croisée avec les autres enseignantes, EA3 explique que la situation présentée était trop difficile pour les élèves. La stagiaire en était consciente, mais a tout de même souhaité l'essayer. Ainsi, c'est la raison pour laquelle elle a opté pour une logique normative afin d'amener de nouvelles solutions pour la stagiaire. Lors de la deuxième observation, EA3 pose des questions autour des intentions, de la gestion de classe et du ressenti de la stagiaire. Vivant pour la première fois l'accueil du stagiaire, les échanges ont mis en évidence qu'EA3 se validait beaucoup auprès de la stagiaire. Ainsi, même si EA3 est surtout dans le mentorat en dirigeant la stagiaire par le biais des questions, lors de la deuxième observation, c'est la stagiaire qui mène l'entretien en acceptant d'ouvrir ou non les portes de réflexion.

EA4 : valider les actions d'une « collègue »

EA4 accueille dans sa classe une stagiaire qu'elle définit comme une « collègue ». Selon elle, sa stagiaire fait preuve d'initiative et propose beaucoup d'idées. EA4 souhaite développer surtout les compétences en gestion de classe et en différenciation. Elle souhaite aussi outiller la stagiaire pour qu'elle puisse exercer son jugement professionnel dans les situations d'évaluation. Lors de la première observation, on constate qu'EA4 n'est pas directive. Elle démarre l'échange en se basant sur ce que la stagiaire constate. Lors du premier entretien d'autoconfrontation croisée avec les autres EA, elle valide cette observation en expliquant que la stagiaire sait où elle s'en va. La situation observée était également similaire à celle présentée au superviseur de stage quelques jours avant. Ainsi, selon l'EA, il était facile de s'appuyer sur ce qu'avait dit le superviseur de stage pour l'échange. Notons que dans ce cas, l'EA se sent mal à l'aise de proposer d'autres stratégies que celle du superviseur de stage. Lors de la deuxième observation, l'EA se positionne réellement dans une logique dialogique. Le type d'accompagnement rejoint ainsi celui du coaching en aidant la stagiaire à développer son plein potentiel.

EA 5 : La stagiaire comme une aide à la classe

EA5 voit en la stagiaire une aide supplémentaire pour gérer un groupe-classe qui présente beaucoup d'hétérogénéité. Elle ne se voit pas « disparaître de la classe » et privilégie la forme de coenseignement avec la stagiaire. Selon elle, la stagiaire se débrouille très bien puisqu'elle suit à la lettre l'enseignement tel qu'elle le lui a présenté. EA5 se dit très sévère par rapport au respect des normes et des principes pédagogiques. Voici un extrait où elle cible l'évaluation des apprentissages. La stagiaire demandait à ses élèves de colorier un bonhomme de neige puis, ensuite, de rédiger deux phrases qui le décrivent :

EA5 : En fait là, c'était ton attente. Dans tes critères d'évaluation à l'écrit, il faut que ça soit cohérent [...]

Stagiaire : Il faudrait qu'il soit capable de me décrire ce qu'il a ajouté.

EA5 : Effectivement. Donc dans ta correction, le premier critère qui est la cohérence du texte, même si ce n'est pas un texte, c'est des phrases, mais il faut vraiment que ça soit.

Stagiaire : Il faut que les couleurs soient directement...

EA5 : Directement reliées. S'il nous dit : « mon bonhomme de neige chante » euh. On ne voit pas de notes de musique. On ne voit pas une bulle. Au pire il aurait pu, à la rigueur, faire une bulle, mais non. Donc là, c'est au niveau de ton premier critère [...](Observation 1 : février 2019)

EA5 débute par une question pour amener la stagiaire à revoir sa consigne. Tout au long de la situation, la stagiaire n'a jamais mentionné ses attentes mis à part le fait de colorier le bonhomme de neige. L'intervention de EA5 est donc importante. Lors de la rencontre d'autoconfrontation croisée, EA5 a été surprise de se voir aussi autoritaire et se percevait comme étant davantage dans le dialogue. Lors de la deuxième observation, EA5 a opté pour le questionnement afin d'aider la stagiaire à réfléchir à des façons de mieux faire.

Discussion conclusive : l'influence de la perception des capacités de la stagiaire sur le type d'accompagnement

Le but de cet article est de présenter les formes et les logiques d'accompagnement de cinq EA pour développer la compétence à évaluer chez leur stagiaire. Les résultats mettent en évidence que la logique d'accompagnement est intimement liée à la perception que se fait l'EA du stage. Certaines y voient la possibilité de développement professionnel pour elles, une opportunité de formation et de réflexion sur leurs propres pratiques. Dans ce cas, elles optent pour un accompagnement dialogique et considèrent la stagiaire d'égal à égal. Dès le départ, il y a un lien de confiance accordé à la stagiaire. L'accompagnement prendra ainsi souvent la forme de coaching. Il a été aussi intéressant de constater que les EA qui s'inscrivent dans cette forme et logique sont elles-mêmes en réflexion par rapport à l'évaluation des apprentissages. Échanger avec la stagiaire leur permet de valider et de consolider leurs pratiques.

Lorsque les enseignants perçoivent la stagiaire comme une aide en classe, elles vont adopter une posture de modèle pour la stagiaire. Elles ne considèrent pas la stagiaire comme une enseignante en devenir qui est déjà engagée dans un processus de développement professionnel. Une stagiaire de quatrième année possède déjà un bagage intéressant de pratiques et a déjà vécu trois stages, donc trois modèles d'EA différents. Dans ce cas, l'accompagnement de l'EA est avant tout normatif. À la lumière des analyses, il a été possible de constater que cet accompagnement plus directif pouvait avoir un lien avec la gestion de classe. EA2 et EA5 expliquent clairement qu'elles éprouvent une crainte concernant la capacité de la stagiaire à gérer le groupe. Cette confiance plus faible par rapport aux capacités de la stagiaire de s'en sortir teinterait la façon dont l'accompagnement est fait. De plus, force est de constater que, dans l'accompagnement normatif, la question des pratiques évaluatives de la stagiaire était absente des propos des EA, ce qui nous amène à nous interroger sur l'importance donnée à la compétence à évaluer des stagiaires pour les EA.

La problématique mettait en lumière le fait que les futurs enseignants peinaient à contextualiser les savoirs issus des cours universitaires dans leurs pratiques en classe (Altet, 2013 ; Desjardins, 2013 ; Monney, Cody, et al., 2018 ; Monney, L'Hostie, et al., 2018), et ce, pour la compétence à évaluer également. Elle mentionne également que les EA ont la responsabilité d'aider les stagiaires à établir des liens entre les savoirs orientant leurs pratiques évaluatives (Gervais, 2006). Cette recherche révèle que certains EA ne l'abordent pas avec leur stagiaire. Rappelons que la consigne donnée aux EA était de revenir sur l'activité et d'échanger sur les pratiques évaluatives, particulièrement, celles liées à l'interaction avec les élèves. Or, pour deux EA, elles priorisent la gestion de classe sans revenir à d'autres éléments essentiels qui pourraient justifier une certaine perte de contrôle du groupe d'élèves. Par exemple, si les cibles d'apprentissage ne sont pas claires, si l'activité n'est pas structurée autour de ces cibles, si la stagiaire ne repère pas les signes d'incompréhension des élèves ou l'inverse, des signes que tout est déjà bien intégré, il se pourrait que les élèves se désorganisent pour des raisons d'ennui ou de découragement. Ce constat, bien qu'établi à partir de peu d'enseignants, révèle quand même un questionnement sur l'importance donnée aux processus entourant l'évaluation des apprentissages durant les stages. Néanmoins, un constat intéressant est de voir que les EA qui s'inscrivent dans un accompagnement dialogique favorisent plus facilement le développement de la compétence à évaluer et, probablement, d'autres compétences plus complexes. Le dialogue permet d'articuler différents savoirs,

autant ceux du stagiaire que ceux de l'EA et, possiblement, à réorienter l'échange sur la planification et l'évaluation plutôt que sur ce qui ne figurait pas dans l'activité présentée.

Au terme de cette recherche, il est intéressant de constater que l'entretien d'autoconfrontation a aussi été formateur pour les EA. Mise à part EA2 qui n'a pas modifié sa logique d'accompagnement durant le stage, on a constaté que plus les autres EA connaissaient la stagiaire, plus l'accompagnement devenait dialogique. Un des points de bascule a été le premier entretien d'autoconfrontation croisée. Lorsque les EA ont pris connaissance de l'approche d'EA1, elles ont eu une révélation. Elles se sont rendu compte qu'il n'était pas nécessaire de toujours guider la stagiaire en donnant sa façon de faire. Toutefois, le fait de questionner la stagiaire sur ses intentions, ses stratégies et les résultats obtenus a permis de faire réfléchir la stagiaire et de la rendre autonome plus rapidement. Ces données émergentes n'étaient pas l'objet de la recherche, mais méritent d'être soulevées. Le fait de proposer aux EA de se regarder aller collectivement les a amenées à effectuer plusieurs prises de conscience sur la façon dont elles accompagnaient leurs stagiaires et sur leur façon de considérer un stage. Il y a donc là une piste de réflexion sur la mise en place de dispositifs qui permettraient à des EA d'échanger sur la façon d'accompagner un stagiaire, de voir d'autres pratiques d'accompagnement, de confronter leurs pratiques, etc. Cela aurait certainement un impact intéressant sur la formation de nos stagiaires et sur le développement de leurs compétences professionnelles.

Références

- Altet, M. (2013). Formes de résistances des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement à la réflexivité. Dans *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. (p. 39-60). De Boeck.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction : l'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Ardoino, J. (2000). Approche multiréférentielle. *Education et formation*, 254-260.
- Black, P. (2016). The Role of Assessment in Pedagogy – and Why Validity Matters. Dans *SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (vol. 2, p. 725-738). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473921405>
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- De Champlain, Y. (2011). Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation. *Éducation et francophonie*, 39(1), 119-132. <https://doi.org/10.7202/1004333ar>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37.
- Demol, J. N. (2002). L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université. *Éducation permanente*, 153, 129-143.
- Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? Dans *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. (p. 23-38). De Boeck.
- Desjardins, J. et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 32(4), 873-902.
- Dirksen, D. J. (2013). *Student Assessment: Fast, Frequent, and Formative*. R&L Education.
- Doyle, M. (1997). Beyond life history as a student: Preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *College Student Journal*, 31(4), 519.
- Figari, G. (1996). *Évaluer : quel référentiel ?* De Boeck.
- Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. De Boeck.

- Gervais, C. (2006). Un accompagnement différencié du stagiaire selon l'enseignant associé ? *Québec français*, (141), 67-68.
- Hadji, C. (2019). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et didactiques*, 13, 1-27. <https://doi.org/10.4000/ced.811>
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49.
- Leclercq, G., Oudart, A.-C. et Marois, T. (2014). « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance. Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, XLII(1), 136-150.
- MEQ. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- MEQ. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Ministère de l'Éducation.
- MEQ. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante*.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- 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 expérimentiels : 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>
- Monney, N., L'Hostie, M. et Fontaine, S. (2018). L'influence des représentations sociales dans le développement professionnel des futurs enseignants : le cas de l'évaluation des apprentissages. *Revue hybride de l'éducation*, 2(2), 48-67. <https://doi.org/10.1522/rhe.v2i2.676>
- Mottier Lopez, L. M. (2017). *Chapitre 6. Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 169-192). De Boeck Supérieur.
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS* <https://doi.org/10.4000/sociologies.993>
- Nespor, J. (1987). The role of belief in the practice of teaching. *Journal curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education permanente*, (153), 43-56.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 11-63. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0011>
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions de soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38. <https://doi.org/10.7202/1002162ar>
- Stiggins, R. J. (2008, septembre). *Assessment for Learning, the Achievement Gap, and Truly Effective Schools*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.294.2597&rep=rep1&type=pdf>
- Stiggins, R. J. (2009). Assessment FOR Learning in Upper Elementary Grades. *Phi Delta Kappan*, 90(6), 419-421.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Octares.
- 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. et Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches Qualitatives, Hors Série*(7), 42-63.

Pour citer cet article

Monney, N. et Veve Doctor, A. (2022). L'accompagnement des enseignants pour développer la compétence à évaluer chez les stagiaires : quelles formes, quelles logiques ? *Formation et profession*, 30(3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.728>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.727>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Agnès **Deprit**
UCLouvain et HELHa (Belgique)

Anne-Catherine **Cambier**
UCLouvain (Belgique)

Vanessa **Hanin**
UCLouvain (Belgique)

Pascale **Wouters**
UCLouvain (Belgique)

Catherine **Van Nieuwenhoven**
UCLouvain (Belgique)

Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants

Promoting Reflective Competence in Pre-service Training:
a Crossed Vision of Trainers and Trainees

doi: 10.18162/fp.2022.727

Résumé

La compétence réflexive est au cœur du curriculum de la formation des enseignants et contribue à la professionnalisation. Si les auteurs s'accordent globalement sur les composantes à intégrer dans les dispositifs pédagogiques pour viser le développement de la réflexivité, l'objectif de cette recherche est de voir si les étudiants et leurs formateurs en perçoivent le bien-fondé. Deux types de recueils (entretiens semi-directifs et recherche collaborative) ont été utilisés pour recueillir l'avis des deux groupes d'acteurs. Les résultats montrent que les ingrédients réflexifs relevés par la théorie sont globalement identifiés comme des leviers de réflexivité même si des nuances sont apportées selon les acteurs concernés. Le climat bienveillant entre le formateur et l'étudiant semble représenter une condition incontournable au développement réflexif.

Mots-clés

Analyse réflexive, développement professionnel, formation des enseignants, formateurs, stagiaires.

Abstract

At the heart of teacher training programs, reflective competence contributes to the development of professionalism. While scientific research identify six ingredients to be integrated into the teaching methods used to support reflexivity, we wanted to observe whether students and their trainers perceive the relevance of these ingredients. Two types of data collections (semi-structured interview and collaborative research) were used to collect the opinions of the two groups of actors. The results show that the 6 ingredients are commonly identified as triggers for reflexivity (mainly the benevolent climate). Some nuances by category of actors are brought.

Keywords

Reflective analysis, professional development, training of teachers, trainers, trainees.

Contexte et problématique

Au cœur de la plupart des curricula de formation des enseignants, la réflexivité contribue au développement de la professionnalité des étudiants (Buisse, Périsset et Renaulaud, 2019). En Communauté française de Belgique, la formation initiale des enseignants (FIE) fait actuellement l'objet d'une réforme visant à la placer au grade académique de niveau 7, comme dans la plupart des pays européens, et à renforcer la qualité de l'enseignement obligatoire (Avis de l'ARES n°2017-17, p.1). L'un des points centraux du nouveau décret porte sur l'articulation du programme autour d'une formation à et par la pratique grâce à la mise en place de situations professionnalisantes. Ainsi, les ateliers de formation professionnelle, les séminaires de pratiques réflexives et les stages en situation réelle représentent autant d'espaces de travail qui encouragent le stagiaire à tisser des liens avec sa formation théorique (Décret définissant la FIE des enseignants, 2019).

La réflexivité est considérée comme une compétence transversale qui cimente la formation et outille le futur professionnel. Elle constitue à la fois un but et un moyen de se former (Gremion, 2019) et participe à l'apprentissage professionnel (Maubant, 2007). Le métier d'enseignant, en constante évolution, sollicite de façon accrue l'autonomie du (futur) professionnel (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001) pour gérer l'hétérogénéité des publics provenant de la massification et de l'allongement des études (Rayou et Véran, 2017). Pour ce faire, la pratique réflexive s'avère indispensable non seulement pour analyser les situations rencontrées et comprendre son action (Donnay et Charlier, 2008), mais aussi pour agir en conséquence (Jorro, 2005). Si chaque nouvelle compréhension, intégrée aux savoirs préexistants, interroge, vérifie et améliore les pratiques, elle contribue, *in fine*, au développement professionnel du praticien (Paquay, De Cock, Wibault, 2004).

Cependant, la compétence réflexive prend du temps pour se développer et nécessite d'être accompagnée (Colognesi, Deprit, Coppe, Van Nieuwenhoven, März et Hanin, 2021). Souvent considérée comme une prédisposition naturelle de l'apprenant (Buysse et al., 2019), elle rencontre des obstacles et des résistances chez l'étudiant qui privilégie la recherche de trucs et ficelles pour développer son savoir-faire en stage, à la réflexion à et sur sa pratique – exigeante – qui l'aiderait à dépasser les obstacles rencontrés. Il en perçoit, par ailleurs, peu l'intérêt (Altet, Etienne, Desjardins, Paquay et Perrenoud, 2013). De plus, l'exercice réflexif, devenu un incontournable de la formation (Chaubet, Kaddouri et Fischer, 2019) intégré aux stages et aux cours (Maubant, 2007), reste peu appris et ne fait pas nécessairement l'objet d'un accompagnement (Bocquillon et Derobertsmasure, 2018).

Dès lors, comment penser les dispositifs réflexifs de formation pour qu'ils aient du sens et récoltent l'adhésion des stagiaires et de leurs accompagnateurs ? Y aurait-il des ingrédients incontournables d'un dispositif qui soutiendrait l'analyse réflexive des pratiques ? Un groupe de recherche collaborative composé d'accompagnateurs de stages (superviseurs et chercheurs) s'est saisi de ces questions pour constater unanimement la difficulté d'amener les étudiants à adopter une posture réflexive autonome dans le cadre de leurs stages. Cet article confronte leur point de vue sur les ingrédients qui favorisent la pratique réflexive avec celui des étudiants et de la littérature sur le sujet. Ces regards croisés, dans une dynamique de recherche collaborative (Desgagné, 1997 ; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015), constituent l'originalité de cette étude.

Par la suite, nous présentons une synthèse conceptuelle relative à la pratique réflexive suivie de la méthodologie de recherche. La présentation des résultats croise les regards des deux catégories d'acteurs avec la littérature et permet de resituer la place perçue de la compétence réflexive dans la formation.

Cadre conceptuel

La compétence réflexive

Le concept de réflexivité a fait l'objet de nombreuses études (Gigon, 2020 ; Sauvaire, 2019). Si déjà en 1933, Dewey évoquait la pensée réfléchie, c'est la figure du praticien réflexif avancée par Schön (1983) qui est aujourd'hui à la base de nombreux programmes de formation. Former un praticien réflexif revient à rendre méthodique le processus naturel de l'apprentissage par l'expérience (Derobertsmasure, 2012) en l'amenant à poser délibérément une réflexion sur sa pratique. Plus précisément, il s'agit, pour Viau-Guay et Hamel (2017), d'un processus systématique de création de sens qui lie l'expérience vécue à d'autres expériences ou à des concepts théoriques, amenant l'apprenant à la décrire, à l'analyser puis à expérimenter les pistes de solutions trouvées dans le but de restaurer un équilibre perdu. Ce processus implique l'interaction avec autrui et un engagement du praticien dans son développement personnel et professionnel.

La réflexivité est à la fois dépeinte comme une posture (ou un *habitus*), une pratique et une compétence (Altet, 2013 ; Derobertsmasure, 2012). Comme le précise Perrenoud (2001), il faut distinguer la *posture* réflexive de la réflexion épisodique menée par tout un chacun sur ce qu'il fait. On parle, en effet, de *praticien réflexif* lorsque cette posture s'inscrit dans un rapport analytique à l'action et est endossée de manière quasi permanente par le professionnel (Perrenoud, 2001).

La *pratique* réflexive désigne l'action même d'analyser ses pratiques professionnelles et permet, à termes, de développer une *compétence* réflexive, ou, pour reprendre les termes d'Altet (2013), de savoir analyser ses pratiques.

Trois modèles sont habituellement utilisés pour décrire la démarche réflexive. Le modèle *linéaire* correspondant à la pensée réfléchie de Dewey (1933) se base sur l'observation des éléments objectifs d'une situation déroutante et sur l'inférence d'hypothèses et d'idées permettant de la résoudre. Le modèle *cyclique*, souvent associé au modèle de Kolb (1984), considère que le processus de réflexion est itératif. Partant de la pratique observée puis généralisée, une phase de conceptualisation permet d'élaborer des théories personnelles qui seront à leur tour expérimentées dans une nouvelle pratique. Le caractère cyclique est important dans le sens où il favorise les liens entre l'action (pratique) et la réflexion (théorie) (Daele, 2009). Le modèle *hiérarchique* est constitué de niveaux, qui ne sont pas à considérer comme une hiérarchie au sens strict mais comme autant de regards posés sur l'objet de la réflexion. Selon Derobertmasure (2012), trois niveaux structurent le processus réflexif. Le premier fait état de la pratique. C'est la base nécessaire à tout exercice réflexif : narrer/décrire, questionner, prendre conscience et pointer ses difficultés/problèmes. Le deuxième niveau est une prise de recul, un positionnement sur son action : légitimer sa pratique, l'évaluer, l'intentionnaliser, la diagnostiquer. Le troisième niveau est celui de la réflexion pour l'action conduisant à une prochaine expérimentation : proposer/explore des alternatives à sa pratique, théoriser.

Par conséquent, nous considérons la compétence réflexive comme un processus qui s'appuie sur une expérience qui interpelle le praticien et qu'il interroge en vue de la comprendre et de l'améliorer. En ce sens, elle s'avère incontournable au développement professionnel (Vinatier, 2012). Cependant, si elle est délibérée et méthodique, elle nécessite l'engagement du (futur) professionnel. Il paraît donc important d'identifier les facteurs qui la favorisent.

Les ingrédients facilitateurs de réflexivité

La littérature scientifique fait état de facilitateurs de réflexivité. Nous les avons organisés autour de 6 ingrédients fréquemment épinglés. Le premier concerne le cadre à poser par l'accompagnateur pour que la pratique réflexive s'installe de manière sécurisée. Il désigne le climat bienveillant auquel l'étudiant participe. Les cinq autres, également pris en compte par le formateur, relèvent plutôt du chef de l'étudiant : un engagement, une pratique contextualisée, une posture de distanciation, un dialogue à construire et des outils à utiliser. Une fois ces éléments rassemblés dans le tableau 1, leur combinaison assure la richesse du processus.

Tableau 1*Les ingrédients favorisant la réflexivité de l'étudiant*

1. Un climat bienveillant	1.1. Assurer une bienveillance sur soi (de l'étudiant par l'étudiant) et reçue des autres. 1.2. Laisser le temps au développement de la compétence réflexive. 1.3. Admettre sa singularité.
2. Un engagement	2.1. Accepter de se développer 2.2. Comprendre l'utilité de la réflexivité pour la profession
3. Une pratique contextualisée	3.1. Poser sa réflexivité sur une pratique authentique
4. Une posture de distanciation	4.1. Prendre du recul sur sa pratique pour l'analyser.
5. Un dialogue	5.1. Mettre la pratique en discussion avec soi. 5.2. Mettre la pratique en discussion avec les autres. 5.3. Mettre la pratique en discussion avec la théorie.
6. Des outils (<i>écriture, grilles...</i>)	6.1. Utiliser des outils médiateurs de réflexivité.

Un **climat de bienveillance** (sur soi et reçue des autres) et de non-jugement favorise la réflexivité (Gremion, 2019). Ainsi, l'honnêteté, l'intégrité, la clémence, le respect, la confiance et la valorisation sont essentiels au processus (Kelchtermans, 2001 ; Naccache, Samson et Jouquan, 2006). Cette bienveillance accepte que le processus réflexif soit complexe, se développe dans la durée (Naccache et al., 2006). En effet, une formation explicite à la pratique réflexive est nécessaire (Buysse et al., 2019) et peut être travaillée dans des espaces dédiés à l'analyse des pratiques (Jorro, 2005) afin que le (futur) professionnel comprenne les apports des savoirs théoriques dans la construction des savoirs d'action (Hensler, Garant et Dumoulin, 2001). Cette explicitation claire de la visée du cours encourage l'étudiant à établir les liens attendus (Bocquillon et Derobertmeasure, 2018). Un climat bienveillant suppose aussi que chaque apprenant soit compris selon sa singularité, car c'est par le filtre de ses valeurs et son point de vue unique qu'il perçoit la réalité et s'approprie les significations émergent de sa réflexivité (Vanhulle, 2004). Quant à la bienveillance de soi vers soi, elle n'est pas à négliger, au contraire. Le stagiaire éprouve souvent des difficultés à adopter une posture réflexive le mettant à nu (Hindryckx et Poffé, 2013). L'accompagnement des formateurs est, à cet égard, essentiel pour favoriser un climat dans lequel il se sentira sécurisé.

L'engagement constitue un deuxième ingrédient nécessaire à la posture réflexive. L'individu doit être conscient et non contraint pour que sa responsabilisation et son autonomie soient favorisées (Gremion, 2019). Ainsi, il doit accepter de se développer professionnellement même lorsqu'il est confronté aux tensions liées à sa pratique (Jorro, 2005) et comprendre l'utilité de la réflexivité pour son métier. En effet, l'engagement dans une analyse des pratiques dépend du but professionnel qui lui est associé (Pandey, 2016). Quand le praticien perçoit un intérêt pour un objet de réflexion qui fait sens pour lui,

celui-ci devient moteur d'engagement (Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais, 2010). Dès lors, une fois l'utilité professionnelle reconnue, l'exercice réflexif s'institue au quotidien (Devos et Paquay, 2013).

La **pratique contextualisée**, authentique, est également au cœur de l'analyse du praticien. Elle peut être abordée à partir d'objets tels que l'activité, les valeurs de l'enseignement, les dilemmes rencontrés, la divergence entre la pratique souhaitée et celle réalisée (Naccache et al., 2006). Dans le cas des stagiaires, la connexion avec le terrain se révèle donc indispensable pour favoriser la réflexivité (Buysse et al., 2019), toute analyse de pratique commençant par une situation d'action (Correa Molina et al., 2010).

Une **posture de distanciation** permet le recul nécessaire pour aider le futur professionnel à entrer dans le questionnement de ses pratiques (Wegner, Weber et Ohlberger, 2014). C'est une montée en altitude permettant d'« observer l'interpellation sous de nouveaux angles, [de] la documenter pour en comprendre les multiples facettes (...). L'expérience n'est plus alors un simple vécu. Elle est hissée au statut de matériau riche, de source potentielle de développement personnel et professionnel » (Chaubet et al., 2019, p.3). Ici encore, l'importance d'apprendre cette distanciation en FIE est soulignée. À l'apprentissage de l'exercice technique se greffe la nécessité de prendre en compte ses émotions pour les interroger et les transformer en mots (Vanhulle, 2004), les émotions pouvant constituer un moteur dans le processus réflexif (Brockbank et McGill, 2007).

Un **dialogue**, compris comme un processus de va-et-vient entre l'objet de la réflexion et un tiers (soi, les autres, la théorie), est un autre facteur qui favorise la réflexivité. Dialoguer avec soi, c'est comprendre que la réflexivité est un outil d'auto-supervision puisqu'elle offre à l'individu la possibilité d'identifier ses pratiques conscientes, voire inconscientes (Lison, 2013). Dialoguer avec les autres est, pour Vanhulle (2004, p.16), un fondement à la réflexivité, car il entraîne un processus intersubjectif d'objectivation, c'est-à-dire une réflexion qui « porte sur des objets tels que perçus par chacun et que l'on met ensemble à distance en vue d'évaluer des possibilités d'action ». Cette dimension interpersonnelle favorise la dynamique du processus (Correa Molina et al., 2010) étant donné que les échanges avec les pairs ou avec des experts améliorent la compréhension des situations et développent le regard critique sur la pratique (Vanhulle, 2004), allant jusqu'à entraîner, dans certains cas, une révision des croyances personnelles (Kelchtermans, 2001). Dialoguer avec la théorie permet d'interroger l'expérience au regard de cadres conceptuels. Cette confrontation favorise le passage « du discours spontané, subjectif et intuitif tenu par les pratiques à un discours professionnel réfléchi, raisonné, argumenté pour développer le jugement professionnel, le raisonnement professionnel » (Altet, 2013, p.41). Par cette articulation théorie et pratique, la mise en place de régulations est facilitée (Wegner et al., 2014) et le savoir professionnel se construit (Beckers, 2009).

Enfin, **des outils** tels que l'écriture réflexive, le langage, le dessin, la poésie, le diagramme, les grilles critériées servent de médiateurs à la réflexivité. Ils soutiennent le processus d'observation, de mise à distance et de questionnement et encouragent le travail autonome (Bocquillon et Derobertmeasure, 2018). Par exemple, le portfolio est considéré comme un instrument réflexif, car il propose non seulement à l'étudiant de faire un arrêt sur sa pratique mais aussi d'observer son action de manière plus objective (Bucheton, 2003 ; Van Nieuwenhoven, Bélaïr et Colognesi, 2021), l'écrit jouant le rôle de médium qui tisse les connaissances et permet de dire son métier (Colognesi, Deschepper, Balleux et März, 2019).

Méthodologie

L'étude menée est qualitative à visée compréhensive et interprétative (Savoie-Zajc, 2006) et vise à répondre à la question suivante : parmi les ingrédients, pointés dans la littérature comme favorisant le développement de la compétence réflexive, quels sont ceux retenus par les étudiants et leurs formateurs ? Quatre hautes écoles du réseau libre de la Belgique francophone ont été sollicitées et deux outils de recueils utilisés afin de dégager les ingrédients considérés utiles à la pratique réflexive par les deux catégories d'acteurs : des entretiens semi-directifs avec les étudiants, d'une part, et une recherche collaborative avec leurs formateurs, d'autre part.

Les entretiens semi-directifs¹ (premier outil de recueil) ont été menés auprès de douze futurs enseignants de différentes sections (instituteurs préscolaires, instituteurs primaires et AESI)², inscrits dans les trois années du bachelier professionnalisant. Sur la base d'un guide d'entretien organisé autour des facilitateurs de la réflexivité définis par la littérature (tableau 1), les rencontres comportent une durée moyenne de 52 minutes. Après leur retranscription, les verbatims ont fait l'objet d'un codage à la fois inductif et déductif afin de relever les ingrédients réflexifs issus de la théorie (tableau 2) et de laisser une place pour ceux qui émergent. L'unité de sens est thématique et s'organise autour de *patterns* de contenu et de sens.

La recherche collaborative (second outil de recueil) a réuni 8 superviseurs issus des quatre hautes écoles, 10 membres de la communauté universitaire et 2 chercheuses. Au total, 20 formateurs ont été impliqués, chacun selon sa fonction, dans des accompagnements réflexifs d'étudiants. Leur travail a permis de réaliser un recensement des dispositifs réflexifs dans leur institution. Dix-sept dispositifs liés aux stages ont ainsi été présentés, 7 ont été retenus, d'un commun accord, pour leur caractère contrasté. Ces derniers ont été analysés autour de quatre questions : quelle priorité vise le dispositif ? Qu'est-ce qui facilite la réflexivité ? Comment est-elle mise en place ? Quels en sont les freins ? Les discussions qui ont suivi ont permis d'identifier les constituants qui leur semblent indispensables à intégrer à tout dispositif si on veut qu'il soutienne la réflexivité.

Présentation des résultats

Dans cette section, nous présentons les ingrédients soutenant le développement d'une posture réflexive selon les perceptions croisées des différents acteurs. Les résultats, rassemblés dans le tableau 2, sont par la suite commentés.

Tableau 2*Regards croisés sur les ingrédients favorisant la réflexivité au sein de dispositifs liés aux stages*

Selon la théorie (tableau 1)		Selon les étudiants	Selon les formateurs
1. Un climat bienveillant	1.1. Assurer une bienveillance sur soi (de l'étudiant par l'étudiant) et reçue des autres.	X	X + de l'institution
	1.2. Laisser le temps au développement de la compétence réflexive.	X	X
	1.3. Admettre sa singularité.	X	X
2. Un engagement	2.1. Accepter de se développer.	X	/
	2.2. Comprendre l'utilité de la réflexivité pour la Profession.	(x) Utile pour réussir le cours	(x)
3. Une pratique contextualisée	3.4. Poser sa réflexivité sur une pratique authentique.	X	X + sur l'identité
4. Une posture de distanciation	4.2. Prendre du recul sur sa pratique pour l'analyser.	(x)	X
5. Un dialogue	5.1. Mettre la pratique en discussion avec soi.	(x)	X
	5.2. Mettre la pratique en discussion avec les autres.	X avec pairs et experts	X
	5.3. Mettre la pratique en discussion avec la théorie.	(x) pour planifier	X
6. Des outils (écriture, grilles...)	6.1. Utiliser des outils médiateurs de réflexivité.	(x)	X

Légende : « X » évoqué comme une priorité par les acteurs – « (x) » évoqué mais non prioritaire – « / » absent des discours

Les ingrédients soutenant le processus réflexif, selon les étudiants

Tous les ingrédients sont identifiés par les étudiants comme facilitant leur posture réflexive, mais ils ne semblent pas tous revêtir la même importance. Le climat bienveillant et la présence d'une pratique contextualisée semblent considérés comme des socles incontournables. En effet, les étudiants expliquent que le climat instauré par les formateurs a un impact sur leurs réflexions. S'ils ne se sentent pas compris ni soutenus, ils préfèrent « entrer dans le moule » et échangent peu. En revanche, si la relation est bienveillante, leur parole se libère, ils osent partager leurs idées et échanger sur tous les sujets.

Ce cours-là, j'aime vraiment bien parce qu'on a le droit d'exprimer ce qu'on a envie, d'écrire personnellement ce qu'on pense nous. La prof nous corrige, nous donne des conseils. Elle donne envie d'aller plus loin. C'est de la réflexion. Elle n'est pas fermée. Si elle n'est pas d'accord avec nous, elle va discuter avec nous, parler, on va se mettre d'accord. (So)

Au-delà de la relation installée, un climat bienveillant doit prendre en compte chaque individu dans le temps et dans sa singularité. Les étudiants évoquent, à ce propos, les bienfaits d'un accompagnement qui suit leur rythme d'apprentissage, tient compte des connaissances et des particularités personnelles.

Les enseignants doivent rester conscients que chaque étudiant apprend différemment. On essaie de faire ce qu'on peut comme on peut, avec les moyens qu'on a, avec notre connaissance du métier actuel qui n'est pas suffisante. [Le cours] c'est une interaction, des échanges, un peu à la carte en fonction des besoins des étudiants. Les enseignants apportent le détail qu'il te faut en fait. (Ig,)

La pratique contextualisée est aussi mentionnée unanimement comme un ingrédient favorisant la réflexivité puisque, selon le futur professionnel, c'est par la pratique que l'expérience s'acquiert. Elle est source de professionnalisation et, pour certains, de remises en question.

J'aime bien [ce cours] parce qu'on fait vraiment appel à ce qu'on a vécu. Parfois, peut-être, j'ai mis des trucs dans mon texte [réflexif] et en les vivant en stages [je me rends compte que] non, c'est pas possible. J'ai besoin en fait de passer à la pratique et vivre la situation [pour comprendre]. (Van.)

L'engagement dans la pratique réflexive est, quant à lui, relevé par la plupart des étudiants. Certains évoquent l'écriture réflexive comme un moyen de se former, d'autres soulignent l'importance de réfléchir pour comprendre leur pratique et trouver des solutions, d'autres encore mentionnent le souhait de s'accrocher en testant et retestant des méthodologies déstabilisantes, mais recommandées pour arriver à les maîtriser. Cependant, si on perçoit bien le souhait exprimé de se développer grâce à la réflexivité, les étudiants mentionnent moins clairement la perception de son utilité pour la profession-même. Pour eux, surtout au début de la formation, la pratique réflexive est un attendu d'un cours, une compétence à atteindre pour réussir sa formation.

Parfois, [dans mon portfolio] j'allais chercher [la théorie] parce que je voulais avoir un A, parce que je voulais avoir des points et parce que c'est comme ça, j'ai besoin de résultats. Mais parfois, non, j'allais [la] chercher parce que j'avais envie d'avoir une réponse à ma question. (An.)

Le dialogue réflexif est également souligné comme une aide réflexive précieuse. D'abord, les étudiants relèvent les interactions avec leurs pairs qui les incitent à débattre et à s'entraider (se mettre d'accord, se corriger, se remettre en question, bénéficier d'un autre point de vue...). Les pairs sont sources d'idées et de solutions à mutualiser.

Ensuite, ils ajoutent l'accompagnement des experts – le formateur et l'accompagnateur de terrain – comme un levier puissant pour la professionnalisation. Si le premier est important car il a une expérience de terrain solide et le second nécessaire car il dispense un savoir disciplinaire et un savoir-faire fiables, tous deux sont plutôt considérés comme des modèles utiles pour être guidés et se développer professionnellement. Ces accompagnateurs semblent donc surtout appréciés et sollicités pour leurs analyses des pratiques du stagiaire et les conseils qui en découlent plutôt que pour être accompagnés dans cette analyse.

[En stage, le retour du superviseur est] important [pour] nous montrer comment on peut faire pour ce que ça aille mieux, avoir ce moment vraiment privilégié où on nous guide en fonction de où on est. Oser dire : « Dites-moi comment je dois faire parce que là, je suis d'accord avec vous, je le ressens aussi mais je suis bloquée » (Em.)

Enfin, ils soulignent l'importance de la théorie à réinvestir pour planifier leur stage : avoir de bonnes bases en français pour pouvoir l'enseigner, connaître de la théorie pour comprendre comment aborder la matière avec les élèves, connaître les stades d'apprentissage pour proposer une matière adaptée à l'âge des élèves, apprendre des méthodologies directement utilisables dans la pratique, etc. La théorie est aussi évoquée comme un levier favorisant la réflexivité sur et après l'action ; toutefois, le dialogue « avec soi » n'est pas exprimé spontanément dans leur propos.

Sur la pédagogie du projet, on a vu tout ce qui était théorie à [la haute] école. Et, donc, à chaque fois, j'avais [noté dans mon portfolio] ce que la théorie dit : « Tatatata. », ce que moi j'ai fait : « J'ai fait ça. », ce que j'en pense, points négatifs, positifs, et à améliorer. Là, vraiment, je mêlais mes pratiques de stage avec la théorie. Je me suis appuyée sur la théorie pour essayer de comprendre, trouver une solution (Ca.)

Quant à la posture de distanciation et aux outils réflexifs, ils sont moins fréquemment évoqués, ce qui ne veut pas dire qu'ils ne sont pas considérés comme des ingrédients servant la réflexivité. Les étudiants les considèrent comme moins prioritaires dans leur développement professionnel.

Les ingrédients soutenant le processus réflexif, selon les formateurs

Du côté des formateurs, la modélisation d'un dispositif réflexif, co-construite par leur travail collaboratif, fait également écho à de nombreux ingrédients présents dans la littérature, mais selon d'autres nuances que celles des étudiants.

Comme eux, les formateurs envisagent la mise en place d'un climat bienveillant qui favorise le développement de la réflexivité du futur professionnel. Ils parlent plus précisément d'un cadre bienveillant et sécurisant, dans lequel la notion de jugement est absente et le formateur est un facilitateur.

Je pense qu'il faut beaucoup de bienveillance, vraiment, beaucoup de bienveillance parce qu'on le sait bien, à partir du moment où un stagiaire enseigne, il est seul, il est vulnérable. Et je pense qu'appuyer là où ça fait mal, ça n'a jamais fait avancer les choses (...), ce n'est pas un jugement. (JP).

Ce cadre devrait s'étendre de l'institut de formation au lieu de stage, constituant un réseau professionnel autour de l'étudiant. Ils insistent sur la nécessité d'une communication régulière entre le maître de stage, le formateur et l'étudiant afin de permettre un suivi bienveillant et continu de l'étudiant.

La notion de « réflexivité cadrée » est alors évoquée. Elle consiste à mettre en lumière des outils institutionnels formalisés qui contribuent au sentiment de sécurité et à la transparence du parcours de l'étudiant, car, de cette manière, « il sait où il va ». Ces outils font référence au cadre institutionnel (vade-mecum du stage comprenant les droits, les devoirs et les rôles de chacun) et pédagogique (contrat didactique précisant les consignes et les attendus du stage) qui guident l'étudiant vers les acquis d'apprentissage fixés et la pratique réflexive attendue.

Les formateurs s'accordent également sur le temps qu'il faut accorder à l'étudiant pour qu'il développe son processus réflexif. En effet, cette question du rythme les interpelle : considère-t-on le stage comme le lieu où l'étudiant démontre son expertise ou est-il un espace où il peut s'essayer, montrer ce qu'il sait déjà faire et évoluer ? Avec cette idée de progression, la réflexivité s'envisage comme une compétence qui se construit et se complexifie tout au long de la formation. Si les essais-erreurs sont permis, s'arrêter pour mettre en pause les expérimentations permet « une maturation » et favorise la prise de conscience de l'évolution. Dès lors, cette dimension temporelle et singulière doit être intégrée à la structure de la formation.

Selon les formateurs, un dispositif réflexif devrait d'abord placer l'étudiant au cœur du processus pour lui permettre d'être acteur et de s'engager dans la réflexivité. Ensuite, il devrait lui permettre de devenir autonome et responsable en transférant les acquis dans de nouvelles situations professionnelles. Toutefois, même si les formateurs reconnaissent le lien entre la réflexivité et le développement professionnel, ils pointent la difficulté d'en faire prendre conscience aux étudiants, d'où leur souhait de proposer un ancrage de terrain fort, notamment en amplifiant le partenariat qui existe entre les deux lieux de formation : l'institut de formation et l'école de stage.

Je mets l'accent sur le fait de faire le lien théorie-pratique. Je mets très fort l'accent là-dessus. Pour devenir un professionnel : il doit savoir pourquoi il le fait et comment il le fait » (AG).

Ramener l'analyse réflexive sur l'activité réelle (ce que les étudiants font) plutôt que sur des discours (ce qu'ils disent qu'ils font) paraît essentiel. À ce propos, ils sont unanimes pour définir différents objets sur lesquels faire porter la pratique réflexive : les compétences professionnelles (la pratique, les gestes, le fonctionnement, les procédures), le savoir-être, l'identité professionnelle, les représentations, la préparation de stage, un incident critique, la progression, les réussites. Ils ajoutent qu'analyser une expérience personnelle engage une dimension affective et des émotions dont la portée n'est pas à négliger.

Analyser sa pratique demande une prise de recul qui préoccupe les formateurs : comment amener l'étudiant à se rendre compte que des choses fonctionnent bien ou moins bien ? Pour ce faire, ils l'encouragent à s'autoévaluer. Ils commencent par lui proposer de décrire la situation vécue (premier recul réflexif) pour ensuite l'amener à se décentrer (seconde prise de recul) avec l'aide de plusieurs outils ou par l'intervention d'un autre acteur (autre étudiant, formateur, maître de stage³, intervenant extérieur) qui l'aidera à analyser sa pratique selon un autre point de vue. Dans cette optique, la réflexion collective – au sein de l'équipe pédagogique ou dans un groupe d'intervision – leur paraît utile pour que l'étudiant se confronte à d'autres pratiques, réfléchisse « avec », co-construise une compréhension des situations, les analyse en groupe, confronte son point de vue en l'amenant – parfois – à modifier ses croyances et ses représentations et à nourrir sa réflexion.

Une autre manière de prendre du recul sur sa pratique, toujours selon les formateurs, est de mobiliser des cadres théoriques qui l'interrogent. Ces allers-retours peuvent porter tant sur l'identité enseignante en construction que sur les pratiques d'enseignement. Ils peuvent se réaliser quand l'étudiant est seul ou lorsqu'il rencontre ses pairs, être oraux ou écrits, ou encore s'appuyer sur des outils qui serviront de traces d'objectivation (portfolio, carnet de bord, journal créatif, épreuve intégrée, vidéo...). Enfin, les formateurs mentionnent deux stratégies à mettre en place pour encourager la mise en lien : les stratégies inductives (partir d'un cas pour théoriser ou questionner les concepts appris) ou déductives (utiliser une théorie pour comprendre une expérience, solutionner un problème).

En synthèse de cette partie, les résultats montrent que les étudiants et leurs formateurs sont globalement d'accord sur les ingrédients facilitateurs de réflexivité : chaque ingrédient est évoqué par les deux groupes. Néanmoins, le croisement des perceptions fait apparaître des nuances qui nous permettent d'ouvrir la discussion.

Discussion

Les trois points de discussion abordés interrogent, d'une part, un consensus entre les étudiants et leur formateur (le cadre bienveillant de la réflexivité) et, d'autre part, deux perceptions divergentes qui pourraient, à l'occasion, les empêcher de se comprendre : la vision des objectifs à atteindre et les attentes du processus réflexif.

En premier, le cadre bienveillant semble unanimement souligné comme l'ingrédient incontournable pour favoriser la réflexivité. Perçu, à l'instar de Bourgeois et Merhan (2017), comme un espace protégé indispensable pour garantir le sentiment de sécurité psychologique (sur les plans cognitif, affectif et identitaire) nécessaire à tout apprentissage, un climat de confiance s'installe, la parole se libère, la prise de risque est sécurisée et le développement assuré. Cette bienveillance implique le respect de la singularité et du rythme de chacun (Maes, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2019). Cependant, il convient, ici, de rapporter une crainte des formateurs qui, tout en souscrivant au respect du rythme, semblent tiraillés au moment du stage : laisse-t-on aux stagiaires cet espace pour apprendre ou attend-on d'eux des preuves d'une maîtrise ? Accompagner la réflexivité sur des pratiques en éclosion, accepter que chaque pas soit considéré comme un apprentissage dans une vision formative, personnalisée et positive des étudiants, représente un incontournable de l'accompagnement (Colognesi, Beusaert et Van Nieuwenhoven, 2018 ; Malo, 2005). Dès lors, le stage et les pratiques authentiques sont, selon les

formateurs et les étudiants, les objets sur lesquels la réflexivité doit idéalement porter. Ils constituent le terreau des liens théorie-pratique plébiscités par les formateurs et participent à la professionnalisation des futurs enseignants.

Le deuxième constat a trait à une perception différente de l'échéance des objectifs à poursuivre. Les étudiants ont une vision plutôt à court terme. S'ils semblent poursuivre des buts de réussite en veillant à respecter l'attendu réflexif prescrit par leurs formateurs, ils ne semblent pas mettre de côté leur développement professionnel. En effet, ils mentionnent leur souhait de tester, interroger des méthodes vues dans le cadre des cours, car ils veulent apprendre le métier. La réflexivité est également perçue comme un moyen de solutionner les problèmes immédiats. Ces résultats rejoignent la première priorité identifiée par De Cock et ses collaborateurs (2006) autour de la régulation de son action. De leur côté, les formateurs perçoivent la réflexivité comme un levier d'autonomie, de responsabilisation et de transfert dans des situations nouvelles.

Enfin, un troisième constat met en tension les attentes des étudiants et celles des formateurs. Les formateurs souhaiteraient réduire l'écart entre la formation théorique et le terrain, notamment en ancrant la réflexivité dans des pratiques réelles, en proposant des démarches favorisant l'articulation des savoirs appris aux expériences vécues (par le biais de stratégies inductives ou déductives), ou en favorisant un partenariat réflexif étendu au réseau de l'école d'accueil. S'ils considèrent la réflexivité comme un moyen pour apprendre et progresser (De Cock, Wibault et Paquay, 2006) ; les étudiants, eux, seraient plutôt en demande d'aide ciblée et immédiate pour ajuster leurs actions en fonction des objectifs de leur stage (Van Nieuwenhoven et Labeau, 2010). Ils ne chercheraient pas tant à être accompagnés dans cette démarche réflexive ni à l'apprendre. Ils seraient plutôt preneurs du regard évaluatif des formateurs sur leurs pratiques afin de se réajuster. Les deux niveaux de réflexivité dédiés à la prise de recul et la réflexivité pour l'action (Derobertmeasure, 2012) semblent mettre en difficulté les étudiants, comme le signalaient déjà Colognesi et ses collaborateurs (2019). Dès lors, s'il semble acquis que les échanges avec les experts améliorent la compréhension des situations (Vanhulle, 2004), un véritable dialogue réflexif ne s'installerait qu'à condition que les attentes et les regards analytiques se croisent.

Conclusion

Cette recherche vise à identifier les ingrédients qui favorisent le développement de la compétence réflexive selon la perception des étudiants et de leurs formateurs. Les six ingrédients mis en évidence par la littérature semblent être considérés comme d'importants leviers de réflexivité et principalement la présence d'un cadre bienveillant qui libère la parole et encourage l'analyse. Utilisés par les formateurs, ces ingrédients seront utiles pour penser des dispositifs qui encouragent le développement de la compétence réflexive nécessaire au métier d'enseignant ou pour les interroger et les améliorer.

Les nuances révélées dans les propos des deux groupes d'acteurs soulignent non seulement l'importance d'avoir une majorité d'ingrédients présents dans un dispositif pour en assurer le cadre propice et sécurisant, mais aussi que leur simple présence ne suffit pas pour qu'une réflexivité s'installe. Une compréhension partagée entre l'accompagnateur et l'accompagné semble indispensable et fédérée par le partage des attentes de chacun quant aux échéances développementales ou de besoin de formation à la réflexivité.

