



Editor-in-Chief
TERESA STRONG-WILSON

In this issue/Dans ce numéro:

La prédiction du décrochage scolaire d'élèves du secondaire à partir de leurs perceptions de facteurs du milieu familial et du climat de classe

• *Sandy Nadeau, Anne Lessard et Rollande Deslandes*

Le plan d'intervention influence-t-il l'implication des parents auprès des élèves en difficulté? Étude comparative selon les perspectives des parents

• *Enkeleda Arapi, Philippe Tremblay et Serge J. Larivée*

Les pratiques de gestion de classe des enseignants : efficacité perçue par les élèves présentant des difficultés comportementales

• *Vincent Bernier, Nancy Gaudreau et Line Massé*

Mise à l'épreuve d'un modèle interactionniste d'enseignement explicite des stratégies d'écriture

• *Erick Falardeau, Marie-Andrée Lord et Marion Sauvare*

Quelles connaissances orthographiques enseignées par sept enseignantes du deuxième cycle du primaire?

• *Myriam Villeneuve-Lapointe, André C. Moreau et Sylvie Blain*

La planification dans l'action : les trois actions du personnel enseignant pour planifier une activité maker

• *Jean-Luc Ciocca et Megan Cotnam-Kappel*

Évaluer des apprentissages au secondaire en équipe collaborative

• *André C. Moreau, Nancy Granger, Frédérique Gingras et Cynthia Lavoie Vezeau*

Analyse des savoirs mobilisés par des stagiaires en enseignement pour évaluer leurs élèves

• *Nicole Monney, Alexandra Simard-Côté, Jennifer Smith et Andréanne Gagné*

Rencontre entre l'enseignant de deuxième carrière et son établissement scolaire : un mariage sans idylle

• *Thibault Coppe, Virginie März et Isabel Raemdonck*

Intervention interculturelle dans le secteur de la santé et du social : comment former les étudiants

• *Sylvie Tétreault, Carine Bétrisey, Nicolas Kühne, Dominique Mercure, Camille Brisset, Alida Gulfi et Yvan Lanza*

Performance organisationnelle : le rôle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

• *Alice Levasseur et Louise Clément*

La collaboration intersectorielle en soutien aux pratiques éducatives inclusives, qu'en pensent les milieux de garde?

• *Annie Paquet, Carmen Dionne, Michel Rousseau, Colombe Lemire et Annie-Claude Dubé*

Revue systématique : stratégies d'intervention des enseignants auprès des élèves

• *Kelly Tremblay, Marie-Hélène Poulin et Fanny-Alexandra Guimond*

McGILL JOURNAL OF EDUCATION • REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL • Vol 57 N°3 Fall / Automne 2022

MJE
RSEM

McGILL JOURNAL OF EDUCATION
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
VOLUME 57 NUMBER 3 FALL 2022
VOLUME 57 NUMÉRO 3 AUTOMNE 2022

MJE/RSEM



The *McGill Journal of Education* promotes an international, multidisciplinary discussion of issues in the field of educational research, theory, and practice. We are committed to high quality scholarship in both English and French. As an open-access publication, freely available on the web (<http://mie.mcgill.ca>), the *Journal* reaches an international audience and encourages scholars and practitioners from around the world to submit manuscripts on relevant educational issues.

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* favorise les échanges internationaux et pluridisciplinaires sur les sujets relevant de la recherche, de la théorie et de la pratique de l'éducation. Nous demeurons engagés envers un savoir de haute qualité en français et en anglais. Publication libre, accessible sur le Web (à <http://mie.mcgill.ca>), la *Revue* joint un lectorat international et invite les chercheurs et les praticiens du monde entier à lui faire parvenir leurs manuscrits traitant d'un sujet relié à l'éducation.

International Standard Serial No./Numéro de série international: online ISSN 1916-0666

McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill
3700 rue McTavish Street • Montréal (QC) • Canada H3A 1Y2

• T: 514 398 4246 • F: 514 398 4529 • <http://mie.mcgill.ca>

The *McGill Journal of Education* acknowledges the financial support of the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada and the Dean's Office of the Faculty of Education, McGill University.

La *Revue des sciences de l'éducation de McGill* remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Bureau du doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill de leur soutien financier.

MCGILL JOURNAL OF EDUCATION REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL

EDITOR-IN-CHIEF / RÉDACTRICE-EN-CHEF : *Teresa Strong-Wilson* (McGill University)

ASSOCIATE and ASSISTANT EDITORS / RÉDACTEURS ASSOCIÉS : *Patrice Cyrille*

Ahehennou (Université Laval), *Thierry Desjardins* (Université de Montréal), *Alexandre*

Lanoix (Université de Montréal), *Maggie McDonnell* (Concordia University), *Kevin*

Péloquin (Université de Montréal), *Evan Saperstein* (Université de Montréal), *Vander*

Tavares (Inland Norway University of Applied Sciences), *Émilie Wragg-Tremblay*

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

& *Carl Beaudoin* (Université du Québec à Trois-Rivières).

MANAGING EDITOR / DIRECTRICE DE RÉDACTION : *Emma Dollery & Isabel Meadowcroft*

INTERNATIONAL EDITORIAL ADVISORY BOARD / COMITÉ DE RÉDACTION CONSULTATIF

INTERNATIONAL : *David Austin, Ann Beamish, Dave Bleakney, Saouma Boujaoude,*

Katie L. Bryant, Casey M. Burkholder, Patrick Charland, Stéphane Cyr, Ann-Marie

Dionne, Sylvain Doussot, Christine Forde, Budd Hall, Rita Hofstetter, Dip Kapoor,

Ashwani Kumar, Colin Lankshear, Nathalie LeBlanc, Myriam Lemonchois, Claudia

Mitchell, Catherine Nadon, Rebecca Staples New, Cynthia Nicol, Christian Orange,

Manuela Pasinato, Kathleen Pithouse-Morgan, Sherene Razack, Kathryn Ricketts,

Edda Sant, Jonathan Smith, Verna St Denis, Lisa Starr, Lynn Thomas, Angelina

Weenie, John Willinsky & Hagop A Yacoubian

PUBLICATION DESIGN / MAQUETTE : *McGill*

ICCCOVER DESIGN / CONCEPTION DE LA COUVERTURE : *Deborah Metchette*

TRANSLATION / TRADUCTION : *Kayla Fanning & Lysanne Rivard*

COPYEDITING / RÉVISION : *Charles Dagenais, Rianna Pain-Andrejin & Zachary Kay*

McGill Journal of Education is a partner member of Érudit.

La revue des sciences de l'éducation de McGill est une revue partenaire
d'Érudit.

érudit

The views expressed by contributors to the *McGill Journal of Education* do not necessarily reflect those of the Editor, the Editorial and Review Boards, or McGill University. Authors are responsible for following normal standards of scholarship and for ensuring that whenever the research involves human subjects, the appropriate consents are obtained from such subjects and all approvals are obtained from the appropriate ethics review board.

