

ÉDUCATION INFORMELLE AU SEIN D'UNE DYADE PÉDAGOGIQUE DANS L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE BILINGUE : EXPLORATION D'UNE APPROCHE D'ÉVALUATION

CARLO PRÉVIL *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

KATERIN ARIAS ORTEGA *Universidad Católica de Temuco*

Historique de l'article : Soumis 28 avril 2022 | Accepté 15 mai 2023 | Prépublication en ligne 03 juin 2026 | Publié 13 juillet 2026

RÉSUMÉ. Le programme d'éducation interculturelle bilingue (EIB) au Chili établit une dyade pédagogique formée d'un enseignant principal et d'un éducateur traditionnel pour l'enseignement de la langue et de la culture autochtones. Le travail en temps partagé au sein de cette dyade favorise l'émergence de formes d'éducation informelle résultant des relations entre les agents éducatifs. Cet article explore des paramètres permettant d'évaluer cette éducation informelle à partir d'un questionnaire administré auprès d'agents éducatifs de l'Araucania (Chili). Les résultats caractérisent la perception et l'autoévaluation des apprentissages informels découlant de la dynamique accompagnateur-accompagné. Les analyses mettent également en perspective les défis du coenseignement interculturel et les enjeux de développement professionnel au sein de la dyade pédagogique.

INFORMAL EDUCATION WITHIN A PEDAGOGICAL DYAD IN INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION: EXPLORING AN EVALUATION APPROACH

ABSTRACT. The Intercultural Bilingual Education (IBE) program in Chile relies on a pedagogical dyad composed of a lead teacher and a traditional educator responsible for teaching Indigenous language and culture. Shared work within this dyad appears to foster the emergence of forms of informal education resulting from interactions between educational agents. This article explores parameters for evaluating such informal education through a questionnaire administered to educational agents in the Araucania region of Chile. The findings characterize perceptions and self-assessments of informal learning arising from the mentor-learner dynamic within the pedagogical relationship. The analyses also highlight challenges associated with intercultural co-teaching and professional development issues within the pedagogical dyad.

© 2026 McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill. Cette œuvre est sous licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International ([CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)).

Au Chili, le programme d'éducation interculturelle bilingue (EIB), mis en œuvre à partir de 1996, est assuré par une équipe d'agents éducatifs formée d'un enseignant principal (EP) et d'un éducateur traditionnel (ET) (Ministerio de Educación (MINEDUC), 2018). Ce programme vise à améliorer l'apprentissage des élèves issus des communautés autochtones, après qu'il ait été établi qu'une éducation avec une pertinence sociale et culturelle garantissait une meilleure réussite scolaire de ces élèves, diminuant ainsi les écarts structurels avec les élèves allochtones (*Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (DDPA), 2007; MINEDUC 2011; Organisation internationale du Travail (OIT), 1989). La formation de cette dyade se justifie en raison du fait que les enseignants professionnels détiennent peu ou pas de référents, dans leur formation ou dans leur propre vécu, des savoirs et des cultures autochtones des communautés où ils sont appelés à travailler à titre de professionnels de l'éducation. Les directives du programme de l'EIB établies dans le cadre du Décret N°301 (*Reglamenta la calidad de educador tradicional*, 2017) définissent les rôles et les fonctions des agents éducatifs à titre d'enseignant principal ou d'éducateur traditionnel (MINEDUC, 2018).

L'enseignant principal¹ détenant l'accréditation, grâce à son diplôme professionnel universitaire, a la responsabilité de l'enseignement dans la salle de classe. Il doit développer les pratiques pédagogiques incluant la préparation de l'enseignement, la création d'un environnement propice à l'apprentissage, l'enseignement pour l'apprentissage de tous les élèves et les autres tâches professionnelles d'un enseignant (MINEDUC, 2018). L'éducateur traditionnel est défini comme un facilitateur culturel ou encore *kimche* dans les communautés mapuches et il doit être d'origine autochtone. Il est désigné par la communauté mapuche et reconnu par l'école, en raison de sa maîtrise des référents de la culture et de la langue autochtones à transmettre aux nouvelles générations (SECREDOC, 2016). L'éducateur traditionnel doit travailler en coenseignement avec l'enseignant principal pour faire apprendre aux élèves des savoirs essentiels de la langue et de la culture autochtones (SECREDOC, 2016).

La relation duale, imposée par le fonctionnement du programme d'éducation interculturelle bilingue (PEIB), place les deux agents éducatifs tour à tour dans une posture d'apprenant (accompagné) et d'enseignant (accompagnateur) dans leur pratique pédagogique. Le fonctionnement de la dyade pédagogique devrait rendre le temps partagé profitable aux deux agents éducatifs, ce qui favoriserait, au bout du compte, une plus grande efficacité du PEIB dans la formation des élèves (MINEDUC, 2018). Dans

la réalité, ce fonctionnement se base uniquement sur l'intuition et l'improvisation, ce qui peut amener des difficultés à la dynamique *accompagnateur-accompagné* et même des obstacles aux apprentissages des élèves (Alvarado, 2016). Ainsi, les agents éducatifs ont clairement manifesté leur malaise dans cette situation de coenseignement et exprimé un réel besoin de formation pour la sécurisation de leurs pratiques professionnelles puisqu'aucun des deux agents n'a été formé pour travailler dans un tel contexte (Arias-Ortega, 2019).

Dans cet article, l'objectif principal est de chercher à établir les potentiels de formation découlant de ce milieu de travail. L'élaboration d'une approche d'évaluation des apprentissages résultant des relations établies en coenseignement permettra de décrire cette réalité d'éducation informelle et de dégager des leçons sur les possibilités de développement professionnel dans le fonctionnement de la dyade d'agents éducatifs dans le cadre du PEIB au Chili.

ENJEUX DE L'ÉMERGENCE DE L'ÉDUCATION INFORMELLE DURANT LE TEMPS PARTAGÉ

Le PEIB au Chili fait valoir que

la culture de l'école doit s'enrichir de la diversité où l'enseignant est non seulement un spécialiste, mais également un professionnel ouvert aux changements, apprenant à découvrir et à signifier les nouvelles compréhensions, les sentiments et la situation concrète d'une salle de classe interculturelle. (SECREDOC, 2016, p.17, traduction des auteurs)

En temps partagé, la présence conjointe de l'enseignant principal et de l'éducateur traditionnel face aux élèves permet de développer des relations : entre l'enseignant principal et l'élève; entre l'éducateur traditionnel et l'élève; entre la dyade en temps partagé et l'élève; et finalement au sein de la dyade, entre l'enseignant principal et l'éducateur traditionnel (Arias-Ortega, 2019). Si les trois premières formes de relations s'apparentent au modèle canonique de la relation éducative propre à l'éducation formelle (Postic, 2001), la quatrième, constituant le sujet d'intérêt dans ce contexte de recherche, serait d'une nature différente (Cook et Friend, 2009; Gasse, 2007). Cette relation découle des interactions entre deux adultes dont, d'une part, les rôles et les fonctions sont précisés par rapport aux élèves et envers qui, d'autre part, le système éducatif a des attentes en termes d'apprentissage de manière purement informelle (Cook et Friend, 2009; Hart, 2013; SECREDOC, 2016; Wittorski et al., 2020).

Wihak et Hall (2011) ont défini l'éducation informelle comme

l'apprentissage résultant des activités courantes se rapportant au travail, à la famille ou aux loisirs. Les objectifs, la durée et le soutien qui lui sont consacrés ne sont pas structurés en général et il n'aboutit pas à l'obtention d'un certificat. (p. 6)

Selon la description des rôles et des fonctions assignés aux agents éducatifs (SECREDEC, 2016), les interactions accompagnateur-accompagné prescrites peuvent conduire ces derniers à « s'instruire par l'expérience [afin] qu'ils puissent accumuler et enregistrer [...] des connaissances et des idées » (Hamadache, 1993, p. 9). Toutefois, ce type de relation peut malgré tout « provoquer un changement dans les attitudes et les comportements des individus » (Hamadache, 1993, p. 9) à la condition qu'il y ait eu apprentissage, c'est-à-dire acquisition de connaissances, de compétences et d'aptitudes nouvelles (Gasse, 2007). Il s'agit ainsi d'une éducation diffuse par laquelle chaque individu peut développer ou renforcer des compétences et des connaissances à partir de l'expérience quotidienne, et grâce aux influences et aux ressources éducatives de son accompagnateur (Wittorski et al., 2020). L'engagement devient le principal moteur pour l'acquisition de ces nouvelles capacités (Billett, 2009; Malcolm et al., 2003; Watts et al., 2023).

Les relations duales évoquées peuvent être rapprochées des situations d'accompagnement connues en stage ou en couplage apprentis-mentor dans plusieurs corps de métier, incluant l'éducation (Smet et al., 2022), dans le volet pratique en entreprise de la formation duale (*Ausbildung*) (Hippach-Schneider et al., 2007), ou encore dans la formation continue en entreprise (*Betriebliche Weiterbildung*) en Allemagne (Bélanger, 2010). En sciences de l'éducation, Arpin et Capra (2007) définissent l'accompagnement au cours de la formation pratique comme un appui pédagogique pour le développement professionnel. Ces auteurs précisent que, dans ces relations non formalisées, il y a apprentissage lorsque l'accompagné arrive à mettre en place un processus réflexif et métacognitif qui favorise la réorganisation de ses pratiques pédagogiques et le réinvestissement de ce qui aurait été appris de l'accompagnateur. Pour viser un coenseignement efficace, le SECREDEC (2016) a proposé que l'enseignement se réalise de manière conjointe avec un niveau de préparation élevé (SECREDEC, 2016). Ces relations exposent un défi émergeant de la pratique professionnelle duale (Tardif et Borges, 2009) et nécessitent de nouvelles compétences professionnelles pour apprendre à : apprendre en formation continue; concevoir des situations d'apprentissage pour accompagner l'autre agent éducatif (SECREDEC, 2016); réaliser des plans d'intervention avec l'accompagné (MINEDUC,

2011); travailler en coopération avec l'autre agent éducatif, avec le sentiment de partager ses propres pratiques (MINEDUC, 2018) et réaliser des analyses réflexives de ses propres compétences comme accompagnateur (Araújo-Oliveira et al., 2018; Arpin et Capra, 2007; MINEDUC, 2018). L'apprenant informel peut se rendre disponible pour acquérir des savoirs venant de l'accompagnateur et chercher à reproduire son comportement, ses habiletés et ses attitudes dans sa propre pratique professionnelle (Gasse, 2007; Taheri et al., 2021; Weiland, 2021). Le défi reste maintenant à évaluer les caractéristiques de tels processus ainsi que les apprentissages réalisés.