Bien que ce constat soit relevé dans diverses études, nous constatons qu'il est nécessaire de former les étudiants à la compétence réflexive et plus spécifiquement de les inciter à dépasser la phase descriptive et leur perspective de régulation immédiate pour tendre vers la résolution de problème et la réflexion pour l'action. Cet apprentissage, difficile pour l'étudiant, doit être accompagné et ne pourra s'installer efficacement qu'à distance d'un contexte évaluatif. Favoriser le suivi formatif, laisser le temps à la compétence réflexive de se développer au rythme de chacun et selon des étapes développementales à court et long termes réconcilieront, par la même occasion, les perceptions des étudiants et de leurs formateurs.

Notes

- ¹ Les auteurs remercient Wivine Gilquin et Ingrid Hache, mémorantes de l'UCLouvain, pour la qualité de leur recueil de données.
- ² En Belgique francophone, le bachelier professionnalisant qui organise la formation des futurs enseignants est organisé en trois sections : instituteurs préscolaires (pour les élèves de 3 à 5 ans), instituteurs primaires (pour les élèves de 5 à 11 ans), AESI (pour les élèves de 12 à 14 ans).
- ³ En Belgique francophone, le maître de stage est l'enseignant de terrain qui accueille le stagiaire dans sa classe. Non présent parmi les participants de la recherche collaborative, étant donné le choix de récolter la perception des formateurs des instituts de formation, le maître de stage est perçu, par les formateurs, comme un médiateur de réflexivité. Dans un prolongement de la recherche, il pourrait rejoindre le groupe et enrichir les réflexions.

Références

- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances* (p. 39-60). De Boeck Supérieur.
- Altet, M., Etienne, R., Desjardins, J., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2013). Introduction. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay, et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances* (p. 9-20). De Boeck Supérieur.
- Avis de l'ARES n°2017-17 : Avant-projet de décret définissant la formation initiale des enseignants. <https://ares-ac.be>
- Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de «praticiens réflexifs». Pistes de réflexion. *Puzzle*, 26, 4-14.
- Bocquillon, M. et Derobertmeasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique. Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 81-104). Presses Universitaires de Louvain.
- Bourgeois, E. et Merhan, F. (2017). Les dimensions de l'engagement dans les apprentissages accompagnés en contexte de formation en alternance. Dans A. Jorro (dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 61-80). De Boeck Supérieur.
- Brockbank, A. et McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*. McGraw-Hill Education.
- Bucheton, D. (2003). Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion. *Tréma*, 20-21, 43-53. <https://doi.org/10.4000/trema.1380>
- Buysse, A., Périsset, D. et Renaulaud, C. (2019). Apport potentiel des cours théoriques à la pratique réflexive en formation à l'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 43-63. <https://doi.org/10.7202/1061839ar>
- Chaubet, P., Kaddouri, M. et Fischer, S. (2019). La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1-13. <https://doi.org/10.7202/1061714ar>

- Colognesi, S., Beusaert, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 5-14). Presses universitaires de Louvain.
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V. et Hanin, V. (2021). Developing Student Teachers' Reflexivity Toward Their Course Planning: Implementation of a Training Program Focused on Writing and Reflective Skills. *Sage Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211016897>
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L. et März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 79-101.
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. et Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154. <https://doi.org/10.7202/1002160ar>
- Daele, A. (2009, 24 mai). *Réfléchir à son enseignement. Enseigner et apprendre en enseignement supérieur*. <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2009/05/24/reflechir-a-son-enseignement>
- De Cock, G., Wibault, B. et Paquay, L. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire. Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter et A. Beauchesne (dir.), *Développer des compétences en enseignement : quelle place pour la réflexion professionnelle ?* (p. 25-40). Cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Décret 2019 : décret définissant la formation initiale des enseignants. (2019). Moniteur belge, 05 mars 2019, Docu 46261.
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut]. Hal Open Science. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Devos, C. et Paquay, L. (2013). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants: quelle place pour la réflexivité. *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances*, 229-247. <http://hdl.handle.net/2078.1/130223>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. DC Heath.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif. (Nouvelle édition revue et augmentée)*. Presses universitaires de Namur.
- Gigon, A. (2020). *Inciter les étudiants à la pratique réflexive, le rôle des tuteurs de stage en STAPS* [thèse de doctorat, Université de Nantes]. Centre de recherche en éducation.
- Gremion, C. (2019). Accompagner la réflexivité collective, un métier voué à disparaître? *Formation Profession*, 27(2), 6-18. doi: 10.18162/fp.2019.490
- Hensler, H., Garant, C. et Dumoulin, M. J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche & formation*, 36(1), 29-42.
- Hindryckx, M. N. et Poffé, C. (2013). Pratiques réflexives en formation initiale des enseignants. *Education et Formation*, 298(2).
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47. <https://id.erudit.org/iderudit/1087976ar>
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants: l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche & formation*, 36(1), 43-67.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur: d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis*, 2(1), 15-27. <https://doi.org/10.7202/1015636ar>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 483-501. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13>

- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel: une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif* [thèse de doctorat, Université Laval].
- Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Maubant, P. (2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement: entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 18(1), 39-48.
- Naccache, N., Samson, L. et Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé: un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie médicale*, 7(2), 110-127.
<http://dx.doi.org/10.1051/pmed:2006016>
- Paquay, L., De Cock, G. et Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au coeur de la formation initiale des enseignants. Dans F. Thyron et J.L. Dufays (dir.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (p.11-29). Presses universitaires de Louvain.
- Pandey, S. (2016). *Unit-15 Teacher as a Reflective Practitioner*. eGyanKosh. <https://www.egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/46594/1/Unit-15.pdf>
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Éditions Sociales Françaises.
- Rayou, P. et Véran, J. P. (2017). Devenir enseignant aujourd'hui : des incertitudes porteuses ? Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 37-46. <https://doi.org/10.4000/ries.5777>
- Sauvaire, M. (2019). La notion de réflexivité en didactique de la littérature. Dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (p.107-124). Presses Universitaires de Namur.
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères*, 30, 13-29.
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:95504>
- Van Nieuwenhoven, C., Bélair, L. et Colognesi, S. (2021). Enjeux et balises pour accompagner l'écriture d'un portfolio. Dans B. Raucant, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven et C. Jacqmot. *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre* (p. 207-2019). De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 103-121.
- Van Nieuwenhoven, C. et Labeeu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive, *Éducation et francophonie*, 38(2), 39-59. <https://doi.org/10.7202/1002163ar>
- Viau-Guay, A. et Hamel, C. (2017). L'utilisation de la vidéo pour développer la compétence réflexive des enseignants. Une recension des écrits, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 39(1), 129-146.
<https://doi.org/10.25656/01:16097>
- Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel*. Octarès.
- Wegner, C., Weber, P. et Ohlberger, S. (2014). Korthagen's ALACT Model: Application and Modification in the Science Project "Kolumbus-Kids". *Themes in Science and Technology Education*, 7(1), 19-34.

Pour citer cet article

Deprit, A. et al. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et profession*, 30(3), 1-15. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.727>



Étude exploratoire sur les compétences sociales et émotionnelles des enseignantes à l'éducation préscolaire : quels défis pour la formation initiale ?

Marie-Andrée Pelletier
TÉLUQ (Canada)



Pre-School Teachers' Social and Emotional Skills:
What Challenges for Initial Training?

doi: 10.18162/fp.2022.693

Résumé

Il existe peu de recherches consacrées à la manière dont les enseignantes régulent leurs émotions et encore moins de formation à ce sujet. Ce texte présente une étude menée auprès de 48 enseignantes à l'éducation préscolaire dont l'objectif était de déterminer les besoins de formation concernant leurs compétences sociales et émotionnelles. Les résultats mettent en exergue l'importance du développement de ces compétences en formation initiale au regard des cinq domaines définis dans plusieurs travaux de la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) : conscience de soi, autogestion, conscience sociale, habiletés relationnelles, prise de décision responsable (Zins *et al.*, 2004).

Mots-clés

Compétences sociales et émotionnelles, enseignantes, éducation préscolaire, formation initiale.

Abstract

There is little research on how teachers regulate their emotions and even less training on this topic. This text presents a study conducted with 48 preschool teachers to determine their training needs regarding their social and emotional skills. The results highlight the importance of developing these skills right from initial training with respect to the five domains identified in several works by the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making (Zins *et al.*, 2004).

Keywords

Social and emotional skills, teachers, pre-school education, initial training.

Introduction

Les programmes d'éducation préscolaire mettent entre autres sur le bien-être et le développement socioémotionnel des élèves (MEES, 2017; MEQ, 2001). Pourtant, les intervenants qui travaillent auprès des jeunes enfants se disent peu formés pour gérer les situations émotionnelles (Papadopoulou *et al.*, 2014). Une analyse des données tirées d'une enquête pancanadienne menée auprès des enseignants révèle d'ailleurs qu'un désengagement par rapport à la profession est significativement associé aux expériences émotionnelles négatives comme les relations difficiles avec les enfants, les conditions de la profession ou même le sentiment de compétence (Kamanzi *et al.*, 2017). Dès la formation initiale, il est alors essentiel que le futur enseignant puisse avoir une connaissance réelle de son propre fonctionnement psychologique et qu'il puisse repérer ses réactions (Pelletier, 2015; Latry, 2004), car il s'agit d'un travail interactif à forte charge émotionnelle (Goyette et Martineau, 2018). Il existe peu de recherches consacrées à la manière dont les enseignants régulent eux-mêmes leurs émotions et encore moins de formation à ce sujet (Jennings *et al.*, 2017). D'ailleurs, de nombreux experts ont récemment proposé de poursuivre les recherches qui concernent le développement des compétences sociales et émotionnelles dans les programmes d'études en éducation (Pelletier, 2015; Beaumont et Garcia, 2018; Gouédard et Bationo-Tillon, 2019; Pharand et Doucet, 2013).

Cet article présente les premiers résultats d'une étude menée auprès de 48 enseignantes à l'éducation préscolaire. L'objectif était de déterminer les besoins de formation liés au développement des compétences sociales et émotionnelles de l'enseignant à l'éducation préscolaire qui sont perçus comme étant prioritaires. Les résultats révèlent entre autres des besoins liés aux cinq domaines définis dans plusieurs travaux de la Collaborative for Academic, Social, and

Emotional Learning (CASEL) (2013), soit la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décision responsable (Zins *et al.*, 2004). Ces résultats permettront de formuler des hypothèses de réflexion et d'actions pouvant être mises en œuvre dans le cadre de la formation initiale pour développer notamment la capacité des futurs enseignants à composer avec la complexité du travail d'enseignant.

Problématique

La petite enfance représente une période déterminante où les enfants acquièrent des compétences sociales et émotionnelles de base, qui constituent un facteur déterminant pour leur adaptation sociale et scolaire ultérieure (Coutu et Bouchard, 2019; Fredriksen et Rhodes, 2004). Ainsi, les interventions liées au développement de ces compétences sont très importantes dès la maternelle (Durlak *et al.*, 2011). Pourtant, plusieurs enseignants déplorent ne pas avoir été formés adéquatement pour répondre aux besoins sociaux et émotionnels de leurs élèves (Bridgeland *et al.*, 2013) et pour pouvoir enseigner ces compétences, un enseignant doit d'abord les avoir développées pour lui-même (Beaumont et Garcia, 2020). Dès la formation initiale, les compétences sociales et émotionnelles du futur enseignant sont déjà elles-mêmes sollicitées. En effet, dans le cadre d'un stage par exemple, le futur enseignant doit être en mesure de contrôler ses propres émotions pour aider les enfants à contrôler les leurs (Doudin *et al.*, 2013). Souvent, le processus émotionnel se produit à l'insu de la personne et la conduit, sans qu'elle en ait conscience, à poser un acte auprès des enfants qui va accentuer le conflit au lieu de l'atténuer (Doucet et Gauthier, 2013). Le futur enseignant dont les pratiques sont orientées vers la conscience de soi et l'autorégulation développera sa capacité à composer avec ces situations (Cefai *et al.*, 2018).

Le développement de ces compétences passe ainsi par la prise de conscience des émotions pouvant être vécues lors d'expérience dans l'environnement scolaire, dont celle en contexte de stage (Goyette et Martineau, 2018). Les personnes qui accompagnent les stagiaires doivent alors s'attarder à ce que ressent le futur enseignant, lui faire voir en quoi il peut être un modèle pour les enfants, l'amener à réfléchir à son propre vocabulaire émotionnel (Sander et Scherer, 2014), mais également lui permettre de réfléchir à ses propres forces et limites relatives aux différentes situations émotionnelles vécues dans la profession (Goyette et Martineau, 2018). Pourtant, il existe peu de données pour former les futurs enseignants à l'adoption de telles pratiques et peu de programmes de formations qui se concentrent sur le développement de ces compétences (Pelletier, 2015; Beaumont et Garcia, 2020; Jennings et Greenberg, 2009; Papadopoulou *et al.*, 2014). Pour ce faire, il s'avère important de cibler des besoins plus spécifiques au développement de ces compétences et ainsi de s'attarder aux contenus à aborder dans la formation initiale (Beaumont et Garcia, 2020). Les personnes impliquées dans la formation des futurs enseignants pourront « ajuster » leur pratique et les outiller en fonction de ces besoins. Dite exploratoire, cette étude donne donc la parole aux enseignants qui ont déjà suivi le programme de formation pour générer des pistes d'intervention à explorer.

Approche théorique

Les compétences sociales et émotionnelles

Le concept de compétences sociales et émotionnelles représente le socle de notre recherche. Minichiello (2017, p.1) les définit comme « des savoir-être qui peuvent être acquis, enseignés et évalués; elles contribueraient à un sentiment d'efficacité individuelle et collective et sembleraient prédictives d'un certain bien-être individuel et social ». Pour mieux circonscrire les compétences sociales et émotionnelles, nous retenons les cinq domaines définis dans plusieurs travaux de la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2013), soit la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décision responsable (Zins *et al.*, 2004). Ce cadre comprend le tronc commun observé entre les divers modèles et il est aussi retenu dans plusieurs recherches en Europe, en Australie, aux États-Unis et au Canada (Bernard *et al.*, 2017; Cefai *et al.*, 2018; Jennings et Greenberg, 2009; Shanker, 2014). Pour cette étude, nous avons tenu compte de ces cinq domaines, ce qui constitue une piste jusqu'ici inexplorée dans les recherches qui se penchent davantage sur les compétences à développer chez les élèves, sans tenir compte d'abord de celles des enseignants (Jenning et Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017).

La conscience de soi est associée à la connaissance de soi, c'est-à-dire à la capacité à reconnaître ses émotions et ses pensées et leur influence sur son propre comportement (Mayer et Salovey, 1997). Le développement de cette compétence repose entre autres sur l'identification, la reconnaissance et l'évaluation de ses forces et ses limites en tant que personne (Beaumont et Garcia, 2020; Jennings et Greenberg, 2009). Le deuxième domaine, l'autogestion, suppose de se donner des défis liés à la maîtrise de ses émotions et de réfléchir à l'atteinte de ses objectifs pour rester motivé (Zins *et al.*, 2004). Cela implique de comprendre ses réactions et actions souvent amorcées par les émotions (Goyette et Martineau, 2018). La conscience sociale concerne le fait de faire preuve d'empathie et de se mettre à la place de l'autre. Elle suppose un questionnement relatif à l'ouverture et la compréhension que le futur enseignant a du développement d'un enfant d'âge préscolaire (Hamre et Pianta, 2010), de sa culture, de son milieu, et ce, tout en réfléchissant aux normes sociales et éthiques régissant ses comportements (Pelletier, 2013). En effet, répondre aux besoins d'un enfant de 4 ans en milieu défavorisé, par exemple, exige l'ouverture, le respect, mais surtout des connaissances du développement de l'enfant de cet âge, de ses besoins et des pratiques qui les sous-tendent (Japel *et al.*, 2017). De plus, la réflexion porterait sur le fait d'être un bon modèle pour les enfants (Coutu et Bouchard, 2019). Le quatrième domaine, les habiletés relationnelles, implique la capacité d'établir et de maintenir des relations saines et harmonieuses avec les collègues (p. ex., personnes en relation d'aide dans la classe) et les élèves. Le futur enseignant doit pouvoir communiquer clairement ses attentes, écouter celles des autres, mais surtout, doit pouvoir résister aux pressions sociales nuisibles tout en étant capable de demander de l'aide au besoin (Zins *et al.*, 2004). Le cinquième domaine, la prise de décision responsable, reprend l'idée que pour qu'un futur enseignant puisse prendre des décisions éclairées, il doit d'abord identifier et gérer ses propres émotions avant d'intervenir (Mayer et Salovey, 1997). Ainsi, dans le contexte de la formation initiale, cela réfère à la capacité de reconnaître les problèmes, de les analyser, de les résoudre et de les évaluer tout en considérant l'importance de la dimension éthique de leur futur travail (Shanker, 2014).

Question de recherche et objectif

Pour répondre à notre objectif de déterminer les besoins de formation perçus comme étant prioritaires, notre question de recherche est formulée de la façon suivante : *Quels besoins de formation liés au développement des compétences sociales et émotionnelles de l'enseignant sont perçus comme étant prioritaires par des enseignants intervenant à l'éducation préscolaire ?*

Méthodologie

Participants

L'approche a été faite auprès de groupes d'enseignants à l'éducation préscolaire sur différents réseaux sociaux entre les mois de juin et août 2020. L'échantillonnage est alors dit non probabiliste de type accidentel (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le cadre de cette recherche, un échantillon de 48 enseignantes à l'éducation préscolaire a répondu au questionnaire dans le cadre d'une participation volontaire. Le choix du niveau préscolaire se justifie entre autres par le fait que des différences notables peuvent influencer la construction identitaire des enseignants provenant de différents niveaux, soit préscolaire, primaire ou secondaire (Lessard et Tardif, 2004). Par exemple, enseigner au préscolaire implique de travailler étroitement avec le parent; les relations humaines prennent donc une place prépondérante (Goyette et Martineau, 2018). De plus, Lessard et Tardif (2004) soulignent que cet ordre d'enseignement est représenté presque en totalité par des femmes, ce qui est constaté dans notre étude où seules des répondantes de sexe féminin ont répondu au questionnaire. Outre l'identité professionnelle de l'enseignant, il existe également peu de données sur la réalité du travail enseignant à l'éducation préscolaire au Québec (Bédard, 2010) bien qu'il soit démontré que les compétences que possèdent les intervenants qui œuvrent auprès des jeunes enfants puissent avoir un impact quant à la qualité de la relation (Japel *et al.*, 2005).

En ce qui concerne le profil de formation des répondantes, 37 (77,1 %) ont obtenu un baccalauréat il y a plus de 5 ans. Six participantes (12,5 %) ont obtenu un baccalauréat il y a seulement un an. Les cinq autres répondantes (10,4 %) ont obtenu leur diplôme de premier cycle il y a entre deux et quatre ans. Pour ce qui est du type de formation, 37 des répondantes (77,1 %) détiennent un baccalauréat ou un baccalauréat en éducation, cinq (10,4 %) détiennent une maîtrise en éducation ou dans un autre domaine, et deux (4,2 %) détiennent un doctorat en éducation. Les quatre autres participantes ont indiqué détenir une formation complémentaire : diplôme de deuxième cycle et maîtrise en psychopédagogie, DESS en intervention éducative, puis DESS en administration scolaire. Des 48 enseignantes, 22 (45,8 %) travaillent dans la région de la Capitale-Nationale, 13 (27,1 %) dans la région de Chaudière-Appalaches, trois (6,3 %) dans la région du Bas-Saint-Laurent, trois dans la région de la Montérégie, deux (4,2 %) dans la région de Montréal. Une répondante (2,1 %) travaille dans chacune des régions suivantes : Côte-Nord, Lanaudière, Laurentides, Laval et Mauricie.

Les outils de collecte et l'analyse des données

La collecte de données s'est déroulée à l'été 2020. En partant de la recension des écrits et de la définition des travaux de la CASEL (2013), un questionnaire destiné aux enseignants à l'éducation préscolaire au Québec a été développé. L'évaluation de trois experts et la recension des écrits ont aidé à assurer la validité de contenu du questionnaire. Le lien vers le questionnaire en ligne *LimeSurvey* a été déposé sur la page Web de groupes d'enseignants à l'éducation préscolaire en obtenant au préalable l'autorisation de leur administratrice. Il était indiqué aux participants qu'ils pouvaient transmettre le lien à d'autres personnes, ce qui est défini comme étant un échantillonnage par réseau (Fortin et Gagnon, 2016).

Le questionnaire visait à sonder les répondantes au sujet de divers énoncés en lien avec les cinq compétences sociales et émotionnelles des enseignants à l'éducation préscolaire (entre 11 et 14 énoncés par compétence), selon une échelle de Likert à quatre niveaux (1 = pas important, 2 = peu important, 3 = important, 4 = très important). Ainsi, il s'agissait dans un premier temps de déterminer le degré d'importance que devrait accorder un programme de formation par rapport aux compétences sociales et émotionnelles. Dans un deuxième temps, selon un choix forcé (Lapointe, 1992; Van de Ven et Delbecq, 1972), il s'agissait d'identifier les cinq besoins perçus comme étant prioritaires par les enseignantes interrogées. Des questions ouvertes offraient la possibilité aux participants d'ajouter d'autres propositions (Lapointe, 1992).

Aux fins d'analyse, nous avons saisi les données des questionnaires reçus (n = 48) à l'aide des statistiques descriptives générées par le logiciel de *LimeSurvey*. Nous avons principalement réalisé des statistiques descriptives afin de fournir un portrait général des besoins perçus comme étant prioritaires du point de vue des enseignantes à l'éducation préscolaire interrogées.

Présentation des résultats

Dans cette section, les résultats sur les besoins de formation sont organisés selon les cinq domaines des compétences sociales et émotionnelles présentés dans le cadre théorique. Les résultats préliminaires du questionnaire permettent d'identifier les besoins de formation perçus comme étant prioritaires par les enseignantes à l'éducation préscolaire qui ont participé à cette étude.

Compétence 1 : la conscience de soi

Les participantes devaient indiquer l'importance de 11 énoncés composant la compétence « conscience de soi » selon une échelle de Likert. Les participantes étaient également invitées à identifier les cinq énoncés qui, selon elles, sont prioritaires.

Tableau 1

Les cinq énoncés prioritaires pour la conscience de soi

Énoncé	Nb de participantes (%)
Être émotionnellement réceptif aux élèves	37 (77,1 %)
Reconnaître l'incidence de ses émotions sur son propre comportement	30 (62,5 %)
Avoir de l'estime pour soi	24 (50,0 %)
Identifier ses propres émotions.	20 (41,6 %)
Reconnaître ses faiblesses émotionnelles	19 (39,6 %)

Compétence 2 : la conscience sociale

Les participantes devaient indiquer l'importance de 13 énoncés composant la compétence « conscience sociale ». On constate que l'énoncé « Développer sa capacité d'empathie face aux différentes cultures », bien qu'il puisse avoir été jugé très important par 29 participantes, ne se retrouve pourtant pas parmi les cinq besoins prioritaires.

Tableau 2

Les cinq énoncés prioritaires pour la conscience sociale

Énoncé	Nb de participantes (%)
Reconnaitre les émotions des élèves	35 (72,9 %)
Savoir comment ses expressions émotionnelles affectent les interactions avec les élèves	30 (62,5 %)
Développer sa capacité d'empathie face aux élèves	30 (62,5 %)
Coopérer avec les parents	24 (50,0 %)
Développer sa capacité d'empathie face aux parents	14 (29,2 %)

Compétence 3 : l'autogestion

Les participantes devaient indiquer l'importance de 15 énoncés composant la compétence « autogestion ». Une fois de plus, il leur était demandé d'identifier les cinq énoncés de la compétence 3 qui, pour elles, s'avèrent prioritaires à développer dans le cadre de la formation.

Tableau 3

Les cinq énoncés prioritaires pour l'autogestion

Énoncé	Nb de participantes (%)
Maitriser ses émotions dans différentes situations	28 (58,3 %)
Gérer son comportement lorsque stimulé émotionnellement par des situations difficiles	27 (56,3 %)
Gérer efficacement son stress	23 (47,9 %)
Réguler ses émotions sans compromettre sa santé	22 (45,8 %)
Fixer des limites avec respect dans la classe	22 (45,8 %)

Compétence 4 : les habiletés relationnelles

Les répondantes au questionnaire étaient invitées à indiquer l'importance de 14 énoncés concernant la compétence « habiletés relationnelles ».

Tableau 4

Les cinq énoncés prioritaires pour les habiletés relationnelles

Énoncé	Nb de participantes (%)
Gérer efficacement les comportements des élèves perturbateurs avec respect	35 (72,9 %)
Aller chercher de l'aide au besoin	26 (54,2 %)
Travailler en équipe avec le technicien en éducation spécialisée (relations saines et harmonieuses)	25 (52,1 %)
Encadrer avec sensibilité les élèves dans des situations de conflits avec leurs pairs	20 (41,7 %)
Collaborer avec des parents exigeants	18 (37,5 %)

Compétence 5 : la prise de décisions responsable

Les participantes étaient invitées à indiquer le degré d'importance de 12 énoncés en lien avec la compétence « prise de décisions responsable ». Il est à noter que deux énoncés ont été choisis par 15 participantes, ce qui explique le nombre de 6 énoncés pour ce tableau.

Tableau 5

Les six énoncés prioritaires pour la prise de décision responsable

Énoncé	Nb de participantes (%)
Assurer la sécurité émotionnelle et physique des élèves	35 (72,9 %)
Connaitre ses droits et ses limites quant aux interventions avec les élèves	28 (58,3 %)
Effectuer une autoréflexion sur soi	22 (45,8 %)
Respecter les autres	18 (37,5 %)
Évaluer comment ses décisions affectent les autres	15 (31,25 %)
Assumer la responsabilité de ses décisions	15 (31,25 %)

Discussion des résultats

À l'égard des résultats obtenus à la suite de l'analyse des données, il se dégage de la synthèse générale des éléments qui retiennent l'attention relativement aux besoins de formation perçus comme étant prioritaires par les participantes de notre étude. En effet, elles mettent en exergue la connaissance de soi et l'autoréflexion par rapport aux différentes situations émotionnelles pouvant être vécues dans la profession, mais également l'importance de développer des compétences au regard de deux partenaires importants : les parents et les techniciens en éducation spécialisée.

Connaissance de soi et autoréflexion

Le fait d'être émotionnellement réceptif aux élèves et le fait de reconnaître l'incidence de ses émotions sur son propre comportement ont été retenus par la majorité des participantes. Il est essentiel que le futur enseignant puisse avoir une connaissance réelle de son propre fonctionnement psychologique (Gay et Shankland, 2019) et qu'il puisse repérer ses réactions au regard de situations émotionnelles négatives vécues dans la profession (p. ex., la gestion des conflits, des comportements difficiles, des émotions, du stress, de l'anxiété, etc.). Identifier ses émotions, mais également reconnaître ses faiblesses émotionnelles sont donc des éléments à mettre de l'avant dans les programmes de formation. Latry (2004) affirme que l'enseignant qui ne se connaît pas vraiment émotionnellement de l'intérieur peut manquer de vigilance quant à son comportement. Il peut être difficile pour les futurs enseignants de définir ce qu'ils sont vraiment et de caractériser différentes manifestations émotives (Pelletier, 2013). D'autre part, la majorité des participantes considèrent que de reconnaître les émotions des enfants est prioritaire à développer en formation. Selon Hess (2003), les émotions ont toutes des conséquences différentes qui se doivent d'être connues.

Près de la moitié des participantes ont mentionné l'importance d'apprendre à gérer son stress. Ce résultat est conforme à la recherche de Janot-Bergugnat et Rasclé (2008), qui démontre que le stress fait partie des dimensions devant être prises en compte dans les programmes de formation en enseignement. Le stress peut par ailleurs s'avérer nuisible et avoir des effets néfastes sur la productivité des enseignants (Pelletier, 2015 ; Royer et al., 2001). Les participantes ont d'ailleurs évoqué l'idée que le fait de réguler ses émotions sans compromettre sa santé et d'apprendre à se fixer des limites avec respect puisse également être développé en formation. Ainsi, des études recommandent que la formation à l'enseignement mette encore plus d'accent sur la sensibilisation du futur enseignant pour qu'il prenne conscience de l'importance de se connaître, de distinguer ses valeurs, d'apprendre des stratégies pour se détacher, tout en se respectant et en se fixant des limites (Pelletier, 2013 ; Belzile, 2016).

Le fait d'assurer la sécurité émotionnelle et physique des élèves et l'importance de connaître ses droits et ses limites quant aux interventions avec eux sont des éléments qui retiennent l'attention d'un point de vue éthique. On souligne d'ailleurs cette lacune dans la formation, car les limites des responsabilités des enseignants ne sont pas clairement déterminées (Auteur, 2013). Avoir des balises sur la part de responsabilités qui leur revient peut guider leurs interventions et ainsi les amener à discerner les limites de leur rôle. Sans ces connaissances pour guider leurs actions, les futurs enseignants ne peuvent que s'en remettre à leur intuition pour agir de façon éthique et responsable (Belzile, 2016). L'importance de l'autoréflexion a aussi été rappelée par certaines participantes dans le cadre des questions ouvertes,

ce qui traduit le besoin d'apprendre à évaluer comment ses décisions affectent les autres et d'assumer la responsabilité de celles-ci dès la formation initiale. Lorsqu'un enseignant possède un haut niveau de connaissance de soi, cette compétence agit sur ses réflexions qui mènent à la prise de décision et qui peuvent donc réduire l'impact des émotions négatives sur son propre rendement (Gay et Shankland, 2019).

Développement de compétences au regard des parents et techniciens en éducation spécialisée

Plus de la moitié des participantes souligne l'importance de développer sa capacité d'empathie envers les élèves, bien que l'on constate que l'énoncé « Développer sa capacité d'empathie face aux différentes cultures » ne se retrouve pourtant pas parmi les cinq besoins prioritaires. Selon les données de Statistique Canada de 2016, 75,6 % des personnes immigrantes au Québec habitaient la région de Montréal alors que seulement 5,8 % des personnes immigrantes au Québec habitaient la région de Québec. Rappelons ici que dans le cadre notre étude, seulement trois participantes enseignent dans une école de la région de Montréal, ce qui pourrait expliquer cette situation. Toutefois, au regard de développer la capacité d'empathie envers les parents, plus de la moitié des participantes est d'avis qu'il s'agit d'un besoin prioritaire. Les enseignants ne se sentent pas toujours très à l'aise à rencontrer les parents ou à les informer des difficultés de leur enfant (Belzile, 2016). On peut prétendre que les enseignantes interrogées dans notre étude auraient voulu davantage développer leurs compétences sociales et émotionnelles au regard des relations avec les parents et avoir des moyens de communiquer avec eux pour comprendre leur réalité tout en faisant preuve d'empathie (Pelletier, 2013). Selon St-Vincent (2008), l'enseignant doit s'attendre à un spectre assez large de réactions possibles lorsqu'il communique avec les parents à propos de sujets délicats. En effet, les réactions émotives peuvent s'avérer vives : pleurs, agressivité, blâme sur l'enfant, évitement, etc. Autrement dit, l'enseignant peut se faire surprendre et doit demeurer vigilant et prévoir les scénarios possibles (St-Vincent, 2008), ce qu'il s'avère important de développer dans le cadre de la formation des futurs enseignants.

Le fait d'intervenir avec le technicien en éducation spécialisée (TES) peut aussi susciter des réactions émotives de la part des enseignants (Ruel et al., 2015), ce qui est confirmé par plus de la moitié des participantes de notre étude. La relation entre l'enseignant et le technicien en éducation spécialisée peut engendrer des relations de tensions, de contradictions qui conduisent à l'insatisfaction, à des jeux de pouvoir qui s'exercent à leur détriment et même dans certains cas à un sentiment de rejet qui rend leur travail extrêmement difficile à vivre au quotidien (Levasseur et Tardif, 2005). Une relation saine est notamment une relation dans laquelle l'image que chacun a de lui et celle que l'autre a de soi est cohérente, ce qui implique les dimensions affectives et émotionnelles (Karsenty, 2011). Il est d'ailleurs prouvé qu'un climat de confiance favoriserait une diminution du stress et une orientation des individus vers des objectifs communs (Karsenty, 2011). Selon la moitié des participantes interrogées, développer des rapports harmonieux semble donc se traduire par le fait d'apprendre à collaborer avec le TES dans le cadre des stages par exemple.

Limites de l'étude

Les analyses sont tirées d'un échantillon qui ne permet pas la généralisation des résultats. Notre recherche comporte donc certaines limites. Tout d'abord, le nombre de participantes (n = 48) est insuffisant pour prétendre à une représentativité pour la population générale. Les données sont purement descriptives, mais elles nous aident à mettre en exergue des besoins qui seront éventuellement soumis par entrevues semi-dirigées aux enseignantes ayant participé à la première partie de l'étude. Il s'agit d'une recherche exploratoire qui permet de recueillir des données de façon concomitante au moyen du questionnaire. Les données récoltées par chacune des méthodes seront analysées séparément, puis une triangulation des résultats sera effectuée afin de « renforcer, confirmer ou corroborer une explication » (Briand et Larivière, 2014). Nous avons présenté ici les résultats quantitatifs du questionnaire selon une analyse statistique descriptive des données collectées.

Conclusion

Plusieurs défis liés à la formation initiale ont été mis en lumière dans cette étude. D'abord, la gestion des émotions semble constituer une grande préoccupation pour les participantes dans la mesure où la formation pourrait leur faire connaître les possibilités d'émotions vécues en enseignement. Effectivement, certaines émotions surgissant au travail sont clairement perturbatrices et doivent être contenues (Pelletier, 2015). Cette gestion n'est toutefois pas unique à la relation avec les élèves. Les participantes ont mis de l'avant les compétences pour intervenir avec les parents, mais également avec le technicien en éducation spécialisée. De plus, les participantes soulignent l'importance de s'interroger sur la place de la gestion des émotions dans la formation initiale face aux situations stressantes vécues à l'école (Pelletier, 2015). Gaudreau *et al.* (2012, p.89) soulignent par exemple que « la présence d'un fossé important entre les connaissances et la pratique dans le domaine de la discipline et de l'intervention comportementale auprès des élèves rend les enseignants très vulnérables au stress vécu lors de la gestion des comportements difficiles en classe », ce qui justifie l'importance de développer les compétences sociales et émotionnelles des enseignants eux-mêmes.

Cet article a permis de connaître les besoins prioritaires perçus par des enseignants à l'éducation préscolaire concernant les compétences sociales et émotionnelles. Il serait cependant tout aussi pertinent d'étendre ce champ d'investigation aux formateurs et superviseurs universitaires et aux directions d'école afin de connaître leurs points de vue, ainsi que de souhaiter améliorer les compétences sociales et émotionnelles des enseignants dans le contexte de la profession enseignante ou même dans le cadre de la formation continue. Sachant que les émotions et l'établissement de relations positives qui gravitent dans l'exercice de la profession ont aussi un impact sur le bien-être des enseignants (Goyette et Martineau, 2018; Seligman, 2011) et en vue de contrer le phénomène de l'abandon de la profession enseignante, cette recherche constitue un apport de connaissances important pour mieux outiller les futurs enseignants à l'éducation préscolaire et pour orienter la formation initiale quant aux contenus spécifiques à aborder. Les compétences sociales et émotionnelles des enseignants peuvent avoir un impact quant à la gestion du stress psychologique, à l'adaptation à l'environnement, aux exigences du travail, mais surtout aux relations positives avec les élèves (Langevin et Laurent, 2016). Ainsi, les formations doivent permettre aux futurs enseignants de réfléchir à leurs propres caractéristiques en tant que personne, mais pour ce faire, ils doivent être supervisés et soutenus dans cette démarche (Japel *et al.*, 2017).

Références

- Beaumont, C. et Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation*, 41, 60-73. <https://doi.org/10.4000/rec.544>
- Beaumont, C. et Garcia, N. (2018). *La formation initiale des futurs enseignants du primaire les prépare-t-elle à soutenir le développement socioémotionnel de leurs élèves ?* [communication]. Colloque Innovation et Recherche, Lausanne (Suisse).
- Bédard, J. (2010). Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises? *L'intervention éducative*, 8 (2), 1-7.
- Belzile, M. (2016). *Étude du rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4^e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Rimouski.
- Bernard, M.E., Elias, M., Bell, P., Ferrito, J. et Langione, K. (2017). Social and Emotional Learning: Role of School Psychologists in Australia. Dans Thielking M. et Terjesen M. (dir.), *Handbook of Australian School Psychology* (p. 503-519). Springer Verlag.
- Briand, C. et Larivière, N. (2014). Les méthodes de recherche mixtes : illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique, Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 625-648). Presses de l'Université du Québec.
- Bridgeland, J., Bruce, M., et Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools*. Wash., DC : Civic Enterprises.
- Cefai, C., Bartolo, P.A., Cavioni, V. et Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition*. <https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>
- Coutu, S. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. Dans C. Bouchard, *Le développement global de l'enfant de la naissance à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e édition, p. 297-336). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Denham, S.A. et Brown, C.A. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Doucet, M. et Gauthier, I. (2013). Concevoir avec des enseignants des stratégies d'intervention pour développer des compétences émotionnelles et sociales : un moyen pour prévenir la violence. Dans J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation quand les émotions s'en mêlent!* (p. 63-95). Presses de l'Université de Québec.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., et Meylan, N. (2013). Développer les compétences métaémotionnelles des enseignants : Quelle formation. Dans J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation quand les émotions s'en mêlent!* (p. 96-115). Presses de l'Université de Québec.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. et Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e édition). Chenelière éducation.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 103, 45-54.
- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C. et Frenette, E. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1(1), 85-115. <https://doi.org/10.7202/1012124ar>

- Gay, P. et Shankland, R. (2019). Quel rôle donner aux émotions dans la formation et l'enseignement? Des pistes pour favoriser la réflexivité, la verbalisation et l'apprentissage. *Revue des HEP*, 24, 7-15.
- Gouédard, C. et Bationo-Tillon, A. (2019). Émotion et réflexivité : le cheminement de l'étudiante Martha pour son orientation universitaire et professionnelle. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21 (1), 14-35. <https://doi.org/10.7202/1061715ar>
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronésis*, 7 (2), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Hamre, B.K. et Pianta, R.C. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization & measurement. Dans J. Meece et J. Eccles (dir.), *Handbook of research on schools, schooling and human development* (p. 25-41). Routledge.
- Janot-Bergognat, L. et Rascle, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Armand Colin.
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., Lapointe, P., Lefebvre, P. et A. Ste-Marie, A. (2017). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés* [rapport de recherche]. Fonds de recherche du Québec-Société et culture (FQRSC).
- Japel, C., Tremblay, R.E. et Côté, S. (2005). La qualité, ça compte! Résultats de l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix IRPP*, 11(4), 1-46.
- Jennings, P.A., Brown, J.L., Frank, J.L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A.A., Cham, H., et Greenberg, M.T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000187>
- Jennings, P.A., et Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654308325693>
- Kamanzi, P.C., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52 (1), 115-134. <http://dx.doi.org/10.7202/1040807ar>
- Karsenty, L. (2011). Confiance interpersonnelle et communications de travail. *Le Travail Humain*, 74 (2), 131-155. <http://dx.doi.org/10.2307/41289156>
- Langevin, R. et Laurent, A. (2016). L'impact d'un cours sur les compétences émotionnelles chez des étudiants alexithymiques qui se destinent à l'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19 (1), 111-126. <https://doi.org/10.7202/1040665ar>
- Lapointe, J.J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation*. Presses de l'Université du Québec.
- Latry, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions*. Economica.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Les Presses de l'Université Laval/De Boeck.
- Levasseur, L. et Tardif, M. (2005). L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail. *Recherches sociographiques*, 46 (1), 97-118. <https://doi.org/10.7202/012091ar>
- Mayer, J.D. et Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans P. Salovey et D. Sluyter (dir.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (p. 3-31). Basic Books.
- Minichiello, F. (2017). Compétences socioémotionnelles : recherches et initiatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 12-15. <https://doi.org/10.4000/ries.6008>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire 4 ans*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., Tountas, Y., et Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early Child Development and Care*, 184, 1843-1860. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.889693>
- Pelletier, M.-A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école: les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts? *Education et francophonie*, 43(2), 201-218.
- Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire*. Thèse de Doctorat inédite. Université du Québec à Rimouski.
- Pharand, J., et Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent!* Presses de l'Université du Québec.
- Royer, N., Loisel, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, F. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-8.
- Ruel, M.-P., Poirier, N. et Japel, C. (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 44 (1), 37-61. <https://doi.org/10.7202/1039270ar>
- Sander, D. et Scherer, K. (2014). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.
- Schonert-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *Future of Children*, 27, 137-155. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press.
- Shanker, S. (2014). *Un cadre plus large pour mesurer le succès : l'apprentissage social et émotionnel*. People for Education.
- St-Louis, M. (2020). *Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire : Études et recherches*. Conseil supérieur de l'éducation.
- St-Vincent, L.-A. (2008). Le pouvoir de l'enseignant messenger. *Vie pédagogique*, 146. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/146/index.asp?page=dossierE_4
- Van de Ven, A.H. et Delbecq, A.L. (1972). The nominal group as a research instrument for exploratory health studies. *American journal of public health*, 62(3), 337-342. <https://doi.org/10.2105%2Fajph.62.3.337>
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., et Walberg, H.J. (dir.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Pour citer cet article

- Pelletier, M.-A. (2022). Étude exploratoire sur les compétences sociales et émotionnelles des enseignantes à l'éducation préscolaire : quels défis pour la formation initiale? *Formation et profession*, 30(3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.693>



Laurent **Filliettaz**
Université de Genève (Suisse)

Stéphanie **Garcia**
Haute Ecole de Travail Social
et de la Santé Lausanne (Suisse)

Marianne **Zogmal**
Université de Genève (Suisse)

L'expérience des rythmes du travail dans les interactions d'arrivées et de départs en crèche

The Experience of Work Rhythms in Pick-up and Drop-off Interactions in Early Childhood Education

doi: 10.18162/fp.2022.745

Résumé

La démarche de recherche présentée ici porte une attention particulière aux situations d'accueil et de départ des enfants en crèche, des situations « sur le pas de la porte » durant lesquelles les professionnelles sont amenées à interagir avec les parents, sous la pression du temps. À partir de données vidéographiques issues d'observations directes ainsi que de démarches d'analyses collectives d'activités réalisées durant un dispositif de formation, l'article se propose de mettre en évidence les « méthodes » que déploient les éducatrices pour composer avec des contingences temporelles en lien avec le rythme de l'action et les compétences d'interaction qu'elles mettent en œuvre pour répondre à ces contingences.

Mots-clés

APetite enfance, éducatrices, parents, travail, rythme, temporalité.

Abstract

This paper reports on an empirical research that pays particular attention to so-called "drop-off" and "pick-up" interactions that occur in early childhood institutions on a daily base, when children are being brought by their parents in the morning or picked up in the afternoon. These brief interactions between educators, parents and children are known to be complex and shaped by strong and often contradictory temporal constraints. By using video data from direct observations and collective data analysis carried out by experienced professionals, the article aims to highlight the « methods » used by early childhood educators to address such temporal constraints and shape the rhythmic properties of their encounters with parents.

Keywords

Early childhood, parents, work, rhythm, temporality.

Introduction

Sur le plan empirique, cet article s'intéresse à un champ professionnel particulier, celui de l'éducation de l'enfance et à un sous-domaine des tâches qui y sont accomplies : les situations d'accueil et de départ des enfants, telles qu'elles prennent place au quotidien dans les institutions et telles qu'elles constituent des espace-temps de rencontres à la fois éphémères et essentiels entre les éducateurs, les enfants et leurs parents. Dans ce périmètre particulier, nous proposons d'interroger la fabrication des temporalités du travail à une granularité microscopique, celle des interactions situées qui médiatisent et représentent « la part langagière » du travail dans des métiers de services (Borzeix et Fraenkel, 2001 ; Boutet, 2008 ; Filliettaz, 2014, 2018a).

Dans le champ de l'éducation de l'enfance, le travail auprès des parents est aujourd'hui largement reconnu comme une partie intégrante de l'activité des éducatrices de l'enfance (Bonnabesse et Blanc, 2013 ; Rayna et al., 2009). Pourtant, il existe encore peu de recherches qui s'intéressent à la mise en œuvre du partenariat à un grain fin, celui des interactions verbales et non verbales telles qu'elles sont accomplies en contexte de travail. Dans cette perspective, l'article vise à mettre en visibilité des « compétences interactionnelles » (Filliettaz et Zogmal, 2020) telles qu'elles sont mobilisées dans des rencontres observables entre les éducatrices et les parents. Il vise aussi à montrer comment ces compétences peuvent être soutenues et développées au moyen de démarches de formation professionnelle continue en contexte institutionnel (Garcia et Filliettaz, 2020 ; Garcia, 2021).

La démarche de recherche présentée ici porte une attention particulière aux situations d'accueil et de départ des enfants, des situations « sur le pas de la porte » (Chatelain-Gobron, 2014) durant lesquelles les professionnelles sont amenées à interagir avec les parents, sous la

pression du temps. Ces brèves rencontres donnent lieu à des formats d'organisation spécifiques du rapport au temps dans la conduite de l'activité éducative. Les éducatrices doivent composer avec une temporalité sous contrainte et souvent distribuée entre les différents participants engagés dans les interactions. Le temps est compté et l'attention doit être portée simultanément sur de multiples foyers d'attention.

Dans la démarche de recherche dont nous proposons de rendre compte, nous montrons, à partir de données vidéographiques issues d'observations directes ainsi que de démarches d'analyses collectives d'activités réalisées, les « méthodes » (Garfinkel, 2001) que déploient les éducatrices pour faire face à ces contingences temporelles et les compétences d'interaction qu'elles mettent en œuvre dans ces situations. Par « méthodes », il faut entendre les formes organisées de comportements publics que les membres d'un groupe reconnaissent comme légitimes en vue de faire face aux problèmes pratiques qu'ils rencontrent dans les situations de la vie quotidienne. Cette démarche nous amènera à montrer comment des dispositifs d'analyse du travail basés sur les principes de l'analyse interactionnelle en formation (Filliettaz, 2018b) peuvent contribuer à la mise en évidence et au développement de ce que nous proposons de considérer comme une forme d'intelligibilité temporelle au travail.

Pour mener à bien cette démarche, nous commençons par présenter le dispositif méthodologique et empirique qui a été mis en place dans le but d'observer le travail des éducatrices et des éducateurs auprès des parents. Sur cette base, nous focalisons sur la problématique de la temporalité du travail et nous montrons comment les compétences d'interaction répondent, selon différentes facettes, aux contingences temporelles de l'action. Une analyse de données issues d'un dispositif de formation continue nous permet ensuite de mettre en évidence comment les éducatrices perçoivent les déterminants temporels qui régissent les rencontres avec les parents. Parmi ces déterminants, la problématique du rythme de l'interaction fait l'objet d'une attention particulière. Finalement, la mise en évidence des propriétés rythmiques de l'interaction permet de porter un regard renouvelé sur les logiques de coordination à l'œuvre dans ces moments d'arrivées et de départs des enfants et de leurs parents. Elle en souligne le caractère éminemment collectif, distribué et accompli dans les circonstances locales d'un agir « en train de se faire ».

Un observatoire du travail éducatif auprès des parents

Dans le but de pouvoir étudier les compétences interactionnelles mobilisées dans le travail éducatif auprès des parents, un dispositif de recherche-formation a été mis en place entre 2018 et 2020 dans deux institutions de la petite enfance du canton de Genève en Suisse (Garcia, 2021 ; Garcia et Filliettaz, 2020 ; Garcia, Wolter et Filliettaz, 2022 ; Zogmal et Filliettaz, 2021)¹. Cet observatoire du travail éducatif comprenait deux volets distincts, mais étroitement liés : un volet vidéo-ethnographique d'une part ; et un volet de formation continue d'autre part.

Le volet vidéo-ethnographique cherche à comprendre les pratiques interactionnelles telles qu'elles sont accomplies dans le quotidien du travail, et telles qu'elles requièrent la mobilisation de compétences spécifiques au moment de rencontrer les parents dans le quotidien de la vie des institutions de la petite enfance. De manière continue sur une période de deux semaines, des situations emblématiques de rencontres entre les professionnelles et les parents ont été observées au moyen d'un dispositif

d'enregistrement vidéo. Ces situations emblématiques ont porté sur trois contextes. D'abord, les temps « d'arrivées », qui prennent place le matin, lorsque les enfants font leur entrée dans l'institution accompagnés de leurs parents. Ensuite, les temps de « départs », marqués par le retour du parent en fin de journée. Enfin, les « entretiens de bilans » qui prennent place généralement une fois par année et qui visent à thématiser le processus de développement de l'enfant et son vécu en institution.