Les opinions exprimées par les collaborateurs de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* ne reflètent pas forcément celles de la rédactrice en chef, des conseils de rédaction et de révision ou de l'Université McGill. Les auteurs sont tenus d'observer les règles normales de la recherche universitaire et, s'ils mènent des travaux sur des sujets humains, d'obtenir le consentement en bonne et due forme de chaque sujet ainsi que l'approbation du comité éthique compétent.

TABLE OF CONTENTS / SOMMAIRE

FALL 2022 VOL.57 N°3
AUTOMNE 2022 VOL57 N°3

- I **Éditorial**
Editorial
• ALEXANDRE LANOIX, ÉMILIE TREMBLAY-WRAGG ET KEVIN PÉLOQUIN
- 10 **La prédiction du décrochage scolaire d'élèves du secondaire à partir de leurs perceptions de facteurs du milieu familial et du climat de classe**
Prediction of high school dropout based on students' perceptions of their home and classroom environments
• SANDY NADEAU, ANNE LESSARD ET ROLLANDE DESLANDES
- 32 **Le plan d'intervention influence-t-il l'implication des parents auprès des élèves en difficulté? Étude comparative selon les perspectives des parents**
Does the individualized education plan influence parent involvement with pupils experiencing difficulties? A comparative study based on parents' perspectives
• ENKELEDA ARAPI, PHILIPPE TREMBLAY ET SERGE J. LARIVÉE
- 57 **Les pratiques de gestion de classe des enseignants : efficacité perçue par les élèves présentant des difficultés comportementales**
Teachers' classroom management practices: Perceived effectiveness by students with behavioural difficulties
• VINCENT BERNIER, NANCY GAUDREAU ET LINE MASSÉ
- 80 **Mise à l'épreuve d'un modèle interactionniste d'enseignement explicite des stratégies d'écriture**
Testing an interactionist model of explicit teaching of writing strategies
• ERICK FALARDEAU, MARIE-ANDRÉE LORD ET MARION SAUVAIRE

- 101 Quelles connaissances orthographiques enseignées par sept enseignantes du deuxième cycle du primaire?
What orthographic skills are taught by seven upper primary teachers?
• MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE, ANDRÉ C. MOREAU ET SYLVIE BLAIN
- 117 La planification dans l'action : les trois actions du personnel enseignant pour planifier une activité maker
Planning a Maker activity: Dynamic, flexible planning to meet student needs
• JEAN-LUC CIOCCA ET MEGAN COTNAM-KAPPEL
- 137 Évaluer des apprentissages au secondaire en équipe collaborative
Collaborative team assessment of secondary school learning
• ANDRÉ C. MOREAU, NANCY GRANGER, FRÉDÉRIQUE GINGRAS ET CYNTHIA LAVOIE VEZEAU
- 157 Analyse des savoirs mobilisés par des stagiaires en enseignement pour évaluer leurs élèves
Analysis of teacher candidates' assessment knowledge during the practicum
• NICOLE MONNEY, ALEXANDRA SIMARD-CÔTÉ, JENNIFER SMITH ET ANDRÉANNE GAGNÉ
- 178 Rencontre entre l'enseignant de deuxième carrière et son établissement scolaire : un mariage sans idylle
Encounter between second-career teachers and their school: A marriage without romance
• THIBAUT COPPE, VIRGINIE MÄRZ ET ISABEL RAEMDONCK
- 199 Intervention interculturelle dans le secteur de la santé et du social : comment former les étudiants
Intercultural intervention in the health and social care sectors: How to train students
• SYLVIE TÉTREULT, CARINE BÉTRISEY, NICOLAS KÜHNE, DOMINIQUE MERCURE, CAMILLE BRISSET, ALIDA GULFI ET YVAN LEANZA
- 228 Performance organisationnelle : le rôle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants
Organizational performance: The role of teachers' sense of self efficacy
• ALICE LEVASSEUR ET LOUISE CLÉMENT

- 251 La collaboration intersectorielle en soutien aux pratiques éducatives inclusives, qu'en pensent les milieux de garde?
Intersectoral collaboration for inclusive educational practices: What do childcare centres think?
- ANNIE PAQUET, CARMEN DIONNE, MICHEL ROUSSEAU, COLOMBE LEMIRE ET ANNIE-CLAUDE DUBÉ

- 276 Revue systématique : stratégies d'intervention des enseignants auprès des élèves ayant des besoins particuliers en situation d'intimidation
Systematic review: Teacher intervention strategies for students with special needs in bullying situations
- KELLY TREMBLAY, MARIE-HÉLÈNE POULIN ET FANNY-ALEXANDRA GUIMOND

NOTE FROM THE FIELD / NOTE DU TERRAIN

- 295 Le concept de représentations professionnelles : l'exemple des préceptrices sages-femmes
The concept of professional representations: Midwifery preceptors as an example
- JOSÉE LAFRANCE

ÉDITORIAL

Dans ce numéro général (57:3), nous proposons d'abord quelques articles dont le point commun est de s'intéresser à la situation des élèves au regard de certains enjeux éducatifs comme la relation entre les élèves et les parents (Nadeau et al.), l'influence que peuvent avoir les plans d'intervention sur l'implication des parents auprès de leur enfant (Arapi, Tremblay et Larivée), ainsi que la perception d'élèves en difficulté d'apprentissage au sujet des pratiques enseignantes mise en place pour les soutenir (Bernier et al.). Une autre série d'articles s'intéresse à des approches d'enseignement, que ce soit l'enseignement du français (Falardeau et al.; Villeneuve-Lapointe et al.) ou l'exploitation des outils numériques (Ciocca et Cotnam-Kappel). Quelques articles abordent divers volets du métier d'enseignant par le biais des pratiques (Moreau et al.; Monney et al.), de l'insertion professionnelle (Coppe et al.) ou des approches de la diversité en formation (Tétreault et al.). Une autre série d'articles aborde l'éducation au post-secondaire en présentant une enquête sur le sentiment de compétence d'enseignants au collégial (Levasseur et Clément) et une étude sur la formation professionnelle des sages-femmes au Québec (Lafrance). Enfin, deux articles s'intéressent à l'inclusion en éducation au préscolaire (Paquet et al.) et au primaire dans un contexte d'intimidation (Tremblay et al.).