REVUE DE LITTÉRATURE

L'intérêt manifesté pour l'évaluation proprement dite de l'éducation informelle liée au milieu de travail est relativement récent (Hart, 2013; Wihak et Hall, 2011). Même si l'éducation informelle permet de réels apprentissages, l'évaluation formelle de ces apprentissages demeure difficile à réaliser (Schugurensky, 2007; Werquin, 2010; Wihak et Hall, 2011).

3.1 Caractérisation de l'apprentissage dans l'éducation informelle

L'apprentissage dans l'éducation informelle découle des interactions entre deux adultes dont les rôles et les fonctions sont précisés principalement par rapport aux élèves dans le cadre du PEIB. Les impacts réels, escomptés des interactions accompagnateur-accompagné, demeurent assez flous en termes d'apprentissages (Gasse, 2007; Watts et al., 2022; Weiland, 2021). Gruber et Vieille-Grosjean (2019) rappellent que la formation informelle résulte principalement d'un processus fonctionnel d'auto-construction de connaissances et de savoirs en vue d'un apprentissage. Ainsi, l'autoévaluation de cet apprentissage amène un espace d'interconnexion entre la dyade pédagogique et les savoirs échangés (Kochoian et al., 2022; López et Laveault, 2008). L'autoévaluation donne du sens à la perception des apprentissages en cours, c'est-à-dire qu'elle fournit aux agents éducatifs des outils conceptuels pour mieux appréhender les possibilités de formation conjointe découlant de leurs pratiques en coenseignement (Gasse, 2007; Hart, 2013).. L'autoévaluation de leurs propres perceptions des apprentissages en émergence fournit également à ces agents éducatifs des leviers pour exprimer des rétroactions et de l'analyse réflexive (*Time for reflexion in a supportive learning environment*) (Garvin et al., 2008). Finalement, la conjonction de la perception, de l'autoévaluation et de l'analyse réflexive les aidera à mieux objectiver les potentiels de formation issus des relations accompagnateur-accompagné (Wittorski et al., 2020).

En ce sens, Duboscq et Clot (2010) font valoir que, progressivement, les participants sensibilisés aux potentialités formatrices de l'éducation informelle chercheront à en améliorer les mécanismes de transmission ainsi que les processus d'apprentissage qui en découlent.

3.2 Approches pour l'évaluation de l'éducation informelle en milieu de travail

Comment évaluer, ou encore mieux, mesurer les contenus appris dans la dynamique d'éducation informelle au sein de la dyade pédagogique? Plusieurs des outils d'évaluation de tels apprentissages informels ont émergé des milieux de la psychologie organisationnelle et de la psychologie du travail (Argyris et Schön, 2002; Billett, 2009; Schugurensky, 2007). Certains ont pu être adaptés, par la suite, pour les milieux de formation pratique comme en éducation, en santé, en artisanat, en travail social ou en urbanisme (Hippach-Schneider et al., 2007; Örtenblad, 2019).

Pour mesurer les apprentissages informels en milieu de travail, Colley et al. (2003) proposent des méthodes pour apprécier globalement le potentiel formatif de ces processus d'apprentissage. Dans cette même perspective, Livingstone (2007) propose une modélisation synthétique basée sur des indicateurs capables d'aider à mesurer le « niveau de conscience » que les partenaires de la relation accompagnateur-accompagné peuvent appréhender de leurs propres apprentissages. Ce modèle synthétique, quoique très intéressant, ne permet toutefois pas de bien caractériser les constituants de ce niveau de conscience (Oliveira Santos, 2022). Ce dernier se révèle davantage une auto confirmation d'une croyance d'efficacité découlant d'apprentissages informels (Khasanzyanova, 2021). Il s'avère par la suite difficile de formuler des recommandations pour un meilleur fonctionnement sans une contextualisation de l'indicateur synthétique découlant de la modélisation produite (Navé, 2022).

Werquin (2010) s'accorde avec d'autres courants issus de la psychologie du travail (Smet et al., 2022) pour insister sur le pragmatisme d'un outil d'évaluation basé, de préférence, sur la perception des apprentissages. Dans le modèle d'évaluation des apprentissages informels proposé par Werquin (2010), la perception devrait s'objectiver à travers un niveau de conscience du renforcement de compétences essentielles à son milieu de travail. Au lieu d'un indicateur synthétique (Colley et al., 2003; Livingstone, 2007), Werquin (2010) insiste plutôt sur trois contextes de perception de nouvelles compétences issues de l'apprentissage informel : la communication, le travail d'équipe et la résolution de problèmes en coopération. Dans le contexte de cette recherche, ces dimensions se traduisent principalement par les interactions communicationnelles, les

pratiques de coopération pédagogique et les mécanismes d'analyse réflexive mobilisés au sein de la dyade pédagogique

L'approche de Werquin (2010) se veut suffisamment articulée pour prendre en compte les apprentissages non formels et informels. On y retrouve un mécanisme de documentation des processus d'apprentissages informels, des repères pour l'autoévaluation, ainsi qu'une procédure à même de faciliter l'évaluation externe en vue d'une éventuelle certification (Kochoian et al., 2022). L'ajout des contextes de perception des apprentissages, proposé par Werquin (2010), s'avère plus cohérent à l'usage que les approches précédentes (Colley, 2003; Livingstone, 2007). L'évaluation des contextes de perception des nouvelles compétences permet de mieux comprendre les dynamiques d'apprentissages informels et de proposer éventuellement des modifications pour améliorer le fonctionnement de la dyade pédagogique (Eraut, 2004). Toutefois, une telle évaluation ne rend pas compte du contenu des apprentissages informels résultant des accompagnements de manière explicite (Khasanzanova, 2021; Schugurensky, 2007).

Une troisième approche d'évaluation des apprentissages informels en milieu de travail proposée par la *Learning Organization Survey* (LOS) (Garvin et al., 2008) semble répondre aux limitations de l'approche de Werquin (2010). Cette dernière rejoint le courant des organisations apprenantes (Örtenblad, 2019). La LOS évalue les apprentissages informels par le biais de l'objectivation du transfert de connaissances. Cette évaluation s'appuie sur l'usage d'un référentiel de collecte de données caractérisant les transferts de savoirs découlant des relations multiformes accompagnateur-accompagné en milieu de travail. Dans la pratique, cette approche valide la caractérisation du niveau de conscience proposée par Colley et al. (2003) et Livingstone (2007) en plus de rejoindre les contextes d'autoévaluation de Werquin (2010). La LOS va encore plus loin en caractérisant trois *building blocks* pour la perception et l'autoévaluation des apprentissages informels réalisés : l'environnement d'apprentissage, les pratiques et les procédés concrets d'apprentissages, ainsi que le leadership qui renforce l'apprentissage (Garvin, et al., 2008; Kumar et al., 2015). Ces *building blocks* explicitent les apprentissages informels réalisés à travers les contenus transmis, la coopération appliquée, la professionnalisation de l'accompagnement au travail et les retours d'expérience à la suite des apprentissages.

La comparaison de ces trois groupes d'approches nous a conduits à retenir le référentiel de la LOS (Garvin, et al., 2008; Kumar et al., 2015; Singer et al., 2012) comme l'outil le plus apte à rendre compte de l'autoévaluation

de la perception des apprentissages chez les agents éducatifs en coenseignement dans le PEIB.

Une fois la perception reconnue comme marqueur de l'émergence des apprentissages (Gasse, 2007) et l'autoévaluation acceptée comme modalité de mesure des apprentissages informels (Gruber et Vieille-Grosjean, 2019), il importe à présent de structurer l'instrument de mesure basé sur le référentiel de la LOS (Garvin, et al., 2008; Singer et al., 2012).

MÉTHODOLOGIE

Les constituants principaux de la méthodologie mise en place en vue de l'évaluation des apprentissages de l'éducation informelle émergeant des relations entre les agents éducatifs sont respectivement : a) l'échantillon et le profil des participants; b) le questionnaire pour l'évaluation de l'éducation informelle en cours, ci-après désigné QEIB; c) la qualité métrologique du questionnaire et d) la fiabilité de l'instrument de mesure.

A) Composition de l'échantillon et profil des participants

Un groupe de 155 personnes ont participé à cette recherche, soit 50 enseignants principaux et 105 éducateurs traditionnels, ce qui représente approximativement les deux-tiers des agents éducatifs impliqués dans la mise en œuvre de l'EIB dans les écoles rurales de l'Araucania au Chili (Arias-Ortega, 2019). Les autorisations ont été négociées et accordées par la direction régionale du MINEDUC pour que le questionnaire, à la suite des approbations déontologiques de la *Universidad Catolica de Temuco* (UCT), soit soumis aux participants. Cette soumission a été réalisée à l'occasion de la tenue d'un séminaire de formation continue du MINEDUC, rassemblant l'ensemble des agents éducatifs de la région participant au PEIB (Arias-Ortega, 2019). Les participants ont été informés de leurs droits et ont signé un formulaire témoignant de leur consentement informé, selon les principes éthiques de la recherche de la Déclaration de Singapour (de Daruvar et Lung, 2019).

Huit variables individuelles ont permis de dresser le profil sociodémographique des participants : le sexe, le rôle, le lieu de résidence, la maîtrise de la langue, le district administratif, le niveau de scolarité, l'âge et le nombre d'années d'expérience dans le programme EIB (Annexe 1).