Les données issues de la démarche vidéo-ethnographique ont ensuite été utilisées dans un dispositif de formation continue adressé à des groupes d'éducatrices volontaires et intéressées de développer leurs compétences d'interaction dans la relation avec les parents. Ce dispositif de formation fait partie intégrante de la recherche et en constitue le second volet. Dans cette perspective, le volet de formation vise non plus seulement à identifier les compétences interactionnelles requises par le travail, mais à les développer au sein des collectifs au moyen d'une analyse interactionnelle du travail. Pour ce faire, un dispositif de formation organisé en plusieurs étapes a été mis en place dans chacune des deux institutions, selon des principes inspirés de la démarche proposée par Trébert et Durand (2019). Dans une première phase, dite d'*apports mutuels*, les participantes se forment à la problématique des interactions et à leurs conditions d'analyse. Réciproquement, elles partagent avec leurs collègues et les chercheurs les problèmes pratiques qu'elles rencontrent dans leurs relations avec les parents. Dans la deuxième phase, dite de *sélection*, elles documentent les problèmes pratiques qu'elles souhaitent approfondir au moyen des données audio-vidéo recueillies durant le volet vidéo-ethnographique du projet. À ce propos, elles sélectionnent, dans les données disponibles, des séquences qui illustrent les problématiques qu'elles souhaitent partager avec leurs collègues. Dans une troisième phase, dite de *co-analyse*, le groupe procède à une analyse collective des séquences sélectionnées et retranscrites par les membres du collectif en formation. Chaque film est étudié et commenté par le groupe, selon les principes d'une analyse collective de l'interaction et dans la configuration spatiale illustrée ci-dessous :



Figure 1

Le dispositif matériel de co-analyse lors de la formation

Dans une dernière phase, dite de *synthèse*, le groupe revient sur le bilan des analyses produites et en prépare une restitution à un collectif élargi n'ayant pas pu participer à la formation. L'ensemble des pratiques issues de la formation sont à leur tour documentées sous la forme d'enregistrements audio-vidéo.

Tableau 1

Données filmiques disponibles, en heures et minutes

	VIDEO-ETHNOGRAPHIE			FORMATION			
	Arrivées	Départs	Entretiens	Apports	Sélection	Co-analyse	Synthèse
A	38.59	37.03	5.58	3.15	3.54	7.54	5.56
B	41.20	61.09	2.42	3.59	3.33	5.52	5.30
Total (h)	80.19	98.12	8.40	7.14	7.27	13.46	11.26

Comme l'indique le tableau ci-dessus, les données empiriques disponibles pour cet observatoire du travail éducatif auprès des parents comprennent au total 227 heures d'enregistrements, dont 187 portent sur des situations d'interactions entre éducateurs et parents en contexte naturel, et 40 sur des échanges entre éducateurs et chercheurs dans le cadre du dispositif de formation.

Les données filmiques recueillies ont été intégrées et traitées dans une base de données au moyen du logiciel Transana MultiUser. Le traitement a consisté d'abord à effectuer une transcription verbatim des interactions, puis à réaliser des opérations de codage permettant d'une part de délimiter des extraits particuliers et de leur attribuer des catégories de mots-clés, selon différentes thématiques analysées. Les analyses de données que nous présentons ci-après portent spécifiquement sur le codage de la problématique de la temporalité et de son application aux données issues de la phase de co-analyse dans le dispositif de formation.

La mise en discours des temporalités de l'action

La mobilisation et la mise en œuvre de ressources multimodales à des fins de coordination de l'action exigent de la part des participants des aptitudes et des capacités hautement contextualisées et contingentes des situations dans lesquelles prennent place leurs rencontres. Ces capacités ont parfois été désignées dans la littérature comme des « compétences interactionnelles » (Mondada, 2006 ; Pekarek Doehler, 2005, 2006 ; Pekarek Doehler et al., 2017). Selon Young et Miller (2004, p. 520), la compétence interactionnelle désigne l'ensemble des savoirs et des savoir-faire que déploient les participants à l'interaction pour configurer collectivement les ressources permettant de s'engager dans des pratiques sociales. Les compétences interactionnelles ne sont pas à envisager ici comme des réalités réifiées imputables à des individus isolés les uns des autres ; elles constituent au contraire des ressources distribuées entre les participants à l'interaction et sont rendues visibles à travers leurs conditions de mise en œuvre.

Les compétences interactionnelles portent notamment sur la manière dont les participants organisent collectivement les activités, délimitent des étapes de leur déroulement, gèrent l'organisation des tours de parole, orientent leur attention, introduisent de nouveaux topics, construisent des rôles et choisissent des registres de formulation spécifiques selon les circonstances locales et les étapes du déploiement de l'interaction. Ces compétences portent dès lors sur la problématique de la temporalité de l'action, et ce, à différents niveaux.

L'organisation séquentielle de l'interaction

En tant que phénomènes ordonnés, les interactions verbales présentent une caractéristique qui les distingue d'autres réalités sociales : elles se déroulent dans le temps, étape par étape, selon une progression séquentielle. C'est là une problématique qu'a largement contribué à documenter le champ de l'analyse conversationnelle, dans son prolongement des thèses de l'ethnométhodologie (Sacks, 1992 ; Sacks et al., 1978 ; Schegloff, 2007). Il existe plusieurs niveaux ou « rangs » auxquels les interactions verbales peuvent être reconnues comme présentant un ordre séquentiel. Il y a d'abord celui des unités de rang supérieur, qui marquent les étapes des rencontres sociales (Gradoux et Jacquin, 2015). Par exemples, on sait que les échanges interpersonnels débutent généralement par des rituels d'ouverture et de salutation et se terminent par des procédures de clôtures. Or, il existe également un niveau plus microscopique auquel les interactions verbales présentent un caractère temporellement et séquentiellement ordonné. C'est celui de la dynamique des tours de parole qui ponctuent l'accomplissement étape par étape des interactions. On pourra observer d'abord que l'interaction progresse à travers les prises de parole des participants. Les participants endossent tour à tour des rôles de locuteur et de destinataire. Ils accomplissent ici un principe ordonné d'alternance et identifient des moments pertinents dans la construction de leurs prises de tours, auxquels des droits à la parole peuvent ou doivent être assumés par l'un ou l'autre des interactants (Traverso, 2016). On observera également que ces tours de parole ne prennent pas place dans un ordre arbitraire ou aléatoire. Leur succession dessine une progression séquentielle bien particulière, fondée sur une logique de paires adjacentes. Par exemple, on peut considérer qu'une question anticipe une réponse et qu'une invitation anticipe une acceptation. Ainsi donc, la signification que les participants attribuent à leurs comportements et les intentions-dans-l'action qu'ils accomplissent et se reconnaissent sont intrinsèquement liées à la position séquentielle de ces comportements dans une organisation temporellement ordonnée. C'est à ce titre que l'ordre séquentiel des interactions verbales peut être considéré comme une ethnométhode permettant aux participants de produire les conditions d'une intercompréhension nécessaire à des fins pratiques de coordination dans l'action. Il constitue de ce point de vue un principe heuristique d'interprétation de la signification de l'action en contexte.

Les régimes temporels de la multiactivité

En alternative à une approche mentaliste en sciences cognitive, qui s'intéresse à des phénomènes comme le *multitasking*, la perspective interactionnelle aborde la multiactivité comme une pratique sociale, collective et intersubjective dans laquelle les participants sont engagés, et impliquant des processus complexes de coordination de l'action (Haddington et al., 2014). Cette approche permet de comprendre en profondeur les ressources et les stratégies mises en place par les participants pour

répondre aux problèmes pratiques d'organisation et de coordination engendrés par la multiactivité. Selon Mondada (2017), la question de la temporalité est au cœur de la définition de la multiactivité. Il s'agit ici de prendre en compte le fait que l'interaction peut être composée de temporalités multiples se traduisant par une juxtaposition de plusieurs ressources multimodales. L'analyse de ce phénomène permet donc de comprendre comment est gérée, coordonnée et organisée la multiactivité, quelles sont les ressources multimodales qui l'organisent, et selon quels types d'organisation temporelle et séquentielle elle se traduit. En effet, les participants peuvent moduler leur engagement de différentes manières. Mondada (2017) propose à ce sujet trois régimes distincts d'organisation temporelle de la multiactivité que sont le régime *parallèle*, le régime *imbriqué* et le régime *exclusif*. Le régime parallèle correspond à une organisation linéaire, sans discontinuité de deux activités ou plus, menées simultanément. Les participants mobilisent des ressources multimodales complémentaires de manière à juxtaposer et à gérer différentes activités. Le mode imbriqué correspond à des micro-alternances entre les activités qui mobilisent des ressources partiellement concurrentielles. Le régime alterne donc entre suspensions et reprises des activités de manière successive et rapide. Il y a donc ici un choix effectué sur le plan de la priorité des actions à exécuter. Le régime exclusif correspond à une alternance d'activités moins coordonnée que le mode imbriqué. Il arrive en effet que les participants ne puissent pas revenir tout de suite à leur première activité, car la seconde prend trop de temps, ou nécessite une attention trop forte. Les ressources mobilisées sont alors concurrentielles et ne permettent pas aux participants de maintenir une organisation temporelle continue. Dans certains cas extrêmes, il peut même arriver que les participants soient amenés à interrompre de manière continue une de leurs activités. On parle alors de l'abandon.

De la typicalité de l'action à l'accommodation aux circonstances locales

Si l'accomplissement de l'action présente un caractère irrémédiablement social, c'est non seulement parce qu'elle est susceptible d'être évaluée par autrui, mais surtout parce qu'elle procède d'une signification qui lui est conférée par des entités qui dépassent la sphère d'influence des individus. Dans la perspective phénoménologique sociale développée dans les travaux d'Alfred Schütz, ces principes s'incarnent dans les concepts de *typicalité* et d'*intersubjectivité*. Schütz (1987) décrit au moyen de trois étapes les conditions psycho-sociales liées à l'accomplissement des actions. Dans le cadre de leurs conduites finalisées, les individus ont accès à des connaissances liées à leurs expériences passées et ils peuvent par conséquent partiellement orienter leurs actions présentes au moyen d'une forme de *typicalité* qu'elles partagent avec les actions passées : « Tous les projets de mes actes à venir sont basés sur la connaissance dont je dispose au moment de l'élaboration du projet. C'est mon expérience d'actes menés auparavant, similaires dans leur typicalité au projet, qui vient nourrir cette connaissance. » (Schütz 1987, p. 27) Ces typifications intervenant dans un monde social, dominé par des rapports interindividuels, il faut considérer dans un second temps qu'au-delà des déterminations biographiques propres à chaque individu, ces expériences présentent un certain degré de ressemblance d'un individu à l'autre et que par conséquent, elles sont partagées intersubjectivement. C'est précisément sur la base de ce caractère intersubjectif des préexpériences typifiantes que les individus sont conduits à développer ce que Schütz appelle des *autotypifications* de leurs propres conduites. C'est en observant que de façon régulière des événements se produisent et en admettant que ces événements sont susceptibles d'arriver à d'autres que les individus adoptent des lignes de conduite alignées et ajustées à ces attentes sociales.

Ainsi donc, la capacité des participants à s'orienter dans la temporalité de l'action sollicite leurs compétences interactionnelles sur au moins trois registres : celui de la progression séquentielle de l'action, celui de la synchronisation des temporalités plurielles induites par les processus de multiactivité, et celle des processus de typification de l'action. Ces registres temporels de l'interaction exercent un rôle de médiation dans l'accomplissement du travail, en particulier dans les environnements dynamiques dans lesquels l'activité humaine doit en permanence s'adapter à des circonstances changeantes (Cellier et al., 1996). Par ailleurs, comme l'ont bien montré les travaux d'Olry (2002), ces registres temporels ne sont pas donnés une fois pour toutes, mais ils sont susceptibles d'être appris et ils sont eux-mêmes à l'origine d'opportunités d'apprentissages en situation de travail.

Dans cette perspective, et en référence au dispositif empirique mis en place, nous pourrions nous interroger sur les registres temporels qui structurent les interactions lors des rencontres avec les parents. Plus précisément, nous nous intéresserons à trois aspects en particulier : l'*ordre séquentiel* des actions accomplies ; les *typifications de l'action* disponibles au sein des collectifs de travail ; et enfin les *raisonnements à caractère temporel* que les professionnels mettent en œuvre au moment de rencontrer les parents. Les questions de recherche suivantes découlent de cette problématique : Comment les éducatrices et les éducateurs s'orientent-ils dans la progression séquentielle des interactions qu'ils accomplissent en présence des parents ? Quelles typifications mobilisent-ils à ce propos et comment accommodent-ils ces typifications aux circonstances locales des rencontres ? Et quels raisonnements à caractère temporel mettent-ils en œuvre au moment de s'engager dans ces interactions ?

Dans le cadre de cet article, nous abordons les questions formulées ci-dessus dans un périmètre réduit aux données issues du dispositif de formation et en particulier aux pratiques de co-analyse des films par les éducatrices. Une centration sur la problématique du rythme de l'action est opérée, qui portera exclusivement sur l'analyse des situations d'arrivées et de départs. Ainsi, nous proposons d'observer comment les éducatrices engagées dans l'analyse collective de leurs interactions au travail donnent à voir des traits de leurs compétences interactionnelles en référence aux caractéristiques rythmiques des actions accomplies dans ces moments de rencontres impliquant à la fois les enfants et leurs parents. Pour un élargissement de cette analyse à des données issues des rencontres réelles entre les éducatrices et les parents dans le quotidien du travail, le lecteur pourra se référer à d'autres publications (Garcia et al., 2022; Zogmal et Filliettaz, 2021).

Les rythmes des rencontres avec les parents dans les démarches d'analyse en situation de formation

Au moment de s'engager dans l'analyse collective des situations de travail filmées, les participantes à la formation s'orientent vers les caractéristiques rythmiques des interactions qu'elles mènent avec les parents à l'occasion des « arrivées » et des « départs ». À ce propos, elles produisent de fréquentes observations qui portent sur : 1) la posture d'attente des parents ; 2) les propriétés rythmiques des actions accomplies dans les transitions ; 3) les attentes normatives qui pèsent sur ces contingences rythmiques et 4) les expériences subjectives partagées à propos de la perception des rythmes de l'action. Ces diverses observations sont détaillées et illustrées ci-dessous.

L'attente des parents

Un premier élément à caractère temporel qui ressort des démarches de co-analyse des films porte sur la posture d'attente des parents. Les situations d'arrivées et de départs qui rythment l'accueil des enfants en contexte institutionnel sont ponctuées de « temps morts » pendant lesquels les parents attendent la mise en disponibilité des éducatrices.

Les pratiques de mise en attente des parents concernent aussi bien les situations d'arrivées que les « départs » observées en fin d'après-midi. Dans cette situation, proposée par Karine, le père de Nolan revient dans l'espace de jeu pour récupérer la lolette oubliée par son fils, après avoir déjà pris connaissance d'un « retour » énoncé par l'éducatrice référente. Ce faisant, il interrompt le retour que l'éducatrice, Karine, s'apprête à produire à l'intention de la tante d'une autre enfant, Ariane.

(1) T-Ep-F04A-Karine-Départ-03

1. ALI ouais mais tu sais/ après tu te dis hum: en même temps il fait son truc/
j'ai un autre parent/
2. KAR et **ce qui est subtile c'est qu'elle attend** XX peut-être on le remarque pas parce qu'elle parle pas/ **mais à un moment donné elle regarde à gauche à droite en mode: c'est qui qui va me faire le retour/**
3. DAN ah **elle attend/**
4. KAR ouais **elle attend\ . mais c'est très subtile aussi mais elle regarde: hum enfin ((tourne la tête de gauche à droite)) et en même temps/ pour passer le temps/ comme elle voit que personne vient lui parler/ elle parle à Ariane et à XX**
5. DAN ouais/ je vois qu'elle fait des bisous à XX:: blablabla ouais parce que **je pense qu'elle attend/**
6. KAR elle se dit bon ben **je vais combler le temps en attendant/**
7. DAN sachant qu'elle te jette un regard au début . pendant que tu te lèves/
8. KAR c'est ça\
9. DAN elle te fait un hum/
10. KAR uhmm
11. DAN alors je sais pas si elle croyait que tu lui parlais/
12. KAR ouais
13. DAN (parce que je vais me lever je vais faire le retour)
14. KAR XXXX parce que je vais me lever je vais faire le retour à XX/ et puis je pense elle a dû se dire +ah mais elle me parle/+
15. DAN elle a dû se dire ah elle me parle/ elle a fait hum/ et puis en fait elle a vu que finalement tu la regardais pas donc +hop+ elle a fait des bisous à Ariane je crois/ . **mais pour elle effectivement c'est assez inconfortable** parce que:: bah::: si hum :
c'est qui qui fait le retour/ comment ça va commencer/
16. KAR parce que lui il prend vraiment toute la place\
et puis lui il attend son retour/
17. DAN ah oui mais lui il a eu son retour/ et j'ai passé un moment sur le
18. MEL **retour avec lui en plus\ . et puis il revient hum**
19. KAR

Dans l'extrait ci-dessus, dont les conventions de transcription sont indiquées en Annexe, un échange s'engage entre KAR et DAN à propos de l'interprétation de la posture de la tante. Le comportement de celle-ci est catégorisé comme relevant d'une action d'attente (« elle attend », « je pense qu'elle attend »), et différents types d'indices sont identifiés dans le matériau filmique pour étayer cette interprétation : les comportements affichés par la tante (« elle regarde à gauche à droite ») ; les discours intérieurs qui lui sont attribués (« en mode c'est qui qui va me faire le retour ? ») ; et enfin les motifs qui sont avancés pour ses actions alternatives (« pour passer le temps, comme elle voit que personne vient lui parler, elle parle à Ariane »). Dans ce cadre, l'orientation de la tante vers sa nièce est interprétée par les éducatrices comme un moyen de combler l'attente : « elle se dit je vais combler le temps en attendant » (1. 5). L'attente dans la situation de départ est évaluée comme « inconfortable » pour le parent (« pour elle c'est assez inconfortable ») et elle relève d'une relative confusion et incertitude dans les états de pensée attribués au parent (« c'est qui qui fait le retour ? comment ça va commencer ? »).

Les observations faites ci-dessus à propos du matériau empirique disponible montrent que la posture d'attente des parents semble constituer un ingrédient récurrent, repérable aussi bien dans les temps d'arrivées que de départs. Ces pratiques de « mise en attente » relèvent d'un travail de coordination accompli par l'ensemble des participants : les parents doivent attendre la disponibilité des éducateurs et que leur tour leur soit octroyé ; mais ils peuvent également se tenir en retrait et préserver les temps de parole octroyés aux autres parents. De ce point de vue, la posture d'attente semble constituer une sorte d'énigme interprétative, dans le sens où elle résulte d'une catégorisation et d'une interprétation d'indices comportementaux, verbaux ou non verbaux. L'attente peut ainsi s'incarner dans des jeux de regards, dans des activités compensatoires, comme jouer avec son enfant ou manipuler son téléphone. Elle peut se matérialiser aussi par des états de pensée ou des discours intérieurs que les éducatrices prêtent aux parents dont ils cherchent à interpréter les intentions. Mais quoi qu'il en soit, l'attente demeure une action aux contours flous, et dont l'interprétation est soumise à des incertitudes. Enfin, nous pourrions ajouter que l'identification des postures d'attente de la part des parents s'accompagne systématiquement dans le discours des éducatrices de modalités à caractère appréciatif. Il ne s'agit pas seulement d'observer l'attente du parent, mais encore de lui attribuer une valeur, souvent négative. Dans les contextes observés, l'attente est synonyme de désordre et de confusion. Elle relève d'un « inconfort » attribué au parent et constitue une réalité « stressante » à observer.

Les rythmes de l'action dans les moments de transition

Un deuxième élément à caractère temporel qui ressort des démarches de co-analyse des films porte sur la caractérisation rythmique des actions accomplies au moment des arrivées et des départs. Les rencontres qui rythment l'accueil des enfants en contexte institutionnel sont ponctuées par des actions qui peuvent durer ou être accomplies de manière rapide.

Parmi les actions accomplies dans les temps d'accueils et de départs, il y a d'abord celles qui durent, ou qui durent trop ; celles dont les éducatrices souhaiteraient qu'elles passent vite, mais qui peuvent prendre plus de temps que nécessaire. Dans le cas des arrivées, cela peut se manifester par un parent qui tarde à prendre le départ après avoir déposé son enfant à la crèche. Nous pourrions observer un tel cas de figure dans la situation discutée par Loriane et dans laquelle elle doit gérer l'arrivée simultanée d'un grand nombre de parents. La mère de Michel, après avoir placé son fils dans les bras de l'éducatrice,

ne s'oriente pas immédiatement vers la sortie. Elle met ainsi Loriane en difficulté, du fait qu'elle tient simultanément deux enfants dans les bras, et qu'elle ne veut pas poser Michel au sol avant le départ de sa mère.

(2) T-Ep-F05B-Loriane-Arrivée-22 (1:02:15.8 - 1:03:11.3)

1. CH1 en tout cas ce qui est sûr .. même sur l'arrêt sur image là vous êtes pas du tout confortable je veux dire physiquement . ça ça explique aussi pourquoi vous devez poser Michel
2. LOR **du reste je trouve enfin là je pense au moment quand la maman elle reste je me dis faut qu'elle y aille parce que ((rires)) le gamin il commence à glisser en fait et je me dis bon**
3. CH1 donc y a ça rejoint l'enjeu comme vous dites de d'une certaine image que vous dites que les parents doivent avoir c'est que vous ne pouviez pas montrer que vous ((mime l'effort))
4. CH2 mais il commence à glisser quand la maman elle part parce que jusque-là vous mettez tout votre effort pour ((rires)) XX
5. LOR pis là dès qu'elle tourne le dos . il est déjà un peu plus bas que Melissa . il commence à descendre
6. CH1 **donc il y a un enjeu de on garde une certaine image tant que la maman elle regarde hein/**
7. MOR **dès qu'elle ferme la porte**
8. CH1 c'est comme le coup du on gratte un petit peu ((rires))

La situation commentée ci-dessus décrit un problème de coordination rythmique entre les actions de la mère et celles de l'éducatrice. La tenue simultanée de deux enfants dans les bras de l'éducatrice n'est pas compatible avec la durée du départ de la mère de Michel. Comme la mère « reste » et que « le gamin commence à glisser », deux actions difficilement compatibles se présentent simultanément, qui mettent en danger l'image que l'éducatrice souhaite donner de son accueil. Comme le relève une des chercheuses, « il y a un enjeu de on garde une certaine image tant que la maman elle regarde hein ? » (l. 6). Dans un tel contexte, c'est une fois la porte fermée que Loriane se sent légitimée de placer Michel au sol.

En parallèle aux actions qui durent ou dont le rythme est évalué comme insuffisamment soutenu, on observe lors des sessions de co-analyse des actions qui sont évaluées comme précipitées ou dont les conditions d'accomplissement apparaissent comme inhabituellement rapides. Dans le cas des « arrivées », cela peut concerner par exemple des rituels de transition, par exemple des salutations ou des passages de l'enfant de bras en bras. Dans la situation vécue par Loriane, c'est l'action de la mère de Michel consistant à le déposer dans les bras de l'éducatrice qui est jugée précipitée et qui occasionne pour Loriane une difficulté supplémentaire.

(3) T-Ep-F05B-Lorlane-Arrivée-20 (0:56:31.8 - 0:57:13.5)

1. CH1 ah et vous dites je vais te poser Melissa
2. DAN je te pose Melissa
3. MEL **mais t'as pas eu le temps**
4. LOR **j'ai pas eu le temps ouais** ((rire)) . là je me dis c'est parti ((rire général))
5. CH1 donc y a un enjeu de ça **c'est que vous avez pas eu le temps/**
6. LOR **en plus elle me le passe direct . enfin y a je te pose Melissa . ok ben** ((mime la prise de Michael))
7. CH1 ouais **vous avez pas eu le temps . c'est-à-dire c'est ça votre questionnement vous avez dit pourquoi je ne l'ai pas posée pourquoi je l'ai pas**
8. MEL et en même temps t'as dit je te prends Michel mais bien avant non/
9. LOR ((en s'appuyant sur la transcription)) moi j'ai alors je lui prends c'est la carte
10. CH1 je pense que c'est là maintenant . parce que là moi je suis pas sûre si la maman elle veut le poser par terre . si elle veut vous le passer dans les bras/
11. LOR **mais justement y a un petit moment de flottement**

L'action décrite dans l'extrait ci-dessus renvoie à un moment de confusion ou de « flottement » détecté par les participantes à la formation. Alors que Lorlane s'apprête à déposer Melissa au sol pour accueillir Michel, la mère de Michel ne lui en laisse pas le temps et précipite le passage en déposant Michel dans les bras de l'éducatrice : « en plus elle me le passe direct » (l. 6). Cette action précipitée vient contrarier les plans de l'éducatrice (« je te pose Melissa », l. 6) et elle est vécue comme une mise en tension entre ses buts et la nécessité de s'accommoder aux circonstances locales : « là je me dis c'est parti » (l. 4).

Ainsi, la question du rythme de l'action apparaît comme une réalité interprétative hautement contextualisée, dont l'évaluation dépend non seulement de la nature de l'action accomplie et des attentes sociales implicitement formulées à leur égard, mais également des acteurs concernés et des circonstances locales dans lesquelles ils se trouvent engagés.

Les attentes normatives envers les contingences rythmiques des rencontres

Au moment de s'orienter vers les propriétés temporelles et rythmiques des actions accomplies à l'occasion des « accueils » et des « retours » aux parents, les éducatrices ayant participé à la formation rendent visibles des attentes à caractère normatif qui semblent peser sur les situations de transition. À nouveau, ces attentes concernent aussi bien les « arrivées » des enfants que leurs « départs ».

Un exemple d'une telle attente normative concernant les situations d'arrivée peut être identifié dans la séquence de co-analyse animée par Sarah. Cette situation porte sur un accueil du matin, lors duquel Sarah, qui endosse le rôle d'assistante socioéducative (ASE) au sein de l'institution, se sent court-circuitée par les interventions de ses collègues éducatrices auprès des parents. Au moment d'échanger à propos de cette situation, les collègues de Sarah soulignent que la prise en charge collective des accueils vise à construire les conditions d'un accueil « efficace » et « de qualité ».

(4) T-Ep-F05A-Sarah-Arrivée-17 (1:05:04.4 - 1:06:50.4)

1. MEL je pense c'est un autre enjeu dans . dans tous les accueils pas que celui-là . mais que . **le parent le matin il va au travail donc en fait nous on est censé quand-même le libérer rapidement** et voilà là on voit que la maman elle regarde pour que quelqu'un vienne et dès qu'elle sort de la salle de bain elle regarde la situation pour voir vers qui elle va se diriger . là elle a déjà mis du temps à la déshabiller . elle repasse prendre des affaires de rechange donc le: .. **c'est pressé pour elle . faut que ça aille vite et des fois on . on est obligé d'aller plus vite et d'être efficace . c'est pour tous les accueils où on sait que le parent s'en va au boulot quoi**
2. CH1 en tout cas vous vous avez une contrainte de temps effectivement . comme la dernière fois c'est à la fois pour le parent mais aussi pour vous donc c'est .. après est-ce que vous pensez qu'elle a attendu longtemps cette maman/
3. MEL non .. c'est pas ce que je voulais dire . non je voulais que justement les professionnels se mettaient en place pour que l'accueil . collectivement . **pour que l'accueil soit efficace** dans le sens on prend les infos et la maman est rassurée et elle peut être à l'heure quoi\ . et du coup **là on voit qu'il y a un collectif qui s'installe pour que la prise en charge de l'enfant soit bonne/ . enfin de qualité**
4. KAR **et en même temps on ne se jette pas sur les parents . on les laisse quand même arriver . enfin même si on sait qu'il y a cette contrainte-là/** enfin XX bon moment tu vois/ . elle a regardé elle a XX d'arriver mais c'est vrai que si t'avais encore attendu pour y aller je pense là peut-être qu'elle aurait été vers quelqu'un . de plus disponible mais .. ça a même pas duré dix secondes le temps que:

Ce que les professionnelles entendent ici comme un accueil « efficace » et « de qualité », c'est un accueil dans lequel le parent n'attend pas, ou peu. Une certaine représentation du rapport au temps du parent est convoquée, dans laquelle « le parent le matin il va au travail », « c'est pressé pour elle » (l. 1). Ces représentations agissent comme un cadre normatif qui prescrit l'action des professionnelles. Celles-ci doivent en effet s'adapter à ces contingences et y répondre : « nous on est censé quand même le libérer rapidement », « faut que ça aille vite » (l. 1). Or, une telle accommodation au cadre normatif de l'action ne peut pas toujours être satisfaite de manière individuelle, mais elle implique une distribution du travail : « là on voit qu'y a un collectif qui s'installe pour que la prise en charge de l'enfant soit bonne, enfin de qualité » (l. 3). C'est dans ce sens que la prise en charge collective doit être interprétée comme une forme d'organisation du travail permettant de répondre à des attentes normatives relatives à la situation. Cette position est avancée non seulement par MEL, mais également par KAR, qui reconnaît « qu'il y a cette contrainte-là » (l. 4), mais qu'il faut s'y ajuster de manière mesurée : « et en même temps on ne se jette pas sur les parents, on les laisse quand même arriver » (l. 4).

Si les accueils ne doivent être ni précipités ni faire trop attendre les parents, il en va de même des « retours » en fin de journée. Les attentes normatives régissant les « départs » apparaissent explicitement dans la situation sélectionnée par Alison, et dans laquelle elle est confrontée à un départ dont la durée est inhabituellement longue. Dans cette situation, Pedro refuse de rejoindre sa mère pour quitter la crèche. Plutôt que d'intervenir ou de solliciter l'aide de l'éducatrice, la mère de Pedro attend que son enfant vienne la rejoindre de sa propre initiative.

(5) T- Ep-F04-Alison-Départs-11

1. CH1 parce que comme vous l'avez dit y'a aussi . cette euh:: .. **ce principe qui dit que les: les retours doivent pas s'éterniser dans votre euh pratique** . y'a aussi ça .. après comme vous l'avez décrit y'a aussi des enjeux derrière
2. ALI voilà .. en- encore **on a de la chance qu'il n'y a pas un autre parent qui arrive parce que après moi je dois être disponible pour l'autre parent .. et je peux pas attendre . neuf minutes .. de faire un retour à un autre parent** ((2 sec.))
3. CH1 °on continue/° ((fait avancer le film))

Au début de l'extrait (5), une des chercheuses animant la session de co-analyse du film reformule les propos antérieurs d'Alison, selon lesquels il existerait un « principe qui dit que les retours doivent pas s'éterniser » (l. 1). ALI souscrit à ce principe et convoque des arguments qui en justifient la pertinence : « parce que après moi je dois être disponible pour l'autre parent, et je peux pas attendre neuf minutes, de faire un retour à un autre parent » (l. 2). Ici, le principe de la distribution de l'attention et de la disponibilité pour d'autres parents agit à son tour comme un cadre normatif qui prescrit l'action des éducatrices. Ainsi donc, c'est à l'aune de telles attentes normatives que les actions respectives des éducateurs, mais également celles des enfants et de leurs parents, sont évaluées dans les situations de transition.

L'expérience subjective des rythmes de l'action

Nous l'avons vu dans les exemples ci-dessus, la référence aux temporalités de l'action ne s'établit pas sur le registre d'une catégorisation événementielle objective, mais sur celui d'une expérience personnelle et subjective. Plus que le temps écoulé, c'est la perception des rythmes de l'action par les sujets qui ponctue les commentaires analytiques des éducatrices durant les pratiques de co-analyse des films de leur activité.

Nous trouvons une claire illustration de cette dimension phénoménologique du rythme de l'action dans l'extrait ci-dessous, à nouveau emprunté à la situation sélectionnée par Loriane, et lors de laquelle elle doit composer avec l'arrivée simultanée d'un grand nombre de parents.

(6) T-Ep-F05B-Loriane-Arrivée-05 (0:05:21.8 - 0:05:56.8)

1. CH1 parce que là c'était un moment où il y avait les accueils en commun c'est ça/
2. LOR ouais . c'est chaque fois les accueils en commun normalement . le matin et pis c'est vraiment là où . y a . y a TOUT qui arrive en même temps quoi\
3. CH1 donc vous êtes encore en accueil en commun et vous avez cinq arrivées presque au même moment
4. LOR **à deux minutes d'écart et j'ai l'impression que ça dure une éternité . alors que finalement ça dure environ deux minutes .. à part Melissa qui est plus longtemps mais sinon trois minutes quatre minutes par enfant . mais SUR LE MOMENT j'ai l'impression que**
5. CH1 c'est trop ((sourire))

Au moment de commenter la situation sélectionnée, Loriane indique que l'accueil en commun des enfants de toutes les classes d'âges crée une impression d'accélération du rythme de l'action (« y a tout qui arrive en même temps »), qui conduit à son tour à une dilatation de l'expérience temporelle : « j'ai l'impression que ça dure une éternité alors que finalement ça dure environ deux minutes ».

De manière intéressante, dans les données analysées, les expériences subjectives que constituent les perceptions des rythmes de l'action ne s'opèrent pas toujours à travers le regard des professionnelles elles-mêmes, mais elles procèdent fréquemment d'une focalisation sur le point de vue d'autres acteurs impliqués dans les situations de transition. Par exemple, dans l'extrait ci-dessous, Loriane montre comment elle perçoit les propriétés temporelles de la situation vécue à travers le point de vue de l'enfant, et comment celui-ci oriente ses propres choix au moment de faire face à la situation.

(7) T-Ep-F05B-Loriane-Arrivée-35 (1:26:26.9 - 1:26:58.6)

1. MOR c'est vrai qu'en plus au début la maman ben elle a .. Melissa elle avait de l'Algifor donc je pense qu'il y avait encore de la fièvre pis heu tout de suite après même après l'accueil de Ariel on prend la température de Melissa .
2. **je pense que c'était aussi le fait qu'elle venait d'arriver que ça faisait longtemps qu'elle XX comme je l'ai dit avant .**
3. **donc du coup j'ai voulu la garder pour heu: entre guillemets la protéger pas tout de suite ou que je sois disponible pour elle ensuite pour m'asseoir et pis commencer à jouer avec elle**

Dans l'extrait (7) en effet, la perception de la temporalité de l'action est façonnée par les états de pensée que l'éducatrice attribue à l'enfant dont elle s'occupe. Comme Melissa « vient d'arriver » et que « ça fait longtemps » qu'elle n'a pas fréquenté la crèche en raison de problèmes de santé, l'éducatrice veut la « protéger » et ainsi la « garder » auprès d'elle.

Dans d'autres situations, c'est à travers le prisme interprétatif des parents que les éducatrices vivent une expérience temporellement ordonnée et éprouvent les propriétés rythmiques de l'action. Nous trouvons une telle illustration d'une focalisation sur le point de vue du parent dans la situation déjà présentée du départ de Pedro, identifiée et analysée par Alison. Dans l'extrait ci-dessous, c'est le rapport au temps tel qu'il est subjectivement imputé à la mère de Pedro qui agit comme un élément structurant de la situation de départ.

(8) T- Ep-F04B-Alison-Départ-6

1. DAN et en même temps . pour euh: . enfin: . on connaît cette maman on est plusieurs à la connaître .. on sait jamais . c'est très ambiguë **on sait jamais . si elle arrive pas . ou si elle est pas pressée . si elle est contente d'être là parce que au final quand elle arrive elle est tout le temps là ça va: ouais: il fait beau:: euh ((en imitant)) tu vois elle a toujours vachement de temps devant elle ..**
2. **donc du coup on sait pas si elle est pressée: . si elle est embêtée: . si ça la dérange pas d'attendre parce qu'elle laisse finir son fils**
3. ALI voilà . les besoins sur le moment moi j'arrive pas à les . les interpréter .. après je suis un peu figée . je me dis qu'est-ce que je fais: .

Dans l'extrait (8), Danielle convoque une connaissance typifiante à propos de la mère de Pedro (« on connaît cette maman, on est plusieurs à la connaître ») pour catégoriser le déroulement rythmique de l'action du point de vue de cette participante : « on sait jamais si elle arrive pas ou si elle est pressée »,

« si elle est contente d'être là », « elle a toujours vachement de temps devant elle », « on sait pas si elle est pressée, si elle est embêtée, si ça la dérange pas d'attendre parce qu'elle laisse finir son fils ». Cette incertitude dans la perception subjective du temps crée de la confusion pour les éducatrices. Alison en témoigne en indiquant sa difficulté à produire des interprétations des conduites de la mère et à s'y ajuster : « les besoins sur le moment moi j'arrive pas à les interpréter », « je me dis qu'est-ce que je fais » (l. 3).

Et finalement, on peut observer que le processus d'analyse collective lui-même peut conduire à des révisions de points de vue interprétatifs sur l'expérience des rythmes de l'action. C'est le cas notamment de la perception temporelle de Loriane, qui, au terme de la séquence de co-analyse, revient sur son impression initialement formulée lors de l'ouverture de la démarche d'analyse.

(9) T-Ep-F05B-Loriane-Arrivée-33 (1:23:58.2 - 1:24:43.7)

1. CH1 [...] vous auriez un dernier commentaire à faire sur votre séance/
2. LOR **je pense que au final c'est vrai qu'on pense pas gérer autant de choses sur le moment et comme les situations elles s'enchaînent les unes par rapport aux autres et ce qui se passait avant ou ce qui va enfin bah ça s'enchaîne pis du coup ben finalement ça de l'extérieur je pensais que c'était chaotique et finalement ça au final y a tout qui a été réfléchi pour que chaque parent se sente accueilli**

À la sollicitation de CH1 d'un dernier commentaire, Loriane répond par un retour réflexif sur l'impression d'enchaînement rapide des actions accomplies à l'occasion de la situation analysée. Au sentiment extérieur de « chaos », elle substitue la prise de conscience d'une action « réfléchie » et ordonnée, qui permet à chaque parent de se sentir accueilli. Ainsi donc, elle partage ici avec le groupe une nouvelle interprétation subjective des temporalités de son action, qu'elle reconsidère à l'aune du travail interprétatif conduit collectivement par le groupe en formation.

Discussion

Au fil de cet article, nous avons cherché à mettre en évidence les perceptions à caractère temporel que les professionnelles de l'éducation de l'enfance produisent au moment de rencontrer les parents dans le quotidien de leur travail. À partir de l'analyse d'un matériau empirique issu d'un dispositif de formation continue, nous avons pu montrer que les éducatrices s'orientent fréquemment en direction des propriétés rythmiques des actions et des interactions accomplies, permettant ainsi de cerner différentes facettes du travail accompli en présence des parents.

Au vu des analyses effectuées, la temporalité des moments d'accueils et de retours se caractérise d'abord par un principe de démultiplication, de stratification, voire d'éclatement. Les temps d'accueils et de retours impliquent de fait et dans la majorité des cas une multitude de participants : des éducateurs, des enfants et des parents. Cependant, il arrive très souvent qu'une pluralité de parents se présente de manière simultanée. Il faut alors savoir attendre, faire attendre, et distribuer son attention en direction d'une pluralité de foyers d'action conduits selon des modalités tantôt parallèles, tantôt alternées.

Dans ces contextes où domine la multiactivité, la temporalité de l'interaction apparaît comme hautement distribuée, dans le sens où son incarnation dans l'action ne repose pas sur l'engagement d'un acteur isolé, mais sur un principe de coordination entre une pluralité d'acteurs. Dans nos données, différents participants agissent comme des déterminants temporels et contribuent à façonner l'organisation rythmique de l'interaction. Les professionnelles d'abord, qui peuvent dicter le rythme en accomplissant un retour « complet » ou en proposant une version « abrégée » de celui-ci, mais les enfants également, qui peuvent, selon les cas, accepter la séparation d'avec leurs parents ou la crèche, ou au contraire « prendre leur temps ». Les parents, eux aussi, dictent le tempo des arrivées et des départs. Ils peuvent manifester de l'impatience au moment d'attendre, accélérer le passage de l'enfant de bras en bras, attendre un peu avant de quitter les lieux, ou s'ajuster à la temporalité souhaitée par leur enfant. Enfin, les institutions elles-mêmes semblent opérer une influence structurante sur l'ordre temporel des moments d'accueils et de retours. Selon que les accueils sont organisés par tranche d'âge ou « en commun », selon que les différentes catégories de professionnels sont habilitées à effectuer ou non certains types d'accueils ou de retours, les effets sur le temps du travail perçu par les collectifs en ressortent influencés.

En effet, c'est là une autre propriété de la temporalité des arrivées et des départs. Elle constitue une réalité interprétative et signifiante bien plus qu'un état de fait objectif et appréhendable de manière immédiate. Le temps des transitions est un temps perçu, qui peut être partagé par les participants ou au contraire vécu de manière asymétrique. Cette temporalité n'est jamais « neutre » non plus mais sustentée par des axiologies qui viennent alimenter des points de vue évaluatifs à leur propos. Dans ce contexte, la mise en attente d'un parent ne constitue pas nécessairement un comportement souhaité, bienvenu, ni même univoque dans sa signification. Elle résulte d'une interprétation fondée sur des indices, souvent multimodaux, et peut faire l'objet de réinterprétations successives, voire contestées. C'est en réalité le processus d'analyse collective mené dans la démarche de formation qui permet de stabiliser des interprétations et de les partager au sein des collectifs de travail.

Dans le cours de la formation, la mise en mots des rythmes de l'interaction permet de montrer et partager les ressources que mobilisent les professionnelles de l'éducation de l'enfance pour composer avec les contingences temporelles que comportent les situations de rencontres avec les parents. Les ingrédients de ce que nous pourrions qualifier ici d'intelligibilité temporelle du travail se cristallisent dans différents ordres de réalité. Ils s'incarnent d'abord dans la convocation de normes intériorisées par les éducatrices, et qui agissent comme des éléments d'auto-prescription de leur travail. Il convient par exemple d'éviter que les accueils durent pour « libérer » le parent pressé d'aller travailler. Il convient également d'éviter que les retours « s'éternisent » pour rester disponible pour d'autres parents. Cette intelligibilité temporelle du travail se manifeste aussi dans les formes de typifications que les professionnelles produisent et convoquent à propos des parents concernés. Celles-ci incluent des caractéristiques rythmiques, comme c'est le cas de la mère de Pedro, dont on sait « qu'elle a tout son temps ». Ainsi, les parents ne sont pas accueillis comme de simples partenaires d'interaction, mais au prisme de catégories temporelles qui les distinguent les uns des autres. On les connaît, et on s'y ajuste. Et donc, l'intelligibilité temporelle des moments de transition ne s'épuise en rien dans les logiques normatives ou typifiantes qui permettent de planifier l'action. Elle se matérialise aussi par la faculté des professionnelles de s'accommoder en permanence aux spécificités des situations rencontrées. L'arrivée simultanée d'un grand nombre de parents peut engendrer du stress et un sentiment de chaos ; le

retour d'un père supposé déjà parti peut venir perturber un retour qu'on s'apprêtait à accomplir à l'intention d'un autre parent. À l'évidence, le rapport à la temporalité se fait en situation et contribue à la façonner.

Conclusion

À l'heure où les temporalités du travail font l'objet d'un intérêt renouvelé par la recherche en sciences sociales (Célérier et Monchatre, 2020 ; Rosa, 2010), les analyses conduites dans le cadre de cette étude jettent un regard particulièrement illustratif sur les contingences temporelles auxquelles se trouvent confronté.es les professionnel.le.s dans les métiers de services. Pour répondre aux demandes explicites mais parfois aussi tacites des parents, les éducatrices subissent la pression liée aux accélérations des rythmes du travail. Les leurs et ceux des parents. Elles doivent faire vite pour ne pas faire attendre. Et œuvrant à l'intersection d'espaces sociaux multiples et parfois fragmentés (ex. : le travail, la famille, la sphère publique, la sphère privée, etc.), elles se trouvent placées devant la nécessité de concilier des rythmes qui peinent à se synchroniser. En clair, elles doivent faire coïncider les temporalités domestiques de la vie de famille avec celles de l'accueil collectif en contexte institutionnel. C'est à ce titre que ce qu'expérimentent au quotidien les éducatrices et les éducateurs de l'enfance au contact des parents, loin de se ramener à une caractéristique locale et propre à un métier bien particulier, met en lumière les contingences et les exigences des formes contemporaines du travail telles qu'elles sont éprouvées par de nombreux autres professionnel.le.s dans les métiers dits de services.

Pour composer avec ces contingences temporelles, nos observations montrent que les professionnel.le.s mobilisent des compétences particulières en matière de conduite des interactions verbales et non verbales. Ces compétences agissent comme des ressources pour organiser les propriétés rythmiques de l'action, et ce, sur trois registres. D'abord, celui de la progression séquentielle, étape par étape, des procédures de travail (Schegloff, 2007). Ensuite, celui de la conduite simultanée de plusieurs actions menées parallèlement ou alternativement (Mondada, 2017). Et enfin, celui des attentes typiques qui pèsent sur la durée des actions accomplies (Schütz, 1987). Nos analyses confirment que ces catégories de la temporalité éclairent utilement les différents aspects de l'intelligibilité temporel du travail des éducatrices et des éducateurs de l'enfance.

Pour étayer et élargir le champ de recherche présenté dans cette étude, trois directions méritent d'être envisagées. La première consiste à inclure dans notre étude l'analyse des entretiens avec les parents, et non pas seulement les situations d'arrivées et de départs au quotidien. Les entretiens de parents constituent eux aussi un espace typique de rencontre entre les professionnel.le.s et les parents. Ils présentent d'autres contingences temporelles et leur analyse par les professionnel.le.s pourra rendre compte d'autres phénomènes en lien avec la progression et les enjeux de synchronisation entre les acteurs en présence. Une deuxième direction consiste à élargir l'empan des données prises en considération à ce jour en y intégrant les données recueillies dans la seconde institution observée. Dans cet article, seules les données issues de l'institution A ont été examinées. À ce propos, il sera intéressant d'observer si les professionnel.le.s en formation au sein de l'institution B s'orientent vers les mêmes propriétés temporelles des situations d'arrivées et de départs que leurs homologues de l'institution A. Enfin, dans le périmètre de cette étude, les contingences rythmiques de l'action ont été examinées à partir des discours produits par les éducatrices au moment d'analyser collectivement les interactions filmées

dans lesquelles elles se trouvent impliquées. Dans la perspective de développements futurs, une telle analyse mériterait d'être croisée avec une caractérisation directe des données issues du volet vidéo-ethnographique de notre démarche de recherche, en clair, ce que les professionnel.le.s font vraiment au moment de rencontrer les parents. Un tel croisement de l'analyse des données permettrait en particulier d'étudier les compétences d'interaction non seulement en ce qu'elles sont rendues visibles en situation de formation, mais encore en ce qu'elles sont réellement mises en œuvre dans les situations de travail. Dans cette perspective, la question du transfert et des processus d'appropriation de la formation vers la pratique pourrait être empiriquement examinée.

Note

¹ Ce programme de recherche a été soutenu par le Fonds national suisse pour la recherche scientifique (FNS) sous le numéro de requête No 100019_182160.