Derrière ces contributions, une équipe exceptionnelle d'éditeur.trice.s, de rédacteur.trice.s, de réviseur.euse.s linguistique et de mise en forme a travaillé d'arrache-pied pour produire un numéro de qualité. Nous souhaitons remercier les personnes qui ont permis la réalisation de ce numéro. D'abord, la directrice de la revue, madame Strong-Wilson qui répond avec promptitude aux multiples demandes de l'équipe et qui assure un processus uniforme de publication et un leadership rassembleur auprès de tous les membres de l'équipe. Il y a certainement aussi les directrices de la rédaction, Isabel Meadowcroft et Emma Dollery qui méritent quelques éloges. Toutes deux, elles se sont impliquées dans la publication du numéro et dans la révision des différents articles qui le composent. Ce numéro ne serait pas d'une aussi bonne qualité s'il n'en était pas du travail rigoureux des réviseur.eure.s de la langue française : Charles Dagenais, Rianna Pain-Andrejin et Vanessa Zamora. Zachary Kay, bien qu'il soit l'un des rédacteurs

du volet anglophone de la RSEM assiste fréquemment l'équipe pour les aider avec des aspects plus techniques en lien avec la rédaction et l'édition. Enfin, Kevin Péloquin, rédacteur francophone, a su assurer un processus d'évaluation par les pairs d'un des textes de ce numéro tandis que nous avons assuré le suivi pour les autres manuscrits. Nous souhaitons aussi souligner l'arrivée de Chantal Tremblay dans l'équipe depuis juin 2023. Même si elle est dans l'équipe depuis peu, elle a mis la main à la pâte pour ce numéro en vérifiant les textes une toute dernière fois avant leurs publications. Grâce au travail de toutes ces personnes, nous sommes fier.ère.s de vous présenter un numéro qui regroupe 13 articles selon cinq thématiques : 1) les recherches sur les élèves en formation générale des jeunes; 2) les approches en éducation; 3) le métier d'enseignant au primaire et au secondaire; 4) l'enseignement postscolaire et 5) l'inclusion.

L'étude de Nadeau, Lessard et Deslandes explore les liens entre les perceptions des élèves de premier cycle du secondaire, résidant dans un quartier socioéconomique défavorisé, et leur risque de décrochage scolaire. Les résultats montrent que la perception qu'ont les élèves du style parental, de la participation des parents et du climat de classe peuvent prédire le risque de décrochage scolaire. Plus précisément, les interactions parent-adolescent et le climat de classe perçus par l'élève ont un impact significatif sur leur risque de décrochage scolaire. Cette étude met en lumière l'importance de considérer les perceptions des élèves dans la prévention du décrochage scolaire.

Dans leur étude sur l'influence que peut avoir le plan d'intervention (PI) sur l'implication des parents d'élèves ayant des difficultés, Arapi, Tremblay et Larivée arrivent à la conclusion que la présence d'un PI ne modifie pas de façon significative le niveau d'implication des parents dans leurs interactions avec l'équipe de l'école. Cette recherche exploratoire a été menée auprès de 108 parents ayant un enfant bénéficiant ou non d'un PI. En privilégiant l'analyse comparative des données qualitatives et quantitatives recueillies, les auteurs posent un regard critique et nuancé sur les formes que prend l'implication des parents d'élèves ayant un PI et des élèves sans PI et leurs représentations concernant les relations avec l'école. Les résultats de cette étude montrent que les différents acteurs du milieu scolaire doivent poursuivre leurs efforts pour sensibiliser et informer les parents sur les fonctions du PI afin de les encourager à s'impliquer davantage auprès de leur enfant.

L'article de Bernier, Gaudreau et Massé examine les perceptions des élèves ayant des difficultés comportementales concernant l'efficacité des pratiques de gestion de classe de leurs enseignants. Les résultats d'entrevues qualitatives menés auprès de 14 élèves en classe d'adaptation scolaire au secondaire ont été analysés selon les cinq composantes de la gestion de classe et révèlent un large éventail de pratiques perçues efficaces par les participants en plus d'aborder l'influence de l'attitude des élèves envers l'école. La recherche met en lumière le fait que les perceptions des élèves concordent largement avec les pratiques recommandées

par les recherches dans le domaine.

L'article de Falardeau, Lord et Sauvaire s'intéresse aux stratégies d'enseignement de l'écriture. À partir d'une approche interactionniste, ils explorent un modèle d'enseignement explicite qui va au-delà de la perspective uniquement béhavioriste de l'enseignement-apprentissage de la lecture. La stratégie expérimentée repose sur l'étayage, le guidage, le dialogue et la réflexion sur les savoirs et est au cœur d'une formation sur l'enseignement explicite des stratégies d'écriture à laquelle 39 enseignants du primaire et du secondaire ont participé. De cette enquête menée auprès des enseignants participants émane le constat que la formation n'a pas transformé de manière significative les pratiques enseignantes. Les auteurs en viennent à la conclusion que la formation doit être suivie d'un accompagnement soutenu qui tiendrait compte, entre autres, des conditions de pratique.

L'article de Villeneuve, Moreau et Blain met en évidence l'importance de l'enseignement formel de l'orthographe française pour assurer la réussite scolaire. L'étude documente les connaissances déclarées et enseignées par sept enseignantes du deuxième cycle du primaire. Les résultats révèlent que toutes les connaissances orthographiques ont été enseignées, même si les enseignantes en parlent peu dans les entrevues et les entretiens d'autoconfrontation. Ces résultats ont des implications pour l'amélioration de l'enseignement de l'orthographe dans les écoles primaires.

L'introduction et l'implantation de plus en plus poussée du numérique en éducation offre de nouvelles possibilités et de nouvelles approches, comme celles inspirées de la perspective *Do it yourself* qu'on appelle *Maker*. Cioccia et Cotnam-Kappel se penchent sur cette approche. Leur étude de cas menée auprès de deux enseignants illustre l'importance que peut prendre une planification dans l'action qui serait complémentaire à une planification fondée sur des objectifs. Puisque l'approche *Maker* repose en grande partie sur l'action et la collaboration entre les apprenants, il apparaît pertinent d'adapter la planification en conséquence.

L'article de Moreau, Granger, Gingras et Lavoie présente une recherche menée avec et pour des enseignants du secondaire qui œuvrent en équipe interdisciplinaire et qui souhaitent améliorer leurs pratiques. Les auteurs présentent le fruit d'une étude menée avec une communauté d'apprentissage professionnelle implantée dans une équipe-école qui cherchait à trouver des moyens pour engager davantage les élèves dans leurs apprentissages et leur réussite. Les auteurs apportent un éclairage intéressant sur les enjeux liés au soutien d'équipe-école qui ont envie d'apporter des changements « durables » en matière de bonnes pratiques d'évaluation des apprentissages.

La contribution de Monney, Smith, Gagné et Simard-Côté s'intéresse à l'évaluation des apprentissages réalisés par des stagiaires. Des observations en classe ainsi que des entretiens d'autoconfrontation conduits auprès de cinq stagiaires en enseignement primaire révèlent qu'une minorité d'entre elles mobilise des savoirs

théoriques dans leur planification et leur pratique d'évaluation des apprentissages des élèves. Ces résultats mettent en évidence l'importance de conserver une plus grande continuité entre les cours universitaires et les stages afin d'assurer une meilleure mobilisation des savoirs dans la pratique.