Dans l'échantillon étudié, les femmes sont prédominantes dans une proportion des deux-tiers par rapport aux hommes (67,4 % et 32,3 %) (Annexe 1a, 1b et 1c). Chez les enseignants principaux (66,0 %), cette statistique attestant la prédominance des enseignantes est conforme à ce qui est généralement observé dans l'éducation de base (Barreto et Álvarez,

2013). Chez les éducateurs traditionnels, les femmes représentent 68,6 % de ce sous-échantillon, renforçant l'idée que les femmes sont vues comme la figure prédominante de la transmission du savoir et de la culture dans les communautés mapuche (Quilaqueo et Quintriqueo, 2017). L'âge moyen des participants dans les deux rôles est de 46,5 ans (avec un écart type de 11,4 ans). La moyenne d'âge est de 41,0 ans chez les enseignants principaux et de 49,0 ans chez les éducateurs traditionnels. Le nombre d'années d'expérience est d'une moyenne de cinq dans l'échantillon chez les éducateurs traditionnels.

Environ 70 % des agents éducatifs participant à la recherche vivent en milieu rural. Chez les éducateurs traditionnels, la proportion des résidents en milieu rural est de l'ordre de 83 % contre seulement 40 % chez les enseignants principaux. Plus de 92 % des éducateurs traditionnels déclarent avoir une bonne maîtrise de la langue mapuche à l'oral et à l'écrit. Quelque 6,7 % des éducateurs traditionnels déclarent comprendre la langue sans pouvoir s'exprimer à l'oral ou à l'écrit. En revanche, chez les enseignants principaux, 50 % déclarent n'avoir aucune compréhension de la langue, 16 % parlent sans pouvoir écrire le *mapunzugun* (langue mapuche); 34 % la comprennent mais ne la parlent pas. Ainsi, la participation et l'implication des éducateurs traditionnels en font des vecteurs essentiels pour le fonctionnement du programme de l'EIB (MINEDUC, 2018). Par ailleurs, l'analyse du niveau de scolarité révèle que tous les enseignants principaux (100 %) possèdent une formation universitaire en éducation (licence), alors que seulement 8,6 % des éducateurs traditionnels ont atteint un niveau de formation équivalent.

Le profil socioéconomique (Annexe 1) révèle que les éducateurs traditionnels sont loin de pouvoir articuler les logiques pédagogique, didactique et méthodologique pour l'enseignement de la langue et de la culture mapuche selon les directives du MINEDUC (2018). À l'inverse, les enseignants principaux ont insuffisamment de connaissances de la langue et de la culture mapuche pour pouvoir se transformer en passeurs de la langue et de la culture autochtones. Ces deux profils distincts confirment une triple asymétrie (de cultures pédagogiques, de connaissances de référence et de modalités de transmission des savoirs). Le profil sociodémographique met également en lumière les possibilités pour chaque catégorie d'agents éducatifs d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences, propices au programme de l'EIB, en temps partagé (Goodman, 1997).

B) Caractérisation du questionnaire (QEIB) et mesures réalisées

Le questionnaire (QEIB), adapté du référentiel de la LOS, hérite d'un ensemble de 27 indicateurs extraits de la base de données de la recherche (Arias-Ortega, 2019) (Tableau 1).

Les indicateurs ont été regroupés selon les dimensions de l'outil QEIB rapportés à trois axes des organisations apprenantes (Garvin et al., 2008) que sont : a) les formes de relations (F) au sein de la dyade (avec 11 énoncés); b) la coopération (C) au sein de la dyade (avec 13 énoncés) et c) la formation et le développement professionnel comme variables de synthèse (S) (avec 3 énoncés). Les deux premiers axes sont organisés de manière transversale grâce aux quatre contextes de l'éducation informelle (Singer et al., 2012; Smet et al., 2022), soit le contexte socioculturel (5 énoncés portant sur les connaissances de référence, les relations non-verbales et affectives), le contexte professionnel (9 énoncés traitant des cultures pédagogiques, de l'effort et de la persévérance face aux difficultés), le contexte didactique (5 énoncés pour les cultures didactiques et les résultats d'apprentissage) et le contexte interpersonnel (5 énoncés selon les modalités de transmission des savoirs aux accompagnés, la motivation et l'engagement cognitif). Le troisième axe relatif à la formation et au développement professionnel, est considéré comme un axe de synthèse et ses trois énoncés s'associent conjointement aux quatre contextes (Tableau 1).

TABLEAU 1. Conceptualisation de l'Outil de mesure (QEIB)

Dimensions et Énoncés		Contexte professionnel	Contexte interpersonnel	Contexte didactique	Contexte socioculturel
Formes de relation					
Valorisation des connaissances de l'autre	F1	Transmission de savoirs			
Interrelations avec l'autre me donnent sentiment d'efficacité	F2	Transmission de savoirs			
Traitement bienveillant de l'un par rapport à l'autre	F3				Communication non-verbale
Existence et persistance de situation de tensions	F4				Communication non-verbale
Ressentiment pour manque	F5			Partage espace performance	

d'interactions dynamiques					
Ressentiment à cause de l'appartenance ethnoculturelle	F6				Communication non-verbale
Ressentiment à cause du niveau de formation	F7	Transmission de savoirs			
Ressentiment à cause de la présence de l'autre	F8			Partage espace performance	
Manque de connaissance à transmettre par l'autre pour l'implémentation de l'enseignement	F9	Transmission de savoirs			
Le manque de ressources didactiques rend difficile les interactions avec l'autre	F10			Travail en équipe et anal. réflexive	
Le travail avec l'autre se déroule de manière agréable	F11		Intensité de la collaboration		
Coopération					
Favorable à un travail en équipe pendant l'enseignement	C1			Travail en équipe et anal. réflexive	
L'autre me laisse tout seul pour enseigner	C2		Intensité de la collaboration		
C'est compliqué de travailler avec l'autre	C3		Intensité de la collaboration		
Consensus pour la sélection de savoirs à faire apprendre	C4	Développement de SAE			
Planification conjointe des SAE	C5	Développement de SAE			
Révision conjointe de matériels pédagogiques	C6	Développement de SAE			
Évaluation conjointe des	C7	Développement de SAE			

activités pédagogiques					
Planification conjointe des activités culturelles	C8				Organisation act. culturelles
Évaluation conjointe des activités culturelles	C9				Organisation act. culturelles
Rencontre en dehors de la classe pour l'analyse réflexive	C10			Travail en équipe et anal. réflexive	
L'autre qui sélectionne les savoirs à faire apprendre	C11		Intensité de la collaboration		
L'autre qui me dit quand intervenir dans la salle de classe	C12		Intensité de la collaboration		
Compréhension mutuelle dans le développement des SAE	C13	Développement de SAE			
Formation et développement professionnel					
Mon rôle est essentiel pour l'enseignement	(S1)				
Transmission de mes savoirs à l'autre	(S2)				
Apprentissage et mise en pratique savoirs de l'autre	(S3)				

Source: Élaboration par les Auteurs

Les énoncés ont été formulés de manière à se rapprocher du sens de la perception des caractères à évaluer. Par exemple, (Tableau 1) : *Le travail avec l'autre se déroule de manière agréable* (F11); *C'est l'autre qui sélectionne les savoirs à faire apprendre* dans la classe (C11) ou *Je comprends, j'apprends et je mets en pratique des savoirs de l'autre* (S3).

Le questionnaire a été administré en espagnol. Il était structuré selon une échelle d'évaluation de Likert de 5 points allant de 1 « complètement en désaccord » à 5 « complètement en accord », en concordance avec les recommandations de la LOS (Garvin et al., 2008).

a) *Qualité métrologique du questionnaire (QEIB) et validité des scores*

Pour mesurer la fiabilité de la mesure à l'aide du questionnaire QEIB, ses qualités psychométriques ont été évaluées par le coefficient alpha de Cronbach pour conclure sur la bonne consistance interne de l'échelle (Cortina, 1993; Taber, 2018) et par une analyse factorielle exploratoire, basée sur des indices de corrélation de l'énoncé-global. Cette analyse factorielle vérifie si l'instrument (QEIB) est bien construit avec une corrélation élevée pour le score global sans une forte corrélation avec un autre item (Campbell et Fiske, 1959; Orpana et al., 2019). Les analyses statistiques et de corrélation ont été menées à l'aide du logiciel SPSS (ver. 27, IBM Corp. 1989-2020).

Le recours au coefficient alpha de Cronbach permet d'évaluer un premier niveau de cohérence interne de l'échelle du questionnaire (Tableau 2) (Cortina, 1993; Taber, 2018). Cette cohérence interne a été estimée pour l'ensemble des **27 items du questionnaire**, puis selon des regroupements de répondants stratifiés par rôle (EP / ET), ainsi qu'en fonction des trois dimensions de la mesure : Formes de relation (F), Coopération (C) et Formation et développement professionnel (S).

TABLEAU 2. *Ventilation des valeurs du coefficient Alpha Cronbach*

Dimensions évaluées	Global	Ens. Principal (EP)	Édu. Traditionnel (ET)
Questionnaire complet (27 items)	0,724	0,513	0,769
Formes de relations (F; 11 items)	0,622	0,305	0,633
Coopération (C; 13 items)	0,718	0,622	0,762
Formation et développement professionnel (S; 3 items)	0,564	0,439	0,617

La cohérence interne mesurée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach est globalement acceptable pour l'ensemble de l'instrument QEIB ($\alpha = 0,724$). L'évaluation par sous-dimensions révèle une valeur jugée acceptable pour la dimension Coopération ($\alpha = 0,718$), tandis que Formes de relation présente une cohérence interne plus faible ($\alpha = 0,622$). La dimension Formation et développement professionnel obtient une valeur inférieure aux seuils généralement considérés comme souhaitables ($\alpha = 0,564$). Selon les rôles, les coefficients observés chez les enseignants principaux demeurent faibles pour plusieurs dimensions, alors que, chez les éducateurs traditionnels, la cohérence interne apparaît acceptable pour l'ensemble des items du questionnaire ($\alpha = 0,769$) ainsi que pour la dimension **Coopération** ($\alpha = 0,762$). Les dimensions **Formes de relation** et **Formation et développement professionnel** présentent toutefois des coefficients plus modestes (Tableau 2). L'interprétation de ces résultats

doit demeurer prudente, particulièrement dans le cas de sous-échelles comprenant peu d'items ou de sous-groupes de répondants restreints, puisque ces conditions peuvent influencer la valeur de l'alpha de Cronbach (Cortina, 1993; Taber, 2018). (Tableau 2).

b) Validité convergente et discriminante de l'instrument QEIB

Les données rapportées à l'Annexe 2 permettent d'apprécier les validités convergente et discriminante de l'instrument de mesure QEIB (Campbell et Fiske, 1959; Goodman, 1997; Nunnally et Bernstein, 1994). L'Annexe 2 présente la matrice des corrélations entre les variables de l'autoévaluation de la formation pour l'ensemble des répondants ainsi que selon le rôle occupé au sein de la dyade pédagogique (enseignant principal [EP] / éducateur traditionnel [ET]). Les scores moyens sur l'échelle de Likert à cinq points sont généralement élevés pour 21 des 27 items du questionnaire lorsque l'ensemble des répondants est considéré. Le score moyen est élevé pour 17 items chez les enseignants principaux et pour 23 items chez les éducateurs traditionnels.