Références

- Bonnabesse, M. et Blanc, M. (2013). Penser les relations entre parents et professionnels comme un élément essentiel de la qualité. Dans S. Rayna et C. Bouve (dir.), *Petite enfance et participation : Une approche démocratique de l'accueil* (p. 105-124). Editions ERES.
- Borzeix, A. et Fraenkel, B. (dir.). (2001). *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Editions du CNRS.
- Boutet, J. (2008). *La vie verbale au travail*. Editions Octarès.
- Célérier, S. et Monchatre, S. (2020). Fragmentations du travail, continuité productive et épreuves du temps. *Temporalités*, 31-32. <https://doi.org/10.4000/temporalites.7495>
- Cellier, J.-M., De Keyser, V. et Valot, C. (dir.). (1996). *La gestion du temps dans les environnements dynamiques*. Presses universitaires de France.
- Chatelain-Gobron, S. (2014). Les retransmissions journalières : de la banalité du quotidien à la complexité de la rencontre. Dans G. Meyer et A. Spack (dir.), *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir* (p. 143-164). Editions ERES.
- Filliettaz, L. (2014). L'interaction langagière : un objet et une méthode d'analyse en formation d'adultes. Dans J. Friedrich et J. Pita, J. (dir.), *Recherches en formation des adultes : un dialogue entre concepts et réalité* (p. 127-162). Editions Raison et Passions.
- Filliettaz, L. (2018a). Le rôle des usagers dans la formation aux métiers de services à l'aune des interactions tutorales. *Formation Emploi*, 141, 45-66. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5345>
- Filliettaz, L. (2018b). *Interactions verbales et recherche en éducation : principes, méthodes et outils d'analyse*. Carnets des sciences de l'éducation.
- Filliettaz, L. et Zogmal, M. (dir.). (2020). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Editions Octarès.
- Garcia, S. (2021). Penser les continuités entre recherche et formation professionnelle dans les métiers socio-éducatifs : le cas des compétences interactionnelles des éducateurs de l'enfance dans la relation avec les parents. *Recherche & Formation*, 94(2), 33-51. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.6895>
- Garcia, S. et Filliettaz, L. (2020). Compétences interactionnelles et relations des éducateurs de l'enfance avec les parents : la formation comme ressource pour la recherche. *Phronesis*, 9(2), 123-138. <https://doi.org/10.7202/1071699ar>
- Garcia, S., Wolter, L. et Filliettaz, L. (2022). Travailler « sur le pas de la porte » : le cas des interactions avec les parents dans le champ de l'éducation de l'enfance. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 16(1). <http://journals.openedition.org/rac/26479>

- Garfinkel, H. (2001). Le programme de l'ethnométhodologie. Dans M. De Fornel, A. Ogien et L. Quéré (dir.), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale* (p. 31-57). Paris : La Découverte.
- Gradoux, X. et Jacquin, J. (2015). L'organisation de l'interaction au niveau d'analyse intermédiaire. Introduction. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 101, 1-10.
- Haddington, P., Keisanen, T., Mondada, L. et Nevile, M. (dir.). (2014). *Multiactivity in social interaction: Beyond multitasking*. John Benjamins.
- Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 83-119.
- Mondada, L. (2017). Multiactivité en interaction. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (p. 319-359). Presses universitaires de France.
- Olry, P. (2002). Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail. *Revue française de pédagogie*, 138, 19-28.
- Pekarek Doehler, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. Dans J.-P. Bronckart, E. Bulea et M. Pouliot (dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* (p. 41-68). Presses universitaires du Septentrion.
- Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 84, 9-45.
- Pekarek Doehler S., Bangerter A., de Weck G., Filliettaz, L., Gonzalez-Martinez E. et Petitjean C. (dir.). (2017), *Interactional Competences in Institutional Settings: From School to the Workplace*. Palgrave.
- Rayna, S., Bouve, C. et Moisset, P. (dir.). (2009). *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* Editions ERES.
- Rosa, H. (2010). *Accélération, une critique sociale du temps*. La découverte, coll. Théorie critique.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation* [2 vol.]. Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. et Jefferson, G. (1978). A simplest systematics of the organization of turn taking for conversation. Dans J. Schenkein (dir.), *Studies in the organization of conversational interaction* (p. 7-55). Academic Press.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Méridiens Klincksieck.
- Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Ophrys.
- Trébert, D. et Durand, I. (2019). L'analyse multimodale des interactions comme ressource pour la formation : Le cas du tutorat dans le champ de l'éducation de la petite enfance. Dans N. Blanc et V. Rivière (dir.), *Observer la multimodalité en situations éducatives : circulation entre recherche et formation* (p. 173-198). Éditions ENS.
- Young, R.F. et Miller, E.R. (2004). Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519-535. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.t01-16-x>
- Zogmal, M. et Filliettaz, L. (2021). Identifier des routines interactionnelles dans le travail des éducateurs de l'enfance : le cas des arrivées des enfants dans les structures d'accueil. *@ctivités*, 18(2). <https://journals.openedition.org/activites/6885>

Pour citer cet article

Filliettaz, L., Garcia, S. et Zogmal, M. (2022). L'expérience des rythmes du travail dans les interactions d'arrivées et de départs en crèche. *Formation et profession*, 30(3), 1-20
<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.745>

Annexes : Conventions de transcription

/	Intonation montante
\	Intonation descendante
°	Diminution du volume de la voix
+	Augmentation du volume de la voix
ACCent	Accentuation
(incertain)	Segment dont la transcription est incertaine
XX	Segment intranscriptible
:	Allongement syllabique
-	Troncation
.	Pauses de durée variable
<u>souligné</u>	Chevauchement dans les prises de parole
((commentaire))	Commentaire du transcrip-teur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.645>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Stand-alone Field Trips Based on Geolocation as a Meaningful Source of Learning for Geomatics Students

Florian Meyer
Université de Sherbrooke (Canada)

Jérôme Théau
Université de Sherbrooke (Canada)

Des sorties terrain autoguidées basées sur la géolocalisation comme sources
signifiantes d'apprentissage pour les étudiants en géomatique

doi: 10.18162/fp.2022.645



Abstract

The project presented is a prototype of self-guided field trips that rely on the use of a mobile device (tablet) and several of its functions. The article discusses the second iteration of a design-led research approach. The design and research issues were mainly centered on the acceptance of the application and its multiple parameters by the teachers, and on the acceptance by the students of its use for learning purposes. An existing application (TaleBlazer) was selected and adapted. Observed acceptance was measured using the UTAUT model combined with qualitative feedback.

Keywords

Geolocation, Stand-alone field trip, Design-based research, Mobile application.

Résumé

Le projet présenté est un prototype de sorties terrain autoguidées exploitant un appareil mobile (tablette) et plusieurs de ses fonctions. L'article traite de la deuxième itération d'une démarche de recherche orientée par la conception. Les enjeux de la conception et de la recherche étaient principalement centrés sur l'acceptation de l'application et de ses multiples paramètres par les enseignants et sur l'acceptation par les étudiants de son utilisation à des fins d'apprentissage. Une application existante (TaleBlazer) a été sélectionnée et adaptée. L'acceptation observée a été mesurée à l'aide du modèle UTAUT combiné à des commentaires qualitatifs.

Mots-clés

Géolocalisation, sorties terrain autoguidées, recherche orientée par la conception, application mobile.

Since 2010, the Université de Sherbrooke, Québec, Canada, has been offering a master's degree program in geomatics that is taught through video-conferencing simultaneously between two campuses. The main goal of this program is to enable students to develop skills and competencies in analysing and understanding of territories in their spatial dimensions. In this program, field trips represent a necessary activity for students in order to construct meaningful and contextualized learnings, and to illustrate various concepts seen in class in a real-world setting. This context of hybrid education has its set of challenges, especially for teachers when it comes to organizing group field trips and the activities that they require.

The innovation project presented in this paper, emerges from this specific context. Its purpose is to develop an application prototype that allows students to engage in self-guided field trips using a mobile device (mainly android electronic tablets). This is done by using various functions available on this type of devices: screen visualization, GPS, picture taking etc. The scientific aims of this project were defined while designing the prototypes, and they focus on the acceptance and the use of such an application by university professors and their students.

In order to implement this innovation, we based our development process on a systematic Design-based research (DBR) approach (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015, Wang & Hannafin, 2005). DBR is characterized by its flexibility and its iterative nature, which makes it suitable for the development of pedagogical innovations such as the one presented in this paper. During the first iteration of the project, an initial prototype was developed and tested with small groups of students who took part in a field trip at the Mont-Orford National Park (QC, Canada). The second iteration took place the following year and led to the implementation of a different prototype. Several field trips have thus been conducted, as part of different courses of

the geomatics program, in order to integrate and test this new prototype. We are currently working on the third iteration.

This paper focuses on the second iteration and explores some use-cases of digital technologies for the enhancement of teaching and learning practices, as encouraged by the Digital Action Plan for Education and Higher Education¹. In order to facilitate the reading, we decided to always present the pedagogical dimension and the research dimension in parallel, since both are highly intertwined. Please note that the chronological order of the development process is not necessarily followed. First, the pedagogical and research problems are presented; second, the conceptual frameworks used for the pedagogical and technological design, and for the research questions are developed; third, the design-based research approach which characterized this project is presented; fourth, the main results are presented which includes the pedagogical design and the data collected thanks to questionnaires. This article then ends with a discussion of the results of this experimentation, followed by a discussion of the next iteration phase which will be of high importance, since the COVID-19 crisis has led our university leaders to strongly recommend the implementation of hybrid learning solutions in every program.

Pedagogical and research problem

The master's degree program in geomatics at the Université de Sherbrooke is offered in a hybrid mode (Meyer & Sanchez, 2016) by the Department of Applied Geomatics. It is a professional program during which students are expected to develop skills and competencies that require an understanding of territories and their spatial dimensions (Théau, Giguère & Gagnon, 2014). The professors involved in this program consider field trips to be a significant activity, because they allow for the contextualization of the theoretical notions that are taught during classes, in the form of in situ, concrete experiences. In order to integrate this type of activity into a hybrid program, Théau and his colleagues initiated a project aimed at facilitating the use of mobile devices for the guidance of students during self-guided field trips through the use of a dedicated application and geomedias. The purpose of the application is to offer an interface to teachers to enable them to create different field trip scenarios according to their courses' pedagogical objectives. The application also offers an interface to students so that they can access what was created for them by the teacher. Students can experience these field trips on their own with the sole support of the dedicated application.

Geomedias, or geo-referenced media technologies, are an essential tool for the training of geomatics students (Jekel, Sanchez, Gryl, Juneau-Sion & Lyon, 2014). In this field of study, teachers try to promote active involvement through information seeking and analysis (Čerba, Charvát, Jedlička, Šilhavý & Janečka, 2012). Geomedias enable students to support their situational analysis through concrete geographic resources (Jekel et al., 2014). The purpose of using geomedias, is to enrich the quality of learning by contextualizing and increasing interactions (Charlier, De Schryver, & Peraya, 2006).

The interest of teachers and students towards field trips is not a recent occurrence. Several studies have already demonstrated the educational value of these activities on the learning process (Falk & Dierking, 1997). The notion of serious games (Sanchez, Ney & Labat, 2011) offers support for the

achievement of the goal of combining geomedias and field trips. According to these researchers, serious games lead students to become self-reliant in their problem-solving approach, while also providing them with a situated learning experience (Donaldson, Fore, Filippelli & Hess, 2020; Shaffer, Squire, Halverson & Gee, 2005). Donaldson and his colleagues (2005) observed that in geoscience education, situated learning theory is often mobilized and “offers a means for enabling students to connect their learnings to the real-world by situating (as the name states) experiences in authentic learning contexts” (p. 723).

The assessment of the first iteration of this work led to two avenues of reflections: pedagogical and technological. These reflections were then the starting point of the second iteration. At the pedagogical level, all students considered the self-guided field-trip to be useful, as it allowed them to observe theoretical elements seen in class in the field. At the technical level, overall, the application was highly appreciated and the ease of its use was also noted as a key factor of this appreciation. However, students highlighted certain limitations related to the use of tablets in the field. They experienced difficulties due to the low brightness of the displays in sunny conditions, and were concerned about the fragility and handling of this type of equipment in rough field conditions. In comparison with other types of field-trips (i.e. guided or conventional), opinions were mixed. Half of the students were more supportive of conventional methods, while the other half found this technology useful. These observations made during the first iteration allowed us to confirm the pedagogical potential of this type of application, and to identify the problems to be solved as well as the questions to be addressed during the second iteration.

One often assumes that students are fond of technology. However, the first iteration demonstrated that there still exists reluctance regarding the use of this kind of tools. Supporting the acceptance and use of technology (Lakhal, Khechine et Pascot, 2013) by students, as well as by teachers, was therefore a key element to focus on during the second iteration. It also highlighted the need to both provide support for the use of this equipment and to select ergonomic and user-friendly equipment in the first place. Second, the development of the first application prototype was done in a very short amount of time. The result were satisfactory but deserved a greater integration, for instance by allowing teachers to generate their own stand-alone field-trips via a user-friendly interface. Since we are aiming to develop an application used by different teachers in different courses and even different disciplines, this aspect was the second key element to be considered in the second iteration. Finally, the creation of a field-trip using this type of application proved to be demanding in terms of educational scripting. It allowed us to gain awareness of the importance of developing tools to guide teacher when building their field-trips. Standardization and development of systematic steps were, therefore, the third element to focus on during this second iteration.

During the first iteration, the research was limited. The only element that was actually measured with a questionnaire was the satisfaction of the students who had had a chance to experiment the application. We also collected some qualitative data in the form of comments relative to their satisfaction. It was then important to further deepen our research to better understand the effect of this kind of application. A review of existing applications highlighted the fact that this kind of application was neither available nor used at that time (Jarvis, Tate, Dickie & Brown, 2016; Tan, Zhang & McGreal, 2011) and that, as a result, not much was known about their acceptance and use in a higher education context.

In summary, the research goal of this second iteration was to understand if the design was appropriate relative to the students' and teachers' needs. Thus, measuring the acceptance and the use of the designed prototype by the students, as well as by the teachers, was an important element that we focused on during this second iteration.

Pedagogical framework

Field-trips are activities that allow for a contextualization of the theoretical notions seen in class thanks to concrete, in situ experiences. These experiences represent a key component of situated learning theories (Donaldson, Fore, Filippelli & Hess, 2020) as they facilitate an active engagement through information seeking and analysis (Čerba et al., 2012). With this in mind, the design of the application, and its accompanying resources, was based on three important concepts: active learning, serious games and digital literacy.

Since the targeted competencies of the courses in which the application was going to be experimented with require active engagement on the learners' end, active teaching methods are central to the potential uses of the developed application. It is also essential to ensure that learning and evaluation activities are aligned, and are in support of the learning goals (Biggs, 2003). It is also important to make sure that the technological features of the application support and reinforce the efficiency of these activities (Lebrun, 2007).

Yost Hammer & Giordano (2012) define active learning as “a student-centred model of teaching and learning, in which teachers ignite student thought, reflection, application, and curiosity. Students are not merely passive listeners, but instead, active problem solvers who begin to see themselves and their peers as sources of knowledge” (p. 100). The intent here was to ensure that the application would enable learners to be cognitively engaged when came time to collaborate, to produce, to build and to be in charge of their own learning.

Romero, Dumont, Daniel, Barma, Ferrer & Hénaire (2016) explain that digital game-based learning (DGBL) engages the learner in interactions with digital artifacts that support the action of playing and develop learning objectives. The authors distinguish four main types of serious games use. This project can be defined as an educational game with a specific educational purpose: supporting geomatics students in the development of professional competencies.

Games reinforce the commitment and the motivation of learners while also enabling them to engage in authentic activities (Sanchez, Ney & Labat, 2011) where complex tasks can be accomplished. These tasks mobilize procedural and declarative knowledge, by requiring the implementation of original strategies that the learners themselves have to come up with. Those tasks are contextualized and require negotiations with other learners. These aspects are perfectly consistent with our desire to promote active methods of learning. Sanchez and his fellow researchers underline that “the playful approach offers, in the range of active pedagogies, a privileged way to involve the learners, in particular by immersion in a realistic universe” (Sanchez, Ney & Labat, 2011, p. 51). These elements contributed to our consideration of an application for field-trips as a playful means (inspired for example by treasure hunts) to give more richness and relevance to active teaching methods.

The digital literacy of the students was considered to be a key factor to guarantee the quality and satisfaction during the experimentation of the application during field trips activities. Therefore, it

was essential to offer resources to make students more and more autonomous in the reading, writing, researching and organizing of digital information (Fastrez & De Smedt, 2012) with the help of the application. We also carefully considered the complexity of teaching knowledge. Teachers, in order to effectively and efficiently handle such an application, must appeal to technological, pedagogical and disciplinary knowledge. The TPaCK model (Koehler & Mishra, 2009) particularly helped us in the resources construction process, but also in the definition of the stages meant to accompany the users during the elaboration of field-trips.

Research framework

The purpose of this research was for us to understand the experience of each person who used the application and its resources. In this context, it is important to consider that reality does not exist independently of individuals and their construction of said reality (Charlier, 1998). The actors to consider in this research are, therefore, the users themselves (professors and students), because they are the only ones able to relate their experiences with the implemented processes.

The application promotes a real redefinition of field-trips and serves the role of completely new technology in these activities. It, therefore, seemed rather wise, at this stage, to first grasp the acceptance of this technology as well as the appropriation strategies implemented by the participants. In order to understand acceptance, we refer to the UTAUT Model (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology) developed by Venkatesh, Morris, Davis & Davis (2003) and adapted and integrated by Lakhali, Khechine & Pascot (2013). Many reasons led us to use this model. Apart from the fact that it is simple, concrete and validated, it very well targets the questions that arise, while making it possible to measure the degree of acceptance of a new technology implemented in a specific context. This model is based on several other models, hence the fact that it is referred to as a “unified” model. It is composed of five main categories:

- [#] PE (Performance Expectancy): the degree of belief a person has that using a system will help them achieve a higher level of academic performance.
- EE (Effort Expectancy): the degree of ease perceived by a person relative to the use of the system.
- SI (Social Influence): Does a person perceive that influential people around them believe that they should use this system?
- FC (Facilitating Conditions): degree of belief of a person that there exists an organizational and technical structure to support the use of the system.
- BI (Behavioral Intentions): intention of a person to use this system in their future personal or professional activities.

Design-based research approach

As far as the pedagogical design itself is concerned, we used a rigorous pedagogical design method called MISA (Paquette, 2002) (which stands for *Méthode d'Ingénierie des Systèmes d'Apprentissage* in french (Nizet & Meyer, 2014)), to guide us through the different phases of the cycle (i.e. analysis, design, implementation, action and evaluation).

This entire iterative process took place over a period of almost two years. The design team consisted of a geomatics professor, a professor specializing in educational technologies in higher education and a master's degree student in geomatics who served as an assistant.

In addition to this team, four geomatics teachers from the master's program intervened at various stages of the project. As a first step, we precisely identified the needs and expectations of future users. These four stakeholders contributed to this identification process by sharing their expectations and needs, and by validating the created user stories. 24 user stories were generated for the teachers, and 12 for the learners. Here is an example of a user story for a teacher : *"I want to define, for each step, the data that the students will have to collect during the field-trip"*. Now here is an example of a user story for a student : *"I want the instructions and tasks to be activated through the use of GPS when I arrive at a specific location during the field trip"*.

After identifying these needs, we conducted a review of existing tools and applications that allow for the creation of field-trips or treasure hunts, to see if we needed to develop our own application, or if we could invest in a pre-existing solution. This step was decisive because it would have had a significant impact on further developments, given the budget available to us. We benchmarked 12 different applications and selected TaleBlazer because it was the solution that met the most criteria as shown in Table 1.

Table 1
Review of applications according to selective criteria

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Application	Tale Blazer	Aris	Fresh Air	White point	Tour-On	Sca vify	History pin	iTreasure	Viewranger	Fieldtrip GB	a: Drake	Furet Comp.
Open Source	No	Yes	No	No	No	No	No	No	No	Yes	No	No
Android	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
Free	Yes	Yes	No	No	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
GPS	Yes	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	No
Updates	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
Steps	Yes	Yes	Yes	No	Yes	Yes	No	Yes	No	n/a	n/a	Yes
Coordinates per step	Yes	Yes	Yes	No	Yes	Yes	No	Yes	No	n/a	n/a	Yes
Texte Insertion	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	No	n/a	Yes	Yes
Picture Insertion	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	n/a	Yes	Yes	No	n/a	n/a	Yes
Stock maps	Yes	Yes	Yes	No	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
Offline Mode	Yes	No	Yes	Yes	n/a	n/a	n/a	n/a	Yes	Yes	Yes	Yes
Protection	Yes	No	Yes	n/a	No	Yes	No	Yes	No	n/a	n/a	n/a
Total	11	9	10	5	8	8	6	10	6	7	7	9

Once this choice was made, we were able to focus on the design of pedagogical resources and the configuration of the application, in order to make it usable for the teachers and their students. Once this was done, the four collaborating teachers were accompanied in the design of their field-trip activities and the mediatization of these activities in the application. Finally, they went out and experienced their newly created field-trips with their students. Four different field-trips have been created and for each of them, 10 to 15 students took part in the activity (only a few students took part in more than one field-trip).

Once all the students had finished the different field-trips, we asked the participants (students and their teachers) to fill up a questionnaire about their experience and the technology that they had to use. This questionnaire was based on the UTAUT model (Venkatesh, Morris, Davis & Davis, 2003) and each dimension was composed of different items validated by Lakhal, Khechine & Pascot (2013). Each item was placed on a Likert scale of 7 levels varying from « strongly disagree » to « strongly agree ». There were also some open field questions where the participants were asked to identify and write down 3 positive aspects, 3 elements that can be improved upon, as well as suggestions. 4 teachers and 24 students filled the questionnaire following the experiment. For the analysis, Cronbach's alpha was calculated in order to check the internal consistency of the data. Then a descriptive analysis was made, linking elements emerging according to the UTAUT Model and qualitative comments made by the participants. It should be noted here that the number of participants was rather small, so the strength and scope of the statistical analyses are limited. The results obtained show trends but can in no way be considered statistically significant. Nevertheless, they offer interesting and relevant insights for this project and open up avenues for future research to consider.

The design-based research that we implemented in this project produced different data at each step of the process (Lafond-Touikan, Meyer & Théau, 2015). In this paper, we specifically want to present the data collected during the last step of our protocol and its interpretation, as well as the results produced by the activities organized by collaborating teachers.

Results

Pedagogical and technological design

In this iteration, the design method led us to the implementation of a prototype that uses the application called TaleBlazer (<http://www.taleblazer.org/>), which is an augmented-reality game creation platform developed by the Scheller Teacher Education Program's Lab² (Figure 1).

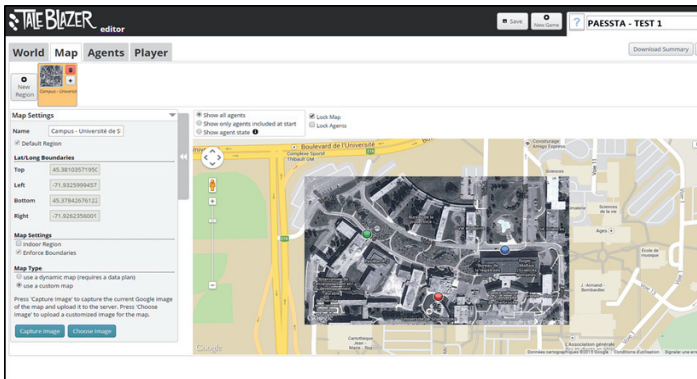


Figure 1
Creation of a field trip

Four field trips were created, integrated and tested with the help of this new prototype. The four field trips that were developed and experimented with are very different from, but coherent with our pedagogical framework. A description is provided in Table 2 and an example can be found in Figure 2.

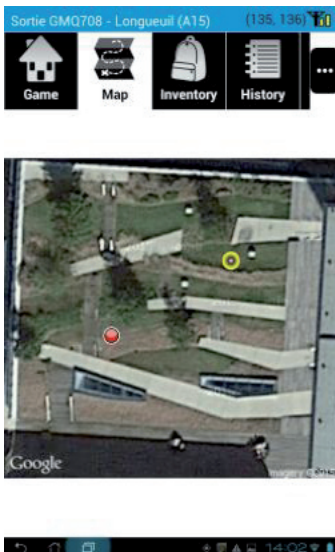


Figure 2
Student's view of a field trip

Table 2*Description and characteristics of the field trips*

Course name	GMQ708	GMQ712	GAE700	GMQ720
	Optical and radar remote sensing	Geopositioning and mapping	Ecotourism, parks, resources and geomatics	Air photo interpretation
Field trip content	Field measurements using specialised equipment for the validation of image processing done in class.	Cartographic data acquisitions in the field and integration in a collaborative map project (e.g. Open Street Map).	Identification of suitable sites for ecotourism using bio-geophysical data in the field.	Field validation of observations made in class using photo-interpretation.
Field trip configuration	Team field trip. No route assigned. Five stages to be selected by student. Text and video instructions provided. Assignments using notes and photos as well as using additional equipment (spectroradiometer).	Individual field trip. One route assigned for each campus. Preselected route with six specific stages. Text and video instructions provided. Assignments using additional equipment (GPS).	Individual field trip. One route for all students. Preselected route with five specific stages. Text, photo, map and video instructions provided. Assignments using tables, notes, and photos.	Team field trip. One route for all students. Preselected route with four specific stages. The fifth stage to be selected by students. Text instructions provided. Assignments using notes and photos
Contribution of the field trip to the course	Allows several teams to acquire data in the field simultaneously with minimal supervision.	Allows students to learn how to use a GPS, to observe positioning limitations, and to contribute to a collaborative map.	Allows students to go in the field and observe GIS data limitations as well as data acquisition challenges.	Allows student to plan a field trip and to observe limitations of photo-interpretation validation in the field.

Research Results

The questionnaire that was filled out by the students gives us strong indications regarding their acceptance towards the use of the particular technology that is the chosen and configured application. The following figures show the results for each dimension of the UTAUT model, on a course-by-course basis. Note that the coefficient of reliability (alpha) is strong for the “performance expectancy”, “social influence” and “effort expectancy” dimensions. Also note that only a total of 24 students replied (10 students for GM708, 5 for GMQ 712, 5 for GAE 700 and 4 for GMQ720). These results are

therefore reliable, but the small number of respondents does not allow for the observation of significant trends. Thus, it is important to consider these results as indicative trends.

Performance expectancy is the degree of belief that students possess, that the system will help them achieve a higher level of academic performance. On average, students graded this dimension to the tune of 4.5/7, which is slightly higher than the neutral level (Figure 3). In other words, students see some light potential in this application, when it comes to supporting them in achieving a higher level of performance. The course that received the lowest grade is GMQ712 (3.8) and the one that received the highest grade is GAE700 (5.2).

Table 3
UTAUT results for each course

	GMQ708	GMQ712	GAE700	GMQ720	Mean	Alpha
Performance expectancy	4.4/7	3.8/7	6.2/7	4.5/7	4.5/7	0.96
Effort expectancy	5.8/7	6/7	5.9/7	4.9/7	5.7/7	0.88
Social Influence	4.4/7	3.2/7	3.9/7	4/7	3.9/7	0.82
Facilitating conditions – Necessary knowledge	6.2/7	6.2/7	6.2/7	6/7	6.2	0.61

Effort expectancy is the degree of ease that one perceives while using the system. On average, students gave this dimension a 5.7/7 grade, which is much higher than the neutral level. In other words, students perceive this application as quite easy to use. The course that received the lowest grade is GMQ720 (4.9) and the one that received the highest grade is GMQ712 (6).

Social influence translates in the case of the students by the perception that influential people around them believe that they should use this system. On average, students gave this dimension a 3.9/7 grade, which is very close to the neutral level. In other words, students seem to think that influential people around them don't really believe this application to be relevant. The course that was graded the lowest is GMQ712 (3.2) and the one that received the highest grade is GMQ708 (4.4).

As far as the "facilitating conditions" dimension is concerned, the coefficient is not strong enough for a firm interpretation of the results, however, there was one item in this dimension that caught our attention, namely "I have the necessary knowledge to use the application". Even though Cronbach's alpha isn't strong enough, we can still observe that the students felt quite at ease with the application and felt they knew enough to properly use it.

The other elements of the UTAUT model are not mentioned here, as their Cronbach's alpha is too weak, thus making these results non-significant. Nevertheless, the following two other complementary elements present in the questionnaire are still worth mentioning, even though they can't be considered as significant: "The tablet was appropriate for field trips" and "General appreciation of the field trip" (See Table 4).

Concerning the tablet's adequacy as a tool, on average, students gave this dimension a 5.5/7 grade, which is higher than the neutral level. In other words, students tend to believe that tablets are relevant for field trips. The course that received the lowest grade is GMQ712 (4.8) and the ones that received the highest grade are GMQ720 and GAE700 (5.8).

Another interesting result can be observed while discussing the appreciation of the field trips. On average, students gave this dimension a 5.3/7 grade, which is also higher than the neutral level. In other words, students appreciated these field trips. It is however interesting to observe the important grade difference between the course that received the lowest grade: GMQ712 (4.4) and the course that received the highest grade: GAE700 (6.4).

Table 4
Perception of adequacy and appreciation

	GMQ708	GMQ712	GAE700	GMQ720	Mean
Adequacy of the tablet in a field trip	5.6/7	4.8/7	5.8/7	5.8/7	5.5
Global appreciation of the field trip	5.1/7	4.4/7	6.4/7	5.4/7	5.3/7

Some qualitative comments emerging from the questionnaires are worth underlining. Some students made comments about the application itself and identified limitations that are mostly circumstantial: "The sound of the videos was weak", "The lighting was too dim outside (difficulty seeing the screen)", "it was hard to go backward and reach the previous activities", "it would have been useful to have been able to take notes in the application", "videos and photos couldn't be downloaded"... Several possible improvements were also suggested in order to enhance the quality of the experience and the acceptance of the application. For example: "Having the ability to upload photos would be convenient. We could thus synthesize more quickly"; "I would have liked the option of an advanced interface in order to interact with the application to record a maximum of location-based data points..."; "Please integrate interactive maps"...

Some comments were related to the pedagogical dimension. Most were specific to each course, but some were more generic and thus more usable in our case. For example: "Do not organize this trip in late November / early December. September and October are much more appropriate weather-wise and student workload-wise"; "Please provide more information on how to use the GPS function within the application"; "Allow group field-trips"; "It would be nice to have the capability to separate important videos from secondary videos"; "It would be interesting to have elements that allow for a better understanding of the immediate environment nearby"; "Please add more data about our preliminary analysis"...

Regarding the results as far as teachers are concerned, no statistics can be presented here since only 4 of those provided answers. Nevertheless, they made some qualitative comments that are worth noting. As a whole, teachers see an interesting potential in the use of tablets in the context of field-trips. They, for instance, commented on the work of our team as well as on the utility of the application: “It worked very well on the first try. Congratulations to the team!”; “A more user-friendly and fun approach, while enabling student’s in their learning process”; “The application on an electronic tablet made it possible to gather on the same medium the location of the observation points, as well as the reference documentation that was useful for this stage of the process.”

On the other hand, they identified software and circumstantial limitations similar to those that were raised by the students. Other areas of improvement are proposed as such: “There are some limitations related to the climate (too much sun, precipitation, cold etc.)”; “In the context of the course, it may not be the most appropriate instrument for field validation [...] Ideally, it would be desirable to be able to display multi-date layers of information [...]”. They also identified the following needs: “more flexibility in displaying images (size, resolution, etc.)”; “More flexibility and interactivity, for example, by enabling the integration of geospatial data, or facilitating note-taking in a form”.

One teacher also added: “Now that I know more about the possibilities and limitations of the application, I would probably be able to make better use of it by making some changes. For example, by adding sample observation points to the observation points students need to make. Guided examples could draw students’ attention to details they may not have noticed before, which could better prepare them to make their own observations”.

Discussion

All the results lead us to draw a generally positive assessment of this second iteration. The application and its adaptation as designed by the team, generally meet the needs of the teachers and students of the courses. A relatively encouraging appropriation of the application was observed, thus inviting us to continue with exploring this platform or platforms that offers similar functionalities.

According to the results, teachers and students seem to have easily appropriated the use of the mobile application or the creation and experimentation of field-trips. This is a very encouraging first-step, but more investigation needs to be done in order to understand what led to the aforementioned observation. It can indeed have been caused by the proper resources and accompaniment offered, or because the technological knowledge of teachers and students, was already high enough to allow them to take full advantage of the technology. However, it is important to note here that the creation of the field-trips themselves was not done by the teachers, but rather by our team’s assistant, who had to learn programming from scratch, as well as notions of pedagogical engineering, in order to translate the pedagogical demands of teachers into media form. None of the teachers took part in the programming of the field-trips. Even though the teachers mentioned that this application enables a more user-friendly approach, we should be more cautious about the difficulties that the programming aspect might entail. We can also question the necessity of such a heavy protocol in the creation of simple field-trips. Should it be necessary to hire an assistant to create and program each field-trip developed by a teacher?

Work at the level of social influence must also be conducted, which leads us to believe that greater implementation of the program approach (Loisy & Coulet, 2017) should be considered in order to emphasize the use of the application and to more fluidly integrate it in all the courses. On the other hand, we can also question whether or not the fact that we used the TaleBlazer application, which is originally designed for children and for fun, may have been an important factor that influenced the perception of the participants regarding the value of the application and its potential use in their future professional endeavours.

The results also demonstrated that the students see some light potential in this application when it comes to supporting them in achieving a higher level of performance (performance expectancy). If we link this to the comments made by the teachers, we can understand that some support should be offered to the teachers in order to reinforce their pedagogical use of the platform, so that students see a more positive impact on their learning. Teachers didn't seem to have a sufficient vision of all the possibilities offered by the application, and the possible ways to create meaningful field-trips. Work should therefore be done in order to strengthen the quality and the efficiency of the activities created with the help of the application. This also leads us to question the quality of the activities based on situated learning. Did the teachers succeed in creating field trips that allowed students to interact with the real environment and benefit from it as strongly as situated learning enables? Consideration of the climate issues raised by the teachers shows that it is possible to enrich the quality of situated learning, but that pedagogical support will have to be provided. This is in order for the teachers to design pedagogical situations that are more attentive to the aforementioned issues, while not being limited by technical constraints.

We found notable differences distinguishing between the different results obtained as part of the four participating courses. Many assumptions can be made in this regard. For example, the GAE700 course field-trip generally received the highest scores in the analysis, particularly with respect to the overall assessment. This can be explained by the fact that this field-trip was, during the project's first iteration, the focus of the development process. In particular, this field-trip benefited from a pedagogical design that was supported by two professionals in the field. Its adaptation for the second iteration also led to more improvements. This field-trip has a greater maturity than the others and has benefited from strong pedagogical support. This illustrates the importance of these factors in the performance of this kind of pedagogical activity. This course also relied much more on active learning principles, and led students to be very engaged in different activities such as surveys, data collection, case studies, etc. It will therefore be important, in future iterations, to carefully guide teachers in creating varied in situ activities that go beyond simple observation or collection of multimedia artifacts. It should also be noted that none of these field trips really involved game activities, and, therefore, although the design of the device was based on the principles of serious games, none of the field trips themselves responded to these principles. This is an avenue that deserves to be further explored, and which would, we hypothesize, have the capacity to create greater acceptance and, more specifically, a higher performance acceptance level.

On the other hand, we can observe that the field trip of the GMQ712 course has received relatively low scores for several elements of the analysis, such as *Performance expectancy* and *Adequacy of the tablet in a field trip*. These elements question the ergonomic constraints associated with this type of equipment for outdoors use. If the weather conditions are not favorable for the field-trip and limit the

use of the tablet, it may affect the overall appreciation of the output, which would explain the lower scores received by GMQ712 compared to other courses. The case of GMQ712 also illustrates a situation where some students questioned the usefulness of this kind of application for reaching the learning objectives of the field-trip. Either these objectives were not clearly identified for the students, or they could have been reached more simply, without relying on the application. This last point is important because it emphasizes the importance of evaluating the pedagogical utility of digital tools to meet a set of objectives. It might be tempting to integrate various technologies into courses, but that does not automatically improve the educational content.

Furthermore, we can see that the students demonstrate a sufficiently high level of digital literacy so that the technical appropriation of such a platform is not an issue for them. On the other hand, from the teacher's point of view, this appropriation appeared to be more challenging and their digital literacy seemed less sufficient. This can represent a significant obstacle to pedagogical creativity (Roy, Gruslin et Poellhuber, 2020; Siemens, Gašević, Dawson, 2015).

However, while our data do not allow for the clear identification of the reasons and causes of these differences, it clearly indicates that the application itself is not the only guarantor of its acceptance by students. It is also not a guarantee of the pedagogical quality of activities that are created through it.

Besides the technical difficulties that have been previously mentioned, and on which we will work carefully, these results led us to formulate propositions we want to explore in the next iteration. First of all, new user stories will have to be identified, and some will be made more specific. The comments made by the teachers and the students helped identify new actions that should be made possible within the app, like taking notes, collecting artifacts, visualizing multiple layers of information, or interacting with peers. These new user stories will most likely lead us to choose between different possibilities: 1- Collaborating with the Taleblazer's development team and programming and implementing new functionalities; 2- Selecting another existing application that offers functionalities that are more closely related to the teachers' and students' needs; 3- Developing our own application that will fulfil the needs of all the user stories. This choice will have to be made according to the financial support we can get from our institution or other sources of funding, as the different scenarios we mentioned have drastically varying financial requirements.

As for the research about the acceptance of the proposed technology by the participants, we will base our future work on the different researches that have recently been published such as "Factors Influencing Students' Acceptance in m-Learning" (Abu-Al-Aish & Love, 2013; Navarro, Molina & Redondo, 2016). These are indeed more appropriate to the kind of technology and activities that are experimented with in our own work. But mostly, if we want to make sure that we achieve the pedagogical goals identified in this project, we need to pay increasing attention to our central pedagogical frameworks (Situated learning, Active learning, Serious game). We also need to ensure a successful implementation and according to Abu-Al-Aish & Love (2013), "the successful implementation of mlearning in higher education will be based on users' acceptance of this technology" (p. 1).

Conclusion

This article aims to introduce a design-based research work whose primary goal is to improve hybrid training during a master's degree program in geomatics. This is done by introducing a mobile application, as well as varied resources, that will support the creation of digital field trips. This project is in its second iteration and allowed for the exploration and adaptation of an existing application initially designed for the creation of treasure hunts. It has also enabled the development of a techno-pedagogical approach that supports instructional design and the creation of self-guided field trips.

There are several scientific limitations to this project. First, as previously mentioned, only a small number of students responded to the questionnaires, so it is impossible to establish meaningful results per se and no generalizations can be made. The number of participating teachers was even smaller, and in their case it is not even possible to identify trends. Further qualitative work would have allowed for a better understanding of the acceptance level of these different individuals, as well as a better identification of the impactful factors. Furthermore, we compare field trips as if they were identical in their pedagogical approach and structure. However, we found that the impact on the acceptance of a given digital tool is strongly related to the pedagogical approach implemented. We believe that more targeted work that would for instance focus on one field trip at a time could be carried out in order to better distinguish the pedagogical characteristics that influence acceptance. Moreover, we should not forget the desirability bias that may have influenced some students whose teacher also happened to be the leader of this specific project.

These limitations, but also the results of this project, allow for the identification of interesting future research opportunities. This project confirms that the acceptance of educational technologies is strongly linked to the pedagogical uses that are made of them. Future research should be conducted in order to enrich the UTAUT model with regard to the pedagogical dimensions involved in the use of the aforementioned technologies. Furthermore, this project has shown that digital literacy is a key factor in student acceptance, but also in the pedagogical use that is proposed by teachers. It would be interesting for future research to explore the real impact of digital literacy and its ensuing effects on acceptance.

A design-based research project has multiple strengths and this specific project is a great example. Field trips created and experienced by the students in the early stages of the research, which is an important advantage, as it was not necessary to wait for all the research results to come in to start using the digital application. The participating teachers were at the heart of the developments process and were able to benefit from the close support of the research team which in turn contributed to the advancement of the project. Their contribution was therefore considerable while they simultaneously benefited from professional development in the field of pedagogical engineering.

The next iteration will be based on rich information and will offer important improvements that will significantly contribute to the quality of the new learning methods that COVID-19 has imposed on all of us and that are supported by the the Digital Action Plan for Education and Higher Education.

Notes

¹ <http://www.education.gouv.qc.ca/en/current-initiatives/digital-action-plan/digital-action-plan/>

² <http://web.mit.edu/mitstep/projects/taleblazer.html>

References

- Abu-Al-Aish, A & Love, S. (2013), Factors Influencing Students' Acceptance of M-Learning: An Investigation in Higher Education. *The international review of research in open and distance learning* 14(5), 82-105.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at University*. Open University Press and Mac Graw Hill.
- Charlier, B., De Schryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs* 4(4), 469-496.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. De Boeck Université.
- Čerba, O., Charvát, K., Jedlička, K., Šilhavý, J., Janečka, K. (2012). *Lifelong Learning of Geomatics and Geoinformatics*.
- Donaldson, T., Fore, G. A., Filippelli, G. M. & Hess, J. L. (2020). A systematic review of the literature on situated learning in the geosciences: beyond the classroom. *International Journal of Science Education*, 42(5), 722-743. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1727060>
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (1997). School Field Trips: Assessing Their Long-Term Impact. *Curator: The Museum Journal* 40(3), 211-218.
- Fastrez, P. & De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In M. Lebrun, N. Lacelle & J.-F. Boutin (Eds.), *La littératie médiatique multimodale* (43-59). Presses de l'Université du Québec.
- Jarvis, C., Tate, N., Dickie, J. & Brown, G. (2016). Mobile Learning in a Human Geography Field Course. *Journal of Geography* 115(2), 61-1. <https://doi.org/10.1080/00221341.2015.1026373>
- Jekel, T., Sanchez, E., Gryl, I., Juneau-Sion, C., & Lyon, J. (2014). *Learning and Teaching with Geomedia*. Cambridge Scholars Publishing.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9, 60-70.
- Lafond-Touikan, F., Meyer, F., & Théau, J. (2015). PAESSTA project: treasure hunting for supporting the students' learning. In M. Romero (Ed.), *Intergenerational learning, life narratives and games* (Vol. 1, 39-42). Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Lakhal, S., Khechine, H. & Pascot, D. (2013). Student behavioural intentions to use desktop video conferencing in a distance course: integration of autonomy to the UTAUT model. *Journal of Computing in Higher Education*, 25(2), 93-121. <https://doi.org/10.1007/s12528-013-9069-3>
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. De Boeck.
- Loisy, C. & Coulet, J.-C. (2017). *Savoirs, compétences, approche-programme en formation. Outiller le développement d'activités responsables*. ISTE Editions.
- Meyer, F. & Sanchez, E. (2016). Vers des dispositifs de formation hybrides en enseignement. In V. Lussi Borer & L. Ria (Eds.) *Apprendre à enseigner*. PUF.
- Navarro, C. X., Molina, A. I. & Redondo, M. A. (2016). Factors influencing students' acceptance in m-learning: A literature review and proposal of a taxonomy. *2016 International Symposium on Computers in Education (SIIE)*, Salamanca, 2016, 1-6.
- Nizet, I., & Meyer, F. (2014). A Flipped Classroom Design for Preservice Teacher Training in Assessment. In J. Keengwe, G. Onchwari, & J. Oigara (Eds.) *Promoting Active Learning Through the Flipped Classroom Model* (pp. 71-90). Information Science Reference.

- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique: Pour construire l'apprentissage en réseau*. Presses de l'Université du Québec.
- Romero, M., Dumont, L., Daniel, S., Barma, S., Ferrer, M. & Hénaire, V. (2016). *Jeux numériques et apprentissages*. JFD Édition.
- Roy, N., Gruslin, É. & Poellhuber, B. (2020). Le développement professionnel au postsecondaire à l'ère du numérique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(1), 63–75. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n1-13>
- Sanchez, E. & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94.
- Sanchez, É., Ney, M. & Labat, J. (2011). Jeux sérieux et pédagogie universitaire: de la conception à l'évaluation des apprentissages. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 48–57.
- Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson, R. & Gee, J. P. (2005) Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan*, 87(2), 104-111.
- Siemens, G., Gašević, D. & Dawson, S. (2015). *Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning*. <http://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>
- Tan, Q., Zhang, X. & McGreal, R. (2011) The 5R Adaptation Framework for Location-Based Mobile Learning Systems. *In Proceedings of MLearn 2011: 10th World Conference on Mobile and Contextual Learning - The ten outstanding papers*, Beijing, China, pp. 18-21 October 2011.
- Théau, J., Giguère J.-D. & Gagnon, S. (2014). *Conception et mise à l'essai d'un prototype de plateforme d'apprentissage électronique en support à une sortie terrain autoguidée*. Colloque Cirt@ 2014, Sherbrooke, Canada. 14-15 Octobre.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, 27(3), 425-478.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23.
- Yost Hammer, E. & Giordano, P. J. (2012). Active Learning. *In* W. Buskist & V. Benassi (Ed). *Effective college and university teaching: Strategies and tactics for the new professoriate*. (pp. 99-106). SAGE Publications.

Pour citer cet article

Meyer, F. et Théau, J. (2022). Stand-alone Field Trips Based on Geolocation as a Meaningful Source of Learning for Geomatics Students. *Formation et profession*, 30(3), 1-17.
<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.645>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.778>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Appropriation de connaissances et de pratiques par des enseignants dans un projet de recherche en lecture-écriture

Catherine **Turcotte**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Marie-Hélène **Giguère**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Marie-Pier **Godin**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Appropriation of Knowledge and Practices by Teachers
in a Reading-writing Research Project

doi: 10.18162/fp.2022.778

Résumé

L'enseignement de la lecture et de l'écriture de textes informatifs s'avère complexe au primaire, en raison d'un manque de connaissances sur les caractéristiques de ces textes et sur leur didactique. Une recherche-action-formation a été réalisée avec 11 enseignants (4e à la 6e année) afin de soutenir leur appropriation de savoirs et de pratiques liés à ce genre de texte. Des données venant d'entrevues individuelles mettent en lumière les savoirs spécifiques sur ces textes, de même que les nouvelles pratiques d'enseignement et d'articulation lecture-écriture développées pendant le projet. Cet article apporte un éclairage sur les conditions permettant le développement professionnel en didactique du français.

Mots-clés

Texte informatif, recherche-action-formation, développement professionnel, lecture, écriture.

Abstract

Teaching how to read and write informational texts is complex in primary school due to a lack of knowledge about the characteristics of these texts and their didactic. An action-formation research was carried out with 11 teachers (Grades 4–6) in order to support their appropriation of knowledge and practices on informative texts. Data from individual interviews highlight the specific knowledge about these texts, as well as the new teaching practices and the articulation of reading and writing developed during the project. This article sheds light on the conditions for professional development in teaching reading and writing.

Keywords

Informative text, action-research-training, professional development, reading, writing.

Les enseignants du primaire doivent détenir des savoirs spécifiques sur les genres de textes et sur leur enseignement, qui se distinguent substantiellement du savoir commun entourant la langue orale ou écrite détenu par tout autre adulte (McElhone et al., 2017; Phelps, 2009). En effet, les genres de textes se caractérisent par une structure discursive dominante, des choix énonciatifs et linguistiques ainsi qu'un contenu (De Croix et al., 2017). Ils permettent de regrouper une grande diversité de textes en fonction de ces caractéristiques. En ce sens, ils constituent des outils culturels et didactiques (Dolz et al., 2011). L'enseignement de la compréhension de l'écrit doit donc tenir compte de ces caractéristiques (Catts, 2022) et ceci s'avère particulièrement important pour les textes informatifs, qui sont complexes à comprendre et à enseigner (Kim et Petscher, 2021).

D'ailleurs, l'omniprésence des textes informatifs dans la vie quotidienne et à l'école trouve peu d'écho dans les pratiques d'enseignement au primaire (Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2016; Dionne, 2015; Duke, 2000; Jeong et al., 2010; Dreher et Kletzien, 2016; Martel et al., 2012; Renaud, 2020; Reutzel et al., 2016; Schillings et al., 2017). Ainsi, bien que les élèves côtoient ces textes régulièrement, les enseignants sont souvent incertains de ce qu'ils doivent enseigner à leur endroit (Hall et al., 2005; Reutzel et al., 2016), trouvent que leurs caractéristiques sont ambiguës et leur dédient peu de temps d'enseignement (Ness, 2011; Schillings et al., 2017). Renaud (2020) indique d'ailleurs que ces textes « souffrent d'un déficit d'enseignement et d'un manque d'outils didactiques. ». En comparaison avec le genre narratif, les enseignants ont ainsi tendance à sous-utiliser les textes informatifs et même à les sous-exposer dans leur bibliothèque de classe (Jeong et al.,

2010 ; MacKay et al., 2020). En somme, bien que lire et écrire ces textes nécessite des connaissances spécifiques, l'enseignement leur étant consacré est plutôt rare ou incomplet (Meyer et Ray, 2017).

À ce sujet, une formation initiale des maîtres de grande qualité se situe ainsi au cœur de la réussite scolaire en lecture et en écriture puisque des savoirs approfondis sur l'oral et l'écrit sont liés aux pratiques d'enseignement les plus adéquates, en plus de susciter les progrès les plus significatifs chez les élèves (Duke, 2021; Piasta et al., 2020). Or, des recherches traitant de la complexité de l'enseignement de l'écrit mettent aussi en lumière la nécessité de poursuivre la formation des enseignants au-delà de celle initiale (Chiss et al., 2015; Goigoux et al., 2021; Laroui, 2011; Penneman, 2020; Richard et al., 2017; Simard et al., 2019).

Les résultats venant de diverses études évoquent d'ailleurs des conditions optimisant la formation continue chez les enseignants. Celle-ci doit être abordée comme un processus d'apprentissage continu et collaboratif, plutôt qu'adopter la forme de formations ponctuelles et fragmentées (Richard et al., 2017). Elle devrait traiter des contenus, mais aussi de la manière de les enseigner (Bucheton et Soulé, 2009; Penneman, 2020). Les objectifs de cette formation doivent cibler l'apprentissage des élèves et pour y parvenir, les enseignants doivent être soutenus par des leaders pédagogiques reconnus pour leur expertise (Darling-Hammond et al., 2009; Richard et al., 2017). Cet accompagnement devrait se traduire par une aide à la planification et au pilotage des actions (Bélanger et al., 2012).

Plus spécifiquement en lecture et en écriture, les enseignants doivent contribuer à la création et à l'analyse de situations expérimentées (Pella, 2011). L'engagement dans un tel processus est possible si les activités proposées ont le potentiel de faciliter le travail en classe (Giguère, 2020) et incitent à recourir à des outils didactiques (Goigoux, 2007).

Ces conditions proviennent d'une recension de divers travaux, mais n'apparaissent pas ensemble dans une étude, c'est-à-dire de façon rassemblée ou coordonnée. Ainsi, une fois la plupart de ces conditions réunies, qu'en retireraient les enseignants en matière de savoirs et de pratiques ?

Cette recherche-action-formation s'intéresse à cette question en se centrant sur deux axes : celui entourant la formation continue évoqué plus haut et celui sur l'enseignement du texte informatif. Alors que des données d'élèves participants ont déjà été publiées (Turcotte et al., 2018; Turcotte et Caron, 2020), cet article présente les données d'entretien provenant des enseignants.