L'insertion professionnelle d'enseignants de deuxième carrière est l'objet principal de l'article de Coppe, März et Raemdonck. L'étude de cas réalisée auprès de sept enseignants de deuxième carrière a permis d'identifier leurs perceptions de cette insertion ainsi que le contexte dans lequel ils se sont insérés. Les résultats exposent les principales difficultés liées aux aspects institutionnels, organisationnels et individuels auxquelles sont confrontées ces personnes enseignantes.

Les professionnels de différents milieux, notamment des services de santé et des services sociaux, sont de plus en plus amenés à desservir une clientèle diversifiée et cette nouvelle réalité requiert une formation appropriée. C'est sur cette question que se sont penchés Tétreault et ses collègues. En utilisant une méthode « café du monde », ils ont amené 41 intervenants de ces secteurs d'activité à discuter de leurs besoins de formation initiale et continue en matière de diversité. Les résultats mettent en évidence la nécessité de former explicitement les professionnels de ces domaines à faire face aux enjeux de la diversité des populations, notamment par un meilleur encadrement des stages et des modalités pédagogiques visant la décentration et la déconstruction de la normalité.

Levasseur et Clément ont mené une enquête sur l'importance du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants pour la performance organisationnelle. Considérant les bouleversements qui touchent les systèmes éducatifs, les chercheuses considèrent essentiel de s'intéresser aux acteurs de ces systèmes. Une enquête menée par questionnaire auprès de 250 enseignants du niveau collégial éclaire les liens qui existent entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et la performance organisationnelle et met en évidence l'importance de s'intéresser aux diverses composantes de ces deux éléments.

Au Québec, la formation des sages-femmes est la responsabilité de préceptrices qui supervisent le travail en milieu de pratique. Pour mieux comprendre les tenants et aboutissants de cette formation, Lafrance propose de circonscrire les actions d'enseignement et de supervision de ces préceptrices à l'intérieur du concept de représentations professionnelles. L'utilisation de ce concept permet à l'auteure de contextualiser les pratiques et le mode de pensée de ces professionnelles, nous donnant ainsi accès à un objet d'étude peu présent dans la recherche.

L'article de Paquet, Dionne, Rousseau et Dubé examine la collaboration intersectorielle dans les pratiques inclusives à la petite enfance, en se concentrant sur les expériences de collaboration du personnel éducatif et d'encadrement de milieux de garde. Les résultats de l'enquête en ligne auprès de 248 répondants, dont le personnel éducateur et le personnel d'encadrement de milieux de garde montrent que la collaboration avec les partenaires d'établissements ou

d'organisations est généralement perçue de manière positive malgré les défis, tels que la planification conjointe de l'intervention.

Le dernier texte de ce numéro aborde la question de l'inclusion sous l'angle de l'intimidation auprès des élèves à besoins particuliers. La recension systématique des écrits réalisée par Tremblay, Poulin et Guimond a permis de faire ressortir les interventions et les effets de ses interventions sur le taux de victimisation et d'intimidation des élèves. Dix articles scientifiques d'origine américaine, européenne et australienne ont été sélectionnés au terme d'une sélection rigoureuse et bien explicitée dans cette contribution. L'analyse de ces textes a permis de faire ressortir les stratégies privilégiées par les enseignants et les différents facteurs qui peuvent influencer leurs interventions dans un tel contexte. L'article se termine par une réflexion sur la formation des enseignants et le soutien qui devrait leur être apporté lorsque ceux.celles-ci doivent intervenir auprès d'élèves à besoins particuliers victimes d'intimidation.

ALEXANDRE LANOIX, ÉMILIE TREMBLAY-WRAGG ET KEVIN PÉLOQUIN

EDITORIAL

We begin this general issue (57:3) with a selection of articles who share a common interest in the student, such as the relationship between students and their parents (Nadeau et al.), the influence that intervention plans can have on parents' involvement with their child (Arapi, Tremblay, and Larivée), as well as the perception students with learning difficulties have on the teaching practices put in place to support them (Bernier et al.). Another series of articles is interested in teaching approaches, whether it be teaching French (Falardeau et al.; Villeneuve-Lapointe et al.) or the use of digital technologies (Ciocca and Cotnam-Kappel). A few articles tackle diverse facets of the teaching profession from the perspective of practices (Moreau et al.; Monney et al.), professional integration (Coppe et al.), or approaches to diversity in training (Tétreault et al.). Another series of articles focuses on post-secondary education by presenting a study on teachers' feelings of competency at the college level (Levasseur and Clément) and a study on the professional training of midwives in Québec (Lafrance). Finally, two articles are interested in inclusive education at the preschool level (Paquet et al.) and at the primary level in a bullying context (Tremblay et al.).

Behind these contributions, an exceptional team of editors, copyeditors, linguistic editors, and formatting editors have worked assiduously to produce a high-quality issue. We would like to thank the individuals who enabled the production of this issue. First, the journal's director, professor Strong-Wilson, who promptly responded to the multiple requests of the team, ensured a uniform publication process, and provided mobilizing leadership for the entire team. The Managing Editors, Isabel Meadowcroft and Emma Dollery, also deserve much praise. Both were implicated in the publication of the issue and in reviewing the articles. This issue would not be of such high-quality if it were not for the rigorous work of the French language editors: Charles Dagenais, Rianna Pain-Andrejin, and Vanessa Zamora. Zachary Kay, though he is an English language editor for the MJE, frequently assisted the team with more technical writing and editing aspects. Finally, Kevin Péloquin, French language editor, ensured a peer-review process of one of the texts of this issue while we ensured a follow-up of the other manuscripts. We would like to also acknowledge Chantal Tremblay's arrival in the team in June 2023. Even though she has been part of the team for only a

short period of time, she rolled up her sleeves for this issue by verifying the texts one final time before their publication. Thanks to everyone's work, we are very proud to present this issue that brings together 13 articles touching upon five themes: 1) research on students in general youth education; 2) approaches in education; 3) the teaching profession at the primary and secondary levels; 4) post-secondary teaching, and 5) inclusion.

Nadeau, Lessard, and Deslandes' study explores the links between the perceptions of junior secondary school students living in a socioeconomically disadvantaged neighborhood and their risk of dropping out of school. The results indicate that the perceptions students have of parenting style, of parents' involvement, and of the classroom atmosphere can predict the risk of school dropout. More specifically, parent-adolescent interactions and perceived classroom atmosphere have a significant impact on dropout risk. This study underscores the importance of considering the perceptions of students in dropout prevention.

In their study on the influence of an intervention plan (IP) on the involvement of parents of students with difficulties, Arapi, Tremblay, and Larivée conclude that the presence of an IP does not significantly modify the level of involvement of parents in their interactions with the school team. This exploratory study involved 108 parents with and without children benefiting from an IP. Focusing on a comparative analysis of the collected qualitative and quantitative data, the authors take a critical and nuanced look at the forms taken by the involvement of parents of students with an IP and those without, and their representations of relations within the school. The results of this study show that the various players in the school environment must continue their efforts to raise awareness and inform parents about the functions of the IP to encourage them to become more involved with their child.