Des différences d'homogénéité des variances selon le rôle ont été observées pour 13 items (test de Levene) dans le cadre des comparaisons entre groupes indépendants. Toutefois, après correction de Welch, seules quatre variables ont présenté des différences statistiquement significatives (Nunnally et Bernstein, 1994; Orpana et al., 2019), soit : a) *Planification conjointe des SAE* (C5) : 3,82 (IC à 95 % : 3,61 à 4,03); b) *L'autre qui me dit quand intervenir dans la salle de classe* (C12) : 3,73 (IC à 95 % : 3,51 à 3,93); c) *Mon rôle est essentiel pour l'enseignement* (S1) : 4,55 (IC à 95 % : 4,44 à 4,67); et d) *Apprentissage et mise en pratique des savoirs de l'autre* (S3) : 4,25 (IC à 95 % : 4,11 à 4,39).

Les données de l'Annexe 2 présentent également la matrice des corrélations bilatérales entre les variables du questionnaire (Campbell et Fiske, 1959; Goodman, 1997; Nunnally et Bernstein, 1994). La validité convergente a été appréciée selon les seuils des corrélations (coefficient r de Pearson) entre les variables, les sous-dimensions (F, C et S) ainsi que selon le rôle. Globalement, les corrélations observées sont modérées et positives ($r = 0,5$ à $0,7$). Les corrélations sont plus marquées entre les énoncés appartenant à une même sous-dimension ($r = 0,7$ à $0,9$), particulièrement pour les formes de relation (F6, F7, F8 et F11) et la coopération (C3, C6, C7, C8 et C2). Des corrélations modérées ($r = 0,5$ à $0,7$) apparaissent également entre certaines variables de ces deux dimensions (F2, F3, F11; C3, C4)..

À l'inverse, les corrélations associées à la sous-dimension de Formation et développement professionnel (S) demeurent globalement faibles ou peu significatives, autant à l'intérieur de cette dimension que dans ses relations avec les autres sous-dimensions. Quelques corrélations faibles et négatives ($r = -0,2$ à $-0,4$) ont été mesurées dans l'ensemble de la matrice, principalement dans cette sous-dimension. Ces corrélations négatives se sont généralement révélées non significatives après correction statistique.

La validité discriminante peut être appréciée plus particulièrement à travers la structuration des résultats selon le rôle (EP / ET). Les mesures de corrélation mettent en évidence des valeurs caractérisant une plus forte convergence ($r = 0,7$ à $0,9$) au sein du groupe des éducateurs traditionnels pour la majorité des variables. Les corrélations observées chez les enseignants principaux apparaissent plus faibles ou négligeables pour plusieurs variables, avec des valeurs modestes pour certains axes (F2, F6, F7, F8; C1, C8 et C9). Toutefois, dans le sous-groupe des enseignants principaux, la variable Transmission de mes savoirs à l'autre (S2) s'est révélée associée à F3 et C1.

La puissance des relations observées (coefficient r de Pearson) a été examinée pour l'ensemble de la matrice en tenant compte des sous-dimensions et du rôle des agents éducatifs. Les corrélations les plus fortes concernent le travail conjoint (évaluation des activités et activités culturelles) ainsi que certaines formes de ressenti issues des interactions personnelles ($r = 0,76$ à $0,87$; $r = -0,41$ à $-0,43$). En considérant le rôle des acteurs, ces tendances demeurent relativement stables, bien que les corrélations négatives les plus marquées soient associées à des énoncés différents selon le groupe des éducateurs traditionnels (ressentiments : $r = -0,45$) ou celui des enseignants principaux ($r = -0,66$) (Nunnally et Bernstein, 1994).

L'analyse factorielle exploratoire, combinée aux observations portant sur la validité convergente, discriminante et les corrélations mesurées, contribue à préciser le contexte de pertinence des données obtenues (Annexe 2). Dans son état actuel, l'instrument QEIB peut ainsi être considéré comme globalement acceptable pour mesurer la perception de la formation informelle, tout en révélant certaines limites selon les sous-dimensions et les groupes de répondants.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Cette section présente et discute les mesures statistiques des indicateurs de l'autoévaluation de la perception de la formation informelle au sein de la dyade pédagogique. Ces résultats s'accompagnent également de

statistiques complémentaires définissant les limites d'interprétation des mesures. Les considérations, selon les rôles, préciseront les contours de l'émergence de l'éducation informelle et présenteront tour à tour : a) l'autoévaluation de l'éducation informelle mesurée par le QEIB; b) les formes de relation accompagnateur-accompagné établies entre les agents éducatifs; c) la coopération au sein de la dyade pédagogique et d) les perspectives de formation continue et de développement professionnel.

Autoévaluation de l'éducation informelle mesurée par le QEIB

L'évaluation semble attester de la pertinence de la relation accompagnateur-accompagné des agents éducatifs. Les modalités de formation font référence à un ensemble de transferts et d'appropriations de savoirs réalisés de manière implicite. L'autoévaluation semble attester que ces savoirs effectivement transmis permettent le développement ou le renforcement de compétences professionnelles (Arpin et Capra, 2007) chez les deux catégories d'agents éducatifs. Ces acquisitions peuvent aider les agents éducatifs à mieux assumer des postures, telle affective, facilitante, d'héritier critique ou de passeur (Vivegnis, 2018). L'autoévaluation du contexte d'éducation informelle a été modulée à travers les 27 énoncés du questionnaire étudiés (QEIB). Avec un score global de 74 %, les participants expriment une perception claire d'un processus d'éducation informelle en cours dans leurs pratiques en temps partagé. Cette perception est bien ancrée chez les deux catégories d'agents (74,8 % chez les éducateurs traditionnels et 73,6 % chez les enseignants principaux). De manière particulière, pour 15 de ces 21 énoncés, les scores d'évaluation ont été supérieurs à 80 % (Annexe 3).

Les scores d'évaluation les plus élevés (90 %) ont été observés relativement à la perception du *rôle essentiel* de chaque catégorie d'agent dans la dyade (S1), du *traitement bienveillant de l'autre* (F3) et du *travail agréable avec l'autre* (F11). Les scores les plus faibles découlent des énoncés exprimant les constats de manifestation de *ressentiments* à cause de la présence de l'autre (F8), par *manque d'interactions* dans le travail avec l'autre (F5), en raison parfois de *l'appartenance ethnoculturelle* (F6) ou bien du *niveau de formation* de l'autre (F7). En ventilant les résultats selon le rôle [EP / ET], les énoncés dotés des meilleurs scores (caractère essentiel de son rôle, traitement bienveillant ou qualité du travail avec l'autre) demeurent inchangés chez les éducateurs traditionnels alors que chez les enseignants principaux, l'énoncé *très favorable au travail en équipe* (C1) remplace celui du *rôle essentiel* (S1) qui, pour ce groupe, est classé en neuvième position en dépit du maintien de son taux d'approbation à 90 %. Pour les deux groupes [EP / ET], les énoncés des *ressentiments* (F5, F6, F7 et F8) se révèlent les moins

bien cotés. L'indicateur S3 (*apprentissage et mise en pratique des savoirs de l'autre*) demeure tout de même le plus diversement apprécié dans la construction de la mesure, en tenant compte des contextes priorités et en considérant l'ensemble de l'échantillon ou selon le rôle joué au sein de la dyade [EP/ET]. Cet indicateur témoigne de la perception de l'apprentissage réciproque ainsi que la conviction de la capacité de pouvoir transmettre de ses propres savoirs. Il exprime également la capacité des agents éducatifs de coopérer dans l'acquisition de ces savoirs pour dépasser la triple asymétrie de fait établie dès le départ entre eux (Archambault et Chouinard, 2016; Arias-Ortega, 2019; Lafortune et Daudelin, 2001).