Cadre conceptuel

Les caractéristiques du texte informatif

L'étude des caractéristiques du texte informatif se centre surtout sur la macrostructure du texte. Dans le modèle de Kintsch (2013), la macrostructure comprend les genres et les thèmes, les structures textuelles, les idées principales des paragraphes, mais aussi les marqueurs de relation qui explicitent les relations entre les idées (Meyer et al., 2018). Plus précisément, les textes informatifs organisent les idées selon des structures stables et récurrentes présentées dans la typologie de Meyer (1975) : la description, la comparaison, le lien cause-effet, le lien problème-solution et la séquence. Les élèves qui maîtrisent les composantes de la macrostructure comprennent ainsi davantage comment l'information

est organisée (Dymock, 2005; Hebert et al., 2016). En écriture, ces mêmes élèves produisent des paragraphes plus riches et cohérents (Graham et al., 2012; Meyer et Ray, 2017). Puisque cette maîtrise de la macrostructure ne survient pas de façon intuitive (Colognesi et Lucchini, 2016), un enseignement des caractéristiques des textes informatifs doit être planifié (Pyle et al., 2017). Le modèle de Kintsch (2013) et la typologie de Meyer (1975) présentent donc des composantes qui se situent au cœur de l'enseignement du texte informatif.

L'enseignement des textes informatifs

Cet enseignement gagne à articuler la lecture et l'écriture ainsi qu'à proposer aux élèves des textes modèles afin de s'en inspirer pour reproduire leurs spécificités dans leurs productions écrites (Shanahan, 2014). Il ne s'agit pas d'une simple immersion à travers des textes modèles, mais d'un guidage et d'une prise de conscience des caractéristiques importantes propres à un genre ou à une structure, desquelles s'inspirer (Colognesi et Luchini, 2018). Or, Doubet et Southall (2018) ont découvert que si les enseignants trouvent important de faire des liens entre la lecture et l'écriture, ils y parviennent difficilement sans formation spécifique et sans soutien d'un expert à long terme. Ceci ramène donc la question de la formation.

L'étude des savoirs des enseignants et de leurs pratiques peut s'attacher à la didactique du français langue première, laquelle s'intéresse aux savoirs disciplinaires issus de la linguistique ou de la littérature et à leur interaction avec l'enseignant et avec les élèves (Gauvin et Boivin, 2012). Dans le cadre de ce projet, les savoirs ciblés sont issus du modèle de Kintsch (2013) et de Meyer (1975). Le triangle didactique, qui comprend les savoirs, l'enseignant et les élèves, permet d'étudier le développement des savoirs issus de modèles par les enseignants, ainsi que les pratiques d'enseignement mises en œuvre afin que les élèves se les approprient à leur tour (Simard et al., 2019).

À partir de ces intérêts, un projet de recherche-action-formation a donc été mené afin de tenter de répondre entre autres aux questions suivantes : quels savoirs sur les textes informatifs les enseignants rapportent-ils avoir développés dans un projet qui rassemble des conditions de formation dites « optimales » dans la littérature scientifique ? Quelles pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture disent-ils avoir développées ?

Méthodologie de la recherche

La recherche-action-formation a été conçue afin de répondre aux questions des praticiens confrontés aux incertitudes de l'action (Charlier, 2005). Dans ce type de projet, les enseignants sont témoins du travail effectué par le chercheur, aussi formateur, dans la perspective d'explorer son action de formation tout au long de la démarche (Prud'homme et al., 2011). Il s'agit donc de créer le lien entre les théories de l'enseignement, celles de l'apprentissage et les pratiques d'enseignement en mettant à l'essai des dispositifs didactiques en classe. Cet article présente les données recueillies auprès des enseignants à l'aide d'entretiens.

Participants

Cette étude comprenait 11 enseignants ayant entre 10 et 18 ans d'expérience en enseignement auprès des élèves de 9 à 12 ans dans des écoles situées en banlieue de Montréal. Le tableau 1 présente les participants répartis selon les trois niveaux d'enseignement.

Tableau 1

Participant·es et participant·s au projet selon le niveau d'enseignement

Écoles	4^e année	5^e année	6^e année
1	Josée	Jacinthe	Évelyne
2	Paula	Patricia	Sébastien
3	Lucie	Anne	Philippe
4	Nadia	Jennifer	

Procédure

Pour mener une recherche-action, Guay, Prudhomme et Dolbec (2016) proposent six étapes. La définition des besoins prioritaires (étape 1) et l'identification de l'objectif (étape 2) ont émergé de questionnements venant d'enseignants, recueillis par trois conseillères pédagogiques et deux chercheuses. Ces dernières ont été rejointes par deux bibliothécaires scolaires détenant une expertise sur ces textes et leurs supports écrits. Cette équipe a planifié des actions (étape 3), en débutant par une revue de littérature scientifique sur l'axe de l'enseignement des textes informatifs et sur l'axe de la formation continue, afin de développer un dispositif. Une première version du dispositif (toujours étape 3) a été créée et expérimentée lors d'une première année d'expérimentation. Des entretiens ont été menés auprès d'enseignants réunis en sous-groupes correspondant à leur degré scolaire à la fin de cette même année. Ces données ont permis de réajuster le dispositif et le soutien offert. À cette étape, les enseignants ont évoqué le besoin de recevoir de l'accompagnement et des formations additionnelles pour l'an 2. Ceci a contribué à la bonification en cours de projet (étape 4) grâce aux données recueillies auprès des participants (étape 5). La diffusion des résultats (étape 6) prend forme en partie dans cet article.

Formations des enseignants pendant deux ans et accompagnements en classe

Lors de la première année, cinq journées de formation ont été planifiées, abordant la formation comme un processus continu (Richard et al., 2017). Des savoirs provenant des écrits de Kintsch (2013) et Meyer (1975) étaient présentés, en plus d'idées de transpositions et d'applications en classe (Bucheton et Soulé, 2009). Ces formations, réparties entre septembre 2017 et mars 2018, ont touché aux caractéristiques et structures des textes informatifs, aux idées principales et aux marqueurs de relation, puis à l'articulation de la lecture et de l'écriture (Hebert et al., 2016; Colognesi et Lucchini, 2016; Pyle et al., 2017; Shanahan, 2014). Un document était remis aux enseignants à chaque rencontre afin qu'ils conservent des traces écrites des contenus, des idées de planification et de pilotage d'activités (Bélanger et al., 2012). Les chercheuses et conseillères pédagogiques offraient alors du soutien individuel en

classe entre chaque formation (Bélangier et al., 2012). De plus, lors des formations, les enseignants partageaient la façon dont elles avaient vécu les activités dans leur classe et ce qu'elles avaient retenu ou compris des contenus, en suggérant des ajustements. Cela permettait de réviser et de bonifier les activités (Pella, 2011) ou de revenir sur certains savoirs.

Lors de la deuxième année du projet, les enseignants ont approfondi les savoirs et les pratiques développées et discutées. À leur demande, cinq journées de formation, réparties entre septembre 2018 et avril 2019, ont été maintenues, de même que le soutien direct en classe.

Instruments

Selon Baribeau et Royer (2012), l'entretien individuel semi-structuré représente un instrument de choix pour recueillir la compréhension d'une expérience d'un participant ou son point de vue à cet égard, en vue de rendre cette compréhension explicite, de la comprendre en profondeur ou d'en apprendre davantage sur un objet donné. En fin de projet, ces entretiens ont donc recueilli des données sur les savoirs et les pratiques développés. Le guide d'entretien comprend des questions selon un ordre préalablement établi, mais n'est pas immuable, en ce sens que chaque entretien pouvait se dérouler selon une dynamique unique (Ruquoy, 1995). L'entretien enregistré en mode audio durait environ 30 minutes. Il comprenait une phase d'accueil et d'introduction afin d'expliquer le but de l'entretien. Ensuite, l'entretien comprenait quatre questions courtes accompagnées de relances, utiles pour l'intervieweur afin de susciter un approfondissement, au besoin. Parmi ces questions, une question introductive visait à amorcer l'échange. Les deux questions suivantes représentaient le cœur de l'entretien, en se centrant sur les savoirs et les pratiques développées. Une dernière question visait enfin à terminer de recueillir les impressions et à s'assurer que la personne interviewée puisse conclure l'entretien sans oublier un aspect lui étant important (voir annexe A).

Analyses

Afin de rendre les données compréhensibles et susceptibles d'apporter des réponses aux questions, l'analyse de contenu a été utilisée à partir de la retranscription verbatim des entretiens. Un premier codage ouvert a été mené sur les verbatims transcrits, en identifiant les savoirs liés aux textes informatifs. Ainsi, à cette étape, des extraits se voyaient attribuer des étiquettes liées aux modèles de Kintsch (2013) et de Meyer (1975), à l'aide d'un logiciel de traitement de textes. Certains codes traitaient de concepts plus génériques (par exemple, les textes informatifs), puisque les participants ne précisaient pas des objets spécifiques, alors que d'autres étaient beaucoup plus précis (par exemple, les marqueurs de relation). Ensuite, ces extraits ont fait l'objet d'un second codage afin de former des catégories. Lors de cette deuxième étape, une première catégorie relative aux savoirs développés par les enseignants a réuni des extraits. Dans cette catégorie, l'enseignement est moins directement abordé ou demeure secondaire. Une deuxième catégorie relative aux pratiques d'enseignement a ensuite réuni plusieurs extraits.

Cette première tentative d'organisation des données a donné à voir que cette catégorie « pratiques d'enseignement » pouvait se diviser à nouveau afin de préciser les deux catégories suivantes : les pratiques d'enseignement du texte informatif et l'articulation de la lecture et de l'écriture de ces textes. Cette façon de procéder, ponctuée d'allers-retours, s'est révélée utile pour clarifier et synthétiser les catégories.

Ce travail a d'abord été réalisé par la chercheuse principale. Une seconde chercheuse dans le domaine de la littérature a procédé également à l'analyse après avoir révisé un verbatim complet d'un participant de façon accompagnée par la chercheuse principale afin de comprendre la procédure de codage. Les dix autres verbatims ont ainsi subi un deuxième codage de la part de cette deuxième chercheuse. Cette procédure contribue à la triangulation des données (Mukamurera et al., 2006). De plus, à la fin de cette étape, les deux chercheuses ont comparé leurs grilles afin de confronter les significations dégagées. Plus de 80% des codes concordaient entre les analyses des deux chercheuses. Pour les codes divergents, les chercheuses discutaient de leur analyse pour en venir à un consensus.

Résultats

Les données venant des entretiens ont été recueillies lors de la deuxième année de participation. Les enseignants ont évoqué principalement trois thèmes : le développement des savoirs sur les textes informatifs, leurs pratiques d'enseignement de ces textes et l'articulation lecture-écriture.

Les savoirs sur les textes informatifs

Les onze personnes, ayant toutes participé pendant deux années complètes au projet, ont évoqué le développement de nouveaux savoirs liés au modèle (Kintsch, 2013) et à la typologie présentés (Meyer, 1975). Bien que l'enseignement ne semble jamais loin, ces extraits mettent d'abord les savoirs en exergue.

« Aujourd'hui, ce n'est plus un genre nébuleux, je vois des caractéristiques qu'on ne faisait pas remarquer avant. On parlait toujours du schéma de récit, mais pas de textes informatifs parce que finalement, peut-être qu'on n'est pas à l'aise avec ce type de texte. » (Patricia, 5^e, lignes 33-34)

« J'ai appris des choses que je n'avais jamais apprises avant. On n'est pas formé sur ce texte, mais pourtant, c'est difficile. Avec ce projet, j'ai appris ce qu'est un texte informatif, comment l'analyser, puis comment le rendre compréhensible. » (Philippe, 6^e, lignes 31 à 33)

Les savoirs sur les caractéristiques de ces textes ne sont pas seulement évoqués de façon générale, car les enseignants dévoilent une meilleure connaissance des structures et de la façon d'identifier les idées principales, ce qui rappelle les éléments théoriques du projet.

« Avant, je voyais ça comme un genre de texte qui changeait tout le temps. Maintenant, j'y vois tout de suite ses caractéristiques spécifiques. Je connais maintenant avec précision les structures. » (Josée, 4^e, lignes 21-22)

« Mes connaissances sont meilleures sur la lecture et l'écriture de textes informatifs. Je sais à quoi ressemble maintenant un bon paragraphe avec une idée principale, autant en lecture, autant pour le corriger quand c'est un élève qui vient de l'écrire. C'est clair maintenant. » (Évelyne, 6^e, lignes 28 à 31)

Ainsi, les savoirs des enseignants à l'égard des textes informatifs se mobilisent lorsqu'ils lisent des textes, notamment ceux des élèves. Or, c'est le cas aussi dans les activités d'écriture de cinq d'entre elles, dont Jacinthe et Lucie.

« Je me sens plus compétente pour écrire un texte informatif moi-même ! Ce que j'ai montré aux élèves, je l'utilise moi aussi. En devenant une meilleure auteure de texte informatif, je suis une meilleure enseignante. » (Jacinthe, 5^e, lignes 21 à 23)

« Comment ça personne ne m'avait parlé de l'idée principale avant ? J'écris maintenant de textes bien mieux organisés. Il me semble que cela m'aurait aidée pendant mes études à l'université. » (Lucie, 4^e, lignes 23 à 25)

Ces savoirs construits progressivement pendant deux années se révèlent également dans les extraits portant sur les pratiques d'enseignement.

Pratiques d'enseignement des textes informatifs et de leurs caractéristiques

Tous les participants ont indiqué avoir changé leurs pratiques pour intégrer davantage et de façon plus précise le texte informatif et ses caractéristiques. Les enseignants ont mentionné accorder plus de temps d'enseignement au texte informatif puisqu'il était maintenant mieux connu et plus maîtrisé, en plus d'être inséré dans des séquences complètes. À propos, voici ce que Sébastien a relevé comme prise de conscience liée à la place du texte informatif en classe.

« Avant, je ne faisais presque pas lire des textes informatifs en dehors des manuels en science et en univers social. J'ai compris dans ce projet que ces textes, c'est aussi une partie du programme de français. » (Sébastien, 6^e, lignes 58 à 60)

En plus d'accorder une plus grande place aux textes, les enseignants précisent les contenus visés dans les activités.

« Je cible des choses précises maintenant lorsque j'aborde le texte informatif, comme l'idée principale. Je ne dis plus seulement qu'on va travailler sur un texte, mais qu'on va travailler l'idée principale et ses idées secondaires. C'est vraiment plus clair. » (Philippe, 6^e, lignes 74 à 76)

« Avant, je ne mettais pas l'accent sur les marqueurs de relation, je n'étais pas consciente de leur importance. Maintenant, ils font partie de mon enseignement au quotidien. » (Paula, 4^e, lignes 45-47)

L'accent sur ces spécificités est lié aux nouveaux savoirs. Patricia trace un lien entre ce qui était mis de l'avant dans le projet et la façon dont elle a transposé ses savoirs en classe à travers ce qu'elle nomme des « procédures » d'enseignement.

Dans ce projet, on passait du temps à analyser le squelette du texte. On ne parlait pas juste du sujet du texte, mais des procédés. Aujourd'hui, il m'arrive souvent de demander aux élèves de trouver des indices qui dévoilent la structure du texte lu. Ils me disent des fois que je fais des mathématiques. C'est parce que mes procédures sont devenues très précises quand on lit ou écrit des paragraphes. (Patricia, 5^e, lignes 45 à 50)

En somme, les praticiens révèlent un lien entre le développement de savoirs et de nouvelles pratiques. Dans la même veine, des extraits éclairent aussi le développement d'activités combinant la lecture et l'écriture, un autre aspect important du projet.

Enseignement articulé de la lecture et de l'écriture de textes informatifs

Les enseignants disent avoir adopté des pratiques pour articuler la lecture et l'écriture, en planifiant les activités, les enchainant et les équilibrant.

« Maintenant, je sais que mes élèves doivent se mettre à la place de l'écrivain quand ils lisent et vice-versa. Ils deviennent critiques en lisant sur le plan de l'organisation des idées de l'auteur. C'est vraiment tout un changement. » (Patricia, 5^e, lignes 105 à 107)

« J'ai découvert que je n'avais pas un équilibre entre mon enseignement de la lecture et de l'écriture auparavant. Je faisais beaucoup plus de lecture. Là, je sais mieux comment équilibrer. » (Nadia, 4^e, lignes 110 à 113)

Pour y arriver, les outils présentés lors des journées de formation ont été repris en classe par une majorité de personnes. Paula et Jennifer évoquent comment elles ont transposé des outils de formation en outils didactiques pour mieux articuler la lecture et l'écriture.

Avant, je ne pensais pas qu'un texte pouvait prendre forme dans un schéma. En le faisant, on peut percevoir la façon dont l'auteur l'a planifié et les élèves ont l'impression de découvrir son squelette. Après, en écriture, on réutilise la même technique et le même schéma. Cela aide énormément à comprendre l'organisation. (Paula, 4^e, lignes 82 à 86)

Maintenant, je planifie mes activités de lecture et d'écriture côte à côte. Je sors mes schémas, mes marqueurs de relation, mes thèmes. On dirait que je vois toutes les interactions entre les activités, en commençant par les plus faciles jusqu'aux plus difficiles. (Jennifer, 5^e, lignes 105 à 108)

Enfin, l'articulation des activités de lecture et d'écriture n'apparaît pas seulement comme une nouvelle façon de penser des activités ponctuelles. Les enseignants ont plutôt appris à déterminer une séquence à travers laquelle les connaissances s'enchainent, comme l'expliquent Évelyne et Lucie.

Au départ, tu as besoin de textes pour alimenter tes élèves. C'est correct de prendre du temps pour ça, faire de l'exploration et préciser les structures. Après, on y revient en écriture. Cela devient plus dur parce que les élèves deviennent des auteurs, ils doivent tout contrôler, mais ils ont des exemples et ils ont des critères. C'est progressif. (Évelyne, 6^e, lignes 178 à 180)

J'ai appris comment enchaîner des activités qui sont toujours plus complexes en passant de la lecture vers l'écriture. Tout le monde disait qu'il fallait faire ça, mais je n'avais pas un exemple concret. C'est facile à dire : fais une séquence d'activités qui fait interagir la lecture et l'écriture ! Maintenant que j'ai vu comment on procède, là je trouve ça facile. (Lucie, 4^e, lignes 97 à 100)

Ces entretiens ont ainsi permis de décrire les savoirs acquis par les participants liés aux structures, aux idées principales et aux marqueurs de relation, de même que les pratiques nouvelles déclarées à leur égard : un temps d'enseignement augmenté, une planification plus rigoureuse, l'utilisation de nouveaux outils et l'intégration d'une articulation lecture-écriture dans l'enseignement des textes informatifs.

Discussion

Les enseignants ayant participé à ce projet ont reçu 10 journées de formation sur deux ans afin d'aborder cette formation comme un processus d'apprentissage continu et collaboratif (Richard et al., 2017). Ces formations visaient le développement de connaissances sur des objets précis et sur des pratiques d'enseignement qui leur correspondent (Bucheton et Soulé, 2009).

En plus de ces formations, ce projet assurait un accompagnement direct en classe par des conseillères pédagogiques et les chercheuses afin de soutenir la planification et le pilotage des actions (Bélanger et al., 2012 ; Darling-Hammond et al., 2009). En développant des séquences d'activités à expérimenter, le développement professionnel mis de l'avant ciblait l'apprentissage des élèves à partir de situations d'apprentissage concrètes ayant le potentiel de faciliter le travail en classe (Giguère, 2020). Ces conditions réunies ont donné lieu aux résultats suivants :

Les savoirs sur les textes informatifs ont été bonifiés. À la fin du projet, les participants évoquent des savoirs plus solides sur ces textes lorsqu'ils les lisent et les écrivent, en décrivant plus précisément leurs structures, les marqueurs et les idées principales. Ceci est intimement lié au modèle présenté (Kintsch, 2013) ainsi qu'à la typologie étudiée (Meyer, 1975) lors des formations et à partir desquels les séquences d'activités étaient créées.

De plus, *les enseignants ont abordé de nouvelles pratiques*. Ils passent plus de temps à enseigner ces textes et leurs composantes, à étudier les procédés d'écriture, puis à susciter le questionnement et le raisonnement chez leurs élèves en ce qui concerne les caractéristiques des textes informatifs. Ces pratiques sont d'ailleurs recommandées dans une méta-analyse sur les pratiques d'enseignement du texte informatif (Pyle et al., 2017).

L'articulation de l'enseignement de la lecture et de l'écriture était aussi visée dans ce projet. Les participants ont dévoilé leur nouvelle façon de combiner la lecture et l'écriture de textes informatifs, en planifiant des allers-retours entre ces activités, en réutilisant les schémas de textes et en s'inspirant des procédés des auteurs. Ils ciblent plus facilement les composantes de la compréhension à travailler avec les élèves et sélectionnent des activités d'écriture qui leur correspondent (voir Hebert et al., 2013). Enfin, les enseignants disent maintenant développer des séquences qui enchaînent des activités simples à complexes.

En somme, les enseignants nomment des savoirs plus justes sur les textes informatifs et disent avoir développé des pratiques d'enseignement plus rigoureuses, qui leur correspondent. En ayant la possibilité de tester des dispositifs, de piloter des situations et d'y réfléchir, ils évoquent une plus grande aisance à articuler des contenus. Il semble donc que l'importance d'amener les enseignants à sélectionner les contenus, à les agencer et à les répartir à moyen et à long terme (Simard, 1997) demeure présente en didactique.

Contributions à l'avancement des connaissances

Plusieurs écrits ont traité du développement professionnel des enseignants en lecture et en écriture (Giguère, 2020 ; Goigoux et al., 2021). Or, les conditions suscitant ce développement n'apparaissent pas de façon coordonnée et rassemblée dans une étude traitant de textes informatifs. Dans la même veine, plusieurs chercheurs avaient démontré l'intérêt d'enseigner les composantes de la macrostructure du texte (De Weck et Schneuwly, 1994; Ecalle et al., 2013) ou la contribution de différentes activités d'écriture sur les habiletés en lecture (Graham et Hebert, 2011). Néanmoins, peu de recherches portaient sur une formation permettant à des praticiens d'articuler consciemment les connaissances partagées en lecture et en écriture de textes informatifs, des objets complexes et peu maîtrisés (Hall et al., 2005; Reutzel et al., 2016). Ainsi, cet article donne à voir que les conditions réunies et mises en place ont favorisé l'appropriation progressive de connaissances et de pratiques nouvelles liées à l'enseignement du texte informatif. Il est important de rappeler, à ce chapitre, qu'après une première année de participation à ce projet, les enseignants disaient avoir toujours besoin de formation et de soutien complémentaires.

Limites

Ainsi, bien que les participants aient rapporté de nouveaux savoirs et de nouvelles pratiques en ce qui a trait au texte informatif, il est important de se pencher sur les limites d'une telle étude. En effet, des chercheuses, des conseillères pédagogiques et des bibliothécaires ont travaillé de près avec les praticiens pendant deux ans. Après une année complète, les enseignants demandaient toujours des formations et des accompagnements complémentaires.

De telles conditions appuyant la formation continue comportent aussi des limites. En effet, de telles ressources ne sont plus nécessairement accessibles dans les milieux scolaires avec la pénurie de personnel qualifié dans les écoles du Québec. Les résultats peuvent sembler intéressants, mais s'ils sont difficilement reproductibles, ils s'en tiendront à un contexte de recherche loin de la réalité du terrain. En ce sens, des questions doivent être soulevées au sujet des moyens que le Québec se donne actuellement pour répondre à ses ambitions touchant la formation initiale et continue de grande qualité auprès des enseignants, puis de la réussite scolaire des élèves.

Remerciements : Cette étude a été financée par les Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC 2017-LC-196854).

Références

- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Bélanger, J.; Bowen, F.; Cartier, S.; Desbiens, N.; Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et Francophonie*, 40(1), 56-75. <https://doi.org/10.7202/1010146ar>
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Catts, H. W. (2022). Rethinking how to promote reading comprehension. *American Educator*, 45(4), 26-33.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 259-272. <https://doi.org/10.7202/012755ar>
- Chiss, J. L., David, J. et Reuter, Y. (2015). *Didactique du français : fondements d'une discipline*. De Boeck Supérieur.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (2016). *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/>
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire. *Enfance*, 2(2), 193-215. <https://doi.org/10.4074/S0013754516002032>
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018). Aider les élèves à organiser leurs écrits : les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 57(2018), 143-162. <https://doi.org/10.4000/reperes.1540>
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. et Orphanos, S. (2009). State of the profession: Study measures status of professional development. *Journal of Staff Development*, 30(2), 42-50.
- De Croix, S., Penneman, J. et Wyns, M. (2017). Concevoir un outil didactique pour enseigner la lecture des textes informatifs au début du secondaire. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 217-245). Presses universitaires de Namur.
- De Weck, G. et Schneuwly, B. (1994). Anaphoric procedures in four text types written by children. *Discourse Processes*, 17(3), 465-477. <https://doi.org/10.1080/01638539409544879>
- Dionne, A.-M. (2015). Lire des textes informatifs ou narratifs aux élèves ? Choix et conceptions des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 431-455. <https://doi.org/10.7202/1035312ar>
- Dolz-Mestre, J., Gagnon, R. et Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Université de Genève.
- Dreher, M. J. et Kletzien, S. B. (2016). Have recommended book lists changed to reflect current expectations for informational text in K-3 classrooms? *Reading Psychology*, 37(3), 371-391. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1055871>
- Doubet, K. J. et Southall, G. D. (2018). "Nobody but a reader ever became a writer": Integrating reading and writing instruction to help adolescents tell their stories. *Virginia English Journal*, 67(2), 25-33.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.2.1>
- Duke, N. K., Ward, A. E., et Pearson, P. D. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 74(6), 663-672. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-181. <https://doi.org/10.1598/RT.59.2.7>

- Ecalte, J., Bouchafa, H., Potocki, A. et Magnan, A. (2013). Comprehension of written sentences as a core component of children's reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 36(2), 117-131. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01491.x>
- Gauvin, I. et Boivin, M.-C. (2012). Transposition didactique interne et aspects clés de l'apprentissage de l'accord du verbe en français. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 146-166. Récupéré de <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19951>
- Giguère, M. (2020). Le cercle pédagogique: pour développer les savoirs et les pratiques d'enseignement en grammaire actuelle. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Languages & Literature*, 13(3). <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.849>
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Goigoux, R., Renaud, J. et Roux-Baron, I. (2021). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques des professeurs expérimentés ? Dans B. Galand et M. Janosz (dir.), *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche ?* (p.67-76). Presses universitaires de Louvain.
- Graham, S. et Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Graham, S., McKeown, D., Kiuvara, S. et Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 539-576). Presses de l'Université du Québec.
- Hall, K. M., Sabey, B. L. et McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26(3), 211-234. <https://doi.org/10.1080/02702710590962550>
- Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R. et Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 609-629. <https://doi.org/10.1037/edu0000082>
- Hebert, M., Gillespie, A. et Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis. *Reading and Writing*, 26(1), 111-138. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9386-3>
- Jeong, J., Gaffney, J. S. et Choi, J. O. (2010). Availability and use of informational texts in second-, third-, and fourth-grade classrooms. *Research in the Teaching of English*, 44(4), 435-456. <https://doi.org/10.2307/25704889>
- Kim, Y. S. G., et Petscher, Y. (2021). Influences of individual, text, and assessment factors on text/discourse comprehension in oral language (listening comprehension). *Annals of Dyslexia*, 71(2), 218-237. <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00208-8>
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. Dans D. E. Alvermann, N. J. Unrau et R. B. Ruddell (dir.), *Theoretical models and processes of reading* (6^e éd., p. 807-839). International Reading Association.
- Laroui, R. (2011). Regards sur les savoirs disciplinaires dans la formation des enseignants du primaire au Québec. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 44, 75-91. <https://doi.org/10.4000/reperes.176>
- MacKay, K. L., Young, T. A., Muñoz, S. H. et Motzkus, T. L. (2020). Expository texts in first-grade classroom libraries: Issues in teacher selection. *Reading Psychology*, 41(4), 264-286. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1768978>
- Mukamurera, J. Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Martel, V., Lévesque, J. Y. et Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 87-106. <https://doi.org/10.7202/1013381ar>
- McElhone, D., Tenore, F. B. et Davis, D. S. (2017). How teachers mobilize and transform their conceptualizations of reading comprehension into representations of instructional practice. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 66(1), 232-247. <https://doi.org/10.1177/2381336917718502>

- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. North-Holland Publishing Company.
- Meyer, B. J. F. et Ray, M. N. (2017). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.
- Meyer, B. J., Wijekumar, K. et Lei, P. (2018). Comparative signaling generated for expository texts by 4th–8th graders: Variations by text structure strategy instruction, comprehension skill, and signal word. *Reading and Writing*, 31(9), 1937-1968. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9871-4>
- Ness, M. (2011). Teachers' use of and attitudes toward informational text in K–5 classrooms. *Reading Psychology*, 32(1), 28-53. <https://doi.org/10.1080/02702710903241322>
- Pella, S. (2011). A situative perspective on developing writing pedagogy in a teacher professional learning community. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 107-125.
- Penneman, J. (2020). Entre formation et accompagnement des enseignants : conditions d'appropriation des savoirs didactiques et effets sur les acteurs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 26, 127-159.
- Phelps, G. (2009). Just knowing how to read isn't enough! Assessing knowledge for teaching reading. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(2), 137-154. <https://doi.org/10.1007/s11092-009-9070-6>
- Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M. et O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, 26(2), 137-152. <https://doi.org/10.1002/dys.1612>
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M. H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>
- Pyle, N., Vasquez, A. C., Lignugaris/Kraft, B., Gillam, S. L., Reutzell, D. R., Olszewski, A., Segura, H., Hartzheim, D., Laing, W. et Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 469-501. <https://doi.org/10.1002/rrq.179>
- Renaud, J. (2020). Quelles cibles didactiques viser dans l'enseignement de la lecture documentaire sur support numérique au cycle 3 ? *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 61, 223-246. <https://doi.org/10.4000/reperes.2727>
- Reutzell, D. R., Jones, C. D., Clark, S. K. et Kumar, T. (2016). The Informational Text Structure Survey (ITS²): An exploration of primary grade teachers' sensitivity to text structure in young children's informational texts. *Journal of Educational Research*, 109(1), 81-98. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.918927>
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et S. Bissonnette. (2017). *Quels sont les modèles de formation 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 de connaissances*. FRSC et MEES, Programme Actions concertées. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/ap_2014-2015_richard.m_rapport_lecture-ecriture.pdf.pdf
- Ruquoy, D. (1995). Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer. Dans L. Albarello, F. Digneffe, J.- P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy et P. de Saint-Georges (dir.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (p. 59-82). Armand Colin.
- Schillings, P., Géron, S. et Dupont, V. (2017). Étude comparative des pratiques d'enseignement de la lecture en 4e primaire : des questions de didactique pointées par l'étude internationale PIRLS 2011. *Forumlecture suisse. Littérature dans la recherche et la pratique*, 3. Repéré à : <http://hdl.handle.net/2268/215725>
- Shanahan, T. (2014). How and how not to prepare students for the new tests. *Reading Teacher*, 68(3), 184-188. <https://doi.org/10.1002/trtr.1315>
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. ERPI.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanco, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e éd.). De Boeck.

Turcotte, C., Berthiaume, R. et Caron, P.-O. (2018). Description and interactions of informative text structure knowledge and skills of French-speaking Grade 6 students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(9), 2147-2164. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9875-0>

Turcotte, C. et Caron, P.-O. (2020). Better together: Combining reading and writing instruction to foster informative text comprehension. *Literacy Research and Instruction*, 59(3), 240-259. <http://dx.doi.org/10.1080/19388071.2020.1752861>.

Pour citer cet article

Turcotte, C., Giguère, M.-H. et Godin, M.-P. (2022). Appropriation de connaissances et de pratiques par des enseignants dans un projet de recherche en lecture-écriture. *Formation et profession*, 30(3), 1-15 <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.778>



Vers une définition de l'approche intégrée du français

Towards a Definition of the Integrated Approach of French

doi: 10.18162/fp.2022.724

Résumé

Préconiser une approche intégrée du français est souhaitée depuis de nombreuses années. Un grand nombre d'études ont démontré des liens existants entre les différentes compétences langagières. Articulées les unes aux autres, elles s'enrichissent mutuellement. Mais que savons-nous exactement de cette approche ? Peu d'écrits tentent de la définir réellement. Cet article met en relation différentes caractéristiques de l'approche intégrée du français afin d'en proposer une définition opérationnelle.

Mots-clés

Analyse conceptuelle, approche intégrée du français, compétences langagières, articulation des compétences.

Abstract

Advocating an integrated approach of French has been desired for many years. A large number of studies have shown connections between the different language skills. In relation they enrich each other. But what exactly do we know about this approach? Few writings attempt to really define it. This article relates different characteristics of the integrated approach of French in order to propose an operational definition.

Keywords

Conceptual analysis, integrated approach of French, languages skills, language skills connections.

L'approche intégrée du français : souhaitée, mais peu définie

Depuis déjà plusieurs années, le programme de formation du primaire au Québec (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001) préconise de développer conjointement la communication orale (écouter et parler) et la communication écrite (lire et écrire), soutenant que c'est par leur articulation qu'elles se développent. Pour y parvenir, l'approche intégrée du français, laquelle favorise et facilite le développement de plus d'une compétence langagière au sein d'une même situation d'enseignement-apprentissage, pourrait représenter une avenue intéressante. En effet, plusieurs chercheurs sont d'avis qu'écouter, parler, lire et écrire ne devraient pas être enseignés de manière cloisonnée (Bilodeau et Chartrand, 2009; Doubet et Southall, 2018; Graham 2020; Lord, 2017; 2018; Simard et al., 2019), mais que la didactique du français devrait plutôt « fournir un mode d'appréhension intégré » (Simard et al., 2019, p. 73). Une telle approche permettrait de faire ressortir les relations qui existent entre les différentes compétences langagières et la façon dont chacune de ces compétences peut s'appuyer sur les autres pour s'enrichir (Graham, 2020). Cette articulation semble importante, puisque le développement de l'une ou l'autre des compétences langagières permet de développer les autres compétences (Graham, 2020; Moreau et al., 2014). En outre, cela favoriserait chez les élèves une meilleure compréhension de la langue (Morin et al., 2005) et leur permettrait de reconnaître l'utilité de leurs apprentissages et d'en faire le transfert dans des situations complexes (Bilodeau et Chartrand, 2009; Lord, 2017).

Bien que certains écrits traitent de l'approche intégrée du français [maintenant AIF] (Lord, 2017; Morin et al., 2005; s.d.; Simard et al., 2019), ils ne proposent pas de définition opérationnelle de celle-ci. Or, pour assurer sa mise en œuvre, un tel effort de conceptualisation

s'avère nécessaire afin d'aider les enseignants à mieux comprendre ce qu'est l'AIF et la manière dont elle s'opérationnalise. Conceptualiser l'AIF offrirait aussi l'avantage de décrire et d'analyser plus précisément les pratiques des enseignants qui préconisent cette approche ou encore d'accompagner les enseignants dans la planification de situations d'enseignement-apprentissage selon cette approche. L'objectif de cet article de nature théorique est donc de proposer une définition opérationnelle de l'approche intégrée du français. Avant d'en venir à cette définition, nous traitons d'abord de différents éléments issus de notre recherche documentaire qui nous permettent de mieux comprendre les caractéristiques d'une approche intégrée du français. Nous abordons ensuite les différents statuts que peuvent avoir les composantes de la discipline *français* et, finalement, les liens qui peuvent être observés entre les compétences langagières.

Que savons-nous sur cette approche ?

Le besoin de conceptualiser l'approche intégrée du français a émergé lors d'une recherche exploratoire que nous avons menée visant à décrire les pratiques d'enseignants déclarant s'inspirer de cette approche. Il nous fallait un cadre d'analyse précisant en quoi consiste l'AIF. Toutefois, aucun écrit consulté ne proposait de définition formelle de l'AIF. Nous avons donc procédé à une analyse conceptuelle (Van der Maren, 2014). Dans un premier temps, nous avons effectué une recherche documentaire et avons recueilli un corpus de textes ayant pour sujet l'approche intégrée du français. Ce premier corpus a été constitué de textes provenant de recherches empiriques francophones. Même si l'objectif des recherches abordées dans ces écrits n'était pas de proposer une définition de l'AIF, quelques éléments présents nous ont permis de préciser la définition de l'approche. De ces textes, nous avons recueilli des références secondaires qui nous ont conduit à une seconde recherche documentaire. Cette nouvelle recherche a été menée dans des écrits de nature plus théorique (Fortin, 2010). Nous avons donc pu parfaire notre compréhension de cette approche, mais également découvrir des concepts apparentés à celle-ci qu'il fallait approfondir pour comprendre plus finement l'AIF et mieux la circonscrire. Nous avons donc procédé à une troisième recherche documentaire orientée vers des écrits théoriques anglophones portant sur les relations pouvant lier les différentes compétences langagières au sein de l'AIF.

Sans proposer de définition formelle de cette approche didactique, les écrits consultés mettent en évidence certains éléments importants pour la comprendre. Cette section de l'article regroupe des éléments pouvant soutenir la compréhension de ce qu'est l'AIF. Tout d'abord, nous mettons en relief les caractéristiques ressorties de notre analyse conceptuelle sur lesquelles il est possible de s'appuyer pour proposer une définition de l'AIF et nous définissons différents termes employés dans les écrits. S'ensuit une distinction des différents statuts que peuvent occuper les composantes de la discipline *français* au sein de l'AIF. Cette section se termine par la présentation des relations qu'il est possible d'observer entre les compétences langagières au sein de l'AIF.

Les caractéristiques de l'approche intégrée du français

Comme mentionné précédemment, peu d'écrits portent spécifiquement sur l'AIF (Morin et al., 2006). Toutefois, les écrits consultés mettent en évidence certaines caractéristiques qui permettent de mieux circonscrire l'AIF.

Pour Simard et al. (2019), l'AIF se caractérise par l'articulation d'au moins deux composantes du français. Ces auteurs précisent que c'est par la mobilisation de ces différentes composantes qu'il sera possible de développer les compétences langagières des élèves (lire, écrire, parler, écouter). Pour eux, la mise en évidence des liens entre les différentes composantes assurerait un meilleur développement des compétences des élèves.

Morin et al. (2006 ; s.d.) caractérisent l'AIF en précisant, d'une part, qu'elle concerne l'intégration des différentes compétences langagières et, d'autre part, qu'elle doit tenir compte de la langue dans sa globalité, notamment par l'utilisation d'œuvres de littérature jeunesse. Cette approche vise la structuration d'apprentissages liés aux compétences langagières ainsi que la mobilisation de ces apprentissages dans diverses situations (Morin et al., 2005). Elle vise aussi à mettre en évidence les liens entre les différentes compétences (Morin et al., 2005). Ces auteures préconisent également le recours à un thème unificateur afin que les connaissances acquises en lecture puissent être discutées et réinvesties lors d'autres activités de lecture, mais également réinvesties en écriture (Morin et al., 2005).

À l'instar de Morin et al. (2005), Laroui, Morel et Leblanc (2014) considèrent que l'AIF vise à décloisonner l'enseignement du français. Elles mentionnent que c'est en proposant des activités complexes, constituant un tout, que les enseignants y parviennent. Elles stipulent également qu'un des éléments importants de l'AIF concerne la signifiante des apprentissages et que les enseignants ont la responsabilité d'amener les élèves à comprendre les liens entre les compétences afin de les inciter à percevoir la pertinence des apprentissages qu'ils réalisent.

L'AIF a également été étudiée en français langue seconde, notamment par Lyster (2016). Bien que le contexte d'enseignement diffère, l'idée principale reste la même : articuler les compétences langagières dans une situation d'enseignement-apprentissage signifiante. Lyster (2016) sépare toutefois l'approche intégrée en deux volets : l'approche intégrée proactive et l'approche intégrée réactive. Le premier volet propose des activités de structuration planifiées sur la langue qui seront réinvesties par les élèves de manière autonome dans une activité de communication signifiante et complexe. Le second volet propose des interventions spontanées faites par l'enseignant afin d'améliorer la compréhension et la production orales et écrites des élèves.

Cette importance accordée par plusieurs auteurs francophones aux activités de structuration est également soulignée par Shanahan (2006). Ce dernier mentionne que les activités de structuration en lien avec une compétence pourront, certes, exercer une influence sur le développement des autres compétences langagières, mais qu'elles ont toutefois plus d'influence sur le développement de la compétence ciblée. Par exemple, bien qu'une activité de structuration en lecture puisse avoir un effet sur la compétence à écrire, c'est sur la compétence à lire qu'elle aura le plus d'effet.

Trois caractéristiques permettant de définir l'AIF ressortent de ces écrits : 1) la présence d'au moins une activité de structuration visant l'enseignement spécifique d'une composante du français ; 2) la présence d'au moins une activité de communication visant la mobilisation d'une ou plusieurs compétences langagières et 3) la présence d'une articulation entre les différentes compétences langagières, mais également entre les activités de structuration et les activités de communication afin de mettre en évidence les liens qui les unissent. Ces caractéristiques nous amènent à explorer différentes terminologies utilisées pour les décrire.

Compétences, composantes et savoirs

Afin d'éclaircir davantage l'AIF, il apparaît nécessaire de définir brièvement ce que nous entendons par les termes *composantes*, *savoirs* et *compétences*.

À l'instar de Simard (2019), lorsque nous employons le terme *composante(s)*, nous désignons tous les éléments faisant partie de la discipline du français tels que la lecture, l'écriture et l'oral, mais également la grammaire, la littérature, etc.

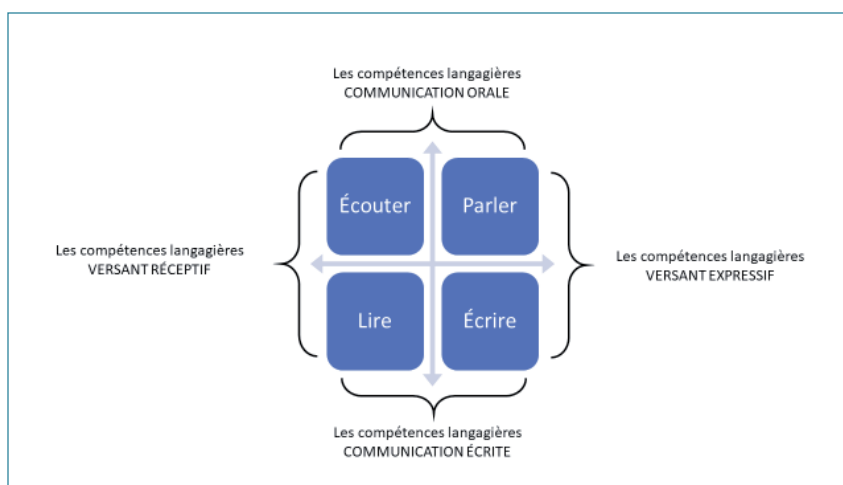
Chaque composante est constituée de savoirs. Lorsque nous employons le terme *savoir(s)*, nous faisons référence aux différents savoirs, c'est-à-dire non seulement aux connaissances, mais également aux savoir-faire, aux savoir-être, etc. (Vienneau, 2017).

Finalement, lorsque nous utilisons le terme *compétence(s)*, nous désignons « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes ou externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22).

Les compétences langagières

À l'issu de nos recherches documentaires, un des éléments qui ressort de tous les écrits concerne la présence de plus d'une compétence langagière au sein de l'AIF. Il faut toutefois noter que différents termes sont utilisés par les auteurs. Morin et al. (nd) parlent de compétences en français langue d'enseignement en se basant sur les compétences du programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). De leur côté, Simard et al. (2019) parlent de capacités de communication pour évoquer les principaux savoir-faire : lire, écrire, parler et écouter. Du côté anglophone, le terme compétences langagières (language skills) est utilisé (Berninger et Abbott, 2010; Mandel Morrow et al., 2016). À l'instar de Morin et al. (nd), nous retenons le terme « compétences ». Nous faisons toutefois le choix de parler de compétences langagières (Berninger et Abbott, 2010; Mandel Morrow et al., 2016), car cette appellation ne se limite pas au programme de formation de l'école québécoise.

Les quatre compétences langagières : écouter, parler, lire et écrire, illustrées dans la figure 1, peuvent être regroupées selon différents axes. Elles peuvent l'être selon qu'elles sont nécessaires à la communication écrite (lire et écrire) ou à la communication orale (écouter et parler) (Mandel Morrow et al., 2016). Dans une situation d'enseignement-apprentissage, selon l'AIF, il est donc possible de proposer des situations de communications écrites et/ou orales. Les compétences langagières peuvent également être regroupées selon le versant réceptif (écouter et lire) ou le versant expressif (parler et écrire) (Kim, 2020). C'est souvent en tenant compte de ces versants que l'on peut remarquer des similitudes entre les compétences.

**Figure 1**

Les compétences langagières

En effet, depuis un certain nombre d'années, des recherches ont été réalisées afin d'observer les liens entre les différentes compétences langagières (Doubet et Southall, 2018; Graham, 2020). Un grand nombre d'études ont démontré les liens existant entre la lecture et l'écriture (Graham et Harris, 2017; Shanahan, 2016; Turcotte et Caron, 2020). Bien que moins nombreuses, d'autres recherches ont aussi établi des liens entre l'oral et la lecture (Kim, 2020; Pan et al., 2020) ainsi qu'entre l'oral et l'écriture (Kim et Schatschneider, 2017; Reznitskaya et al., 2001; Shanahan, 2006). Quoique les compétences langagières ne soient pas constituées de processus identiques, lorsqu'elles sont en relations les unes avec les autres, elles permettraient également le développement des autres compétences (Berninger et Abbott, 2010; Graham et al., 2018; Graham et Hébert, 2011; Kim, 2020). Or, lorsqu'on mentionne cette mise en relation des compétences, il s'agit d'articulation.

Décloisonnement, articulation et intégration : ressemblances et distinctions

Décloisonnement, articulation et intégration sont des termes utilisés dans les écrits francophones, parfois à tort, comme des synonymes. Ces termes ont en commun l'idée de favoriser un enseignement qui évite de compartimenter les différentes composantes de la discipline *français*. Toutefois, il importe également d'en faire ressortir les distinctions.

Le décloisonnement des apprentissages est défini comme étant une « opération qui consiste à éliminer les barrières internes et externes entre les diverses matières et habiletés qui constituent un sujet » (Legendre, 2005, p. 349). Uniquement décloisonner les composantes du français n'est pas suffisant, il faut également les articuler.

Lord (2018) insiste sur l'importance d'articuler les composantes entre elles dans une même situation d'enseignement-apprentissage et non pas de simplement juxtaposer des activités de lecture, d'écriture et de communication orale, car cela permettrait peu aux élèves de percevoir les relations entre les différents

apprentissages. L'articulation est définie comme étant un « mode d'organisation et d'enchaînement des éléments du discours oral ou écrit » (Legendre, 2005, p. 130). C'est l'articulation des composantes du français entre elles qui permettrait aux élèves d'avoir une vision plus complète de la langue et de saisir davantage les liens qui unissent différents apprentissages et ainsi favoriser un meilleur développement de leurs compétences langagières (Lord, 2018).

En éducation, l'intégration est définie comme étant « l'action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur » (Legendre, 2005, p. 784). En didactique, il s'agit « d'associer différents objets d'étude, d'un même domaine ou de divers domaines, dans une même planification d'enseignement-apprentissage » (Legendre, 2005, p. 784). Plus spécifiquement, lorsqu'il s'agit d'une même discipline, le terme intégration intradisciplinaire est utilisé. Il se définit comme étant la conjugaison de « deux ou plusieurs contenus interdépendants d'apprentissage, appartenant au même domaine d'études, en vue de résoudre un problème, d'étudier un thème ou de développer des habiletés » (Legendre, 2005, p. 197).

Par ailleurs, Bilodeau (2005) établit une distinction entre le concept d'intégration et celui d'articulation. Pour lui, lorsque les compétences langagières sont articulées entre elles, cela signifie qu'elles sont mises en relation, notamment dans une activité de communication orale ou écrite au cours de laquelle les élèves doivent les mobiliser, par exemple lors d'un débat. Le terme intégration est quant à lui utilisé pour représenter le travail de structuration d'une composante du français à l'intérieur d'une situation d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire l'enseignement spécifique d'un savoir, par exemple l'enseignement d'une stratégie de lecture.

Ainsi, l'approche intégrée du français devrait non seulement favoriser l'articulation des compétences langagières entre elles dans une activité de communication, mais également favoriser l'intégration d'activités de structuration. Ces activités de structuration sont importantes, car elles visent à atteindre des objectifs précis (Bilodeau, 2005). L'articulation d'activités de structuration à des activités de communication peut être envisagée pour la plupart des savoirs du français (Bilodeau, 2005). Pour favoriser la consolidation des apprentissages provenant d'activités de structuration, il s'avère important que l'enseignant aide les élèves à établir des liens entre ces savoirs et les situations de communication dans lesquelles ils sont mobilisés (Bilodeau, 2005). Ces liens, mis en évidence, favoriseront le développement des compétences (Simard et al., 2019).