The article of Bernier, Gaudreau, and Massé examine the perceptions of students with behavioral difficulties on the efficiency of their teachers' classroom management practices. The results of qualitative interviews conducted with 14 students in special education classes at the secondary school level were analyzed according to the five components of classroom management. They reveal a broad array of practices perceived as being efficient by the participants and touch upon the influence of students' attitudes towards school. The research highlights the fact that students largely agree with the practices recommended by research in this field.

Falardeau, Lord, and Sauvaire's article is interested in teaching strategies for writing. The authors explore, from an interactionist approach, an explicit teaching model that goes beyond the behaviorist approach to teaching and learning of reading. The strategy they experiment with relies on the support, guidance, dialogue, and reflection on knowledge and is at the heart of a training course on the explicit teaching of writing strategies in which 39 primary and secondary school teachers took part. The survey of participating teachers revealed that

the training had not significantly transformed teaching practices. The authors conclude that the training must be followed by ongoing support that takes into consideration, among other things, practice conditions.

The article of Villeneuve, Moreau, and Blain highlight the importance of the formal teaching of French spelling to ensure academic success. The study documents the declared and taught knowledge of seven teachers at the upper primary school level. The results reveal that all spelling skills have been taught, even if the teachers say little about it in the interviews and self-confrontation interviews. These results have implications for improving the teaching of spelling in elementary school.

The increasing use of digital technology in education is opening up new possibilities and approaches, such as those inspired by the do-it-yourself perspective known as *maker*. Cioccia et Cotnam-Kappel focus on this approach. Their case study conducted with two teachers illustrates the importance of action-based planning as a complement to goal-based planning. Because the maker approach largely relies on action and collaboration between learners, it seems appropriate to adapt planning accordingly.

Moreau, Granger, Gingras, and Lavoie's article presents a study conducted with and for secondary school teachers that work in interdisciplinary teams and that wish to improve their teaching practices. The authors present the results of their study carried out with a professional learning community established in a school-team that was looking to find ways to increase students' involvement in their learning and success. The authors shed an interesting light on the issues related to the support of a school-team that wishes to bring sustainable changes in learning assessment practices.

The contribution of Monney, Smith, Gagné, and Simard-Côté is interested in the assessment of trainees' learning achievements. Classroom observations as well as self-confrontation interviews conducted with five primary school teacher trainees reveal that a minority of trainees mobilize theoretical knowledge in their planning and in their assessment practices of students' learnings. These results indicate the importance of ensuring greater continuity between university courses and internships to foster mobilization of knowledge in practice.

The professional integration of second career teachers is the main topic of Coppe, März, and Raemdonck's article. The case study carried out with seven second-career teachers identified their perceptions of this integration as well as the context within which they are integrated. The results exposed the main difficulties related to institutional, organizational, and individual aspects to which these teachers are confronted.

Professionals from different fields, namely health and social care services, are increasingly called upon to serve a diverse clientele, and this new reality calls for

appropriate training. This is the question addressed by Tétrault and colleagues. By using a method called “world coffee”, they brought together 41 professionals from these fields of practice to discuss their initial and ongoing diversity training needs. The results show the necessity to explicitly train professionals from these fields to meet the challenges of a diverse population, notably through better supervision of internships and teaching methods designed to decentralize and deconstruct normality.

Levasseur and Clément led a survey on the importance of teachers’ sense of self-efficacy for organizational performance. In view of the upheavals affecting education systems, the researchers consider it essential to focus on the players in these systems. A questionnaire survey of 250 college teachers sheds light on the links between teachers’ sense of self-efficacy and organizational performance and highlights the importance of looking at the various components of both.

In Quebec, midwifery training is the responsibility of preceptors who supervise work in the practice environment. To better understand the ins and outs of this training, Lafrance, proposes to circumscribe the teaching and supervisory actions of these preceptors within the concept of professional representations. The use of this concept enables the author to contextualize the practices and thinking of these professionals, thus giving us access to an understudied topic.

The article of Paquet, Dionne, Rousseau, and Dubé examines the intersectoral collaboration in inclusive early childhood practices, focusing on the collaborative experiences of educational and supervisory staff in childcare settings. The results of the online survey of 248 respondents, including educators and supervisory staff in childcare settings, show that collaboration with institutional or organizational partners is generally perceived positively, despite challenges such as joint intervention planning.

The final article in this issue looks at inclusion from the perspective of bullying among special-needs students. A systematic review of the literature conducted by Tremblay, Poulin, and Guimond highlights the interventions and the effects of these interventions on the rate of student victimization and bullying. Ten scientific articles of American, European, and Australian origin were selected following a rigorous selection process that is clearly explained in this contribution. The analysis of these texts highlighted the strategies favored by teachers and the various factors that can influence their interventions in such a context. The article concludes with a reflection on teacher training and the support that should be provided when teachers must intervene with bullied special-needs students.

ALEXANDRE LANOIX, ÉMILIE TREMBLAY-WRAGG, AND KEVIN PÉLOQUIN

LA PRÉDICTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE À PARTIR DE LEURS PERCEPTIONS DE FACTEURS DU MILIEU FAMILIAL ET DU CLIMAT DE CLASSE

SANDY NADEAU ET ANNE LESSARD *Université de Sherbrooke*

ROLLANDE DESLANDES *Université du Québec à Trois-Rivières*

RÉSUMÉ. Cette étude corrélationnelle prédictive porte sur la contribution de la perception qu'a l'élève du style parental, de la participation des parents au suivi scolaire et du climat de classe sur le risque de décrochage scolaire. Les perceptions d'élèves (n = 92) du premier cycle du secondaire situés dans un quartier socioéconomique défavorisé ont été recueillies à l'aide de questionnaires. Des analyses de régressions hiérarchiques soutiennent que leurs perceptions de l'encadrement et de l'engagement des parents, des interactions parent-adolescent ainsi que du climat de classe permettent de prédire le risque de décrochage scolaire. Les résultats permettent également de conclure que les interactions parent-adolescent et le climat de classe perçus par l'élève contribuent conjointement à prédire le risque de décrochage scolaire.

PREDICTION OF HIGH SCHOOL DROPOUT BASED ON STUDENTS' PERCEPTIONS OF THEIR HOME AND CLASSROOM ENVIRONMENTS

ABSTRACT. This predictive correlational study focuses on the contribution of students' perceptions of parenting style, parental involvement in school monitoring, and the classroom's environment on the risk of dropping out of school. The perceptions of junior high school students (n=92) living in a socioeconomically disadvantaged neighborhood were collected through surveys. Hierarchical regression analyses show that their perceptions of parental guidance and involvement, parent-adolescent interactions, and classroom environment predicted the risk of dropping out of school. The results also suggest that students' perceptions of parent-adolescent interactions and classroom environment jointly contribute to predicting the risk of dropping out of school.