Formes de relations en temps partagé

La pertinence des formes de relation affiche un score global de 64,2 % (respectivement 57,4 % chez les enseignants principaux et 67 % chez les éducateurs traditionnels). Dans ces formes de relation, quatre indicateurs ont atteint des scores de l'ordre de 90 % (*reconnaissance du travail avec l'autre, valorisation des connaissances de l'autre, sentiment d'efficacité et bienveillance conjointe*) avec une majoration chez les enseignants principaux jusqu'à 94 % comparativement à 88 % chez les éducateurs traditionnels (Annexes 3a et 3b). Ces indicateurs témoignent des contextes de transmission des savoirs à l'autre (accompagnateur à accompagné), de communication non verbale et d'intensité de la coopération. Cependant, en cherchant à caractériser ces interactions sur des aspects beaucoup plus concrets, en relation avec l'éducation informelle, les évaluations des perceptions ont été un peu plus contrastées selon le rôle. En effet, pour les questions portant sur le *partage de l'espace de performance*, des éléments de tension et de ressenti (frustrations) susceptibles d'affecter l'apprentissage en raison d'un manque d'interactions dynamiques méritent d'être signalés (Archambault et Chouinard, 2016; Lafortune et Daudelin, 2001). Des scores beaucoup moins favorables (40 %) ont été relevés dans le fonctionnement de la dyade pédagogique en raison de perceptions de discrimination résultant de l'appartenance ethnoculturelle, du niveau de formation ou de la simple présence de l'autre. Les éducateurs traditionnels (45 %) autant que les enseignants principaux (23 à 34 %) ont souligné l'existence de conflits interpersonnels. Sachant que, d'une part, les éducateurs traditionnels sont tous des Mapuche (autochtones) alors que les enseignants principaux se sont déclarés majoritairement non-autochtones et, d'autre part, que les éducateurs traditionnels sont généralement détenteurs d'une formation académique très peu avancée (16 % n'ont pas complété l'éducation de base, correspondant la scolarité primaire et le premier cycle du secondaire au Canada et 36 % n'ont pas terminé le secondaire), il y a lieu de comprendre que les enseignants

principaux ne seraient peut-être pas assez conscients de leur privilège dans le fonctionnement de la dyade pédagogique (Cook et Friend, 2009). Responsables de la classe de manière globale, ils y règnent sans partage et l'arrivée de « l'autre » (éducateur traditionnel) peut être vécue comme l'irruption d'un intrus dans l'espace de performance.

Cette situation occasionnerait de la frustration, même inconsciente, chez les éducateurs traditionnels. De tels enjeux sont d'autant plus criants que, pour l'énoncé du *traitement bienveillant de l'un par rapport à l'autre*, les deux catégories d'agents avaient exprimé globalement une appréciation favorable à 89 % (96 % pour les enseignants principaux et 87 % pour les éducateurs traditionnels) (Annexes 3a et 3b). Ce sont des préoccupations que les explorations subséquentes pourraient aider à éclairer dans des suites à donner à la recherche présentée ici.

Coopération au sein de la dyade pédagogique

La coopération a été la seconde sous-dimension retenue pour apprécier les possibilités d'éducation informelle des agents éducatifs au sein de la dyade pédagogique (Lafortune et Daudelin, 2001). Le score global de la coopération est de 72 % (respectivement 74,8 % pour les enseignants principaux et 71,8 % pour les éducateurs traditionnels). Dans l'ensemble des 13 énoncés retenus pour caractériser la coopération, il s'observe une cohérence dans les scores établis par les agents de la dyade pédagogique dans 9 de ces indicateurs. Les scores les plus élevés (87 %) ont été mesurés pour la *propension à travailler en équipe* et la *compréhension mutuelle dans le développement des activités pédagogiques* (C13). Toutefois, quand nous avons cherché à cerner la réalité de ces « bonnes intentions », les scores ont été globalement plus contrastés (49 % à 58 %) pour des énoncés tels que : *l'autre me laisse tout seul*, la faiblesse de *consensus dans la sélection des contenus* et la précarité de la pratique d'*analyse réflexive* conjointe. Ces scores ont été encore plus faibles chez les enseignants principaux (33 % à 48 %) que chez les éducateurs traditionnels (56 % à 64 %). Ces trois énoncés semblent exprimer une certaine faiblesse dans la propension à coopérer avec l'autre. De plus, même quand les deux catégories d'agents éducatifs semblent s'accorder sur le sens à donner au score, cette coopération paraît assez contrastée quand ils déclarent être *en faveur du travail en équipe* (81,4 % à 94 %) ou constater l'évidence de la *compréhension mutuelle* (85 % à 92 %). Ainsi, les éducateurs traditionnels perçoivent la collaboration « réelle » comme étant plus faible (C3 = 72,6 %) et signalent qu'ils peuvent se sentir abandonnés dans la salle de classe (C2 = 56,6 %) plus souvent que les enseignants principaux. Toutefois, les enseignants principaux évoquent un réel déficit de collaboration (C3 = 84 %) et déclarent dans une moins

grande proportion vouloir laisser les éducateurs traditionnels *tout seuls* dans « leur » salle de classe (score de C2 = 33,6 %).

Une seconde facette à considérer dans la coopération se rapporte à l'élaboration conjointe du matériel pédagogique (C5, C6, C7). Ainsi, les enseignants principaux sont plus enclins à reconnaître la pertinence de cette forme de coopération (84 %) à toutes les étapes de façonnement des activités pédagogiques (conception, planification, réalisation et évaluation). Un troisième aspect de cette coopération considère les activités socioculturelles. Les scores vont dans le même sens que pour l'élaboration conjointe de matériel pédagogique, tout en étant un peu plus élevés chez les enseignants principaux (76 %). Finalement, un énoncé a permis d'examiner le travail en dehors de la salle de classe pour discuter du fonctionnement de la dyade pédagogique. Cet énoncé peut être appréhendé comme une modalité d'*analyse réflexive*. L'effectivité de cette forme d'analyse réflexive a été perçue à 64 % chez les éducateurs traditionnels et à 45 % chez les enseignants principaux.

De cet ensemble, on atteste d'une perception très claire d'éducation informelle et d'apprentissage conjoint grâce à différentes modalités de coopération chez les agents éducatifs. Toutefois, il y a persistance de variabilité dans la nature de cette appréciation qui s'avère généralement plus élevée chez les enseignants principaux. Il est important de remarquer que les paramètres mesurés ont divergé dans une plus forte proportion (de l'ordre de 30 %) relativement aux deux indicateurs qui évoquent de manière explicite des activités de coopération en temps partagé. Les éducateurs traditionnels semblent plus sensibles que les enseignants principaux au regard des enjeux et des faiblesses de la coopération pour la *sélection de savoirs à faire apprendre*, l'élaboration du *matériel pédagogique* et l'*analyse réflexive*. On retient ainsi une perception réelle d'une coopération globale, mais multiforme et assez contrastée dans l'expression de telles modalités au sein de la dyade pédagogique. Il conviendra de clarifier ces nuances et ces contrastes selon le rôle des agents éducatifs (EP / ET) pour renforcer les occasions d'éducation informelle et de formation continue au sein de la dyade pendant le temps partagé (Gruber et Vieille-Grosjean, 2019).

Éducation informelle et occasion de formation continue grâce à la relation accompagnateur-accompagné

L'ensemble des indicateurs retenus a permis d'évaluer des aspects de l'éducation informelle et de la formation en temps partagé (Colley et al., 2003; Garvin et al., 2008; Gruber et Vieille-Grosjean, 2019). Trois indicateurs ont été formulés pour exprimer une synthèse globale de

l'évaluation de l'éducation informelle qui semble émerger de la relation accompagnateur-accompagné: *rôle essentiel, transmission des savoirs, apprentissage des savoirs de l'autre et mise en pratique des savoirs de l'autre*. Le score global de cette sous-dimension de synthèse est le plus élevé des quatre sous-dimensions établies. Ce score est à 87 % comparativement à 64 % pour les formes de relation et 72 % pour la coopération. L'expression de cette perception globale de l'émergence de l'éducation informelle est très forte autant chez les enseignants principaux (88,6 %) que chez les éducateurs traditionnels (86 %). Un élément singulier à considérer dans cet ensemble est une certaine réserve observée chez les éducateurs traditionnels par rapport à la transmission et à la réutilisation des savoirs venant de l'enseignant principal, avec un score de 81 %, alors que les enseignants principaux auto-évaluent cette transmission à l'éducateur traditionnel à 91 %. En d'autres termes, les enseignants principaux se projettent comme étant les plus utiles dans le fonctionnement de la dyade et également ceux qui ont le plus à apporter dans l'équipe.

CONCLUSION

Cette recherche descriptive contribue aux réflexions portant sur la construction d'instruments de réflexion, de conceptualisation et d'évaluation de l'éducation informelle issue des relations en temps partagé entre agents éducatifs. Elle s'inscrit dans le contexte de l'éducation interculturelle bilingue et du fonctionnement des dyades pédagogiques du Programme d'éducation interculturelle bilingue (PEIB) au Chili. Au-delà de l'expertise intuitive, les résultats semblent confirmer la perception claire de réels apprentissages en plus de valider une approche d'autoévaluation de l'éducation informelle par les agents éducatifs. Le modèle conceptuel élaboré pour cette recherche a permis d'arrimer des dimensions d'éducation informelle (forme de relation, coopération, synthèse d'apprentissage) à des contextes de formation pratique (professionnel, interpersonnel, didactique et socioculturel). Ce modèle conceptuel fournit une assise pour apprécier le potentiel de formation continue issue de l'éducation informelle découlant de la relation d'accompagnateur-accompagné au sein de la dyade pédagogique.

Les résultats mesurés à l'aide du QEIB mettent en évidence la présence de dynamiques d'éducation informelle liées aux relations de travail en temps partagé des agents éducatifs. Les scores, les corrélations mesurées et les validités critérielles expriment la complexité de l'éducation informelle émergeant à travers ce mode de fonctionnement. La validité discriminante discutée (inter et intragroupe) invite à produire de nouvelles connaissances pour aider les agents éducatifs à mieux caractériser les enjeux

d'apprentissages informels dans le cadre de la relation d'accompagnateur-accompagné.

Les connaissances découlant de cette recherche descriptive sont de nature à contribuer à une meilleure réalisation du PEIB et à la revalorisation de la démarche de mise en œuvre en temps partagé. De manière concrète, ces connaissances peuvent être déjà utilisées pour concevoir des dispositifs visant à renforcer les occasions d'éducation informelle ou continue en milieu de travail. Elles peuvent également aider les agents éducatifs à mieux objectiver leur pratique (accompagnateur-accompagné) et à apprendre à développer de nouvelles compétences en coopération et en communication interculturelle.