Composantes enseignées, mobilisées ou utilisées ?

Comme nous l'avons vu précédemment, l'AIF consiste à articuler entre elles différentes activités (de structuration et de communication). Les savoirs liés aux différentes composantes dans une activité de communication n'auront pas le même statut que ceux présents dans une activité de structuration.

Afin de distinguer les différents statuts que peuvent avoir les composantes au sein de l'AIF, nous nous appuyons principalement sur les travaux en didactique de l'oral (Dumais et Soucy, 2020; Dupont et Grandaty, 2016, 2020; Lafontaine, 2001). Dans sa recherche doctorale, Lafontaine (2001) a fait ressortir la notion de statut pour distinguer la place qu'occupe l'oral au sein des activités proposées en classe. Elle y fait donc la distinction entre un oral qui est enseigné et un oral utilisé en classe, sans enseignement. Cependant, à la lumière de notre expérience, ces deux statuts semblent insuffisants pour expliquer tout ce qui est vécu au sein d'une classe.

En effet, une recherche collaborative menée auprès d'enseignantes du primaire (Dumais et Soucy, 2020) a fait ressortir la préoccupation des enseignantes de proposer différentes situations de communication aux élèves au cours desquelles ils mobiliseraient leurs savoirs issus d'un enseignement préalable, afin qu'il y ait réinvestissement de leurs apprentissages. Dans un même ordre d'idées, Dupont et Grandaty (2016), qui se sont intéressés aux pratiques d'enseignement et aux objets présents dans les situations d'enseignement-apprentissage, sont d'avis que l'oral enseigné n'est pas toujours présent dans les situations proposées par les enseignants. Dans certains contextes, les enseignants proposent des situations de communication qui sollicitent la mobilisation de savoirs des élèves, sans pourtant enseigner ces savoirs, puisqu'ils auraient déjà été appris précédemment (Dupont et Grandaty, 2020).

Partant de ces résultats, il se dégage un troisième statut : l'oral mobilisé. « Mobiliser » signifie bien plus qu'utiliser des connaissances (Perrenoud, 1999). Ce nouveau statut ne consiste pas seulement à utiliser l'oral. Il ne s'agit pas non plus d'un enseignement de l'oral. Il s'agit plutôt de réinvestir, dans une variété de contextes, ce qui a été appris préalablement, pour permettre aux élèves de poursuivre le développement de leur compétence à communiquer oralement. En fait, c'est en les amenant à mobiliser à plusieurs reprises leurs savoirs dans différentes situations de communication que les élèves pourront continuer de développer leur compétence.

En tenant compte des travaux de Lafontaine (2001), de Dumais et Soucy (2020) et de Dupont et Grandaty (2016, 2020), il serait donc possible d'envisager les composantes de la discipline *français* selon trois statuts : enseigné, mobilisé et utilisé. En voici les distinctions.

Lorsque des savoirs liés à une composante sont *enseignés* dans une situation d'enseignement-apprentissage, cela laisse entendre que certains objets de cette composante seront explicités spécifiquement. Par exemple, à l'intérieur d'une situation d'enseignement-apprentissage, il serait possible d'**enseigner** une stratégie de compréhension de lecture, la structure du conte ou encore la justification orale. Dans l'AIF, l'enseignement de ces savoirs se déroulerait dans les activités de structuration.

Lorsque des savoirs liés à une composante sont *mobilisés* dans une situation d'enseignement-apprentissage, cela signifie que les enseignants prévoient des activités ayant pour but d'amener les élèves à réinvestir des savoirs acquis préalablement. Par exemple, il serait possible de demander aux élèves de lire des textes afin qu'ils se forment une opinion et qu'ils tentent ensuite de convaincre oralement leurs camarades de classe d'un point de vue quelconque. Dans ce cas, aucun enseignement spécifique n'est fait ni en lecture ni en oral, l'enseignement ayant été fait au préalable. Toutefois, il est attendu des élèves qu'ils **mobilisent**, dans un premier temps, leurs savoirs en lecture afin de comprendre les textes et de faire ressortir les faits qui pourraient appuyer leur opinion. Dans un deuxième temps, il est attendu des élèves qu'ils **mobilisent** leurs savoirs en oral afin qu'ils puissent argumenter correctement. Dans l'AIF, ce sont les activités de communication qui ont pour but d'amener les élèves à mobiliser des savoirs acquis antérieurement. C'est en permettant aux élèves de mobiliser fréquemment les savoirs liés aux différentes composantes du français qu'il est possible de développer leurs compétences langagières.

Lorsque des savoirs liés à une composante sont dits *utilisés* dans une situation d'enseignement-apprentissage, cela signifie que les élèves auront recours à cette composante, sans nécessairement développer ni approfondir des savoirs qui auraient été appris préalablement. Ainsi, ces savoirs seraient utilisés dans l'exécution d'une tâche, sans qu'il y ait une intention d'apprentissage liée à ceux-ci dans la situation d'enseignement-apprentissage. Par exemple, dans une situation d'enseignement-apprentissage,

un élève pourrait noter des mots-clés avant une prise de parole ; ainsi, il utiliserait l'écriture. L'intention derrière cette prise de notes ne serait pas de développer ou de consolider ses apprentissages en écriture, mais bien d'utiliser l'écriture afin de soutenir sa prise de parole.

Ces distinctions nous paraissent très importantes en vue de l'analyse des pratiques des enseignants. L'AIF fait nécessairement appel à des composantes enseignées dans les activités de structuration et à des composantes mobilisées dans les activités de communication proposées. Rappelons aussi que c'est la mise en lumière des relations entre les différentes composantes enseignées et mobilisées certes, mais également entre les compétences qui favorisera le développement des compétences langagières (Bilodeau, 2005 ; Lord, 2018 ; Lyster, 2016 ; Morin et al., 2006 ; Simard et al., 2019). C'est ce que nous abordons dans la prochaine section.

Les relations possibles entre les différentes compétences langagières

Bien que les auteurs précités affirment l'importance des liens entre les compétences langagières, peu d'entre eux informent sur les relations possibles entre elles. Shanahan (2016) s'intéresse à ces relations depuis de nombreuses années. Il répertorie trois façons d'appréhender les relations qui existent entre les compétences langagières. La première concerne les relations au regard des connaissances partagées, la seconde concerne les relations de nature sociocognitive et, finalement, la dernière concerne les relations de nature fonctionnelle.

Les relations au regard des connaissances partagées

Des relations concernant des connaissances partagées existent entre les compétences langagières (Berninger et Abbott, 2010 ; Doubet et Southall, 2018 ; Graham et Haris, 2017 ; Kim, 2020 ; Shanahan, 2016). Ces connaissances peuvent toucher quatre aspects différents.

Tout d'abord, les compétences langagières peuvent avoir en commun des connaissances générales (Shanahan, 2016). Les élèves lisent des textes, ce qui leur permet d'approfondir leurs connaissances sur un sujet précis. Ils réutilisent ces mêmes connaissances pour discuter ou encore ces connaissances servent de terreau pour l'écriture. Par exemple, un élève pourrait lire des textes concernant la protection de l'environnement et ces connaissances acquises pourraient être réinvesties pour produire une affiche visant à sensibiliser ses camarades de classe. L'élève pourrait également se servir de ces connaissances pour prendre part à un débat sur des enjeux environnementaux.

Ensuite, une seconde facette touche les métaconnaissances, c'est-à-dire la conscience de ses propres connaissances et la régulation de celles-ci. Entre autres connaissances, Shanahan (2016) mentionne celles pragmatiques liées à la communication telles que la compréhension des intentions et des fonctions de la communication. En effet, écouter et lire sont des compétences langagières qui ont pour fonction première de comprendre un message (versant réceptif, figure 1), alors que parler et écrire ont pour fonction d'exprimer un message (versant expressif, figure 1). Les intentions présentes derrière les types de textes (oraux ou écrits) font appel à des habiletés semblables. Prenons l'exemple de s'informer en écoutant les nouvelles ou en lisant le journal. Bien que la compétence langagière en jeu ne soit pas la même, dans un cas comme dans l'autre, l'intention est identique : s'informer. Ce sera le cas aussi dans une situation où l'élève souhaite raconter un souvenir d'enfance. Qu'il le fasse à l'écrit ou à l'oral, l'intention restera la même. L'élève devra donc garder son intention en tête et réguler son écrit ou sa prise de parole en fonction de son intention.

Les compétences langagières peuvent également avoir en commun des connaissances procédurales communes (Shanahan, 2016). Il s'agit de connaissances concernant des stratégies ou des habiletés telles que prédire, inférer, visualiser, questionner, résumer, reformuler, justifier, etc. Que ce soit en mode oral ou écrit (voir figure 1), lorsque l'élève reçoit de l'information, il doit être en mesure d'inférer pour en extraire le sens. Ou encore, s'il souhaite justifier son point de vue, qu'il le fasse à l'oral ou à l'écrit, l'élève s'appuiera sur sa connaissance des éléments constitutifs de la séquence justificative.

Finalement, des connaissances sur la langue, notamment des connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques ainsi que des connaissances d'organisation textuelle (Kim, 2020 ; Shanahan, 2016 ; Teberosky et al., 2020) peuvent être communes aux différentes compétences langagières. Ces connaissances sont utilisées tant dans le versant réceptif que dans le versant expressif de la communication (figure 1). Prenons comme exemple les connaissances phonologiques : l'élève doit être en mesure de les mobiliser en lecture pour décoder les mots, tout comme en écriture pour les encoder.

Les relations de nature sociocognitive

Des relations de nature sociocognitive peuvent être observées entre les compétences langagières (Graham et Haris, 2017 ; Myhill et al., 2020 ; Shanahan, 2016). Ces relations s'appuient sur une perspective communicationnelle lecteur-auteur ou encore locuteur-interlocuteur. Pour communiquer efficacement, l'auteur doit penser à son lecteur. De son côté, le lecteur doit lire en prêtant attention aux messages et aux intentions de l'auteur (Turcotte et Caron, 2020). En lisant des textes et en s'intéressant de plus près à la rhétorique des auteurs, par exemple en analysant des textes modèles, les élèves pourront ainsi s'en inspirer et parvenir à communiquer plus efficacement (Myhill et al., 2020).

Les relations de nature fonctionnelle

Finalement, des relations de nature fonctionnelle peuvent également être observées entre les compétences langagières (Graham, 2020 ; Shanahan, 2016), c'est-à-dire que, bien qu'elles soient envisagées comme des compétences distinctes, elles seront utilisées conjointement pour soutenir l'atteinte d'un même objectif. Prenons l'exemple de deux élèves qui seraient à l'étape de révision d'un texte écrit. Ils pourraient lire le texte de leur coéquipier pour ensuite en discuter et proposer certaines améliorations. Ainsi, ils auraient mobilisé leur compétence à lire et leur compétence à communiquer oralement (parler et écouter) dans le but d'améliorer leur texte écrit.

Ce tour d'horizon de l'AIF, des statuts des compétences langagières et des relations qu'il est possible d'observer entre elles nous permet d'avoir suffisamment d'information pour en venir à proposer une définition de l'approche.

Vers une définition opérationnelle de l'approche intégrée du français

La figure 2 que nous proposons fait office de synthèse des différents éléments conceptuels présentés précédemment. Pour en assurer sa compréhension, les éléments constitutifs de l'AIF sont tout d'abord décrits pour ensuite mener vers une définition de l'AIF.

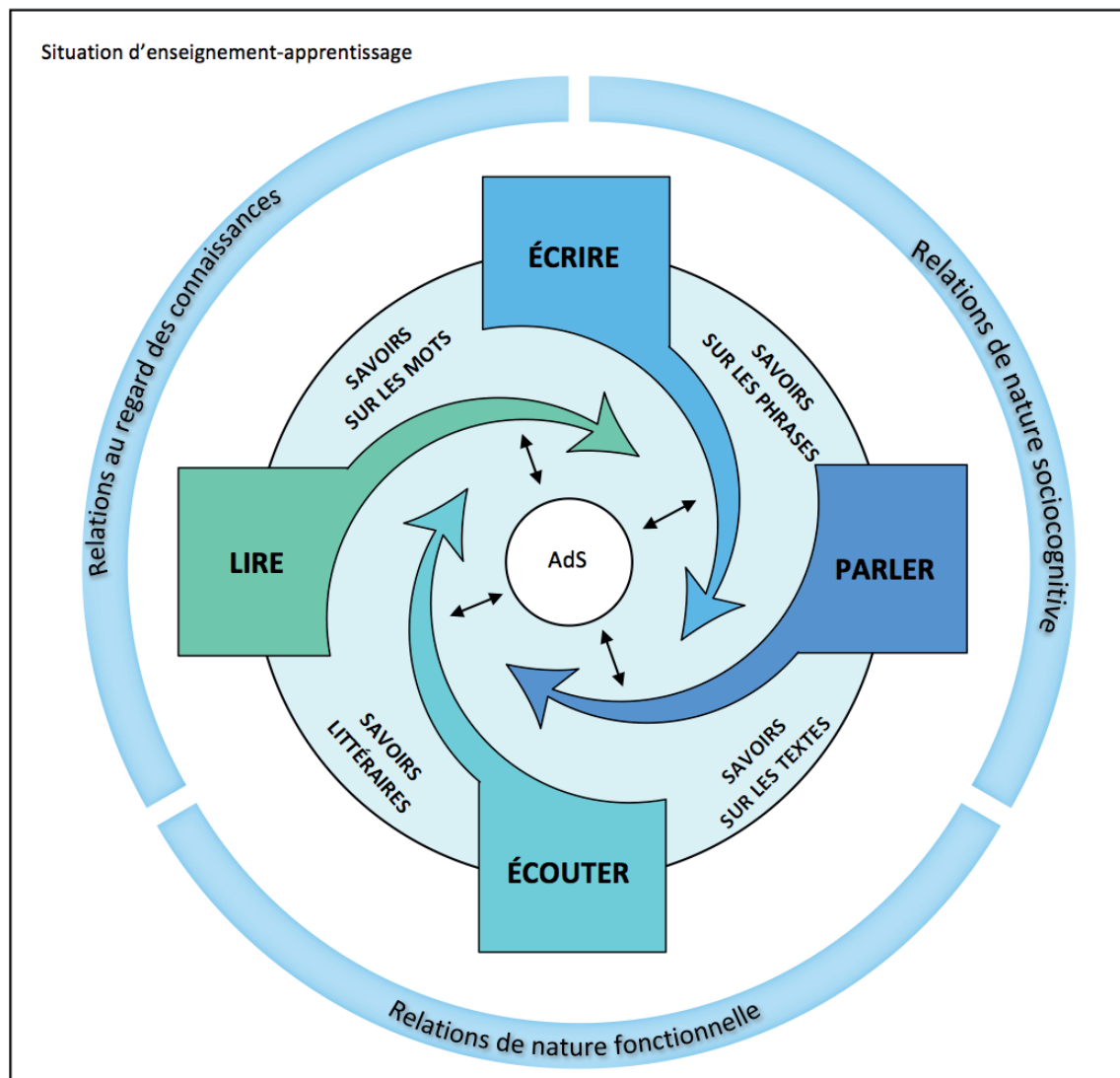


Figure 2
L'approche intégrée du français

Un enseignant qui préconise l'AIF propose à ses élèves des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles se trouve au moins une activité de communication (représentée par le cercle turquoise) visant le développement de plus d'une compétence langagière (écouter, parler, lire, écrire). Les flèches arrondies mettent de l'avant l'articulation souhaitée entre ces différentes compétences. Cette articulation s'appuiera sur les relations qu'il est possible de percevoir entre les compétences langagières : relations au regard des connaissances, relations de nature sociocognitive et/ou relations de nature fonctionnelle (cercle externe bleu). La situation de communication peut aussi requérir la mobilisation de savoirs en lien avec d'autres composantes du français. Il peut s'agir de savoirs sur les mots, de savoirs sur les phrases, de savoirs sur les textes ou encore de savoirs littéraires. Ces savoirs pourraient être également enseignés dans une activité de structuration (représentée par le cercle blanc) intégrées à l'activité de communication. Bien qu'il n'y ait qu'un seul cercle blanc, le nombre d'activités de structuration peut varier en fonction des intentions d'apprentissage visées par la situation d'enseignement-apprentissage. Comme souligné par Simard et al. (2019) et par Bilodeau (2005), il importe de faire ressortir les liens possibles entre les savoirs enseignés et leur mobilisation requise dans la situation de communication proposée, le but étant de développer et d'approfondir les savoirs des élèves pour ainsi assurer le développement de leurs compétences. Ces liens entre l'activité de structuration et l'activité de communication sont illustrés par les flèches bidirectionnelles. Ces flèches pointent vers l'activité de structuration pour mettre en valeur la nécessité parfois requise d'acquérir ou d'approfondir des savoirs pour réaliser l'activité de communication proposée. Les flèches pointent aussi de l'activité de structuration vers l'extérieur pour démontrer l'utilité que peuvent avoir ces apprentissages en les mobilisant dans l'activité de communication proposée. Par conséquent, c'est grâce aux va-et-vient entre savoirs enseignés (à l'aide de l'activité de structuration) et savoirs mobilisés (dans l'activité de communication) que l'enseignant amènera les élèves à comprendre la pertinence des apprentissages en démontrant les liens entre ces apprentissages et leur mobilisation. Il est important de noter que des liens avec l'activité de structuration peuvent être faits avec une ou plusieurs compétences. Par exemple, il serait possible de proposer aux élèves une activité de structuration en grammaire sur les marqueurs de relation et faire des liens avec la compétence à lire en les amenant à constater le sens que ces marqueurs donnent à des passages d'un texte qu'ils ont à lire. Il serait également possible de pousser les liens plus loin (si l'activité de communication proposée s'y prête) en mettant en évidence la manière dont ces savoirs s'articulent aussi avec la compétence à écrire, à parler ou à écouter.

À la lumière de cette représentation, laquelle rend explicites des éléments de l'AIF déjà présents dans les écrits que nous avons analysés lors de la première recherche documentaire, mais qui formalisent aussi des éléments inédits et absents des écrits issus de ce premier corpus, il est possible de proposer une définition formelle de l'AIF.

Ainsi, l'approche intégrée du français est une approche didactique qui préconise l'articulation explicite de plus d'une compétence langagière (lire, écrire, écouter ou parler) au sein d'une même situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle se croisent une ou des activités de structuration visant à enseigner des savoirs de différentes composantes du français et une ou des activités de communication où les élèves sont amenés à mobiliser leurs savoirs.

Conclusion

La visée de cet article est de proposer une définition de l'approche intégrée du français. Cette définition de l'AIF nous permet désormais d'avoir un cadre plus stable pour l'analyse des pratiques d'enseignement liées à cette approche. Bien qu'il s'agisse d'une avancée au regard de l'AIF, il n'en demeure pas moins que plusieurs questions demeurent. Comment les pratiques d'enseignants disant utiliser l'AIF peuvent-elles être définies? Quels sont les avantages et les inconvénients d'utiliser une telle approche? Quels sont les effets de l'AIF sur les apprentissages des élèves? D'autres recherches sont nécessaires afin de documenter plus largement l'approche intégrée du français.

Références

- Berninger V. W. et Abbott R. D. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 635–651. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0019319>
- Bilodeau, S. (2005). *Le décloisonnement des activités dans la classe de français : analyse d'écrits didactiques* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval, Québec, Canada.
- Bilodeau, S. et Chartrand, S.-G. (2009). Décloisonner les différentes sous-disciplines du français, conception et pratiques. *Québec français*, 153, 79-81. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2009-n153-qp1097061/44263ac.pdf>
- Doubet, K. J. et Southall, G. (2018). Integrating reading and writing instruction in middle and high school: The role of professional development in shaping teacher perceptions and practices. *Literacy research and instruction*, 57(1), 59-79. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19388071.2017.1366607?journalCode=ulri20>
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/1/D2734.pdf>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation* 4(4), 24-55. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>
- Dupont, P. et Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères*, 54, 7-16. <https://doi.org/10.4000/reperes.1071>
- Dupont, P. et Grandaty, M. (2020). Le débat : perception par l'enseignant en formation initiale de l'objet travaillé et de l'objet enseigné. *Recherches*, 73, 153-171.
- Fortin, M.F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading research quarterly*, 55(1) 35-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.332>
- Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, C. et Talukdar, J. (2018). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction : A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 53, 279–304. <https://doi.org/10.1002/rrq.194>
- Graham, S. et Harris, K.R. (2017). Reading and writing connections :How wringing can build better readers (and vice versa). Dans C. Ng et Bartlett (Ed.), *Improving reading and reading engagement in the 21st century* (p. 333-350). Springer.
- Graham, S. et Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744. DOI : 10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566

- Kim, Y.-S. (2020). Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading-writing relations. Dans R. A. Alves, T. Limpo et R. M. Joshi (Ed.), *Reading-writing connections: Toward integrative literacy science* (p. 85-105). Springer.
- Kim, Y.-S. G. et Schatschneider, C. (2017). Expanding the developmental models of writing: A direct and indirect effects model of developmental writing (DIEW). *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 35-50. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000129>
- Lafontaine, L. (2001). Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal, Canada.
- Laroui, R., Morel, M. et Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Phronesis*, 3(1-2), 111-120. <https://doi.org/10.7202/1024594ar>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.) Guérin.
- Lord, M.-A. (2017). Pourquoi articuler la grammaire aux activités de lecture et d'écriture? *Les cahiers de l'AQPF*, 8(1), 4-5.
- Lord, M.-A. (2018). Le genre textuel comme point nodal pour planifier l'enseignement dans la discipline français. Dans Boubli-Ekimova, H. et Stan, C. A. (dir.), *Macro-planification. Planifier et enseigner à partir de concepts* (p. 89-105). Presses de l'Université Laval.
- Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. CEC.
- Mandel Morrow, L., Roskos, K. A., Gambrell, L. B. (2016). *Oral language and comprehension in preschool*. Guilford Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Moreau, A.C., Lacelle, N., Ruel, J. et Mercier, G. (2020). Proposition d'une conceptualisation coconstruite de la littératie : résultat d'une recherche-développement. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 43, 45-59. <https://doi.org/10.4000/dse.4298>
- Moreau, C. A., Stanké, B., Pharand, J. et Lafontaine, L. (2014). Des enseignants en milieu minoritaire francophone améliorent leur enseignement pour la réussite en littératie. *Language and Literacy*, 16(2), 90-108. <https://doi.org/10.20360/G2GK5K>
- Moreau, A.C. et Ruel, J. (2013). Soutenir les milieux et les services afin de desservir mieux les personnes ayant un faible taux de littératie. *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 19-22.
- Morin, M. F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145. <https://doi.org/10.7202/1016878ar>
- Morin, M. F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Charron, A., L'impact d'une approche intégrée du français écrit sur les compétences orthographiques au primaire. *La Lettre de l'AIRDF*, 37, 24-29. DOI : <https://doi.org/10.3406/airdf.2005.1668>
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J. et Prévost, A. (s.d.). *Le livre jeunesse en classe : une clé pour la réussite en lecture et en écriture*. https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/recherche/Livres_enseignants_1_.pdf
- Myhill, D., Lines, H. et Jones, S. (2020). Writing Like a Reader: Developing Metalinguistic Understanding to Support Reading-Writing Connections. Dans R. A. Alves, T. Limpo et R. M. Joshi (Ed.), *Reading-writing connections: Toward integrative literacy science* (p. 107-122). Springer
- Pan, P.-Y. M., Miller, B. W. et Anderson, R. C. (2020). What does discussion add to reading for conceptual learning? Dans M. R. Kuhn et M. J. Dreher (dir.), *Developing conceptual knowledge through oral and written language* (p. 58-75). Guilford Press.
- Perrenoud, P. (1999). *Transférer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore à l'autre : implications sociologiques et pédagogiques*. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html

- Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A., et Kim, S. (2001). Influence of oral discussion on written argument. *Discourse Processes*, 32, 155–175. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2001.9651596>
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. Dans C. A. MacArthur, S. Graham, et J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* (p. 171–183). The Guilford Press.
- Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. Dans C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* (2^e éd. [p. 194–207]). The Guilford Press.
- Simard, C., Dufays, J.L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e éd.). De Boeck.
- Tardif J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Teberosky, A., Sepulveda, A. et Costa e Sousa, O. (2020) Orality, Reading and Writing in Early Literacy. Dans R. A. Alves, T. Limpo et R. M. Joshi (Ed.), *Reading-writing connections: Toward integrative literacy science* (p. 85-105). Springer.
- Turcotte, C. et Caron, P.O. (2020). Better together: Combining reading and writing instruction to foster informative text comprehension. *Literacy Research and Instruction*, 59(3), 240-259. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1752861>
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels* (3^e éd.) De Boeck.
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (3^e éd.). Chenelière éducation.

Pour citer cet article

- Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. [Article prospectif]. *Formation et profession*, 30(3), 1-14. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.724>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.715>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

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



Johanne **April**
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Nathalie **Bigras**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Christophe **Maïano**
Université du Québec en Outaouais (Canada)

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

Développement du raisonnement spatial d'enfants à la maternelle quatre ans temps plein au Québec

Development of Spatial Reasoning for Children in Full-time Four-year-old Kindergarten in Quebec

doi: 10.18162/fp.2022.715

Résumé

Le développement du raisonnement spatial renvoie aux représentations mentales et aux mouvements dans l'espace (Flynn, 2018). Cet article se distingue puisqu'il étudie le développement du raisonnement spatial d'enfants à la maternelle quatre ans à temps plein au Québec (N=174), notion qui reçoit rarement une attention explicite dans les programmes d'études. Les résultats révèlent que le niveau de développement du raisonnement spatial des enfants se situe à un score moyen de 98,27 et qu'ils évoluent entre le prétest et le posttest, ce qui permet de dégager des implications pour la formation initiale et continue ainsi que pour la recherche en enseignement.

Mots-clés

Raisonnement spatial, éveil aux mathématiques, éducation préscolaire, maternelle.

Abstract

The development of spatial reasoning refers to mental representations and movements in space (Flynn, 2018). This article stands out for its description of the development of spatial reasoning full-time four-year-old kindergarten children in Quebec (N=174), a notion that rarely receives explicit attention in curricula. The results reveal that the level of development of spatial reasoning in children stands at an average score of 98.27 and that they evolve between the pretest and the posttest, which makes it possible to identify implications for initial and continuing training as well as for research in teaching.

Keywords

Spatial reasoning, early mathematics, kindergarten, preschool.

L'éveil aux mathématiques

Plusieurs chercheurs se sont intéressés au développement de différentes notions de l'éveil aux mathématiques avant même l'entrée dans les apprentissages formels de l'enfant à l'école (Deshaies et Dansereau, 2020; Deshaies et Boily, 2021; Dupuis Brouillette et al., sous presse; Pagani et al., 2006; Sarama et Clements, 2012; St-Jean et al., sous presse; Zosh et al., 2015). De manière générale, ces études soulignent l'importance de la période préscolaire de l'éveil aux mathématiques pour la réussite sociale et éducative ultérieure tant pour les mathématiques que pour les sciences (Clements et al., 2016). De plus, avant même l'entrée dans le monde scolaire, nous observons que les enfants manifestent de l'intérêt pour certaines notions en mathématiques, et plus spécifiquement pour les notions de quantités, de formes, de suites et de tailles (St-Jean, 2020). Toutefois, des enquêtes québécoises démontrent que malgré leurs connaissances intuitives liées à l'éveil aux mathématiques acquises de façon informelle dans divers contextes éducatifs, 11,1% des enfants sont considérés comme vulnérables dans le domaine cognitif et langagier à la maternelle (Institut de la statistique du Québec, 2018). Ces données suggèrent une certaine variabilité du niveau de développement d'éveil aux mathématiques des enfants québécois (Thiel et Perry, 2018). De plus, il semble que les notions d'éveil aux mathématiques ne constituent plus une priorité pour les enseignantes de maternelle (Flynn, 2018). À ce sujet, certaines études américaines indiquent que les enfants passent uniquement 7% du temps en classe à réaliser des activités qui éveillent aux mathématiques, comparativement à 40% du temps consacré à des activités de littérature (Ansari et Pianta, 2018; Ansari et Purtell, 2017; Bruce et al., 2016).

Ainsi, nous constatons que les enfants sont davantage familiarisés avec les dimensions numériques et quantitatives dans leurs divers environnements éducatifs et familiaux (St-Jean et al., 2017; Toll et Van Luit, 2014) et, plus spécifiquement, avec les notions de quantités et de nombres (McGuire, 2010; St-Jean et al., 2017). En contrepartie, les dimensions de la géométrie et du raisonnement spatial sont moins, voire peu ou pas, exploitées autant dans l'environnement familial (Flynn, 2018) que dans les services éducatifs (Clements et al., 2002; Clements et Sarama, 2009; Verdine et al., 2017). De surcroît, lorsque nous nous attardons à la littérature scientifique sur l'éveil aux mathématiques, force est de constater que très peu d'études sont réalisées au sujet de l'influence du développement du raisonnement spatial sur la réussite sociale et éducative et le développement de l'enfant d'âge préscolaire (Sarama et Clements, 2012; Verdine et al., 2017).

Le raisonnement spatial

La notion du raisonnement spatial reçoit rarement une attention explicite dans les programmes d'études (Flynn, 2018; Sarama et Clements, 2009). Pourtant, la réussite en mathématiques dans le parcours scolaire de l'enfant en est tributaire (Sarama et Clements, 2009). En effet, « la relation entre le raisonnement spatial et les mathématiques est si bien établie qu'il n'est plus logique de se demander si les deux sont liés » (Cheng et Mix, 2014, p. 206, traduction libre); « c'est presque comme si elles sont une seule et même chose » (Flynn, 2018, p. 125, traduction libre). Réfléchissant sur la force de cette relation, Verdine et ses collaborateurs (2014) prédisent que des activités favorisant le développement du raisonnement spatial ont un « effet deux-pour-un bénéfique autant pour les mathématiques que pour le raisonnement spatial » (p. 13). À cet égard, en 2006, le National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000) recommande qu'au moins 50% de l'enseignement des mathématiques au premier cycle se concentre sur cette notion. En 2014, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) publie un document intitulé *Mettre l'accent sur le raisonnement spatial*, qui offre un soutien aux enseignantes en définissant cette notion, en expliquant son importance et en fournissant des conseils afin de soutenir son développement à travers la progression développementale des enfants (Flynn, 2018; MEO, 2014).

Néanmoins, malgré les recommandations des experts sur l'importance du développement du raisonnement spatial et les efforts de certains gouvernements (Ontarien et des États-Unis) pour encourager les enseignantes à porter une attention particulière aux pratiques favorisant le développement des dimensions de géométrie et du raisonnement spatial, nous observons que ces activités demeurent les moins exploitées dans les classes (Bruce et al., 2016). Ainsi, nonobstant les résultats des recherches qui stipulent l'importance du développement du raisonnement spatial à l'éducation préscolaire et au premier cycle à l'enseignement au primaire pour la réussite éducative, cette notion demeure l'orpheline ou encore l'angle mort des programmes éducatifs et des recherches en éducation (Newcombe et Stieff, 2012; Uttal et al., 2013). Tout comme différentes notions de l'éveil aux mathématiques, le raisonnement spatial n'est jamais au cœur des apprentissages privilégiés, contrairement au dénombrement et aux quantités (Flynn, 2018). Au-delà de l'importance du raisonnement spatial pour la réussite éducative ultérieure, de plus en plus d'études soulignent l'importance de s'attarder au raisonnement spatial (Gunderson et al., 2012; Verdine et al., 2014). Par ailleurs, à notre connaissance, aucune étude québécoise n'a étudié le niveau de développement du raisonnement spatial à l'éducation préscolaire.

Contexte théorique

Le raisonnement spatial

Dans le cadre du développement de la notion du raisonnement spatial, ce dernier renvoie aux représentations mentales et aux mouvements physiques d'objets ou de la personne dans l'espace (Flynn, 2018). Il permet de se repérer dans l'espace et de manipuler mentalement les objets (Flynn, 2018). Selon le *Spatial Reasoning Study*, un groupe de chercheurs du Canada et des États-Unis, le raisonnement spatial inclut plusieurs composantes telles que la prise de perspective, la visualisation, la localisation, l'orientation, le déplacement, la recherche d'un chemin, le glissement, la rotation, la réflexion, la schématisation, la modélisation, la symétrie, la composition d'objets, la décomposition d'objets, la mise à l'échelle, la cartographie et la conception (Sinclair et Bruce, 2015).

Plus récemment, des avancées de la recherche en petite enfance ont suggéré que la notion du raisonnement spatial se divise en deux grandes habiletés : l'orientation spatiale d'une part, et la visualisation spatiale et l'imagerie d'autre part (voir figure 1) (Clements et Sarama, 2009 ; Hegarty et Waller, 2005 ; St-Jean, 2020).

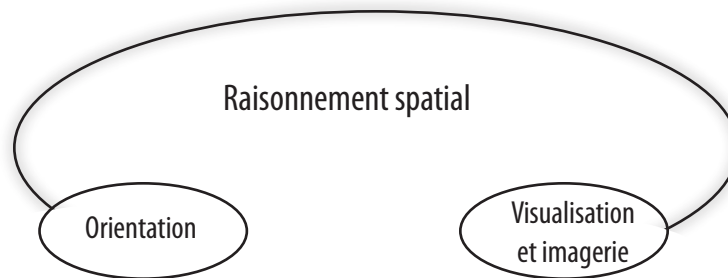


Figure 1

Modèle de raisonnement spatial (St-Jean, 2020, inspiré de Clements et Sarama, 2009)

L'orientation spatiale

La première habileté, l'orientation spatiale, est décrite par Clements et ses collaborateurs (2004) comme étant la capacité de se repérer dans l'environnement.

[...] vous savez où vous vous trouvez. Vous regardez autour de vous. Vous avez vos repères. Vous pouvez identifier votre position dans une pièce. Vous pouvez également savoir quel chemin prendre pour vous rendre au magasin, par exemple. Si vous êtes dans une pièce que vous connaissez et que vous parlez avec votre ami, vous pouvez savoir ce qui se trouve derrière vous. En d'autres mots, vous savez ce que votre ami voit derrière vous (traduction libre, p. 278).

Selon plusieurs auteurs, l'habileté de l'orientation spatiale est présente dès la naissance (Clements et Sarama, 2009; Verdine et al., 2017). En effet, les bébés centrent leur intérêt sur des objets et en suivent très tôt les déplacements (St-Jean et al., 2017). Plus tard, l'enfant acquiert la pensée symbolique, soit la capacité de mettre en œuvre des symboles et des images, capacités essentielles au développement de plusieurs dimensions en mathématiques, dont le raisonnement spatial (Sarama et Clements, 2009). L'enfant apprend alors à discerner les objets sous différentes perspectives et à se déplacer dans des endroits moins connus. Par exemple, avant l'âge scolaire, les enfants ont besoin de se déplacer, de faire des mouvements, mais ne sont pas en mesure de visualiser mentalement un déplacement ou un mouvement (Sarama et Clements, 2012). En effet, Piaget et Inhelder (1956) ont étudié spécifiquement le niveau de compréhension des enfants de différents points de vue d'un espace, selon leur capacité d'abstraction. Lorsque les enfants ont été invités à montrer une scène de la perspective d'une poupée qui se déplace dans l'espace, ils ont plutôt dessiné la pièce selon leur propre point de vue et leur propre déplacement, indépendamment du déplacement de la poupée (Bruce et al., 2016). Cela montre que la capacité d'abstraction est encore à développer chez ces jeunes enfants (Bruce et al., 2016).

Dans le même sens, l'habileté d'orientation spatiale repose sur les notions spatiales (haut, bas, à côté, dessous, dessus, etc.) dans l'espace et sur des notions de vocabulaire. Ainsi, la compréhension des termes associés aux notions de direction affecte la capacité d'un enfant à maîtriser l'orientation (Clements et al., 2002). Par exemple, dès l'âge de deux ans, les enfants possèdent les compétences cognitives pour acquérir du vocabulaire lié aux notions spatiales et pour en comprendre la signification (Sarama et Clements, 2009). Par exemple, dès leur jeune âge, ils développent des notions spatiales comme « en haut », « en bas », « dedans » et « dessus ».

La visualisation spatiale et l'imagerie

En second lieu, la visualisation spatiale et l'imagerie concernent la capacité de se représenter mentalement des objets ou des images ainsi que de les transformer (Clements et Sarama, 2009). Ces images mentales sont les représentations internes d'objets qui apparaissent similaires à leurs référents. Prenons l'exemple d'une poire. En mentionnant ce mot, une représentation mentale apparaît. Est-ce que la visualisation de la poire est jaune ou verte? La grosseur de la visualisation diffère également. Ce référent est variable d'une personne à une autre compte tenu de son expérience. Contrairement à l'orientation spatiale, l'habileté de visualisation spatiale et d'imagerie ne nécessite pas que les enfants bougent ou changent de position. En effet, l'enfant imagine l'objet et le déplace mentalement, ce qui engage la pensée abstraite.

Avant de modifier les images mentalement, les enfants doivent d'abord les visualiser statiquement (Clements et al., 2016). Les enfants se créent des représentations mentales, mais ne les transforment pas. Par la suite, en expérimentant et en manipulant les objets, les enfants peuvent créer de nouvelles perspectives. Lewis Presser et ses collaborateurs (2015) suggèrent que c'est vers l'entrée à l'éducation préscolaire que les enfants, dans leur développement, peuvent transformer mentalement des images pour les rendre dynamiques, en les déplaçant. De même, Marmor (1975) a constaté que des enfants aussi jeunes que trois ans peuvent déterminer si deux chiffres sont identiques ou différents (p. ex. : 6 et 9) en effectuant des tâches de rotation mentale. Néanmoins, ces résultats sont contraires à la théorie de Piaget et d'Inhelder (1956) qui mentionnent que les habiletés de visualisation spatiale

dynamique n'apparaissent pas avant l'âge de sept ans. Avant cet âge, les enfants visualisent seulement des images statiques. Cependant, il existe des études récentes suggérant que les enfants de moins de sept ans sont capables de transformer mentalement des images. Afin d'assurer un développement optimal du raisonnement spatial chez les enfants, Clements et Sarama (2009) proposent des échelles de progressions développementales pour les deux habiletés du raisonnement spatial.

Les échelles de progressions développementales du raisonnement spatial

Dans le but de situer le développement de l'enfant sur le plan du raisonnement spatial et de le faire progresser, Clements et Sarama (2009) ont conçu une échelle de progressions développementales pour les enfants de zéro à huit ans. On y remarque que la manipulation et l'expérimentation de l'enfant, tout comme leur unicité, sont au cœur de ces progressions développementales. La progression développementale du raisonnement spatial implique les habiletés de l'orientation spatiale, de la visualisation spatiale et de l'imagerie. Le tableau 1 présente les étapes de la progression développementale des deux habiletés du raisonnement spatial chez les enfants d'âge préscolaire (Clements et Sarama, 2009).

Tableau 1

Progression développementale des habiletés du raisonnement spatial (Sarama et Clements, 2009, p. 194-197; St-Jean, 2020)

Progression développementale	Actions sur les objets. L'enfant peut :
<i>Orientation spatiale</i>	
Utiliser un cadre local restreint	Localiser des objets après des déplacements. Explorer un espace.
Utiliser un cadre local	Repérer les objets après plusieurs déplacements. Représenter les positions des objets en relation avec des points de repère. Maintenir la conscience de sa propre position dans l'espace.
Utiliser une carte	Localiser des objets en utilisant une carte qui contient des indications visuelles.
<i>Visualisation spatiale et imagerie</i>	
Tourner tout simplement	Tourner mentalement un objet lors de tâches simples.
Débuter la translation, la réflexion et la rotation	Tourner une forme pour ressembler à une autre.
Réaliser la translation, la réflexion et la rotation	Réaliser des translations et des réflexions, en s'aidant par la manipulation.

Comme en témoignent les progressions développementales, les deux habiletés ne sont pas indépendantes : elles se développent conjointement. Toutefois, avant de visualiser mentalement un déplacement, l'enfant doit avoir l'occasion d'expérimenter à plusieurs reprises ou de manipuler concrètement les objets ou les actions.

Objectifs de recherche

Le présent article s'appuie sur une étude qui se veut inédite par son échantillon d'enfants de maternelle quatre ans qualifiés de vulnérable au Québec. Ce dernier inclut 174 enfants de maternelle quatre ans à temps plein évalués à deux reprises, c'est-à-dire au début (prétest) et à la fin (posttest) d'une année scolaire, au Québec. La présente recherche a suivi le groupe d'enfants ayant effectué trois sous-tests du *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (WPPSI-III, 2002) à deux reprises durant l'année scolaire. Les résultats issus de cette recherche permettent d'affiner les connaissances actuelles sur le développement du raisonnement spatial chez des enfants de maternelle quatre ans temps plein. Dans cette perspective, l'objectif de cette recherche est d'étudier le développement du raisonnement spatial des enfants de maternelle quatre ans temps plein en début et à la fin de l'année scolaire.

Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une recherche plus vaste amorcée en 2012 portant sur les conditions d'implantation de la maternelle quatre ans dans cinq classes de maternelle.

Participants

L'échantillon apparié est composé de 174 enfants (89 filles et 85 garçons) âgés entre quatre et cinq ans (prétest : $M_{\text{âge}} = 54,54$ mois, $SD_{\text{âge}} = 3,54$) (posttest : $M_{\text{âge}} = 61,26$ mois, $SD_{\text{âge}} = 3,67$) ont participé à l'étude (tableau 2). Cet échantillon a été ciblé par le ministère de l'Éducation du Québec au sein de quatre centres de services scolaires du Québec.

Tableau 2

Portrait global des enfants selon le temps de mesure

Temps	N	Sexe		Âge	
		Filles	Garçons	Mois	Écart type
Prétest				54.54	3.54
Posttest	174	89	85	61.26	3.67
Moyenne				58.29	3.60

Déroulement de l'étude

La collecte de donnée a été réalisée sur une période d'une année scolaire. Pour chaque enfant, les données ont été recueillies à une reprise à l'automne (prétest) et une reprise au printemps (posttest) de l'année scolaire. La passation des sous-tests du *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (WPPSI-III, 2002) a été réalisée par six doctorants en psychologie clinique dûment formés aux sous-tests avec chacun des enfants individuellement, dans un local à l'extérieur de la classe pour une durée de 45 minutes environ.

L'instrument de mesure utilisé

Afin d'étudier le développement du raisonnement spatial des enfants de maternelle quatre ans temps plein en début et à la fin de l'année scolaire, l'échelle de Performance du WPPSI-III (2002) a été utilisée. Globalement, le WPPSI-III (2002) a été conçu pour évaluer et mesurer le niveau de développement cognitif et langagier des enfants de deux ans et sept mois à sept ans et trois mois. Le WPPSI-III est un outil standardisé. La standardisation de l'instrument a été réalisée auprès de 1700 enfants par échantillonnage stratifié selon les caractéristiques démographiques suivantes : l'âge, le sexe, l'ethnie, l'éducation parentale et la région géographique (WPPSI-III, 2002). Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé, plus spécifiquement, trois sous-tests (blocs, matrices et concepts en images) de l'instrument nous permettant de mesurer le niveau de raisonnement spatial des enfants. Les sous-tests de l'échelle de Performance possèdent de bonnes qualités psychométriques et les coefficients de fidélité des tests (alpha de Cronbach) est acceptable (blocs = 0,79 ; matrices = 0,78 ; concepts en images = 0,73) (WPPSI-III, 2002). Les sous-tests de l'échelle de Performance de la présente étude obtiennent des coefficients de fidélité (alpha de Cronbach) acceptables (blocs = 0,72 ; matrices = 0,78 ; concepts en images = 0,87) comparables à ceux du WPPSI-III (2002). En ce qui concerne la passation de l'instrument aux enfants, cinq assistantes de recherche (formées au préalable) ont administré le WPPSI-III. En ce qui concerne la présente recherche, des accords interjuges réalisés sur 19,76 % de l'échantillon sont excellents (98 %; pour plus de détails, voir April et al., 2017).

Blocs. Ce sous-test mesure les habiletés d'orientation, de visualisation et d'imagerie en effectuant l'analyse des relations et des transformations des objets par leur positionnement et leur rotation. Lors du sous-test blocs, l'enfant doit reproduire un modèle avec des blocs (rouges, blancs et bicolores mi-rouges/mi-blancs). Les 13 premières reproductions sont réalisées en trois dimensions. En effet, l'assistant de recherche fait le modèle et l'enfant doit le reproduire. Ensuite, sept images sont présentées en deux dimensions dans un livre et l'enfant doit les reproduire. L'enfant obtient 1 point s'il a une mauvaise orientation de son modèle ou s'il réussit au 2^e essai. Il obtient 2 points s'il a une bonne orientation, du premier essai et s'il réussit la tâche dans le temps limite (entre 30 secondes et 90 secondes selon les indications), pour un total de 40 points. Si l'enfant obtient trois scores consécutifs de 0 point, l'assistant de recherche met fin au sous-test blocs et calcule les scores aux tâches précédentes.

Matrices. Ce sous-test mesure l'habileté d'orientation spatiale en présentant trois images à l'enfant dans un tableau. Une quatrième case du tableau est vide. L'enfant doit choisir, au bas de la page, parmi cinq images, laquelle vient remplir la case vide du tableau. L'enfant obtient 1 point pour chaque tâche (29 tâches) correspondant à un total de 29 points. Après 4 scores consécutifs de 0, l'assistant de recherche met fin au sous-test matrices et calcule les scores aux tâches précédentes.

Concepts en image. Ce sous-test mesure l'habileté d'orientation spatiale en demandant à l'enfant d'associer deux images semblables selon différentes caractéristiques (positionnement, rotation, etc.). L'enfant obtient 1 point pour chaque tâche (28 tâches) correspondant pour un total de 28 points. Après 4 scores consécutifs de 0, l'assistant de recherche met fin au sous-test matrices et calcule les scores aux tâches.

Lorsque l'ensemble des sous-tests sont terminés, l'assistant de recherche fait la conversion des scores aux tâches en scores standardisés.

Analyse

Afin de répondre à l'objectif visant à étudier le développement du raisonnement spatial des enfants de maternelle quatre ans temps plein en début et à la fin de l'année scolaire, des analyses comparatives avec test *t* de *Student* pour échantillons appariés ont été réalisées à l'aide du logiciel *Statistical Analysis System — SAS University* (version 9.4). Ces analyses mesurent, selon les temps de mesure, le niveau et l'évolution du développement du raisonnement spatial des enfants de classes de maternelle quatre ans à l'aide de l'échelle Performance décrite précédemment. Des analyses descriptives ont également permis de décrire la distribution des variables telles que la moyenne, l'écart-type, le minimum et le maximum. La probabilité *p* est calculée avec un seuil de significativité fixé à $p < .05$. Les analyses comparatives à l'aide de test *t* pour échantillons appariés ont été réalisées sur l'échelle de Performance du WPPSI-III et les trois sous-tests (blocs, matrices et concepts en images) de cette échelle.

Résultats

Les résultats obtenus (i.e., scores moyens, écart-types et étendue) à l'échelle de Performance et aux trois sous-tests lors du prétest et du post-test sont présentés au tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3

Scores moyens du développement du raisonnement spatial

Échelle Sous-tests	Prétests			Posttests		
	N	M (ÉT)	Étendue	N	M (ÉT)	Étendue
Performance (PQI)	174	95.84 (13.51)	63.00-135.00	174	100.69 (14.47)	69.00- 141.00
Blocs	174	9.047 (2.80)	2.00-19.00	174	10.75 (3.07)	2.00-30.00
Matrices	174	9.925 (3.10)	1.00-18.00	174	10.011 (2.86)	1.00-19.00
Concepts en images	174	9.173 (2.71)	3.00-16.00	174	9.641 (3.02)	3.00-17.00

En ce qui concerne les scores de l'échelle de Performance, les enfants obtiennent un score moyen de 98,27 et l'étendue des scores des enfants varie de 63 (minimum) à 141 (maximum), en respectant le postulat de normalité. Le résultat du test t de *Student* pour échantillon apparié indique une augmentation significative ($t(172)=-5,09, p < 0,001$) des résultats obtenus entre le prétest et le posttest (Tableau 3). Afin d'évaluer l'ampleur de la différence, la taille de l'effet a été calculée ($\eta^2=0.13$). Cette analyse complémentaire suggère que la taille de l'effet est très grande (Cohen et al., 2011).

En ce qui concerne le sous-test blocs, le résultat du test t de *Student* pour échantillon apparié indique une augmentation significative ($t(172)=-7,296, p < 0,001$) des scores obtenus entre le prétest et le posttest (Tableau 3). Afin d'évaluer l'ampleur de la différence, la taille de l'effet a été calculée ($\eta^2=0.24$). Cette analyse complémentaire suggère que la taille de l'effet est très grande (Cohen et al., 2011).

En ce qui concerne le sous-test matrices, le résultat du test t de *Student* pour échantillon apparié indique une absence de différence significative ($t(172)=-0,94, p=0,347$) entre les scores obtenus au prétest et au posttest (Tableau 3).