Le décrochage scolaire est reconnu pour être lié à une plus grande insécurité financière, des difficultés d'intégration sur le marché de l'emploi, des coûts plus élevés quant à l'utilisation des services d'aide sociale et de la sécurité du revenu et des soins de la santé ainsi que plus de dépenses liées à la criminalité et à la délinquance (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Lafond, 2008). Face à ce constat, la Politique de la réussite éducative (Gouvernement du Québec, 2017) vise à augmenter à 85 % la proportion d'élèves titulaires d'un premier diplôme d'études secondaires ou professionnelles et à mobiliser la communauté éducative.

Les raisons pouvant mener un élève à décrocher sont multiples et complexes (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2013; Lessard, Poirier et Fortin, 2010). De nombreuses études ont visé à identifier des facteurs personnels, familiaux et scolaires liés au risque que l'élève décroche. Quant aux caractéristiques personnelles, les études soulignent que le risque de décrochage scolaire est lié aux aspirations scolaires (Archambault et al., 2017), à l'engagement scolaire (Archambault et al., 2017; Fall et Roberts, 2012), aux comportements extériorisés (O'Connell et Sheikh, 2009) et intériorisés (Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte et Potvin, 2007), tout comme au rendement scolaire (Archambault et al., 2017; Blondal et Adalbjarnardottir, 2014). Du côté du milieu familial, les facteurs identifiés renvoient au statut socioéconomique (Archambault et al., 2017; Parr et Bonitz, 2015), à l'encadrement parental (Archambault et al., 2017), à la participation des parents au suivi scolaire (Fortin et al., 2013; Parr et Bonitz, 2015) et aux problèmes familiaux (Fortin et al., 2013; Jordan, Kostandini et Mykerezi, 2012). Quant au milieu scolaire, la relation élève-enseignant (Doré-Côté, 2007; Hugon, 2010), les interactions avec les pairs (Archambault et al., 2017; Jordan et al., 2012), l'organisation de la classe (Cossette et al., 2004; Hugon, 2010) ainsi que les choix pédagogiques (Hugon, 2010) font partie des facteurs liés au risque décrochage scolaire, tout comme, de manière plus globale, le climat de classe (Fortin et al., 2013), défini comme étant un système social et dynamique incluant les comportements de l'enseignant, mais aussi les interactions entre l'élève et l'enseignant ainsi que celles entre les élèves (Trickett et Moos, 1973).

Considérant que le décrochage scolaire est reconnu comme un long processus complexe où plusieurs facteurs interagissent entre eux, Dupéré, Leventhal, Dion, Crosnoe, Archambault et Janosz (2015) proposent une perspective du décrochage scolaire s'orientant vers le processus de stress et de parcours de vie. Ce processus implique la présence de stressseurs nécessitant une adaptation de la personne. Ces stressseurs prennent la forme de circonstances ou d'expériences externes influençant le parcours de vie de l'élève et sont reconnus pour être notamment plus nombreux chez les populations issues de milieux socioéconomiques défavorisés. Le processus de stress suggère que l'effet de ces stressseurs sur l'adaptation de l'élève soit modéré par divers facteurs internes ou externes, qualifiés en tant que ressources ou vulnérabilités, issus notamment du contexte environnemental dans lequel l'individu s'inscrit. Pour l'élève, le contexte environnemental proximal renvoie entre autres au milieu familial et au milieu scolaire. L'adaptation qui en résulte mènerait alors éventuellement, ou non, au décrochage scolaire.

Bien que les facteurs liés au décrochage scolaire aient été largement étudiés, la perception qu'a l'élève de ces facteurs issus du milieu familial et du milieu scolaire représente un point d'intérêt puisqu'il s'agit de cette perception, issue des informations tirées de son environnement, qui pourrait mener à l'adaptation de son comportement (Forgus et Melamed, 1976). Il ne s'agirait possiblement

donc pas des facteurs eux-mêmes, tels que les facteurs du milieu familial ou le climat de classe, mais bien de la perception qu'a l'élève de ces facteurs, en tant que ressources ou vulnérabilités, qui pourrait influencer le comportement de l'élève face au décrochage scolaire.

Le modèle révisé sur la participation parentale d'Hoover-Dempsey et Sandler (2005) souligne l'importance de la perception qu'a l'élève de la participation de ses parents au suivi scolaire puisque, d'après ce modèle, selon la perception qu'il en a, leur participation n'aura pas l'influence attendue sur ses attributs liés à l'apprentissage. Quant au climat de classe, il est reconnu que les perceptions des élèves peuvent être plus représentatives du climat de classe que celles d'un observateur externe puisqu'elles déterminent davantage les comportements des élèves que les caractéristiques de la situation réelle et sont reconnues pour contribuer à expliquer une plus grande variance des résultats scolaires des élèves que les données issues d'observations externes (Fraser et Walberg, 1981).

En somme, plusieurs études ont porté un regard sur la relation entre des facteurs du milieu familial, le climat de classe et le risque de décrochage scolaire. En revanche, puisque les comportements menant au décrochage scolaire peuvent découler de la perception qu'a l'élève de son contexte environnemental, il apparaît pertinent de s'attarder à la perception qu'a l'élève à risque de décrochage scolaire de ces facteurs. Dans un souci de prévention de décrochage scolaire chez les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés, il importe de s'y attarder afin d'identifier les ressources à mobiliser visant à les soutenir dans leur parcours de vie menant à la diplomation.

L'objectif de cette étude est de prédire le risque de décrochage scolaire à partir des perceptions qu'a l'élève de facteurs du milieu familial, soit le style parental et la participation des parents au suivi scolaire, et du climat de classe au début du secondaire dans un milieu socioéconomique défavorisé. Les objectifs spécifiques se formulent ainsi:

1. Prédire le risque de décrochage scolaire à partir de la perception qu'a l'élève de facteurs du milieu familial.
2. Prédire le risque de décrochage scolaire à partir du climat de classe perçu par l'élève.
3. Évaluer la contribution relative de la perception qu'a l'élève de facteurs du milieu familial et du climat de classe sur le risque de décrochage scolaire.

MÉTHODE

Cette étude renvoie à une analyse secondaire de données collectées dès la première année de participation à un projet de recherche plus large portant sur un programme visant à améliorer le taux de diplomation par la mise en place de

sphères d'action auprès d'élèves à risque de décrochage scolaire habitant dans un quartier socioéconomique défavorisé (Lessard, et al., 2017). La présente étude s'inscrit dans un devis corrélationnel prédictif de type transversal.

ÉCHANTILLON

Les élèves du premier cycle d'une école secondaire de la région de l'Estrie ont été ciblés puisqu'au secondaire, les parents d'élèves de niveau scolaire inférieur participeraient davantage dans les activités scolaires que les parents d'élèves plus avancés (Larivée, 2012). Les élèves participants habitent dans un quartier se situant au 10e rang décile quant à l'indice de milieu socioéconomique (Gouvernement du Québec, 2013).