La recherche met également en perspective de réelles pistes pour instaurer une véritable démarche de développement professionnel bidirectionnel (accompagnateur-accompagné) pour les agents éducatifs intervenant dans le PEIB. La formation continue et le développement professionnel, s'appuyant sur l'éducation informelle, pourront être envisagés sur les plans pédagogique, interpersonnel, didactique et socioculturel. Ainsi, cette recherche descriptive pourra inspirer des propositions visant à enrichir la formation initiale, en amont. Il importe de préparer les futurs enseignants en éducation interculturelle au travail en temps partagé avec des éducateurs traditionnels, puisque la collaboration au sein d'une dyade pédagogique constitue une compétence professionnelle propre au contexte de l'éducation interculturelle bilingue. D'autres propositions issues de cette recherche contribueront également à renforcer la formation continue au PEIB, en aval, notamment en ce qui concerne l'importance de l'objectivation de la relation accompagnateur-accompagné.

Ces différentes pistes d'intervention découlant de la recherche peuvent également aider à mieux étayer l'identité socioprofessionnelle des agents éducatifs concernés (EP/ET). Finalement, cette étude aide à mieux comprendre comment le temps partagé, entre l'enseignant principal et l'éducateur traditionnel, permet de progresser dans une culture de la relation accompagnateur-accompagné à travers des postures affective, cognitive, sociologique et culturelle. Par conséquent, les formes de relation et de coopération entre les agents éducatifs constituent la base du développement de leur *situation d'éducation informelle* en entretenant une continuité d'enseignement et d'apprentissage informels au sein de la dyade pédagogique.

Même si le QEIB, dans son état actuel, a permis une autoévaluation d'ensemble de la formation informelle, cette recherche descriptive présente toutefois des limites que des recherches subséquentes pourront

contribuer à dépasser. De manière prioritaire, on peut signaler la *structure du questionnaire*. Il serait pertinent d'examiner d'abord dans quelle mesure toutes les dimensions du QEIB peuvent atteindre un niveau de fiabilité acceptable et ce, pour les deux rôles (EP/ET). En dépassant ces limitations, on pourra avantageusement améliorer la compréhension et l'objectivation du rôle des enseignants principaux (EP) au sein de la dyade. De manière spécifique, les recherches futures devront se circonscrire dans le contexte d'une approche d'évaluation de la formation informelle découlant des pratiques des dyades pédagogiques fonctionnant en temps partagé qui représente une pratique émergente dans plusieurs systèmes éducatifs contemporains.

REMERCIEMENTS

Nos remerciements à la *Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo* du Chili (ANID) pour le financement du Projet d'Initiation : Fondecyt N° 1240540 et NCS 2025_21. Nos remerciements s'adressent également aux évaluateurs-trices de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* pour leurs généreux commentaires qui nous ont beaucoup aidés à mieux exprimer les résultats de cette recherche.

NOTES

1. L'enseignant principal peut être aussi d'origine autochtone.

RÉFÉRENCES

- Alvarado, M. E. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1), pages. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.11>
- Araújo-Oliveira, A., Chouinard, I. et Pellerin, G. (2018). *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels*. Presses de l'U. du Québec.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*. Chenelière Éducation.
- Argyris, C. et Schön, D. (2002). *Apprentissage organisationnel*. De Boeck. <https://www.doi.org/10.3917/dbu.argyr.2001.01>
- Arias-Ortega, K. (2019). *Relación educativa entre el profesor principal y el educador tradicional en la educación intercultural* [thèse de doctorat inédite]. Universidad Católica de Temuco.
- Arpin, L. et Capra, L. (2007). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Chenelière éducation. <https://doi.org/10.7202/044493ar>
- Barreto, C. et Álvarez, M. (2013). Mujeres y docencia: Una mirada desde la historia de vida contada por sus protagonistas. *Saber*, 25(1), 104-110.

- Bélanger, P. (2010). Formation continue en entreprise en Allemagne. Observatoire Compétences Emploi. OCE, 2(1), pages. <https://oce.uqam.ca/la-formation-continue-en-entreprise-en-allemand-quelques-reperes/>
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail: la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (pages). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0035>
- Campbell, D.T. et Fiske, D.W. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychol Bull.* 1959;56(2):81-105. doi: 10.1037/h0046016.
- Colley, H., Hodkinson, P. et Malcom, J. (2003). Informality and formality in learning: A report for the Learning and Skills Research Centre. Learning and Skills Research Centre. <https://www.doi.org/10.13140/RG.2.1.1297.3924>
- Cook, L. et Friend, M. (2009). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7^e éd.). Pearson.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-? <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- DDPA (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Naciones Unidas. Lien URL https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf
- de Daruvar, A. et Lung, Y. (2019). *Intégrité scientifique dans les métiers de la recherche* (No. hal-02885944). <https://econpapers.repec.org/RePEc:hal:journl:hal-02885944>
- Duboscq, J. et Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue. Objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(4-2), pages. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0255>
- Eraut, M. (2004). *Informal learning in the workplace*. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Garvin, D. A. Edmondson, A. C. et Gino, F. (2008). Learning Organization Survey. Version abrégée: <https://learning.tools.hbr.org> et Version complète: <https://surveys.hbs.edu/perseus/se.ashx>.
- Gasse, S. (2007). L'éducation non formelle: genèse d'une interaction entre les faits et idées dans les pratiques éducatives. Dans J-P. Astolfi et J. Houssaye, *Les idées et les faits font-ils des histoires en éducation ? Penser l'Éducation* (p. 167-174).
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38: 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Gruber Jost, S., et Vieille-Grosjean, H. (2019). De l'évaluation à l'autoévaluation: d'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, volume (13), pages. <https://doi.org/10.4000/ced.870>
- Hamadache, A. (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle: implications pour la formation des enseignants*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000100125_fre.locale=en
- Hart, S. A. (2013). Apprentissage formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... pourquoi. *Observatoire compétences-emplois*, 4(2), pages. <https://oce.uqam.ca/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi/>
- Hippach-Schneider, U., Krause et M., Woll, C. (2007) *La formation et l'enseignement professionnels en Allemagne: une brève description*. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. https://www.cedefop.europa.eu/files/5173_fr.pdf

Khasanzyanova, A. (2021). Le défi de révéler les apprentissages informels. Un pari impossible du point de vue méthodologique? *Bildungsforschung*, volume(2), 1-12. https://www.pedocs.de/volltexte/2022/23901/pdf/BF_2021_2_Khasanzyanova_Le_defi_de_reveler.pdf

Kochoian, N., Raemdonck, I. et Frenay, M. (2022). Pointing out conceptual and measurement issues in studies on 'Learning Motivation' and 'Training Motivation' in workplace settings. A literature review. *Research Approaches on Workplace Learning*, vol.(numéro), 77-115. <https://research.dial.uclouvain.be/entities/publication/b5d48513-7dd3-4801-82d0-ac9f60e81cad>

Kumar, S., Leary, T. et Hutchinson, S. (2015). Learning organisation survey - an assessment of perceptions towards organisational learning. *ICMx* 3, A861. <https://doi.org/10.1186/2197-425X-3-S1-A861>

Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste: pour s'approprier une réforme en éducation*. Presses de l'Université du Québec https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/105_9782760516809.pdf

Livingstone, D. W. (2007). Re-exploring the icebergs of adult learning: Comparative findings of the 1998 and 2004 Canadian surveys of formal and informal learning practices. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 20(2), 1-24. <https://scispace.com/pdf/re-exploring-the-icebergs-of-adult-learning-comparative-twcrqiaop0.pdf>

Lopez, L. M., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>

Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of workplace learning*, 15(7-8), 313-318. <https://doi.org/10.1108/13665620310504783>

MINEDUC. (2011). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016*. Ministerio de Educación División de Educación General Programa de Educación Intercultural Bilingüe. <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>

MINEDUC. (2018). *Decreto 301. Reglamenta la Calidad de Educador Tradicional*. Ministerio de Educación. Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Contraloría General de la República de Chile. <https://bcn.cl/2jxrp>

Navé, É. (2022). Penser l'informel à l'aune de contextes d'enseignement-apprentissage dits formels. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol.(numéro), 20-1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.11344>

Nunnally, J. et Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory* (3^e éd). McGraw-Hill.

OIT. (1989). *Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Ministerio de desarrollo Social. CONADI. https://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/1989-Convenio_sobre_pueblos_indigenas_y_tribales.pdf

Oliveira Santos, D. (2022) Revisiter l'apprentissage informel en articulant des définitions de l'apprentissage par le prisme de la conscience. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol.(num.), 20-1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.11305>

Orpana, H., Pearson, C., Dopko, R. L. et Kocum, L. (2019). Validation of the Children's Intrinsic Needs Satisfaction Scale among Canadian youth: psychometric properties, criterion-related validity and multitrait multimethod confirmatory factor analysis. *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada: Res., Policy & Practice*, 39(1), pages. doi: [10.24095/hpcdp.39.1.03](https://doi.org/10.24095/hpcdp.39.1.03).

Örtenblad, A. (dir.). (2019). *The Oxford handbook of the learning organization*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.001.0001>

- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.post.2001.01>
- Quilaqueo, D., Fernández, C. A., & Quintriqueo, S. (2017). Tipos discursivos a la base de la educación familiar mapuche. *Universum* (Talca), 32(1), 159-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762017000100159>
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, vol.(160), 13-27. <https://doi.org/10.4000/rfp.583>
- SECREDOC. (2016). *Implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía*. Secretaría Regional Ministerial. https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Libro_publicacion_ed_20-09-2011.pdf
- Singer, S. J., Moore, S. C., Meterko, M. et Williams, S. (2012). Development of a short-form learning organization survey: The LOS-27. *Medical Care Research and Review*, 69(4), 432-459. DOI: [10.1177/1077558712448135](https://doi.org/10.1177/1077558712448135)
- Smet, K., Grosemans, I., De Cuyper, N. et Kyndt, E. (2022). Outcomes of informal work-related learning behaviours: A systematic literature review. *Scandinavian Journal of Work and Organizational Psychology*, 7(1), pages. DOI: [10.16993/sjwop.151](https://doi.org/10.16993/sjwop.151)
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Taheri, M., Motealleh, S., & Younesi, J. (2022). Workplace fun and informal learning: the mediating role of motivation to learn, learning opportunities and management support. *Journal of Workplace Learning*, 34(3), 229-241. <https://doi.org/10.1108/JWL-05-2021-0062>
- Tardif, M., & Borges, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. *Savoirs en (trans) formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, 109-136. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0109>
- Vivegnis, I. (2018). Chapitre 3 Des conceptions aux postures d'accompagnement: Réflexion pour la formation initiale. In *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (pp. 53-72). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1515/9782760549081-006>
- Watts, D. W., Cushion, C., & Cale, L. (2023). Exploring professional coach educators' realities, challenges and workplace relationships. *Sport, Education and Society*, 28(3), 313-325. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.2019696>
- Weiland, Abby, "Exploring the experiences of one team of teachers: Well-being and navigating the demands of the education profession" (2021). Dissertations and Theses @ UNI. 1191. <https://scholarworks.uni.edu/etd/1191>
- Werquin, P. (2010), *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264063853-en>.
- Wihak, C., Hall, G. (2011). *L'apprentissage informel lié au travail au Canada*. Centre pour les compétences en milieu de travail, Canada. http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/apprent_informel/apprent_informel.pdf
- Wittorski, R., Clénet, C., Obertelli, P., Tocqueville, M., Finot, J. P.. et Louri, A. (2020) Les apprentissages mutuels des particuliers employeurs et des salariés au domicile. *Savoirs*, volume(53), pages. <https://www.doi.org/10.3917/savo.053.0069>