Enfin, en ce qui concerne le sous-test concepts, le résultat du test t de *Student* pour échantillon apparié indique une augmentation significative ($t(172)=-2,214; p=0,028$) des scores obtenus entre le prétest et le posttest (Tableau 3). Afin d'évaluer l'ampleur de la différence, la taille de l'effet a été calculée ($\eta^2=0.07$). Cette analyse complémentaire suggère que la taille de l'effet est moyenne (Cohen et al., 2011).

D'un point de vue descriptif, les résultats se situent dans la zone dite *normale* de l'instrument de mesure utilisé (WPPSI-III, 2002). À cet effet, à l'échelle de Performance, les enfants obtiennent un score moyen de 98,27, ce qui est similaire à la moyenne de la population générale canadienne ($M=100$). Néanmoins, nous notons que l'étendue des scores des enfants obtenus à l'échelle de Performance varie de 63 (minimum) à 141 (maximum), en respectant le postulat de normalité. Ces scores sont issus d'indicateurs relatifs à une échelle de classifications descriptives de la performance de l'enfant. Ainsi, un score sous 69 (1,3 % des enfants de notre échantillon) indique une performance *nettement inférieure* à la moyenne alors qu'un score de 141 (1 % des enfants de notre échantillon) correspond à une performance *nettement supérieure*. Par conséquent, de manière générale, 6,90 % des enfants de notre échantillon obtiennent un score se situant dans la zone *limite* (70-79) de l'instrument, 17,30 % un score *moyen inférieur* (80-89), alors que la moitié de notre échantillon, 49,10 %, se situent dans la zone *moyenne* (90-109), 16,90 % dans la zone de la *moyenne supérieure* (110-119) et enfin 8,4 % se situent dans la zone *supérieure* (120-129). Nos résultats sont comparables à ceux des études de Clifford (2008) et de Keith et de ses collaborateurs (2006) dont les scores des enfants se retrouvent aux deux extrémités de la courbe de distribution, bien que la moyenne générale se situe entre 90 et 109. Nos résultats indiquent donc que la moitié des enfants de notre échantillon se situent dans la moyenne populationnelle canadienne.

Discussion

Afin de répondre à l'objectif de cet article qui est d'étudier le développement du raisonnement spatial des enfants de maternelle quatre ans temps plein en début et à la fin de l'année scolaire, nous discutons des résultats obtenus aux trois sous-tests de l'échelle de Performance, soit les blocs, les matrices et les concepts en images. À cet égard, les résultats aux trois sous-tests sont supérieurs aux mesures prises en fin d'année scolaire en comparaison avec celles du début d'année scolaire, suggérant que les enfants développent leurs habiletés du raisonnement spatial au cours de l'année scolaire. On pourrait estimer que les habiletés du raisonnement spatial se construisent dans les classes de maternelle quatre ans, sans nécessairement en faire un enseignement explicite. Verdine et ses collaborateurs (2014), rapportent que les enfants de quatre ans qualifiés de vulnérables réussissent moins les reproductions de modèles à l'aide des blocs Lego en début d'année scolaire puisqu'ils utiliseraient moins de mots de vocabulaire liés au raisonnement spatial (entre, en dessous, proche, loin) dans leur environnement familial. Dans le même sens, Case et Sowder (1990) ont démontré dans leur étude sur le développement du raisonnement spatial que l'utilisation de vocabulaire spécifique aux notions du raisonnement spatial permet aux enfants de développer les habiletés d'orientation et de visualisation, à l'éducation préscolaire.

On se doit de souligner que cet accroissement des scores de raisonnement spatial des enfants de cette recherche pourrait aussi être attribuable au processus normal de maturation des enfants de cet âge, soit la progression développementale des enfants de quatre à cinq ans proposée par Clements et Sarama (2009). En effet, pour ces chercheurs, sur le plan de la visualisation spatiale et de l'imagerie, l'enfant de quatre ans est capable de *tourner tout simplement*, signifiant qu'il amorce le déplacement mental d'objets, mais qu'il requiert un référent en trois dimensions (3D) pour y parvenir (Clements et Sarama, 2009).

Les résultats aux sous-tests matrices (9.97/19) et concepts en images (9.44/19) sont un peu plus bas que ceux du sous-test blocs (10.02/19), et ce, tant au début qu'à la fin de l'année scolaire. Puisque ces tâches se réalisent dans un livre où l'enfant observe des figures ou des structures géométriques qu'il doit associer, il se peut que les scores soient plus bas puisque les enfants de quatre et cinq ans ont besoin de manipuler pour être en mesure de visualiser mentalement les changements dans les figures (Clements et Sarama, 2009). Ces résultats vont dans le sens de Canivez et de ses collaborateurs (2017) qui soutiennent que la compréhension des figures et des structures géométriques nécessite que l'enfant perçoive leur orientation spatiale pour ensuite les visualiser. Ces résultats corroborent également ceux d'Abad (2018) qui suggèrent que les enfants à l'éducation préscolaire ont besoin de manipuler les objets pour bien en percevoir les différentes caractéristiques.

Pour expliquer ces résultats, nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que les enfants se situent au début du niveau de *débuter la translation, réflexion et rotation* selon la progression développementale de Samara et Clements (2009), à la fin de l'année scolaire. Afin de soutenir cette progression développementale du raisonnement spatial, les enseignantes pourraient utiliser du vocabulaire lié au raisonnement spatial lors des déplacements dans l'école, comme l'a observé Zenniger (2016). Par exemple, lors de déplacements dans l'école, l'utilisation par les enseignantes des concepts de direction tels que la droite et la gauche dans leurs consignes tout au long de l'année scolaire, bonifiées par des questions, pourrait avoir permis de soutenir ces acquis chez les enfants. Les observations de Zenniger (2016) indiquent à cet effet que les enfants peuvent parvenir à une représentation mentale de leur école à la fin de l'année scolaire.

Les retombées

Afin de développer le raisonnement spatial des enfants, le développement professionnel apparaît comme une piste incontournable. En effet, Ginsburg et Ertle (2008) se sont interrogés sur la formation limitée des enseignantes liée aux mathématiques à l'éducation préscolaire et au développement de l'enfant au cours de leur parcours universitaire. En effet, nous savons qu'actuellement dans les universités québécoises, seulement un à trois cours sont offerts dans les programmes de formation initiale en éducation préscolaire impliquant les fondements, les modalités de pratiques et le développement de l'enfant (St-Jean et al., accepté). Nous sommes d'avis d'offrir plus de possibilités de formation initiale et continue aux enseignantes en ce qui concerne le raisonnement spatial et la compréhension des progressions développementales (Clements et al., 2004; Clements et Sarama, 2013).

Les limites de l'étude

Ces résultats doivent être interprétés en tenant compte de certaines limites de cette étude. Il importe de mentionner que les descriptions du développement du raisonnement spatial sont issues des résultats de cette recherche et ne sont pas généralisables à l'ensemble des maternelles quatre ans du Québec. En effet, les données ont été recueillies auprès de 174 enfants lors des premières années d'implantation de ce type de maternelle au Québec. En ce qui concerne le niveau de développement du raisonnement spatial des enfants, ce dernier pourrait être évalué par d'autres outils comme la *Topologie et le développement de l'intelligence de l'enfant* (Sauvy et Sauvy, 1972). De plus, les données collectées et analysées ne permettent pas de connaître les variables ayant influencé les résultats obtenus (p. ex., la motivation des enfants, les connaissances des enfants, etc.) ni de tâche contrôle chez l'enfant. De plus, les activités réalisées en classe, précisément en lien avec le développement du raisonnement spatial, n'ont pas été prises en compte dans cette étude. Avec l'ouverture des classes de maternelle quatre ans temps plein au Québec, les mesures se voulaient dans une posture exploratrice afin de documenter le développement du raisonnement spatial des enfants.

Conclusion

Avant d'aller plus loin, il convient de rappeler que les résultats présentés ont été recueillis auprès d'enfants de cinq classes de maternelle quatre ans temps plein. Le croisement de deux temps de mesure renforce leur pertinence, mais d'autres recherches devront être menées dans d'autres milieux afin de s'assurer que le développement du raisonnement spatial n'était pas le fruit d'un ensemble de facteurs propres au contexte de la recherche.

Comme le rapportent les résultats présentés, l'utilisation des données en prétests et en posttests représente des forces reconnues dans cette recherche. À la lumière des résultats, quelques recommandations peuvent être formulées pour la formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire et les milieux scolaires qui souhaitent soutenir le développement du raisonnement spatial chez les enfants.

L'aspect distinctif de cette recherche repose sur un échantillon d'enfants de quatre ans et de la mesure de la notion du développement du raisonnement spatial. Il apparaît tout à fait pertinent d'intégrer

des activités de raisonnement spatial dans les classes à l'éducation préscolaire. Cette particularité de l'échantillon suscite énormément de questionnements. L'ouverture des classes de maternelle quatre ans temps plein au Québec constitue un terrain riche pour la prise de conscience, l'ouverture et la remise en question de qui sont les enfants de quatre ans. En les laissant évoluer, en les engageant à expliquer leur pensée et leurs expérimentations, les enfants peuvent développer leur raisonnement spatial.

Il paraît également important de souligner l'importance d'offrir du soutien et des activités de formation continue aux enseignantes en lien avec le raisonnement spatial. Plus encore, les résultats suggèrent l'idée que les enfants de quatre ans amorcent le déplacement mental d'objets, tout en ayant un référent en trois dimensions, ce qui amène une nouvelle réflexion pour de futures recherches : quelles sont les pratiques éducatives mises en place par des enseignantes qui soutiennent le développement du raisonnement spatial?

Références

- Abad, C. (2018). *The Development of Early Spatial Thinking* (Thèse de doctorat non publiée). Florida International University.
- Ansari, A. et Pianta, R. C. (2018). Effects of an early childhood educator coaching intervention on preschoolers: The role of classroom age composition. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 101-113. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.001>
- Ansari, A. et Purcell, K. M. (2017). Activity settings in full-day kindergarten classrooms and children's early learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.09.003>
- April, J., Lanaris, C. et Bigras, N. (2017). *Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé*. Saint-Jérôme, Canada : Université du Québec en Outaouais.
- Bruce, C., Flynn, T., Moss, J. et Bruce, C. D. (2016). Early mathematics: challenges, possibilities, and new directions in the research. *Mathematics for Young Children M4YC*, (December), 61.
- Canivez, G. L., Watkins, M. W., Good, R., James, K. et James, T. (2017). Construct validity of the wechsler intelligence scale for children-fourth uk edition with a referred irish sample: wechsler and cattell-horn-carroll model comparisons with 15 subtests. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12155>
- Case, R. et Sowder, J. T. (1990). The development of computational estimation: A Neo-Piagetien analysis. *Cognition and Instruction*, 7(2), 79-104. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0702_1
- Cheng, Y. L. et Mix, K. S. (2014). Spatial training improves children's mathematics ability. *Journal of Cognition and Development*, 15(1), 2-11. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.725186>
- Clements, D. H., Fuson, K. C. et Sarama, J. (2017). The research-based balance in early childhood mathematics: A response to Common Core criticisms. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 150-162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.005>
- Clements, D. H. et Sarama, J. (2011). Early childhood teacher education: The case of geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(2), 133-148. <https://doi.org/10.1007/s10857-011-9173-0>
- Clements, D. H. et Sarama, J. (2013). Rethinking early mathematics: What is research based curriculum for young children? Dans L. English et J. Mulligan (dir.), *Reconceptualizing Early Mathematics Learning : Advances in Mathematics Education*, (p. 121-147). Dordrecht : Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6440-8_7
- Clements, D. H., Sarama, J. et Germeroth, C. (2016). Learning executive function and early mathematics: Directions of causal relations 2. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 79-90. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.009>

- Clements, D. H., Wilson, D. C. et Sarama, J. (2004). Young children's composition of geometric figures: A learning trajectory. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(2), 163-184
- Clements, D. H., Sarama, J. et DiBiase, A. (2002). Preschool and kindergarten mathematics: A national conference. *Teaching Children Mathematics*, 8(9), 510-514.
- Clements, D. H. et Sarama, J. (2021). *Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach (3rd edition)*. Routledge.
- Clifford, E. (2008). *Visual-Spatial Processing and Mathematics Achievement: The Predictive Ability of the Visual-Spatial Measures of the Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition and the Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition* (Thèse de doctorat non publiée). The University of South Dakota.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education (7e éd.)*. New York : Routledge.
- Deshaies, I. et Boily, M. (2021). L'adaptation du modèle de la transposition didactique à l'éducation préscolaire : un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignante lors du jeu symbolique pour faire émerger l'utilisation des savoirs mathématiques chez les enfants. *Didactique*, 2(2), 63-92. <https://doi.org/10.37571/2021.0205>
- Deshaies, I., et Dansereau, K. (2020). Le soutien aux apprentissages en arithmétique au préscolaire, une recherche s'inspirant de la mise en place du modèle de la réponse à l'intervention (RAI). *Revue de L'Association des Orthopédagogues du Québec*, 10, 5-26.
- Dupuis Brouillette, M., Fournier Dubé, N., St-Jean, C., Rajotte, T. et Nolin, R. (sous presse). Pratiques d'enseignement et d'évaluation d'orthopédagogues en contexte d'éveil aux mathématiques à l'éducation préscolaire. *Revue Internationale de l'ADOQ*.
- Flynn, T. (2018). *Mapping a Learning Trajectory and Student Outcomes in Unplugged Coding: a Mixed Methods Study on Young Children's Mathematics and Spatial Reasoning* (Thèse de doctorat). Trent University. Récupéré de <http://digitalcollections.trentu.ca/objects/etd-615>
- Ginsburg, H. P. et Ertle, B. (2008). Knowing the Mathematics in Early Childhood Mathematics. Dans O. Saracho et B. Spodek (dir.), *Contemporary Perspectives on Mathematics in Early Childhood Education* (p. 45-66). Charlotte : Information Age Publishing.
- Ginsburg, H. P. et Amit, M. (2008). What is teaching mathematics to young children? A theoretical perspective and case study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(4), 274-285. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.04.008>
- Gunderson, E. A. E., Ramirez, G., Beilock, S. L. et Levine, S. C. (2012). The relation between spatial skill and early number knowledge: the role of the linear number line. *Developmental Psychology*, 48(5), 1229-1241. <https://doi.org/10.1037/a0027433>
- Hegarty, M. et Waller, D. A. (2005). Individual Differences in Spatial Abilities. Dans P. Shah et A. Miyake (dir.), *The Cambridge Handbook of Visuospatial Thinkin* (p. 121-169). New York : Cambridge University Press.
- Institut de la statistique du Québec. (2018). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2017.pdf>
- Keith, T. Z., Fine, J. G., Taub, G. E., Reynolds, M. R. et Kranzler, J. H. (2006). Higher order, multisample, confirmatory factor analysis of the Wechsler Intelligence Scale for Children--Fourth Edition: What does it measure? *School Psychology Review*, 35(1), 108-127.
- Lewis Presser, A., Clements, M., Ginsburg, H. P. et Ertle, B. (2015). Big math for little kids: The effectiveness of a preschool and kindergarten mathematics curriculum. *Early Education and Development*, 26(3), 399-426. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.994451>
- Marmor, G. S. (1975). Development of kinetic images: When does the child first represent movement in mental images? *Cognitive Psychology*, 7(4), 548-559. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(75\)90022-5](https://doi.org/10.1016/0010-0285(75)90022-5)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire – Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation en Ontario. (2014). *Mettre l'accent sur le raisonnement spatial*. Ontario :Gouvernement de l'Ontario.
- McGuire, P. (2010). Supporting High Quality Teacher–Child Interactions in Pre-k Mathematics (Thèse de doctorat non publiée). University of Virginie.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and Standards for School Mathematics. *School Science and Mathematics*, 47(8), 868-279.
- Newcombe, N. S. et Stieff, M. (2012). Six myths about spatial thinking. *International Journal of Science Education*, 34(6), 955-971. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.588728>
- Pagani, L. S., Jalbert, J. et Girard, A. (2006). Does preschool enrichment of precursors to arithmetic influence intuitive knowledge of number in low income children? *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 133-146. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0034-2>
- Pappas, S., Ginsburg, H. P. et Jiang, M. (2003). SES differences in young children's metacognition in the context of mathematical problem solving. *Cognitive Development*, 18(3), 431-450. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(03\)00043-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(03)00043-1)
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1956). *Childs Conception of Space*. New York : W. W. Norton & Company.
- Sarama, J. et Clements, D. H. (2009). Building blocks and cognitive building blocks: Playing to know the world mathematically. *American Journal of Play*, 313-337.
- Sarama, J. et Clements, D. H. (2012). Mathematics for the Whole Child. Dans S. Suggate et E. Reese, *Contemporary Debates in Childhood Education and Development* (p. 71-80). Buffalo : University of Buffalo library. <https://doi.org/10.4324/9780203115558>
- Sauvy, J. et Sauvy, S. (1972). Topologie et développement de l'intelligence de l'enfant. Casterman.
- Sinclair, N. et Bruce, C. D. (2015). New opportunities in geometry education at the primary school. *ZDM*, 47(3), 319-329. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0693-4>
- Starkey, P., Klein, A., Byrd, M., Lin, M., Schwartz, S., Sharken-Taboada, D., Wakeley, A. (2000). Early education and development fostering parental support for children's mathematical development: an intervention with head start families fostering parental support for children's mathematical development: An intervention with head start families. *Early Education and Development*, 11(5), 659-680. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1105_7
- Starkey, P., Klein, A. et Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 99-120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.002>
- St-Jean, C. (2020). La qualité des interactions enseignante-enfants et le développement du raisonnement spatial à la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé. Thèse. Montréal (Québec, Canada) Université du Québec à Montréal, Doctorat en éducation. <https://archipel.uqam.ca/14301/>
- St-Jean, C., April, A. et Bigras, N. (2017). Modèles de raisonnement spatial : une revue de littérature. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation*, 8(2), 56-65. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30771>
- St-Jean, C., April, J. et Dupuis-Brouillette, M. (2021). Soutenir les pratiques des enseignantes à l'éducation préscolaire par les approches éducatives intégrées. *Formation et profession*, 29(3), 1-1. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.a234>
- St-Jean, C., April, J., Bigras, N., Maïano, C. et Dupuis Brouillette, M. (accepté). Relations entre la qualité des interactions enseignante-enfants et le développement du raisonnement spatial des enfants de maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé. *Revue Canadienne de l'Éducation*.
- St-Jean, C. Rajotte, T. et Dupuis Brouillette, M. (accepté). *Rapport d'intervenants scolaires à l'éducation préscolaire au regard des mathématiques*. GDM.
- Swanson, H. L. (2011). Working memory, attention, and mathematical problem solving: A longitudinal study of elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 821-837. <https://doi.org/10.1037/a0025114>

- Thiel, O. et Perry, B. (2018). Innovative approaches in early childhood mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 463-468.
- Toll, W. M. et Van Luit, J. (2014). The Developmental Relationship Between Language and Low Early Numeracy Skills Throughout Kindergarten: EBSCOhost. *Exceptional Children*, 81(1), 64-78.
- Uttal, D. H., Meadow, N. G., Tipton, E., Hand, L. L., Alden, A. R., Warren, C. et Newcombe, N. S. (2013). The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin*, 139(2), 352-402. <https://doi.org/10.1037/a0028446>
- Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K. et Newcombe, N. S. (2014). Finding the missing piece: Blocks puzzles, and shapes fuel school readiness. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(1), 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2014.02.005>
- Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K. et Newcombe, N. S. (2017). Discussion and implications: how early spatial skills predict later spatial and mathematical skills. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 82(1), 89-109. <https://doi.org/10.1111/mono.12285>
- Verdine, B. N., Irwin, C. M., Golinkoff, R. M. et Hirsh-Pasek, K. (2014). Contributions of executive function and spatial skills to preschool mathematics achievement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 126, 37-51. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.02.012>
- Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, 3e édition. (2002). Canadian Manual. Toronto : Pearson.
- Zenniger, E. (2016). *2D and 3D Fabrication Devices: Can they Improve Spatial Reasoning Skills in Children?* (Thèse de doctorat). University of North Texas. Récupéré de https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc862838/m2/1/high_res_d/ZIMMERMAN-DISSERTATION-2016.pdf
- Zosh, J. M., Verdine, B. N., Filipowicz, A., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K. et Newcombe, N. S. (2015). Talking shape: Parental language with electronic versus traditional shape sorters. *Mind, Brain, and Education*, 9(3), 136-144. <https://doi.org/10.1111/mbe.12082>

Pour citer cet article

- St-Jean, C., April, J., Bigras, N., Maïano, C. et Dupuis-Brouillette, M. (2022). Développement du raisonnement spatial d'enfants à la maternelle quatre ans temps plein au Québec. [Article prospectif]. *Formation et profession*, 30(3), 1-15 <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.715>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a267>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

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

Ugo **Collard-Fortin**
Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

Nadia **Cody**
Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

Sandra **Coulombe**
Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

Organiser l'accompagnement autour de la relève en enseignement

doi: 10.18162/fp.2022.a267

CHRONIQUE • Insertion professionnelle

Introduction

Accompagner et soutenir la relève en enseignement représentent une des voies incontournables pour assurer la persévérance professionnelle des nouveaux et futurs membres du personnel enseignant. Les données scientifiques et des constats sociopolitiques sur les difficiles conditions d'entrée et de maintien en emploi dans la profession enseignante montrent clairement que la relève a besoin d'être soutenue et accompagnée pendant la formation initiale et lors de l'insertion professionnelle (Dufour et al., 2019). Dans le cadre de la 9^e édition du Colloque international en éducation, un symposium intitulé « Accompagner et soutenir les futures personnes professionnelles en situation de formation et d'insertion dans les milieux d'éducation : exemples scientifiques, pratiques et collaboratifs » a réuni plus de 40 partenaires des milieux de la recherche et de la pratique. L'intention était de réaffirmer les besoins de soutien énoncés et d'explorer l'accompagnement organisé auprès de cette relève, ainsi que de réfléchir aux enjeux de ces initiatives université-milieu scolaire. Tout au long de la journée, un schéma des thèmes, des projets et des résultats de recherche présentés a été élaboré, traçant le portrait des activités du symposium, selon trois axes. L'exercice est pertinent, riche et mérite d'être diffusé afin de favoriser l'insertion professionnelle des futures et nouvelles personnes enseignantes du Québec et d'ailleurs. Cette chronique met donc en lumière des résultats de recherche (axes 1 et 2) et des dispositifs d'accompagnement, appuyés par des études (axe 3), lesquels mènent à un constat pouvant influencer les recherches et les pratiques à cet égard.

Place à la recherche

Le premier axe décrit, celui de l'insertion professionnelle (figure 1), établit des balises à l'égard d'un processus de transition qui commence dès la formation initiale et se poursuit pendant les premières années de carrière.

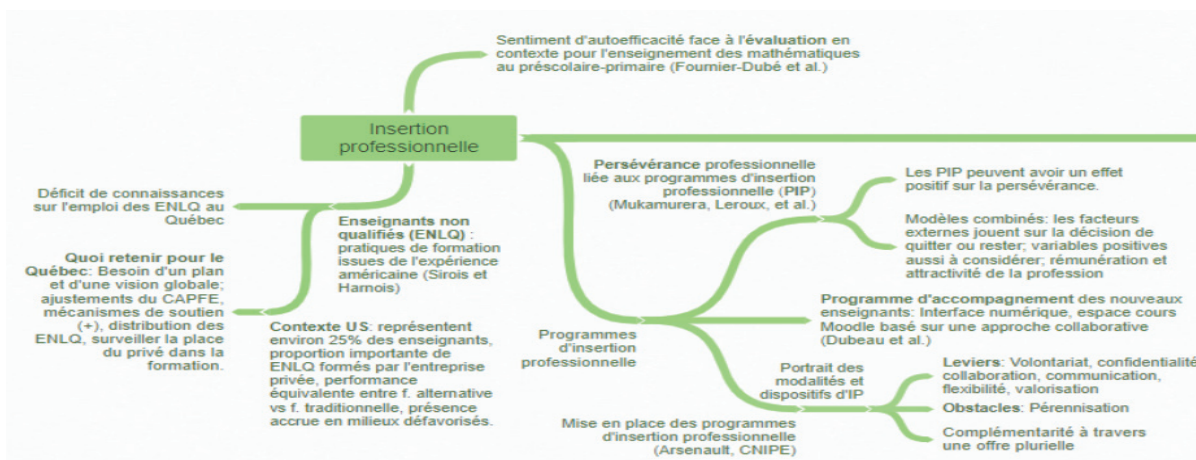


Figure 1

Axe de l'insertion professionnelle

Les travaux de Sirois et Harnois (indiqués comme tels dans la figure) ouvrent un espace de recherche, d'importance grandissante, relativement à l'expérience vécue dans ce contexte par le personnel enseignant non légalement qualifié (ENLQ). Fournier-Dubé et al. soulignent, pour leur part, les difficultés vécues par les personnes étudiantes en enseignement à l'égard du développement de leurs compétences professionnelles, notamment en évaluation des apprentissages, et du besoin d'être accompagnées pour s'insérer harmonieusement.

Les recherches conduites sur les programmes d'insertion professionnelle (Arseneault en collaboration avec le CNIPE ; Dubeau et al. et Mukamurera et al.) témoignent d'ailleurs de leur rôle crucial pour favoriser l'insertion et la persévérance dans la carrière enseignante.

En ce qui concerne le deuxième axe, il s'est construit autour des personnes accompagnatrices (e.g. enseignantes et enseignants associés, figure 2) qui interviennent pour soutenir la relève enseignante pendant la phase d'insertion professionnelle.

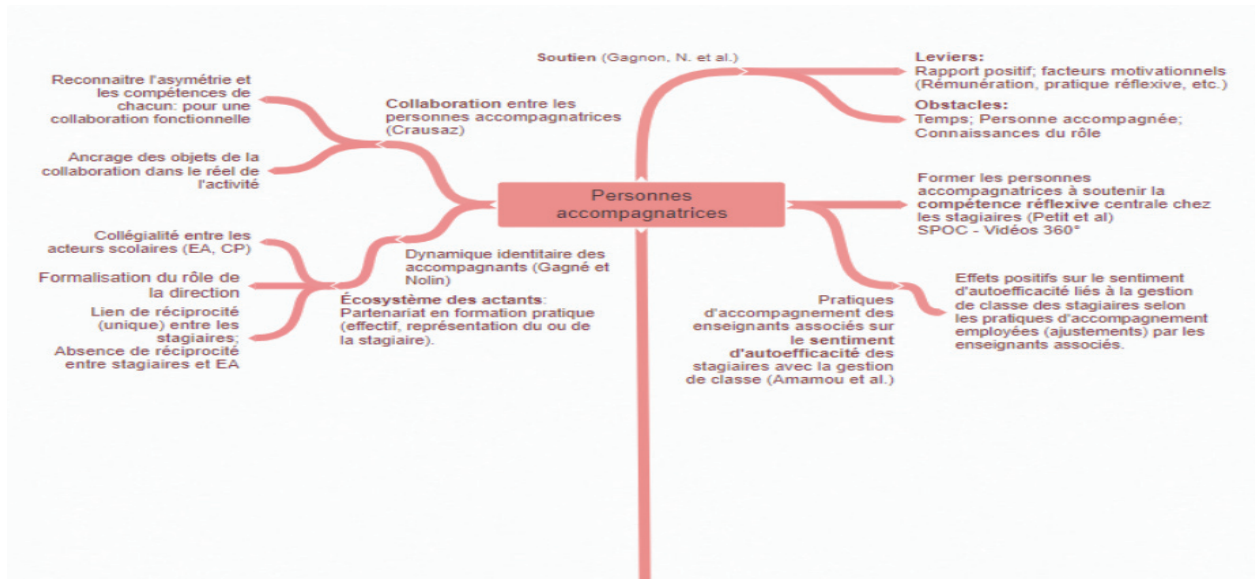


Figure 2
Axe des personnes accompagnatrices

Les recherches de Crausaz, ainsi que de Gagné et Nolin, ont fait ressortir l'importance de la collaboration entre les personnes accompagnatrices et les autres partenaires de la formation du personnel enseignant, dans une perspective d'insertion professionnelle soutenue. Dans un même ordre d'idées, la recherche d'Amamou et al. montre que les pratiques des personnes enseignantes associées ont un impact sur le sentiment d'autoefficacité des stagiaires.

De leur côté, Petit et al. de même que Gagnon et al. insistent sur le besoin de formation des accompagnatrices et accompagnateurs afin d'occuper au mieux leur rôle auprès des personnes s'insérant dans la profession.

Place au transfert des connaissances

Plusieurs projets d'intervention et de transfert des connaissances dans les programmes et les milieux de pratique ont été abordés et constituent le dernier axe, celui des dispositifs d'accompagnement (figure 3). Préoccupées par la situation de pénurie de main-d'œuvre connue dans le milieu scolaire, les responsables des conférences ont insisté sur le potentiel de leurs dispositifs pour soutenir les personnes en formation et en insertion.

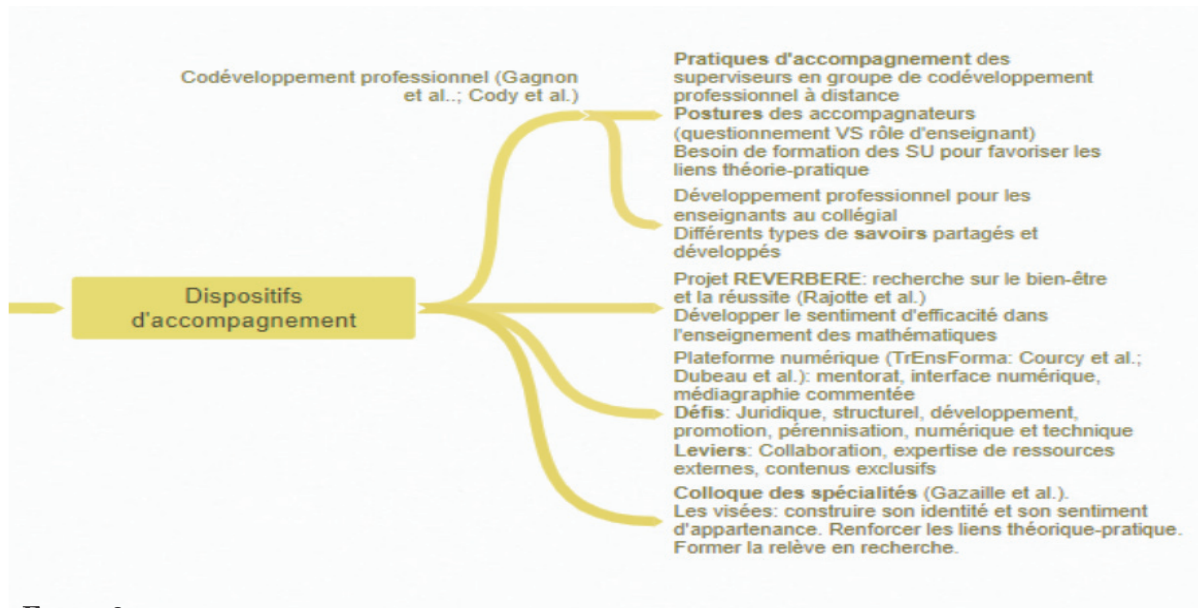


Figure 3
Axe des dispositifs d'accompagnement

Le projet TrEnsForma¹ (Courcy et al.) et l'initiative associée au projet REVERBERE² (Rajotte et al.) proposent des solutions numériques pour composer avec les problèmes respectivement de l'accompagnement professionnel et de développement du sentiment d'efficacité quant à l'enseignement des mathématiques. Le colloque des spécialités, organisé par Gazaille et al., se voulait un événement favorisant la consolidation identitaire des étudiantes et étudiants en enseignement des spécialités (musique, arts, langues, etc.). De même, les dispositifs s'appuyant sur des groupes de codéveloppement professionnel (Cody et al.; Gagnon et al.) constituent des leviers pour développer les savoirs et les compétences des personnes en formation et en insertion dans l'enseignement.

Un constat

Par ailleurs, un constat émerge de l'analyse des présentations réalisées au fil de la journée. Assurément, les programmes, les dispositifs et les pratiques mises en œuvre découlent des besoins des personnes accompagnées et visent à favoriser leur insertion professionnelle, mais il n'en demeure pas moins qu'on constate la quasi-absence du point de vue de ces personnes concernant le soutien offert (figure 4).

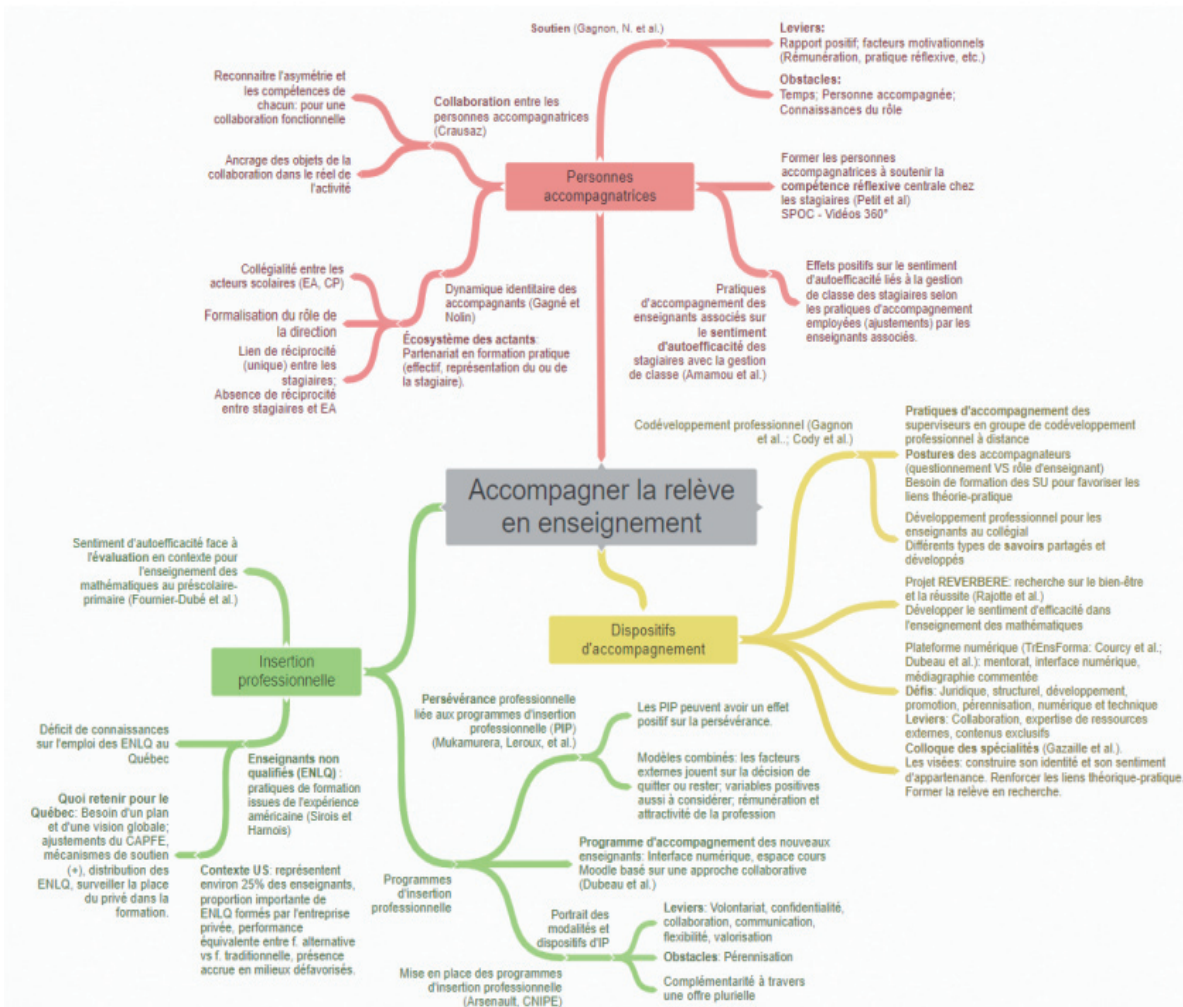


Figure 4
Schéma synthèse du symposium

En prenant l'exemple du projet TrEnsForma (Courcy et al., figure 4), des travaux de recherche ont permis d'identifier des besoins des personnes accompagnées (Carpentier et al., 2019), puis des initiatives ont été réalisées pour soutenir ces dernières (Cody et al., 2021), dont la mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement numérique de grande ampleur. Le processus en est maintenant à l'évaluation des retombées de ces initiatives, directement auprès des individus concernés, pour s'assurer de la concordance entre les besoins de soutien et les dispositifs développés (Carpentier et al. 2020), favorisant ainsi l'insertion professionnelle de la relève enseignante.

Pistes pour la recherche et la pratique

Fort des travaux de recherche en cours et des initiatives de soutien proposées, nous estimons maintenant nécessaire de retourner vers les personnes accompagnées et d'ajuster nos activités en fonction de la réalité professionnelle qui évolue (par exemple, le nombre croissant d'ENLQ). Leur point de vue s'avère essentiel pour assurer la suite du développement des dispositifs, la formation des accompagnatrices et des accompagnateurs, la collaboration entre les intervenants et l'ensemble des dimensions abordées lors de la journée du symposium. Il importe enfin de maintenir les activités de transfert et d'innover pour répondre aux besoins actuels et futurs de la relève enseignante, ainsi que de celles et ceux qui les guident.

Notes

¹ <https://www.trenforma.ca/>

² <https://reverbereeducation.com/>

Références

- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhali, S. (2020). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et profession*, 28(3), 3-17. https://formation-profession.org/files/numeros/28/v28_n03_552.pdf
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhali, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 8(3-4), 5-18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- Cody, N., Coulombe, S., Gagné, A., Doucet, M. et Nadeau-Tremblay, S. (2021). Favoriser les liens cours-stages. Défis et savoirs émergeant de discussions entre stagiaires et acteurs des milieux scolaire et universitaire dans le cadre d'un dispositif de coformation intermodulaire en enseignement. *Revue hybride de l'éducation*, 4(5), 165-186. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i5.857>
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G., et Boies, I. (2019). La préparation à l'insertion dans la profession : regard d'enseignants débutants sur la formation initiale au Québec. *Éducation et formation*, e-315(Décembre), 29-45.

Pour citer cet article

- Gagné, A., Collard-Fortin, U., Cody, N. et Coulombe, S. (2022). Organiser l'accompagnement autour de la relève en enseignement [Chronique]. *Formation et profession* 30(3), 1-6. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a267>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a268>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Émilie **Auclair**
Université Laval (Canada)

Geneviève **Sirois**
Université TÉLUQ (Canada)

La mise en œuvre de programmes d'éducation positive : le paradoxe australien

doi: 10.18162/fp.2022.a268

CHRONIQUE • Internationale

Dès les années 1990, l'Australie se positionne comme un meneur en ce qui a trait à la réforme de son administration en faveur des principes de la nouvelle gestion publique, prônant notamment l'efficacité, la gestion axée sur les résultats, la reddition de compte et une diminution du rôle de l'État et des dépenses publiques.

Au même moment, préoccupée par la problématique de la santé psychologique déclinante de sa population et de ses effets sur les finances publiques, l'Australie adoptait une stratégie nationale visant l'amélioration de la santé mentale de la nation¹. Dans le secteur éducatif, cela se traduit notamment à partir de 1997 par la mise en œuvre de programmes d'éducation positive dans les écoles australiennes. L'objectif de ces programmes est alors de promouvoir la santé mentale et le bien-être chez les élèves en misant sur l'apprentissage des compétences socioémotionnelles, telles que l'empathie, l'écoute ou l'ouverture à l'autre. En 2011, près de 70 % des écoles primaires et secondaires australiennes intégraient, à différents niveaux, des mesures d'éducation positive dans leurs classes (Australian Government, 2013) et aujourd'hui, le pays est considéré comme l'un des plus avancés dans ce domaine.

Un bilan mitigé

Certaines recherches menées en Australie suggèrent que la mise en œuvre de ces programmes a notamment été associée à la réussite scolaire (Oberle et al., 2016) et à une diminution des signes de détresse psychologique chez les élèves (Chodkiewicz & Boyle, 2017). Toutefois, on note une absence de consensus des chercheurs quant

à la réussite et aux effets réels des programmes d'éducation positive, plusieurs ayant mis en évidence de nombreuses limites, notamment sur le plan méthodologique, des recherches réalisées à ce jour. À ce titre, jusqu'à aujourd'hui, peu d'études longitudinales auraient été menées sur la mise en œuvre des programmes d'éducation positive en Australie, ce qui tend à affaiblir plusieurs conclusions avancées quant à leurs effets positifs (Svane et al., 2019).

Par ailleurs, en dépit des objectifs des programmes d'éducation positive, il s'avère qu'en 2018, en comparaison avec ceux des autres pays de l'OCDE, les élèves australiens rapportent vivre en plus grande proportion de l'intimidation, un sentiment de solitude et la peur de l'échec, en plus de démontrer un taux d'absentéisme plus important (OCDE, 2019). On observe également une croissance de la détresse psychologique chez les jeunes, en Australie comme ailleurs dans les pays de l'OCDE : la proportion de jeunes Australiens vivant avec une santé psychologique fragilisée passe alors de 18,6 % en 2012 à 26,6 % en 2020 (Brennan et al., 2021). Ainsi, en misant sur les programmes d'éducation positive depuis plus de 20 ans, l'Australie ne semble pas avoir réussi à contrecarrer l'augmentation de la détresse psychologique des jeunes observée au niveau mondial et peu de résultats probants ont été démontrés concernant l'amélioration de la santé mentale et du bien-être des élèves.

Si l'intention était noble et l'objectif valable, il semble paradoxal qu'un pays faisant la promotion de la gestion axée sur les résultats et de l'efficacité et de l'efficience de ses politiques publiques persiste à investir des fonds publics dans la mise en œuvre de programmes qui, sur le plan des résultats scolaires autant que du point de vue socioémotionnel, n'atteignent pas depuis plus de 20 ans les objectifs ciblés. Ainsi, en 2021, l'Australie a d'ailleurs lancé *Be You*, une plateforme visant à outiller l'ensemble des éducateurs dans leur implantation des programmes d'éducation positive existants dans les écoles. Cette initiative s'inscrit dans la mise en œuvre du *National Children's Mental Health and Wellbeing Strategy*, un plan à long terme publié en 2021. Comment se fait-il donc que l'Australie se montre aussi persévérante et continue d'investir dans des programmes d'éducation positive quand ceux-ci ne semblent pas passer le test de la réalité ?

« La valeur publique » comme explication au paradoxe soulevé

Shaw et Richet (2012) proposent une piste intéressante pour mieux comprendre ce paradoxe. Aux logiques du marché, de la concurrence et de la rationalité néolibérale guidant l'action publique se juxtaposerait, dans le contexte australien, une approche plus interactionniste de partenariat, d'intersectorialité et de gouvernance des politiques publiques. C'est ce que ces auteurs nomment la « valeur publique » et celle-ci serait au cœur des représentations des problèmes publics et des politiques à mettre en œuvre pour y remédier. Ainsi, l'Australie concevrait plutôt le bien-être dans un paradigme de santé publique où des changements durables sont visés, dans une vision holistique et de développement de la capacité d'agir de chacun.

La dimension interactionniste met l'accent sur les relations interpersonnelles dans l'élaboration et la conception des politiques, ce qui semble par ailleurs constituer une innovation en soi. Pour le réseau scolaire, cela signifie renouer avec la facette humaine du métier, négligée après plusieurs années de nouvelle gestion publique. Dans ces dimensions relationnelles, globales et holistiques, la valeur publique n'est pas sans rappeler la théorie du faire sens de Spillane et al. (2002) pour qui les organisations doivent

leur existence aux interactions quotidiennes des acteurs en place, créant ainsi un sens aux actions et aux objectifs encourus.

La théorie du «faire sens» se concentre sur les dimensions symbolique et intersubjective des phénomènes et invite les acteurs d'une organisation à rendre intelligible un concept continuellement en mouvement, à l'intérieur d'un processus global et organisé (Spillane et al., 2002). C'est à l'issue et à travers ce processus qu'émergerait alors un sens aux situations parfois ambiguës du quotidien et du métier. Ainsi, l'essence interactive de la «valeur publique» pourrait concourir à créer du sens dans les établissements scolaires et les dimensions polysémique, subjective et évolutive du bien-être pourraient constituer un terreau fertile pour une démarche de création de sens à qui veut bien s'y intéresser et s'y atteler.

Par exemple, l'évaluation de la mise en œuvre du programme d'éducation positive australien implanté au primaire a mis de l'avant le fait que le programme constitue un vecteur de sens et est créateur de sentiment d'appartenance chez les enseignants et les élèves. En effet, cultiver une compréhension commune du bien-être paraît s'inscrire dans les principes défendus par Spillane et al. (2002) selon lesquels les relations, les interactions et la collaboration seraient au cœur d'une démarche de faire-sens.

La persévérance de l'État australien à l'égard des programmes d'éducation positive en dépit des résultats quantitatifs décevants pourrait s'expliquer notamment par la portée universelle du bien-être et le sens que cette notion engendre chez les acteurs de l'école. Ainsi, analyser ces programmes à la lumière de la théorie du *sensemaking* pourrait permettre de dégager une compréhension renouvelée de la notion de «valeur publique» et potentiellement plus fine du phénomène en cours. Lorsque l'on sait que le sens vécu est un élément central de la théorie de l'épanouissement personnel (*flourishing*) de Seligman (2012) et que cela constitue un ingrédient clé au bien-être, créer du sens dans l'action publique ne peut qu'engendrer des comportements, des émotions et des résultats positifs.

Pour autant, la mise en œuvre des programmes d'éducation positive s'inscrit également dans une logique néolibérale de la gestion axée sur les résultats, le bien-être étant perçu comme un moyen de favoriser la réussite scolaire et sociale. Enfin, certaines recherches suggèrent que les pratiques néolibérales seraient en partie responsables de la détresse psychologique à l'école (Maranda et al., 2014). Reste donc à savoir si le sens dégagé par l'intégration des programmes d'éducation positive menée en 2021 doublée à la valeur publique australienne réussira à agir plus efficacement sur la santé psychologique des élèves.

Note

¹ La *National Mental Health Strategy*

Références

Australian Gov The Department of Health. <http://surl.li/cwnia>

Brennan, N., Beames, J. R., Kos, A., Reily, N., Connel, C., Hall, S., Yip, D., Hudson, J., O'Dea, B., Di Nicola, K., & Christie, R. (2021). *Psychological Distress in Young People in Australia: Fifth Biennial Youth Mental Health Report: 2012-2020* [Rapport de recherche]. Mission Australia.

- Chodkiewicz, A. R., & Boyle, C. (2017). Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education*, 5(1), 60-86.
- Maranda, M.-F., Deslauriers, J.-S., & Viviers, S. (2014). L'école en souffrance: Enquête-action et critique de l'idéologie managériale. Dans *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail* (p. 213-244). Presses de l'Université Laval.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297.
- OCDE. (2019). *Programme for International Student Assessment (PISA): Results from PISA 2018*. <http://sur1.li/cwnid>
- Seligman, M. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Atria Books.
- Shaw, R., & Richet, I. (2012). La nouvelle gestion publique en Australie: Passé, présent et futur. *Pouvoirs*, 141(2), 117-132.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Svane, D., Evans, N., & Carter, M.-A. (2019). Wicked wellbeing: Examining the disconnect between the rhetoric and reality of wellbeing interventions in schools. *Australian Journal of Education*, 63(2), 209-231
<https://doi.org/10.1177/0004944119843144>

Pour citer cet article

- Auclair, E. et Sirois, G. (2022). La mise en œuvre de programmes d'éducation positive : le paradoxe australien [Chronique]. *Formation et profession* 30(3), 1-4.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a268>



C **H**RONIQUE • Intervention éducative

La confrontation entre les neuromythes proliférant à grande vitesse au point de devenir un objet d'étude à part entière (Pasquinelli, 2012 ; Howard-Jones, 2014, cité dans Sander *et al.*, 2018) et les données de la recherche scientifique actuelle nous amène, ici, à réfléchir sur l'une des thématiques majeures dans l'ergonomie cognitive ou la psychologie du travail : l'attention divisée (Lieury, 2012).