L'échantillon de notre étude est composé de 92 élèves (taux de participation = 92,9 %) répartis sur trois cohortes de participation au programme, dont 51 garçons (55,4 %) et 41 filles (44,6 %), âgés de 12 à 16 ans ($M = 13,48$ ans; $EC = 0,94$). Quant à leur niveau scolaire au moment de la participation à l'étude, 58 élèves sont en première secondaire (63,0 %), 25, en deuxième secondaire (27,2 %) et 9 élèves (9,8 %), en troisième secondaire. Ces élèves sont inscrits au programme régulier ($n = 72$), au programme vocationnel ($n = 15$) ou au programme d'adaptation scolaire et sociale ($n = 5$). Sur le plan familial, 35 élèves sont inscrits comme faisant partie d'une famille nucléaire (les deux parents biologiques habitent avec l'enfant dans la même résidence; 38,0 %) alors que 57 sont issus d'une famille non nucléaire (62,0 %).

OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Des données sociodémographiques, telles que le sexe, l'âge, le niveau scolaire, le programme d'étude ainsi que la structure familiale, ont été recueillies à partir du dossier de l'élève. L'élève a ensuite répondu à quatre questionnaires dont la description suit.

Le Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire s'adresse à l'élève et permet d'évaluer le risque de décrochage scolaire (Potvin, Doré-Côté, Fortin, Royer, Marcotte et Leclerc, 2004). Il porte sur les trois principaux systèmes liés au risque de décrochage scolaire, soit les facteurs personnels, familiaux ou sociaux et scolaires. Le questionnaire est composé de 33 items répartis en cinq dimensions: 1) participation parentale dans les activités, 9 items; 2) attitudes envers l'école, 9 items; 3) perception de son niveau scolaire, 10 items; 4) supervision parentale, 7 items; 5) aspirations scolaires, 4 items. Une description plus détaillée des dimensions est disponible dans Nadeau (2018). Selon les dimensions, l'élève doit répondre sur une échelle de type Likert à quatre ou six échelons. Pour répondre aux objectifs de l'étude, seul le score global ($r = 0,87$) est utilisé. Outre une bonne consistance interne obtenue auprès de deux autres

échantillons québécois ($\alpha = 0,89$), Potvin, Fortin et Rousseau (2009) ont appuyé la stabilité temporelle de l'outil auprès d'un échantillon de 247 élèves de troisième secondaire d'une école de la région de Montréal à partir de deux passations à un mois et demi d'intervalle ($r = 0,84$) ainsi que les validités de contenu, de construit et prédictive de l'outil ont également été appuyées.

Le Questionnaire du style parental a été développé par Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (1992) à partir d'items d'autres outils portant sur les pratiques parentales et à partir de leurs propres travaux. Il porte sur les pratiques parentales des parents de l'adolescent, dans les cas de familles biparentales, ou de leur mère, dans le cas des familles monoparentales. La version francophone de l'outil présente 24 items répartis en trois dimensions, validées par une analyse factorielle (Deslandes, et al., 1995), correspondant aux trois dimensions préalablement identifiées par Steinberg et al. (1992): 1) engagement, soit le degré auquel l'adolescent perçoit ses parents comme étant chaleureux, engagés et sensibles en 10 items répondus sur une échelle de type Likert à 4 échelons (" tout à fait d'accord " à " tout à fait en désaccord "); 2) encadrement, soit le degré auquel l'adolescent perçoit la supervision parentale et les limites établies par ceux-ci en 6 items répondus sur une échelle de type Likert à 3 échelons (" jamais ", " parfois " et " souvent "); 3) encouragement à l'autonomie, soit le degré auquel l'adolescent perçoit l'utilisation d'une discipline non coercitive et démocratique par les parents ainsi que leur encouragement face à leur adolescent à exprimer son individualité dans la famille en 8 items répondus sur une échelle de type Likert à 4 échelons (" tout à fait d'accord " à " tout à fait en désaccord "). Plus le score d'une dimension est élevé, plus la dimension est présente. Une liste présentant les items de chacune des dimensions est présentée par Deslandes (1996). Sur le plan de la consistance interne, bien que les valeurs α de Cronbach varient entre 0,86 et 0,80 d'après Deslandes et al. (1995), elles sont respectivement de 0,77, 0,80 et 0,67 pour l'engagement, l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie auprès de l'échantillon de la présente étude. Du côté de la validité de l'outil, la validité de convergence de la version anglophone est appuyée (Steinberg et al., 1991).

Le Questionnaire sur la participation parentale au suivi scolaire, élaboré par Epstein, Connors et Salinas (1993), s'adresse aux adolescents et porte sur leurs perceptions de la participation parentale dans leur suivi scolaire. La version francophone de l'outil comporte 18 items portant sur des activités possiblement réalisées par le parent à la maison ou à l'école. D'après une analyse factorielle, les items de la version francophone sont répartis en cinq dimensions (Deslandes, 1996; Deslandes et al., 1995): 1) le soutien affectif des parents, par exemple « un de mes parents m'encourage dans mes activités scolaires », 6 items, $\alpha = 0,81$; 2) la communication avec les enseignants, « un de mes parents parle au téléphone avec mes enseignants », 4 items, $\alpha = 0,82$; 3) les interactions parent-adolescent axées sur le quotidien scolaire, « un de mes parents me demande si j'ai fait mes travaux scolaires », 4 items, $\alpha = 0,84$; 4) communication parent-école,

« Un de mes parents va aux rencontres de parents à l'école », 3 items, $\alpha = 0,74$; et 5) communication parent-adolescent, $\alpha = 0,65$, « un de mes parents discute avec moi de mes projets d'avenir », 3 items. Les items doivent être répondus sur une échelle de type Likert à 4 échelons (" jamais " à " très souvent "). Un score est ensuite calculé pour chacune des cinq dimensions. Plus le score est élevé, plus la dimension est présente. Une liste des items composant chacune des dimensions est présentée par Deslandes (1996). La fidélité de la version francophone de l'outil est appuyée par Deslandes et al. (1995) auprès de 145 élèves de troisième secondaire. La valeur α de Cronbach de chaque dimension varie entre 0,82 (soutien affectif) et 0,59 (communication parent-école). Dans le cadre de la présente étude, de fortes intercorrélations entre le soutien affectif, les interactions parent-adolescent axées sur le quotidien scolaire et la communication parent-adolescent ($r = 0,63$ à $0,69$; $p < 0,001$) ainsi qu'entre la communication avec les enseignants et la communication parent-école ($r = 0,65$; $p < 0,001$) ont été identifiées. Afin de respecter la prémisse de multicolinéarité pour les analyses de régression à venir, des regroupements ont été produits ayant mené à deux dimensions: les interactions parent-adolescent ($\alpha = 0,89$) ainsi que la communication avec le milieu scolaire ($\alpha = 0,87$).