ANNEXE 1. Composition de l'échantillon et profil des participants selon le rôle (EP / ET)

Composition de l'échantillon: N = 155

Participants	Indicateur global	#	% Tot		Fonction	Indicateur	#	% rel
Sexe	Homme	50	32,26	Fonction	Homme	Enseignant principal	17	34,00
						Éducateur traditionnel	33	66,00
	Femme	105	67,74		Femme	Enseignant principal	33	31,43
						Éducateur traditionnel	72	68,57
Fonction	Ens. principal	50	32,26	Sexe	Enseignant principal	Homme	17	34,00
						Femme	33	66,00
	Edu. traditionnel	105	67,74		Éducateur traditionnel	Homme	33	31,43
Résidence	Urbain	48	30,97			Femme	72	68,57
				Lieu de résidence	Enseignant principal	Urbain	30	60,00
	Rural	107	69,03			Rural	20	40,00
Maîtrise langue	Parle	105	67,74		Éducateur traditionnel	Urbain	18	17,14
						Rural	87	82,86
	Entend	24	15,48	Maîtrise de la langue	Enseignant principal	Parle	8	16,00
	Aucun	26	16,77			Entend	17	34,00
Scolarité	Université	59	38,06			Aucun	25	50,00
					Éducateur traditionnel	Parle	97	92,38
	Secondaire	14	9,03			Entend	7	6,67
						Aucun	1	0,95
	Sec non compl.	41	26,45	Niveau de scolarité	Enseignant principal	Université	50	100,00
						Secondaire	0	0,00
	Primaire	21	13,55			Sec non compl.	0	0,00
	Prim. non compl.	20	12,90			Primaire	0	0,00
						Prim non compl.	0	0,00
					Éducateur traditionnel	Université	9	8,57
						Secondaire	14	13,33
						Sec non compl.	41	39,05
						Primaire	21	20,00
						Prim non compl.	20	19,05

ANNEXE I (SUITE). Composition de l'échantillon et Profil des Participants selon le Rôle

Composition de l'échantillon: N = 155

	Fonction	min	Max	Moy	Med	Écart-type	IC à 95%
Âge	Éducateur traditionnel	27	79	49,03	50,00	10,938	0,467
	Enseignant principal	24	64	41,40	39,00	10,940	0,662
	Échantillon	24	79	46,57	48,00	11,475	0,387
Expérience (# An)	Éducateur traditionnel	1	17	5,08	5,00	3,702	0,467
	Enseignant principal	1	40	10,32	5,00	10,905	0,662
	Échantillon	1	40	6,77	5,00	7,290	0,387

ANNEXE 2. Matrice de corrélation inter-éléments

Échelle de perception de la formation au sein de la dyade pédagogique (N = 155)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11
F1	-	0,25	0,41	-0,22	-0,17	-0,29	-0,31	-0,41	-0,02	-0,15	0,38
F2	0,25	-	0,53	-0,22	-0,35	-0,33	-0,41	-0,38	-0,15	-0,19	0,57
F3	0,41	0,53	-	-0,19	-0,29	-0,30	-0,26	-0,32	-0,01	-0,17	0,52
F4	-0,22	-0,22	-0,19	-	0,44	0,44	0,48	0,52	0,24	0,24	-0,18
F5	-0,17	-0,35	-0,29	0,44	-	0,76	0,70	0,55	0,31	0,25	-0,27
F6	-0,29	-0,33	-0,30	0,44	0,76	-	0,73	0,69	0,34	0,17	-0,24
F7	-0,31	-0,41	-0,26	0,48	0,70	0,73	-	0,69	0,35	0,25	-0,32
F8	-0,41	-0,38	-0,32	0,52	0,55	0,69	0,69	-	0,25	0,26	-0,29
F9	-0,02	-0,15	-0,01	0,24	0,31	0,34	0,35	0,25	-	0,27	-0,05
F10	-0,15	-0,19	-0,17	0,24	0,25	0,17	0,25	0,26	0,27	-	-0,16
F11	0,38	0,57	0,52	-0,18	-0,27	-0,24	-0,32	-0,29	-0,05	-0,16	-
C1	0,35	0,55	0,64	-0,15	-0,28	-0,33	-0,32	-0,40	0,02	-0,15	0,56
C2	-0,15	-0,18	-0,09	0,38	0,47	0,51	0,48	0,44	0,34	0,19	-0,08
C3	0,31	0,39	0,27	-0,30	-0,25	-0,30	-0,31	-0,40	-0,02	-0,29	0,39
C4	-0,15	-0,18	-0,05	0,32	0,43	0,47	0,43	0,50	0,35	0,20	-0,10
C5	0,34	0,29	0,24	-0,19	-0,22	-0,26	-0,28	-0,35	0,08	-0,04	0,29
C6	0,41	0,38	0,25	-0,23	-0,33	-0,44	-0,39	-0,39	-0,14	-0,17	0,36
C7	0,35	0,47	0,35	-0,22	-0,33	-0,39	-0,37	-0,44	-0,06	-0,18	0,40
C8	0,36	0,42	0,31	-0,21	-0,36	-0,33	-0,36	-0,28	-0,15	-0,21	0,39
C9	0,43	0,44	0,39	-0,23	-0,36	-0,36	-0,39	-0,32	-0,11	-0,20	0,41
C10	0,01	-0,16	-0,04	0,17	0,27	0,31	0,22	0,26	0,13	0,13	-0,04
C11	-0,13	-0,22	-0,16	0,31	0,37	0,46	0,42	0,37	0,20	0,08	-0,21
C12	0,20	0,26	0,24	-0,21	-0,28	-0,31	-0,31	-0,33	-0,18	-0,07	0,23
C13	0,53	0,45	0,43	-0,26	-0,33	-0,35	-0,41	-0,34	-0,04	-0,09	0,54
S1	0,36	0,17	0,30	0,00	-0,06	-0,06	-0,12	-0,12	-0,04	-0,04	0,33
S2	0,41	0,36	0,43	-0,07	-0,18	-0,17	-0,12	-0,19	0,09	-0,12	0,30
S3	0,33	0,21	0,14	0,14	-0,08	-0,11	-0,07	-0,13	0,03	0,06	0,25

ANNEXE 2 (SUITE). Matrice de corrélation inter-éléments

Échelle de perception de la formation au sein de la dyade pédagogique (N = 155)

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	S1	S2	S3
F1	0,35	-0,15	0,31	-0,15	0,34	0,41	0,35	0,36	0,43	0,01	-0,13	0,20	0,53	0,36	0,41	0,33
F2	0,55	-0,18	0,39	-0,18	0,29	0,38	0,47	0,42	0,44	-0,16	-0,22	0,26	0,45	0,17	0,36	0,21
F3	0,64	-0,09	0,27	-0,05	0,24	0,25	0,35	0,31	0,39	-0,04	-0,16	0,24	0,43	0,30	0,43	0,14
F4	-0,15	0,38	-0,30	0,32	-0,19	-0,23	-0,22	-0,21	-0,23	0,17	0,31	-0,21	-0,26	0,00	-0,07	0,14
F5	-0,28	0,47	-0,25	0,43	-0,22	-0,33	-0,33	-0,36	-0,36	0,27	0,37	-0,28	-0,33	-0,06	-0,18	-0,08
F6	-0,33	0,51	-0,30	0,47	-0,26	-0,44	-0,39	-0,33	-0,36	0,31	0,46	-0,31	-0,35	-0,06	-0,17	-0,11
F7	-0,32	0,48	-0,31	0,43	-0,28	-0,39	-0,37	-0,36	-0,39	0,22	0,42	-0,31	-0,41	-0,12	-0,12	-0,07
F8	-0,40	0,44	-0,40	0,50	-0,35	-0,39	-0,44	-0,28	-0,32	0,26	0,37	-0,33	-0,34	-0,12	-0,19	-0,13
F9	0,02	0,34	-0,02	0,35	0,08	-0,14	-0,06	-0,15	-0,11	0,13	0,20	-0,18	-0,04	-0,04	0,09	0,03
F10	-0,15	0,19	-0,29	0,20	-0,04	-0,17	-0,18	-0,21	-0,20	0,13	0,08	-0,07	-0,09	-0,04	-0,12	0,06
F11	0,56	-0,08	0,39	-0,10	0,29	0,36	0,40	0,39	0,41	-0,04	-0,21	0,23	0,54	0,33	0,30	0,25
C1	-	-0,12	0,41	-0,19	0,43	0,42	0,48	0,41	0,42	-0,08	-0,19	0,34	0,55	0,21	0,48	0,27
C2	-0,12	-	-0,17	0,51	-0,14	-0,23	-0,21	-0,21	-0,15	0,25	0,38	-0,19	-0,21	0,03	-0,06	-0,06
C3	0,41	-0,17	-	-0,27	0,53	0,72	0,73	0,72	0,67	-0,17	-0,26	0,59	0,37	0,09	0,30	0,11
C4	-0,19	0,51	-0,27	-	-0,24	-0,28	-0,28	-0,23	-0,23	0,31	0,34	-0,24	-0,22	0,02	0,03	-0,01
C5	0,43	-0,14	0,53	-0,24	-	0,56	0,52	0,48	0,46	-0,13	-0,18	0,53	0,35	0,14	0,27	0,29
C6	0,42	-0,23	0,72	-0,28	0,56	-	0,76	0,81	0,73	-0,14	-0,24	0,62	0,39	0,16	0,42	0,28
C7	0,48	-0,21	0,73	-0,28	0,52	0,76	-	0,76	0,80	-0,14	-0,22	0,53	0,47	0,24	0,41	0,36
C8	0,41	-0,21	0,72	-0,23	0,48	0,81	0,76	-	0,87	-0,18	-0,27	0,57	0,40	0,14	0,42	0,20
C9	0,42	-0,15	0,67	-0,23	0,46	0,73	0,80	0,87	-	-0,13	-0,24	0,52	0,46	0,23	0,40	0,26
C10	-0,08	0,25	-0,17	0,31	-0,13	-0,14	-0,14	-0,18	-0,13	-	0,60	-0,04	-0,04	0,19	0,06	0,15
C11	-0,19	0,38	-0,26	0,34	-0,18	-0,24	-0,22	-0,27	-0,24	0,60	-	-0,11	-0,21	0,03	-0,04	0,11
C12	0,34	-0,19	0,59	-0,24	0,53	0,62	0,53	0,57	0,52	-0,04	-0,11	-	0,31	0,06	0,24	0,27
C13	0,55	-0,21	0,37	-0,22	0,35	0,39	0,47	0,40	0,46	-0,04	-0,21	0,31	-	0,34	0,36	0,43
S1	0,21	0,03	0,09	0,02	0,14	0,16	0,24	0,14	0,23	0,19	0,03	0,06	0,34	-	0,19	0,33
S2	0,48	-0,06	0,30	0,03	0,27	0,42	0,41	0,42	0,40	0,06	-0,04	0,24	0,36	0,19	-	0,40
S3	0,27	-0,06	0,11	-0,01	0,29	0,28	0,36	0,20	0,26	0,15	0,11	0,27	0,43	0,33	0,40	-