Cela concerne la gestion malaisée de la multitâche (*multitasking*) ou de la double tâche évoquée sous le terme de «goulot ou goulet d'étranglement» (Sarr, 2019, p. 146) identifié par Pashler (1984). Certes, avec sa théorie du filtre en 1958, Broadbent a pu montrer, en utilisant la technique de l'écoute dichotique (un son différent dans chacune des oreilles), la capacité d'entendre et de comprendre de manière simultanée une série de sons à condition qu'ils soient simples (Jarret *et al.*, 2011). Mais dès lors que les signaux deviennent complexes, le travail du «filtre» intervient pour ne retenir que les informations pertinentes. Toutefois, on peut évoquer une exception à la règle : le cas particulier de l'expert qui, à force d'entraînement, peut faire deux choses à la fois (Hirst, *et al.*, 1980, cité dans Lachaux, 2011, p. 327) :

« Dans bien des cas, ces personnes ne font pas réellement deux choses à la fois, soit parce que les deux “choses” en question n'en font en réalité qu'une, comme dans le cas du jongleur, soit parce que l'une d'entre elles est une activité complètement automatisée, qui peut être menée sans y faire attention. [...] l'expert a tendance à porter son attention à un niveau plus global que le novice. [...] ce qui est “deux” pour le novice n'est en fait souvent qu“un” pour l'expert. [...] Par ailleurs, le

cerveau finit aussi à force de répétition par automatiser certaines tâches au point de pouvoir les réaliser avec très peu d'attention. Depuis les travaux menés par les psychologues Walter Schneider et Richard Shiffrin dans les années 1970, nous savons que le cerveau peut alors rediriger son attention vers une seconde tâche, sans baisse de performance pour la tâche automatisée. »

Mis à part cette situation particulière, fruit d'un apprentissage relativement long, rares sont les individus qui font deux choses à la fois ; l'attention bascule simplement d'une tâche à l'autre (Lachaux, *ibid*). C'est bien ce qui se passe dans la triple tâche communiquer-écrire-cuisiner donnée en exemple par Pasquinelli (2015) : l'absence d'automatisation dans chacune des trois actions exige du cerveau qu'il « jongle », en mettant une tâche en attente pendant qu'il se focalise sur l'autre. Bien entendu, comme le mentionne l'auteur, ce travail sollicite fortement l'attention et la mémoire, notamment la mémoire à court terme.

Ainsi, la gestion simultanée de tâches devenant peu efficace, voire impossible, malgré l'illusion souvent entretenue avec cette croyance, le phénomène attentionnel agit comme un goulet d'étranglement. À ce sujet, Lieury (2012) mentionne plusieurs expériences permettant de mieux comprendre les retombées néfastes de l'attention partagée dans la vie quotidienne. Sur le plan des apprentissages, l'étude de Boujon et de ses collègues (n-d, cité dans Boujon et Quaireau, 1997) rapportée par Lieury (2012) vient confirmer une fois de plus une réduction notable du rendement. Des élèves de CM2 doivent lire une histoire dans une condition d'attention sélective en lecture silencieuse et dans trois autres conditions d'attention partagée : un groupe entend de la musique classique durant la lecture, un autre entend le vidéo-clip sans le voir et le dernier voit le vidéo-clip à la télévision. Les résultats sur le déclin du score en lecture sont effarants. Si la musique classique n'affecte pas la réussite, on obtient tout de même une baisse de 25 % pour les élèves qui ont entendu les paroles et une baisse de 40 % pour ceux qui ont regardé le vidéo-clip. Un autre exemple est celui du test de Stroop, qui consiste à nommer rapidement et sans erreur la couleur des mots (tâche principale) alors que ces derniers désignent, dans la deuxième série de mots, une couleur différente. L'interférence entre la tâche principale et le deuxième processus cognitif résulte des diverses contraintes biologiques du fonctionnement cérébral.

Huron (2015) montre que l'on ne peut apprendre à l'école en situation de double tâche cognitive. On relève certains de ses propos : « Typiquement, un élève qui lutte pour déchiffrer les mots en lisant un texte ne peut pas en comprendre le sens. », « Un enfant qui peine pour tracer des lettres ne peut pas faire une rédaction en écrivant à la main. »... En guise de conclusion, elle déclare : « On peut tous changer nos comportements vis-à-vis des enfants. Quand un enfant ne fait pas ce que vous voudriez qu'il fasse, cherchez la situation de double tâche cognitive. Cherchez-la avec lui et une fois que vous l'avez trouvée, ensemble, cherchez les solutions pour la contourner, pour qu'enfin il ait une chance de pouvoir faire ce que vous lui demandez. ». La surcharge cognitive, que la double tâche invisible implique, est bien le fait de tous les élèves de l'école et notamment les lecteurs débutants. Or, elle affecte particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés scolaires et des troubles de l'apprentissage.

Le développement de la conscience professionnelle du corps enseignant passe ainsi par la compréhension de la notion de double tâche cognitive induisant la mise en place d'aménagements et d'adaptations pédagogiques.

Références

- Huron, C. (2015). Le cerveau peut-il faire deux choses à la fois ? Conférence enregistrée le 5 octobre 2015 à l'UNESCO, Paris. En ligne : <https://bit.ly/2W6mTb3> (consulté le 18 juin 2022).
- Jarret, C., Bell, V., Costandi, M., Munger, D., & Stafford, T. (2011). *3 minutes pour comprendre les 50 plus grandes théories en psychologie*. Paris : Le Courrier du Livre.
- Lachaux, J. P. (2011). *Le cerveau attentif. Contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Paris : Odile Jacob.
- Lieury, A. (2012). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Pasquinelli, E. (2015). *Mon cerveau, ce héros : mythes et réalité*. Paris : Éditions Le Pommier.
- Sander, E., Gros, H., Gvozdic, K., & Scheibling-Sève, C. (2018). *Les neurosciences en éducation. Mythes et réalités*. Péronnas : Retz.
- Sarr, R. (2019). Entraînement à la fluence de lecture à l'école primaire : recherche sur les effets et les déterminants de la performance. Linguistique. Université de Nanterre - Paris X, 2019. Français. (NNT : 2019PA100080). (tel-02929678)

Pour citer cet article

- Sarr, Rachel. (2022). La multitâche cognitive [Chronique]. *Formation et profession*, 30(1), 1-3.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a269>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a270>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Amal **Boultif**
Université d'Ottawa (Canada)

Chantal **Ouellet**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Nathalie **Boudrias**
EMICA (Canada)

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

Quand la recherche rencontre l'action au profit de la littératie de jeunes adultes en formation professionnelle du secondaire

doi: 10.18162/fp.2022.a270

CHRONIQUE • Milieu scolaire

Parmi les établissements d'enseignement où se retrouvent des adolescents et des adultes ayant un faible niveau de littératie, les centres de formation professionnelle (FP) du secondaire accueillent une population diversifiée d'élèves qui peuvent avoir connu des parcours scolaires difficiles (Hamelin, 2014) et qui n'éprouvent pas d'intérêt pour les études de plus longue haleine, comme les études collégiales et universitaires (Mazalon et Bourdon, 2015). Or, les FP sont exigeantes et les élèves ne s'attendent pas nécessairement à ce qu'elles soient si difficiles. En classe, plusieurs élèves ont un niveau insuffisant en lecture pour comprendre de façon autonome les contenus des cours à apprendre pendant leur FP (Grossmann, Roiné et Chatigny, 2014). Les compétences initiales en français sont donc variables d'un élève à l'autre à l'amorce d'une FP. De plus, la majorité des effectifs de la FP du secondaire du Québec sont regroupés dans la filière menant au diplôme d'études professionnelles (DEP) et qui compte plus de 140 programmes (Gouvernement du Québec, 2019). C'est dans ce contexte qu'une conseillère pédagogique du centre EMICA (École des métiers de l'informatique, du commerce et de l'administration) a contacté notre équipe de chercheuses afin de tenter de remédier aux lacunes en compréhension de lecture de leurs élèves.

Même si l'enseignement de stratégies de lecture dans différentes disciplines scolaires gagne du terrain (Shanahan et Shanahan, 2008), l'enseignement de stratégies de compréhension de lecture relève, habituellement, de la spécialité des enseignants de français et nécessite d'y être bien formé, ce qui n'est pas le cas des enseignants de la FP du secondaire. En même temps, la compréhension de lecture est

intimement liée au domaine dans lequel on lit. Ainsi, les élèves devraient développer graduellement leur habileté à lire, à écrire et à réfléchir selon les modalités qui caractérisent les disciplines scolaires (ex. : logique du discours, structures de textes, vocabulaire spécialisé). Or, il n'existait pas, à notre connaissance, de modèle d'intégration complète de stratégies de lecture à l'enseignement d'un métier, par des enseignants de FP eux-mêmes, sur lequel nous pouvions nous appuyer, pour venir en aide au centre de FP qui nous a sollicitées. Dans un tel modèle, l'intégration complète prendrait alors forme dans l'enseignement simultané de stratégies de lecture et de l'enseignement spécifique à une discipline, en l'occurrence ici d'un métier, par le même enseignant.

Notre équipe s'est alors tournée vers une adaptation de l'approche *Reading Apprenticeship (RA)* (Ouellet, Boultif et Croisetière, 2015 ; Schoenbach, Greenleaf et Murphy, 2012). L'approche *RA* préconise la prise de conscience de ses propres stratégies de lecture et leur bonification selon les exigences des textes. Cette approche renferme également des routines d'enseignement, qui permettent aux lecteurs « novices », au regard de la lecture dans une discipline donnée, de développer leur maîtrise de la compréhension au moyen de stratégies plus efficaces. Comme l'implantation d'une telle approche nécessite un changement important de pratiques de la part des enseignants et des intervenants qui l'utilisent, et qu'un accompagnement et un suivi s'avèrent indispensables, la recherche-action-formation¹ (Prud'homme, 2007) a été privilégiée pour comprendre comment des enseignants se l'approprient, l'intègrent à leurs cours et quelles peuvent en être les retombées auprès des élèves. Nous avons recruté 27 enseignants dans quatre programmes différents : diplôme d'études professionnelles (DEP) en comptabilité, en secrétariat, en soutien informatique et attestation de spécialisation professionnelle (ASP) en secrétariat médical, qui ont été formés à l'approche *RA*.

Retombées du projet

Sur le plan théorique, le projet a permis de mieux connaître comment des enseignants qui ne sont pas des spécialistes de l'enseignement de la compréhension de lecture, mais des spécialistes dans leur discipline/métier, s'approprient des stratégies de lecture et les intègrent au moyen de l'enseignement explicite et du désétayage lors de routines de lecture collaborative. Nos résultats ont permis de comprendre comment articuler l'enseignement de stratégies de lecture à des contenus spécialisés de FP dans des modules de secrétariat, comptabilité et soutien informatique. Nous connaissons mieux la nature des tâches de lecture exigées dans les cours de FP, les types de textes (papier et numérique) utilisés, leurs exigences sur le plan de stratégies cognitives et métacognitives en lecture, ainsi que le type de connaissances générales et disciplinaires sollicitées. Comme les pays et régions francophones accusent un certain retard quant au champ des *Disciplinary Literacies* (Jetton et Shanahan, 2012) et que les travaux réalisés dans ce champ concernent principalement la formation générale (ex. : histoire, sciences), nos résultats contribuent au développement de ce champ, à ouvrir des pistes pour la pédagogie de l'enseignement professionnel au Québec, et à développer des pédagogies plus inclusives à cet ordre d'enseignement. Sur le plan des pratiques, le projet aura permis de produire des modèles de planification de cours intégrant la compréhension de lecture sur papier et support numérique et son enseignement ; des modèles de bonnes pratiques lors d'une intégration spontanée ainsi que le développement d'activités de formation et d'accompagnement adaptées à la FP. Des ateliers ont été présentés à des enseignants, des conseillers pédagogiques et des membres de la direction d'autres centres de FP (ex. : soins infirmiers) et lors de

colloques professionnels. Les enseignants (125 formés et 27 participants au projet) ont pu intégrer des stratégies de lecture et de nouvelles pratiques pédagogiques pour mieux exploiter les documents écrits dans leur enseignement du métier et les élèves (adolescents, jeunes adultes, adultes plus âgés, avec et sans difficulté d'apprentissage, francophones et allophones) (91 ayant rempli les questionnaires pré et post-tests) ont pu améliorer leur compréhension de lecture. Enfin, les taux de réussite aux programmes ont été un autre indicateur des retombées du projet de recherche-action-formation. Pour le programme de secrétariat, le taux de réussite est passé de 67 % en 2013, à 76 % en 2015 et 2017 ; et en comptabilité, la diplomation est passée de 68 % en 2013, à 76 % en 2015 et à 86 % en 2017. En conséquence, le centre de FP s'est doté d'un plan stratégique pour assurer la pérennité du projet.

Des conditions gagnantes

Un tel projet, qui nécessitait un changement important de pratiques, n'aurait pu produire de retombées positives auprès des enseignants (ex. : conscientisation pédagogique) et des élèves (meilleure compréhension de lecture et taux de réussite à la hausse) sans la présence de différents « espaces de collaboration ». Par exemple, la conception et la rédaction du projet de recherche-action ont été réalisées conjointement par les chercheuses et la conseillère pédagogique qui a participé à toutes les étapes du projet sur le terrain. Il aurait été difficile pour les chercheuses de concevoir la méthodologie sans l'étroite collaboration de la conseillère pédagogique. La volonté politique s'est révélée déterminante pour la bonne marche du projet. De nombreuses séances de formation et toute la collecte de données ont eu lieu au centre grâce à l'ouverture et à l'intérêt des différents participants (direction, conseillers pédagogiques, enseignants, élèves). Un suivi constant avec les enseignants a été assuré par la conseillère pédagogique et des membres de l'équipe de chercheuses au moyen de rencontres d'équipe, d'entretiens, etc. Ces derniers ont pu participer activement aux communications dans des colloques scientifiques et professionnels. De plus, des activités de formation continue, de perfectionnement, de transfert des connaissances pour d'autres centres de FP ont pu avoir lieu grâce à la collaboration de tous, ce qui a fait rayonner le centre, ainsi que l'université partenaire, au Québec et à l'étranger. Malgré une interruption de quelques années en raison, entre autres, de la fin du projet subventionné, qui a occasionné un sentiment d'abandon, et puis par la pandémie, cette collaboration amorcée en 2014 se poursuit jusqu'à ce jour, la prépondérance de la lecture sur support numérique ayant conduit à de nouveaux besoins de recherche, d'action et de formation.

Note

- ¹ Cette recherche-action a été subventionnée par le ministère de l'Éducation en partenariat avec Fonds de recherche – Société et Culture dans le cadre du programme de recherche sur l'écriture et la lecture (PREL).

Références


- Dubeau, A., Plante, I. et Frenay, M. (2017). Achievement profiles of students in high school vocational training programs. *Vocations and learning : studies in vocational and professional education*, 10 (1), 101–120.
- Gouvernement du Québec (2019). *Programmes d'études professionnelles*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/employeurs/programmes-detudes/programmes-detudes-professionnelles/>

- Gouvernement du Québec (2017). Régime pédagogique de la formation professionnelle (Chapitre I-13.3, r. 10). *Loi sur l'instruction publique*. (Chapitre I-13.3, a. 448).
- Grossmann, S., Roiné, C. et Chatigny, C. (2014). *Horizons, seuils et passages. L'orientation, l'accès et le maintien des élèves en formation professionnelle à Montréal*. Synthèse du rapport de recherche remis à Éducation Montréal. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/6487/1/Rapport%20E%CC%81ducation%20Montre%CC%81a%20version%20courte.pdf>
- Hamelin, P. (2014). *Réalisation du portrait global, authentique et pratique de la formation professionnelle actuelle et récente au Québec*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Jetton, T. L., et C. Shanahan, Eds. (2012). *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines: General Principles and Practical Strategies*, New York, Guilford Publications.
- Mazalon, É. et Bourdon, S. (2015). Choix scolaires et obstacles à la participation des jeunes adultes non diplômés inscrits en formation professionnelle. Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (Dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et d'accompagnement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ouellet, C., Boultif, A. et Croisetière, C. (2015). Les littératies disciplinaires au secondaire : appropriation d'une approche novatrice en contexte francophone montréalais. Dans *Littératie, vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. (Dir. L. Lafontaine et J. Pharand). Québec : Presses de l'Université du Québec. p.141 à 160.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec en Outaouais.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C. et Murphy, L. (2012). *Reading for understanding: How Reading Apprenticeship Improves Disciplinary Learning in Secondary and College Classrooms* (2e éd.), San Fransisco : Jossey-Bass.
- Shanahan, T. et Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents, rethinking Content Area Literacy. *Harvard Educational Review*.18(1), 40-59.

Pour citer cet article

- Boultif, A., Ouellet, C., Boudrias, N. et Dubeau, A. (2022). Quand la recherche rencontre l'action au profit de la littératie de jeunes adultes en formation professionnelle du secondaire [Chronique]. *Formation et profession* 30(3), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a270>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a271>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International 
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Justine Gosselin-Gagné
Coordonnatrice du CIPCD (Canada)

Geneviève Audet
Professeure à l'UQAM et
codirectrice scientifique du CIPCD (Canada)

Éric Lauzon
Directeur général adjoint du CSSMB et
directeur exécutif du CIPCD (Canada)

Le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité : rapprocher le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys et le milieu de la recherche

doi: 10.18162/fp.2022.a271

CHRONIQUE • Milieu scolaire

En quelques décennies, la population des écoles québécoises a beaucoup changé sur le plan de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Cette réalité comporte différents enjeux au quotidien pour les milieux scolaires concernés qui cherchent à soutenir la réussite éducative de chaque élève. Des recherches réalisées en contexte québécois ont mis en exergue des avancées significatives en ce qui a trait à l'appropriation de données scientifiques par différent.e.s acteur.trice.s du système scolaire au regard de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle (Mc Andrew et al., 2015). Néanmoins, il semble qu'un écart persiste entre, d'une part, les données de la recherche et les politiques, programmes et interventions et, d'autre part, entre ces grands encadrements normatifs et la manière dont le personnel scolaire prend effectivement en compte la diversité ethnoculturelle au quotidien. Ce constat met en lumière la nécessité de mettre en place des mécanismes beaucoup plus intensifs de collaboration entre le milieu de la recherche et celui de la pratique.

Un centre de recherche appliquée au Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys

Le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB), situé dans l'ouest de l'Île de Montréal, est le deuxième plus important CSS du Québec. Actuellement, plus de 80 % de ses élèves en formation générale des jeunes sont issu.e.s de l'immigration de première ou de deuxième génération. En ce qui a trait à la langue maternelle, celle-ci n'est pas le français pour plus de 60 % de sa population scolaire. La diversité ethnoculturelle et linguistique est également de plus en plus

prégnante parmi son personnel scolaire. C'est ce contexte qui est à l'origine du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (cipcd.ca), une première au Québec. Ce centre de recherche dite appliquée, créé en 2012, est composé de six groupes de travail abordant des enjeux de la diversité ethnoculturelle et linguistique en contexte scolaire. Il poursuit trois mandats : la recherche, le transfert de connaissances scientifiques et la formation. Pour chaque groupe de travail, deux coresponsables sont assigné.e.s, soit un.e chercheur.e universitaire et un membre du personnel du CSSMB.

Des exemples de réalisations de collaboration

Depuis que le CIPCD a été créé, une panoplie de recherches, d'activités de transfert et de formations a été réalisée, multipliant les répercussions à divers niveaux de l'organisation. Par exemple, deux Chantiers 7 de formation continue ont permis de former plusieurs membres du personnel quant à l'importance de valoriser différentes langues parlées par les élèves pour soutenir l'apprentissage du français ; plusieurs guides et vidéos pédagogiques à ce sujet sont disponibles sur le site d'Élodil. Ces projets ont permis d'insuffler du changement au CSSMB en matière de prise en compte de la diversité linguistique et ethnoculturelle grâce aux conseillers pédagogiques qui en assurent la diffusion. Un projet de recherche-action mené auprès d'élèves réfugiés syriens a quant à lui permis d'élaborer et de rendre disponible le guide *Mener des groupes de parole en contexte scolaire*. Un autre exemple de réalisation est la création de l'*Équipe ressource en contexte de diversité* (ÉRCDD) composée de professionnel.le.s du CSSMB. Celle-ci vise à soutenir les écoles du CSS en ce qui a trait à la réussite et au bien-être psychologique d'élèves immigrant.e.s vulnérables. De son côté, le guide pédagogique *Aborder les sujets sensibles avec les élèves*, créé grâce à une autre collaboration, présente quelques éléments pour guider une réflexion quant à la pertinence d'aborder des thèmes sensibles avec des élèves et fournit quelques lignes directrices à cet égard. Enfin, un autre guide, *Faciliter l'intégration socioprofessionnelle du personnel enseignant formé à l'étranger*, a été élaboré à partir de travaux de recherches réalisés au CSSMB, en collaboration avec divers acteurs du CSS, et vise à outiller les directions pour soutenir l'intégration socioprofessionnelle du personnel enseignant formé à l'étranger.

La collaboration entre les milieux de pratique et les chercheurs du CIPCD : des défis aux pistes de solution

De ces collaborations émergent également des défis. Nous en identifions deux qui interpellent autant les milieux de pratique que les chercheur.e.s. Le premier est lié au risque que toutes et tous ne trouvent pas leur compte à s'impliquer dans les activités du CIPCD. Le principe d'un centre de recherche appliquée suppose une réciprocité ainsi qu'un équilibre sur le plan des coûts-bénéfices associés au travail « ensemble ». D'une part, en s'impliquant, les chercheur.e.s bénéficient d'un accès privilégié à des terrains de recherche et, d'autre part, ce rapport de proximité sert la communauté éducative lorsqu'elle a besoin d'appui pour diverses questions ou situations en lien avec les thématiques explorées par les groupes de travail. Comment s'assurer que chacune et chacun tirent réellement profit d'une telle collaboration ? Le deuxième défi, lié au premier, a trait à un essoufflement des milieux qui ont été souvent sollicités ou qui ont déjà participé à plusieurs projets. Des chercheur.e.s impliqué.e.s dans le CIPCD semblent parfois aussi essoufflé.e.s par les demandes de conférence ou d'accompagnement des écoles. En effet, certains milieux ont

tendance à faire appel à celles et ceux en qui ils ont confiance. Comment maintenir l'engagement de part et d'autre, et faire en sorte que chacun perçoive plus de bénéfices que de contraintes à la collaboration ?

Une piste consiste assurément à se concerter davantage pour cibler les besoins de la recherche et ceux des milieux de pratique afin de mieux planifier nos activités et de faire en sorte que l'implication de chacune et de chacun soit le plus bénéfique possible. Une autre piste, dans laquelle nous sommes déjà engagé.e.s, serait de maximiser le rayonnement des différents travaux de recherche réalisés au sein de l'organisation. Mais comment s'assurer que les ressources développées soient utiles pour celles et ceux à qui elles se destinent ? Nous estimons notamment qu'il serait judicieux de miser davantage sur la co-construction d'outils avec le personnel scolaire concerné afin de s'assurer que tout un chacun se sente reconnu comme une ou un partenaire légitime, respecté.e dans sa propre logique professionnelle. Il est également évident pour nous que des efforts soutenus doivent continuer d'être investis pour diversifier les opportunités d'appropriation des résultats de recherche. Comment alors, au-delà de l'organisation de conférences ponctuelles dans les milieux et auprès de certains membres du personnel, assurer la pérennité de la sensibilisation aux enjeux documentés par les différents travaux de recherche, mais aussi le développement et la transformation de pratiques ? Une des voies qu'il faut continuer de privilégier a certainement trait à la formation d'agent.e.s multiplicateur.trice.s au sein même du CSSMB.

Quelles suites pour la collaboration des chercheurs du CIPCD avec le CSSMB ?

Le CIPCD du CSSMB est une initiative novatrice et unique en son genre. La réalisation de recherches et l'appropriation de leurs résultats permettent de mieux comprendre comment soutenir la réussite éducative de tous les élèves, et particulièrement celles et ceux issu.e.s de l'immigration. Par l'opportunité qu'il offre de rapprocher le milieu de la recherche et celui de la pratique, il contribue à la formation continue de l'ensemble de la communauté éducative et offre un accompagnement des milieux qui permet de mettre en valeur les expertises respectives. Des discussions qui se sont déroulées au cours des derniers mois ont permis de mettre en lumière un besoin de communiquer et de se concerter différemment. Depuis sa genèse, le CIPCD est défini en tant que centre de recherche appliquée. Notre souhait serait qu'à l'approche de ses dix ans, il soit maintenant reconnu comme étant un centre de transfert de connaissances scientifiques encore plus collaboratif.

Référence

Mc Andrew, M. et l'équipe du GRIÉS (dir.) (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal (Québec) : Presses de l'Université de Montréal.

Pour citer cet article

Gosselin-Gagné, J., Audet, G. et Lauzon, E. (2022). Le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité : rapprocher le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys et le milieu de la recherche [Chronique]. *Formation et profession* 30(3), 1-3.

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a271>



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a272>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Chantal **Tremblay**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Bruno **Poellhuber**
Université de Montréal (Canada)

L'importance de la formation à la compétence numérique en enseignement supérieur

doi: 10.18162/fp.2022.a272

CHRONIQUE • Numérique en éducation

Introduction

Bien que la nécessité de développer la compétence numérique des étudiant.es postsecondaire ne constitue pas un sujet nouveau, il semble que la formation actuelle offerte dans les institutions québécoises d'enseignement supérieur soit toujours déficiente à cet égard (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2020, 2021). Par conséquent, les étudiant.es postsecondaire seraient mal outillé.es pour entrer sur le marché du travail (CSE, 2020), qui subit présentement des transformations majeures (World Economic Forum, 2020). La question redevient d'actualité avec l'adoption du cadre de référence de la compétence numérique (MÉES), première mesure du plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur. Ainsi, cette chronique, qui est la première d'une série de trois portant sur cette thématique, a pour but de souligner l'importance d'être suffisamment compétent avec le numérique pour évoluer dans différentes sphères de la société au 21^e siècle, l'importance de développer une instrumentation pour la mesure de cette compétence numérique, et, éventuellement, de décrire ou illustrer des pratiques permettant de développer la compétence numérique.

La compétence numérique au XXI^e siècle

Plusieurs référentiels de compétences du XXI^e siècle présentent celles qui seraient les plus importantes à maîtriser pour évoluer dans le marché du travail actuel et futur (Finegold et Notabartolo, 2016). Dans une recension de plus de 70 référentiels portant sur la

compétence numérique, les compétences informationnelles et les compétences du XXI^e siècle, Tremblay et Poellhuber (2022) ont montré l'omniprésence du numérique dans toutes les habiletés décrites par cette littérature. Parmi celles-ci, on retrouve la capacité à rechercher et à évaluer l'information à l'aide du numérique, à agir de façon responsable et à interagir adéquatement avec les autres dans l'espace numérique, à utiliser des outils numériques variés, ainsi qu'à être en mesure d'apprendre ou d'enseigner avec le numérique (Tremblay et al., 2022). Cette recension a servi de base pour l'élaboration du Cadre de référence de la compétence numérique (MEES, 2019), qui la présente en la déclinant en douze dimensions reflétant des habiletés ayant un lien avec le numérique. Cela inclut « exploiter le potentiel du numérique pour l'apprentissage », « développer et mobiliser sa culture informationnelle », « mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion », notamment. La dimension centrale correspond à la capacité d'agir de façon éthique dans l'espace numérique. En somme, ce Cadre illustre une tendance actuelle observée dans la littérature selon laquelle la compétence numérique dépasse largement le simple usage d'outils numériques ou technologiques (Tremblay et Poellhuber, 2022). En effet, il intègre plusieurs dimensions associées à des *soft skills* (collaboration, communication, pensée critique, résolution de problèmes, créativité).

L'importance d'être compétent.e avec le numérique

Considérant son omniprésence dans la société, il devient donc crucial pour tout.e citoyen.ne de développer sa compétence numérique. En effet, les transformations récentes observées sur le marché du travail impliquent des changements majeurs quant à la nature des tâches effectuées par les travailleur.ses (Pereira et Romero, 2017 ; World Economic Forum, 2020). Par exemple, le phénomène de l'Industrie 4.0 où la chaîne de valeur est transformée par l'usage de l'intelligence artificielle implique que les travailleur.euses soient capables d'utiliser des applications dotées de cette technologie pour accomplir leurs tâches (Pereira et Romero, 2017). Aussi, ils et elles doivent être suffisamment compétent.es pour exploiter adéquatement les outils numériques nécessaires au télétravail et à la décentralisation des organisations (World Economic Forum, 2020). Le numérique modifie la façon dont se font la recherche, l'évaluation et l'utilisation de l'information (ACRL, 2016). En enseignement supérieur, l'usage pédagogique d'outils et de ressources numériques a connu une hausse fulgurante depuis la pandémie de la COVID-19 (Poellhuber et al., 2021), ce qui devrait se maintenir à long terme (EDUCAUSE, 2022 ; Pelletier et al., 2021).

Bref, il est essentiel d'être suffisamment compétent.e avec le numérique pour évoluer dans la société actuelle en tant que travailleur.se, citoyen.ne, étudiant.e et surtout, enseignant.e, qui doivent soutenir le développement de la compétence numérique de leurs étudiants. Comme le CSE (2021) le souligne, les étudiant.es doivent pouvoir développer leur compétence durant leur parcours de formation pour réduire les inégalités liées au numérique. Ainsi, en offrant une formation adéquate et adaptée aux besoins des étudiant.es, les institutions d'enseignement supérieur peuvent contribuer à réduire ce que Collin (2013) nomme des *inégalités de l'ordre du savoir*, qui représentent les écarts en matière d'habiletés liées aux usages du numérique et qui, conséquemment, pénalisent systématiquement ceux et celles qui ont un niveau de compétence numérique plus faible (Collin, 2013).

Le besoin d'améliorer la formation à la compétence numérique en enseignement supérieur

Bien que plusieurs institutions d'enseignement supérieur offrent des formations pour développer la compétence numérique de leurs étudiant.es, une simple recherche sur le web montre qu'elles sont très variables en matière de contenus et de dimensions abordées. De plus, il semble qu'elles comportent certaines limites qui justifient le besoin de les améliorer. Tout d'abord, certaines ont été conçues avant la publication du Cadre de référence et n'ont pas été mises à jour depuis. Elles peuvent donc être limitées à certaines dimensions plus techniques sans les aborder dans leur ensemble ou proposer une formation insuffisante au phénomène de l'intelligence artificielle, alors que son usage s'est accéléré depuis la pandémie. En outre, ces formations sont pour la majorité facultatives ou volontaires, ce que dénonce le CSE (2021) en mentionnant qu'elles sont généralement plus consultées par les étudiant.es de milieux aisés comparativement à ceux et celles issu.es de milieux modestes, ce qui contribuerait à maintenir les inégalités sociales.

En résumé, tout comme le propose le CSE (2021), il semble nécessaire d'intégrer la compétence numérique aux programmes d'études et d'établir des profils de sortie pour concevoir des formations adéquates. La présence de cours spécifiques dans les curriculumns serait à renforcer. Toutefois, l'absence de données décrivant le niveau de compétence numérique actuel des étudiant.es postsecondaire du Québec ne permet pas de déterminer si les formations offertes répondent à leurs besoins. En effet, la dernière enquête de grande envergure portant sur la compétence numérique des étudiant.es de niveau collégial a déjà 10 ans (Poellhuber et al., 2012). Au niveau universitaire, la dernière étude de ce type a été effectuée en 2011 (Venkatesh et al., 2016). Ainsi, nous avançons qu'il serait très utile pour le réseau et les établissements d'enseignement postsecondaires de réaliser une enquête visant à mesurer le niveau de compétence actuel des étudiant.es québécois.es, en se basant sur les douze dimensions du Cadre de référence de la compétence numérique. Cela pourrait alors guider les institutions dans les dimensions à privilégier et le type de formation à considérer.

Nous reviendrons sur la thématique de la compétence numérique dans de prochaines chroniques, en proposant des pistes de réflexion pour améliorer cette formation, en s'inspirant d'initiatives et de pratiques observées ailleurs au Canada et à l'international.

Références

- ACRL. (2016). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. American Library Association.
<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Collin, S. (2013). Les inégalités numériques en éducation. *Adjectif.net*. <https://adjectif.net/spip.php?article254>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Éduquer au numérique : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/eduquer-au-numerique-50-0534/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2021). *Formation collégiale: expérience éducative et nouvelles réalités*. Conseil supérieur de l'éducation.
- EDUCAUSE (2022). *2022 EDUCAUSE Horizon Report*.
<https://library.educause.edu/resources/2022/4/2022-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>

- Finegold, D. et Notabartolo, A. S. (2016). *21st-Century Competencies and Their Impact: An Interdisciplinary Literature Review*. William and Flora Hewlett Foundation.
http://www.hewlett.org/wp-content/uploads/2016/11/21st_Century_Competencies_Impact.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES). (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-referance-competece-num.pdf
- Pelletier, K., Brown, M., D., Brooks, C., McCormack, M., Reeves, J. et Arbino, N. (2021). *2021 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. Educause.
- Pereira, A. C. et Romero, F. (2017). A review of the meanings and the implications of the Industry 4.0 concept. *Procedia Manufacturing*, 13, 1206-1214. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.09.032>
- Poellhuber, B., Karsenti, T., Roy, N. et Parent, S. (2021). Le numérique et l'enseignement au temps de la COVID-19, entre défis et perspectives – Partie 3. Enseigner à distance en temps de pandémie : réflexion sur les défis et les succès d'une adaptation dans l'urgence pour les formateurs universitaires. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 1-2. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-01>
- Poellhuber, B., Karsenti, T., Raynaud, J., Dumouchel, G., Roy, N., Fournier Saint-Laurent, S. et Géraudie, N. (2012). *Les habitudes technologiques au cégep: résultats d'une enquête effectuée auprès de 30 724 étudiants*. CRIFPE.
- Tremblay, C., Poellhuber, B. (sous presse). Analyse qualitative de référentiels de compétences du XXI^e siècle, numériques et informationnelles : tendances mondiales observées. *Formation et Profession*
- Venkatesh, V., Rabah, J., Fusaro, M., Couture, A., Varela, W. et Alexander, K. (2016). Factors impacting university instructors' and students' perceptions of course effectiveness and technology integration in the age of web 2.0. *McGill Journal of Education*, 51(1), 533-561.
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*.
<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/>

Pour citer cet article

- Tremblay, C. et Poellhuber, B. (2022). L'importance de la formation à la compétence numérique en enseignement supérieur [Chronique]. *Formation et profession* 30(3), 1-4.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a272>



Allaire, S. et Deschenaux, F. (dir). (2022).
Récits de professeurs d'université à mi-carrière.
Si c'était à refaire...
Presses de l'Université du Québec.

Marie-Pier Forest 
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

doi: 10.18162/fp.2022.a273

RECENSION

Publié dans la collection « Enseignement supérieur » des Presses de l'Université du Québec, l'ouvrage collectif *Récits de professeurs d'université à mi-carrière. Si c'était à refaire...* (Allaire et Deschenaux, 2022) s'adresse principalement aux doctorants qui visent une carrière universitaire et aux professeurs en début de carrière. Cela dit, il pourra aussi intéresser les professeurs plus expérimentés ainsi que tous ceux qui sont curieux d'en savoir plus sur les coulisses de la carrière professorale. Par l'approche du récit de pratique (Desgagnés, 2005), une vingtaine de professeurs de différents horizons y racontent des éléments marquants de leur parcours professionnel. La présente proposera d'abord un résumé de l'ouvrage, puis elle tentera d'exposer sa contribution pertinente et originale au regard des autres écrits abordant la carrière de professeur universitaire.

Résumé

Sous la direction de Stéphane Allaire et Frédéric Deschenaux, ce livre est scindé en quatre parties qui traitent chacune d'un aspect différent de la carrière universitaire. La préface, signée par le scientifique en chef du Québec Rémi Quirion, donne déjà le ton au reste de l'ouvrage. Dès l'introduction, en s'inspirant des points de convergence qui ressortent des récits proposés, Deschenaux et Allaire proposent les dix commandements de la recrue dans la carrière professorale. Ils ont su viser juste : le jeune professeur ou le professeur en devenir gagnera à garder en tête ces « lignes de conduite pour naviguer dans les eaux troubles du début de la carrière universitaire » (p. 5).

La première partie, intitulée « *La construction identitaire de la profession* », comprend quatre récits portant sur des questionnements inhérents aux diverses facettes de la carrière universitaire. On y aborde notamment les pressions réelles ou imaginaires (Natalia Dankavo, chapitre 1), les premiers pas dans la profession et la culture universitaire (France Dubé, chapitre 2), la recherche interdisciplinaire (Marcelo M. Wanderley, chapitre 3) ainsi que la gestion universitaire (Étienne Hébert, chapitre 4).

La deuxième partie, qui s'intitule « *Une profession de choix* », comporte cinq textes qui mettent de l'avant l'univers de possibilités et d'avenues proposées aux professeurs d'université, mais aussi comment éviter de s'y perdre. À cet effet, l'analogie proposée par Chantale Beaucher (chapitre 5) entre le déroulement de la carrière professorale et une partie de *Monopoly* est particulièrement juste, en plus d'être drôlement amusante ! Le récit suivant d'Alexandre Bureau (chapitre 6) est rempli d'honnêteté : le professeur raconte comment il a vécu la décroissance de ses fonds de recherche, avec les effets que cela engendre. Karine Lemarchand (chapitre 7) s'adonne quant à elle à une réflexion sur les services à la collectivité comme frein ou comme levier à la carrière professorale. Carole Raby (chapitre 8) poursuit en illustrant les nombreux choix à faire pour préserver un équilibre entre la carrière et le bien-être, et ce, de l'embauche jusqu'à la titularisation. Le récit de Patrice Rivard (chapitre 9) clôt cette partie en abordant le besoin fondamental de reconnaissance.

La troisième partie, « *Aux frontières de la profession* », comprend quatre récits qui abordent plutôt l'angle des transitions et de la difficile conciliation travail-famille. Nancy Leblanc (chapitre 10) et Manon Guay (chapitre 11) abordent notamment l'équilibre à atteindre entre la vie de mère et celle de professeure. Louis Patrick Leroux (chapitre 12) s'intéresse quant à lui aux transitions entre les volets de la tâche professorale. Le dernier récit de cette partie en est un collectif : Sabrina Tremblay, Sandra Coulombe, Jacinthe Dion, Eve Pouliot, Christiane Bergeron-Leclerc et Mélanie Paré (chapitre 13) tracent des parallèles entre leur parcours de femme dans le milieu universitaire.

La quatrième partie de l'ouvrage, intitulée « *L'aspect collectif de la profession* », comporte trois récits s'intéressant à la dimension collective de la tâche professorale. Julie Gosselin (chapitre 14) aborde le rôle des communautés de pratique dans les débuts de la carrière alors que Romain Chesnaux (chapitre 15) discute de l'importance des relations humaines et de la collégialité. Catherine Beaudry (chapitre 16) signe le dernier récit en illustrant comment diverses formes de collaboration contribuent à façonner la carrière universitaire, cette collaboration étant particulièrement importante dans une visée d'équité, de diversité et d'inclusion.

Contribution de l'ouvrage : accéder aux coulisses de la carrière universitaire

La lecture de cet ouvrage contribuera assurément à la préparation des futurs ou des jeunes professeurs à ces fameux trois volets de la tâche professorale que sont l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité. Pour y arriver, le choix du récit est un moyen qui apparaît particulièrement riche : les auteurs des chapitres ont osé sortir des sentiers battus pour bifurquer vers des directions différentes, ce qui apporte réellement un éclairage nouveau sur des enjeux importants. À ce propos, un récit disponible en libre accès donne un bon aperçu du contenu de l'ouvrage (Allaire, 2022).

Somme toute, il apparaît que l'ensemble des récits présentés dans l'ouvrage dirigé par Allaire et Deschenaux (2022) reflètent bien la réalité d'être professeur d'université. Les récits illustrent de

manière concrète les bons côtés de la profession, dont la grande liberté de choix qui l'accompagne, mais aussi l'envers du décor et les écueils à éviter, dont la pression du regard des autres et les jeux de coulisses. À la fameuse question « et si c'était à refaire? », il semble se dégager un certain consensus. En effet, les professeurs qui partagent leurs expériences dans cet ouvrage ne semblent pas regretter leurs choix, les bons comme les moins bons. Plutôt que de constamment remettre en question leurs décisions, ils préfèrent les assumer et regarder vers le futur en visant le plaisir et l'équilibre dans leur vie professionnelle.

Comme le soulignent Deschenaux et Allaire (2022), « le récit de pratique implique une certaine mise à nu professionnelle dont le courage du partage mérite d'être souligné. » (p. 6) En effet, ce généreux partage permet au lecteur d'apprendre grâce à l'expérience de ceux qui l'ont précédé. Chacun saura se reconnaître dans l'un ou l'autre de ces récits, ce qui constitue sans contredit l'une des forces de cet ouvrage. On en retient que c'est une suite d'évènements et de choix, à la fois planifiés et imprévus, qui nous amène à devenir le chercheur ou l'étudiant-chercheur que nous sommes.

Références

Allaire, S. (2022). Un plan divin pour une carrière de prof. Dans S. Allaire et F. Deschenaux (dir.), *Récits de professeurs d'université à mi-carrière. Si c'était à refaire...* Presses de l'Université du Québec. <http://www.uqac.ca/portfolio/stephaneallaire/releve-professorale/>

Allaire, S. et Deschenaux, F. (dir). (2022). *Récits de professeurs d'université à mi-carrière. Si c'était à refaire...* Presses de l'Université du Québec.

Deschenaux, F. et Allaire, S. (2022). Introduction. Si c'était à refaire... ce que nous apprennent les récits de professeurs à la mi-carrière. Dans S. Allaire et F. Deschenaux (dir.), *Récits de professeurs d'université à mi-carrière. Si c'était à refaire...* (p. 1-6). Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec

Pour citer cet article

Forest, M.-P. (2022). Allaire, S. et Deschenaux, F. (dir). (2022). *Récits de professeurs d'université à mi-carrière. Si c'était à refaire...* Presses de l'Université du Québec. [Recension]. *Formation et profession* 30(3), 1-3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a273>



Gremion, C. et de Paor, C. (2021).
*Processus et finalités de la professionnalisation. Com-
ment évaluer la professionnalité émergente?*
De Boeck Supérieur.

Valérie Thomas
Université de Montréal (Canada)

doi: 10.18162/fp.2022.a274

RECENSION

Dirigé par Christophe Gremion et Cathal de Paor, *Processus et finalités de la professionnalisation. Comment évaluer la professionnalité émergente?* problématise l'articulation entre l'évaluation et la professionnalité émergente dans les professions adressées à autrui, particulièrement l'enseignement. L'ouvrage regroupe les textes de 27 auteurs et coauteurs, dont la plupart ont participé à un symposium ayant eu lieu à deux reprises en 2020 et où les participants réfléchissaient à la question en sous-titre.

L'introduction (Cathal de Paor et Christophe Gremion) définit la professionnalisation, en présente les différents enjeux, puis décrit plus finement chacune des contributions. Suivant l'introduction, les deux premiers chapitres adoptent un angle philosophique. Le premier (Adda Meharez Frey) définit la professionnalisation en soulignant que la principale vertu du professionnel serait la *phronesis*, soit la capacité à prendre les bonnes décisions malgré des circonstances imprévisibles. Le deuxième (Alban Roblez) propose l'adoption d'une attitude herméneutique pour évaluer la professionnalité émergente en considérant le dessein identitaire du professionnel. Ce chapitre ouvre la première partie de l'ouvrage sur les moyens d'observation et d'évaluation de la professionnalité.

Les quatre autres chapitres de cette première partie s'articulent autour de constats de recherche. Menée auprès de professionnels de la santé, l'étude du troisième chapitre (Nicolas Fernandez et Nicolas Gulino) élabore des indicateurs pour mesurer chez des étudiants le niveau de maîtrise des savoirs d'action nécessaires à la collaboration interprofessionnelle. Le quatrième chapitre (Amandine Huet, Marc Lebeeu, Alexandra Paul et Catherine Van Nieuwenhoven) présente une recherche associant le niveau de bien-être et la satisfaction des besoins de soutien chez des enseignants «transitants» (en fin de formation initiale, puis dans les premières années

d'insertion). Au cinquième chapitre (Cathal de Paor), l'analyse d'un entretien d'accompagnement mené par un conseiller pédagogique auprès d'une enseignante débutante dévoile le potentiel de l'évaluation formative dans la professionnalité émergente, notamment pour la mobilisation des savoirs enseignants et le savoir analyser. Le sixième chapitre (Jean-François Marcel et Dominique Broussal) considère la professionnalité sous l'angle de l'émancipation professionnelle, vue comme le déplacement du professionnel vers une position se rapprochant davantage de ses aspirations. Menée dans le cadre d'une recherche-intervention, l'étude révèle les déplacements individuels et collectifs des enseignants participants.

La deuxième partie du livre rassemble quatre contributions portant sur les processus de professionnalisation. Le septième chapitre (Isabelle Vivegnis) s'intéresse au développement de l'autonomie professionnelle d'enseignants débutants bénéficiant de l'accompagnement d'un enseignant mentor. Le huitième chapitre (Pascalia Papadimitriou, Marc Blondeau, Agnès Deprit, Amandine Huet, Olivier Maes, Alexandra Paul et Catherine Van Nieuwenhoven) expose le point de vue d'étudiantes et de tuteurs de stage sur l'apport d'un dispositif d'accompagnement en stage dans le développement de la professionnalité et sur les indices de cette professionnalité. Le neuvième chapitre (Lorella Giannandrea, Patrizia Magnoler et Fabiola Scagnetti) suit le développement de la compétence «travailler en équipe» dans le parcours universitaire de futurs enseignants par le biais de l'analyse de leurs portfolios. Enfin, le dixième chapitre (Marcos Maldonado) étudie l'évolution du répertoire didactique de stagiaires en enseignement par l'analyse de récits dans lesquels des stagiaires en dialogue avec leurs formateurs et d'autres stagiaires planifient leurs activités et interventions, ou reviennent sur celles passées.

La troisième partie de l'ouvrage regroupe trois contributions identifiant des indicateurs de la professionnalisation. Le onzième chapitre (Georges Modeste Dabové-Foueko et Raquel Becerril-Ortega) considère le parcours scolaire antérieur d'enseignants dans la dynamique de leur engagement professionnel, cet engagement pouvant prendre quatre formes (physique, cognitif, émotionnel, social). Le douzième chapitre (Sophie Vanmeerhaeghe) s'intéresse aux significations que des stagiaires, des maîtres de stage et des élèves attribuent au stage en enseignement et met en lumière les indicateurs de la professionnalisation communs à ces acteurs. Enfin, dans le treizième chapitre (Christophe Gremion, Veronika Bürgi, Roberto Gatti et Véronique Le Roy), l'analyse de la littérature spécialisée de la professionnalisation permet de dégager des indicateurs pour observer et identifier le niveau de professionnalisation de personnes.

La conclusion critique (Richard Wittorski) articule l'ensemble des contributions autour de deux pôles. Le premier rassemble ce que Wittorski nomme les «ingrédients» de la professionnalité émergente. Le deuxième relève les indices et les modalités d'évaluation de ces «ingrédients».

Cet ouvrage se destine à tous ceux qui s'intéressent à la formation professionnelle et continue. Il aborde certains enjeux au cœur des réflexions actuelles, notamment les moyens pour rendre visible la professionnalité et l'évaluer, mais aussi le risque de réduire la professionnalité à un ensemble de critères définis. Vu ces enjeux, l'ouvrage intéressera les concepteurs de programme de formation. Il suscitera aussi l'intérêt des chercheurs et des étudiants par la richesse des perspectives adoptées, notamment sur le plan méthodologique. Si les auteurs mobilisent surtout l'entretien individuel et collectif, l'analyse d'écrits occupe aussi une place de choix, que ce soit dans l'analyse de portfolios (chapitre 9), de récits prospectifs et rétrospectifs (chapitre 10), de la littérature scientifique (chapitre 13), ou des réflexions s'appuyant sur de grands penseurs (chapitres 1, 2).

Enfin, les contributions couvrent un large éventail: elles portent autant sur les stagiaires (chapitres 8, 9, 10, 12, 13) que sur des professionnels plus ou moins avancés dans leur carrière (chapitres 3, 4, 5, 6, 7, 11) en considérant que la professionnalité est toujours en développement. Les recherches présentées se sont déroulées majoritairement en Europe, soit en France (chapitres 5, 6), en Belgique (chapitre 4, 8, 12) ou en Italie (chapitre 9). Or, certaines ont été menées au Québec (chapitres 3, 7), en Argentine (chapitre 10) et au Cameroun (chapitre 12). Cette diversité reflète que les enjeux sous-jacents à la professionnalisation (complexification du travail, désir de reconnaissances des professionnels, besoin d'émancipation des personnes) sont des phénomènes mondiaux. Ces enjeux sont aussi présentés comme ceux de toute profession adressée à autrui. Toutefois, une seule contribution porte sur les professionnels de la santé (chapitre 3), alors que neuf contributions (chapitres 4 à 12) s'intéressent aux enseignants. Néanmoins, trois chapitres (chapitres 1, 2, 13), l'introduction et la conclusion de l'ouvrage abordent la professionnalisation sans la ramener à une profession particulière: ils créent un espace de réflexion pour penser la professionnalisation dans différents horizons professionnels.

Pour citer cet article

Thomas, V. (2022). Gremion, C. et de Paor, C. (2021). *Processus et finalités de la professionnalisation. Comment évaluer la professionnalité émergente ?* De Boeck Supérieur. [Recension]. *Formation et profession*, 30(3), 1-3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.a274>