ANNEXE 3A. Statistiques descriptives des indicateurs de l'autoévaluation

Échelle de perception de la formation au sein de la dyade pédagogique (N = 155)

Q	Ensemble				Éducateur traditionnel				Enseignant principal			
	Mo y	Écart -type	IC à 95% inf.	IC à 95% sup.	Mo y	Écart -type	IC à 95% inf.	IC à 95% sup.	Mo y	Écart -type	IC à 95% inf.	IC à 95% sup.
F1	4,43	0,86	4,30	4,57	4,34	0,91	4,17	4,52	4,62	0,73	4,41	4,83
F2	4,34	0,98	4,19	4,50	4,23	1,07	4,02	4,44	4,58	0,73	4,37	4,79
F3	4,51	0,93	4,36	4,66	4,36	1,01	4,17	4,56	4,82	0,63	4,64	5,00
F4	2,65	1,54	2,40	2,89	2,97	1,50	2,68	3,26	1,96	1,40	1,56	2,36
F5	2,12	1,39	1,90	2,34	2,49	1,51	2,19	2,78	1,36	0,63	1,18	1,54
F6	2,01	1,45	1,78	2,24	2,41	1,59	2,10	2,72	1,18	0,44	1,06	1,30
F7	1,95	1,32	1,74	2,16	2,22	1,44	1,94	2,50	1,38	0,75	1,17	1,59
F8	2,17	1,39	1,95	2,39	2,38	1,43	2,10	2,66	1,72	1,20	1,38	2,06
F9	2,99	1,46	2,76	3,22	3,30	1,39	3,04	3,57	2,32	1,38	1,93	2,71
F10	3,44	1,41	3,22	3,66	3,70	1,30	3,45	3,96	2,88	1,47	2,46	3,30
F11	4,47	0,92	4,32	4,62	4,35	1,02	4,16	4,55	4,72	0,61	4,55	4,89
FT	3,19	1,24	2,99	3,39	3,34	1,29	3,09	3,59	2,87	0,90	2,61	3,12
C1	4,26	1,16	4,08	4,45	4,07	1,27	3,82	4,31	4,68	0,77	4,46	4,90
C2	2,46	1,56	2,21	2,70	2,83	1,60	2,52	3,14	1,68	1,13	1,36	2,00
C3	3,82	1,19	3,63	4,01	3,63	1,24	3,39	3,87	4,22	0,98	3,94	4,50
C4	2,50	1,54	2,26	2,75	2,82	1,58	2,51	3,12	1,84	1,20	1,50	2,18
C5	3,82	1,31	3,61	4,03	3,78	1,32	3,52	4,04	3,90	1,30	3,53	4,27
C6	3,96	1,19	3,77	4,15	3,73	1,32	3,48	3,99	4,44	0,64	4,26	4,62
C7	4,01	1,23	3,82	4,21	3,89	1,33	3,63	4,14	4,28	0,93	4,02	4,54
C8	4,17	1,15	3,99	4,36	3,96	1,23	3,72	4,20	4,62	0,78	4,40	4,84
C9	3,98	1,25	3,78	4,18	3,77	1,36	3,51	4,03	4,42	0,84	4,18	4,66
C10	2,90	1,51	2,66	3,14	3,21	1,51	2,92	3,50	2,24	1,29	1,87	2,61
C11	2,90	1,41	2,68	3,13	3,12	1,41	2,85	3,40	2,44	1,31	2,07	2,81
C12	3,72	1,33	3,51	3,93	3,66	1,37	3,39	3,92	3,86	1,25	3,51	4,21
C13	4,35	0,98	4,20	4,51	4,24	1,08	4,03	4,45	4,60	0,67	4,41	4,79
CT	3,60	1,29	3,40	3,81	3,59	1,36	3,33	3,59	3,74	1,01	3,35	3,92
S1	4,55	0,74	4,44	4,67	4,58	0,74	4,44	4,72	4,50	0,74	4,29	4,71
S2	4,22	1,08	4,05	4,39	4,06	1,15	3,83	4,28	4,56	0,81	4,33	4,79
S3	4,25	0,88	4,11	4,39	4,26	0,88	4,09	4,43	4,24	0,89	3,99	4,49
ST	4,34	0,90	4,20	4,48	4,30	0,92	4,12	4,48	4,43	0,81	4,20	4,66

ANNEXE 3B. Statistiques descriptives des indicateurs de l'autoévaluation

Échelle de perception de la formation au sein de la dyade pédagogique (N = 155)

Variable	Ensemble			
	Moyenne	Écart-type	IC à 95% inf.	IC à 95% sup.
FORMES DE RELATION INTERPERSONNELLE				
Enseignant principal	2,87	0,90	2,61	3,12
Éducateur traditionnel	3,34	1,29	3,09	3,59
Forme de relation interpersonnelle globale	3,19	1,24	2,99	3,39
COOPÉRATION				
Enseignant principal	3.74	1.01	3,35	3,92
Éducateur traditionnel	3.59	1.36	3.33	3.59
Coopération globale	3.60	1.29	3.40	3.81
SYNTHÈSE DE PERCEPTION				
Enseignant principal	4,43	0,81	4,20	4,66
Éducateur traditionnel	4,30	0,92	4,12	4,48
Synthèse globale de perception	4,34	0,90	4,20	4,48

Source: Élaboration des Auteurs

CARLO PRÉVIL est professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et coordonnateur du Laboratoire d'études, de recherche et de didactique de l'univers socioterritorial (LERDUS). Il est chercheur au sein de l'Équipe de développement, de recherche et d'actions de collaboration en contexte éducatif autochtone (EDRACCÉA), du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA-UQAT) et du Centre de recherche interuniversitaire en didactiques (CRIDid). Il est également chercheur associé au Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'ERE). Ses travaux portent notamment sur l'éducation interculturelle, les réalités éducatives autochtones, les dynamiques socioterritoriales et le sens du lieu. Carlo.Previl@uqat.ca

KATERIN ARIAS ORTEGA est professeure associée au Département de psychologie de la Faculté des sciences de la santé de l'Universidad Católica de Temuco (Chili). Elle est directrice adjointe du *Núcleo Milenio sobre Evaluación Socioculturalmente Sensible en la Educación Escolar*, financé par l'Agence nationale de recherche et développement du Chili (ANID). Titulaire d'un doctorat en éducation de l'Universidad Católica de Temuco, elle est également chercheuse principale au Laboratoire d'études, de recherche et de didactique de l'univers socioterritorial (LERDUS) de l'UQAT. Ses recherches portent principalement sur l'éducation interculturelle et l'interculturalité en contexte mapuche. karias@uct.cl

CARLO PRÉVIL is a professor at the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) and coordinator of the *Laboratoire d'études, de recherche et de didactique de l'univers socioterritorial* (LERDUS). He is a researcher affiliated with the *Équipe de développement, de recherche et d'actions de collaboration en contexte éducatif autochtone* (EDRACCÉA), the *Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones* (CIÉRA-UQAT), and the *Centre de recherche interuniversitaire en didactiques* (CRIDid). He is also an associate researcher at the *Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté* (Centr'ERE). His research focuses on intercultural education, Indigenous educational realities, socioterritorial dynamics, and sense of place]. Carlo.Previl@uqat.ca

KATERIN ARIAS ORTEGA is an associate professor in the Department of Psychology, Faculty of Health Sciences, at the Universidad Católica de Temuco (Chile). She serves as Associate Director of the *Núcleo Milenio sobre Evaluación Socioculturalmente Sensible en la Educación Escolar*, funded by the Chilean National Agency for Research and Development (ANID). She holds a PhD in Education from the Universidad Católica de Temuco and is also a principal researcher at the *Laboratoire d'études, de recherche et de didactique de l'univers socioterritorial* (LERDUS) at UQAT. Her research specializes in intercultural education and interculturality in Mapuche contexts. karias@uct.cl