L'Échelle de l'Environnement de Classe (EEC; Tremblay et Desmarais-Gervais, 1979) représente la traduction de la version abrégée du Classroom Environment Scale (Moos et Trickett, 1987) et permet d'évaluer l'environnement psychosocial à partir des perceptions qu'ont les élèves et l'enseignant du climat de classe. Cette version compte 36 items répartis également en 9 échelles: 1) engagement.; 2) affiliation; 3) soutien de l'enseignant; 4) orientation vers la tâche; 5) compétition; 6) ordre et organisation; 7) clarté des règlements; 8) contrôle de l'enseignant; 9) innovation. Une description plus détaillée des dimensions est disponible dans Nadeau (2018). Chaque énoncé est répondu par " vrai ou surtout vrai " ou " faux ou surtout faux ". Une moyenne peut être calculée pour obtenir le score de chaque dimension ou le score total. Plus il est élevé, plus la perception de l'élève est positive. La consistance interne de l'outil a été évaluée auprès de diverses populations. Lorsque l'élève est considéré comme unité d'analyse, les valeurs de Cronbach varient de 0,51 à 0,75 auprès d'un échantillon de 1083 élèves de Tasmanie (Fraser et Fisher, 1983). Dans le cadre de notre étude, seul le score total a été utilisé puisque la consistance interne ($\alpha = 0,67$) est plus satisfaisante que celle des dimensions à partir des données de notre échantillon (variant de 0,18 à 0,62). Puisque la perception du climat de classe est spécifique à chaque classe, les participants ont été invités à répondre en fonction de leur perception du climat de la classe de français puisqu'ils ont tous ce cours à l'horaire et que le nombre de périodes est plus élevé que celui des autres matières.

PROCÉDURE

La collecte de données a été réalisée sur trois années, une année par cohorte, au mois d'avril. Lors d'une période d'aide aux devoirs, fréquentée par tous les élèves

participant au programme, les élèves ont répondu aux quatre questionnaires. Dans le cas où un élève participait aux deux années de la collecte de données, seules les données de la première année de participation ont été retenues.

Considérations éthiques

Un certificat éthique a été obtenu dans le cadre de l'étude souche (Lessard et al., 2017). Le consentement de chaque participant a été obtenu auprès des élèves et de leurs parents. La confidentialité des élèves a été assurée par l'attribution d'un numéro de fiche apparaissant sur chaque questionnaire afin que le nom n'apparaisse pas dans les données.

Stratégie d'analyse

Les données ont été traitées et analysées à partir du logiciel SPSS 25. Les données manquantes représentent moins de 1 % des données, à l'exception de la variable de la structure familiale pour laquelle le taux est de 5 %. Des analyses ont montré qu'elles étaient distribuées aléatoirement quant à l'ensemble des autres variables, à l'exception du niveau scolaire (Tabachnick et Fidell, 2013). La moyenne du niveau scolaire du groupe d'observations dont la structure familiale n'est pas connue est plus élevée que celle du groupe d'observations pour lesquelles l'information est connue. Les données manquantes ont été imputées à partir de la prédiction d'autres variables.

Une série d'analyses préliminaires a été réalisée afin de vérifier le postulat de normalité pour chacune des variables continues et, ensuite, d'identifier les caractéristiques sociodémographiques de l'élève ayant un effet sur le risque de décrochage scolaire dans le but de contrôler leur effet pour les analyses subséquentes. Ces analyses ont porté sur les relations entre, d'une part, le sexe, l'âge, le niveau scolaire, le programme d'étude et la structure familiale et, d'autre part, le risque de décrochage scolaire. Ensuite, puisque les objectifs visent à expliquer la variance d'une variable continue à l'aide de facteurs explicatifs, des analyses de régressions linéaires hiérarchiques avec entrée forcée ont été utilisées pour chaque modèle (Field, 2009; Judd, McClelland, Ryan, Muller et Yzerbyt, 2009).

RÉSULTATS

Le tableau 1 présente les analyses descriptives pour les variables de l'étude. Elles comptent la variable dépendante, soit le risque de décrochage scolaire, ainsi que les variables indépendantes: le style parental, la participation des parents au suivi scolaire ainsi que le climat de classe.

TABLEAU 1. Description des variables

| | Min. | Max. | M | ÉC |
|---|-------|--------|-------|-------|
| <i>Variables dépendantes</i> | | | | |
| Risque de décrochage scolaire | 52,50 | 138,50 | 93,24 | 18,37 |
| <i>Variables indépendantes</i> | | | | |
| Style parental | | | | |
| Engagement | 9 | 48 | 37,51 | 7,09 |
| Encadrement | 5 | 18 | 14,52 | 3,01 |
| Encouragement à l'autonomie | 2 | 24 | 12,57 | 4,15 |
| Participation des parents au suivi scolaire | | | | |
| Interactions parent-adolescent | 13 | 52 | 37,07 | 9,41 |
| Communication avec le milieu scolaire | 4 | 29 | 15,85 | 6,01 |
| Climat de classe | | | | |
| Perception globale | 4 | 31 | 22,15 | 4,89 |

Des analyses préliminaires ont été réalisées entre les variables contrôles et la variable dépendante afin d'identifier les variables à retenir pour les analyses subséquentes. Les résultats ne montrent aucune relation entre le sexe, l'âge, le niveau scolaire ou le programme d'étude et le risque de décrochage. Un test-t pour échantillons indépendants a été réalisé afin de comparer le risque de décrochage scolaire selon la structure familiale de l'élève. Les résultats de l'analyse sont affichés au tableau 2.

TABLEAU 2.

| | Structure familiale | | | | t(58,108) |
|-------------------------------|---------------------|-------|-------------------------|-------|-----------|
| | Nucléaire N = 35 | | Non nucléaire N = 37 | | |
| | M | EC | M | EC | |
| Risque de décrochage scolaire | 86,70 | 20,61 | 97,26 | 15,72 | -2,60* |

Note. * $p < 0,05$.

Les résultats indiquent que le risque de décrochage scolaire des élèves issus d'une famille non nucléaire apparaît plus élevé que celui des élèves issus d'une famille nucléaire [$t(58,108) = -2,60; p < 0,05$]. La structure familiale a donc été conservée en tant que variable contrôle pour les analyses de régression impliquant des variables du milieu familial.

Corrélations entre les variables indépendantes

Des analyses de corrélation ont été réalisées entre les variables indépendantes. Les résultats sont présentés au tableau 3.

TABLEAU 3. Corrélations entre les variables indépendantes

| | Engagement | Encadrement | Encouragement à l'autonomie | Interactions parent-adolescent | Communication avec le milieu scolaire |
|--|------------|-------------|-----------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|
| Dimensions du style parental | | | | | |
| Engagement | ~ | ~ | ~ | ~ | ~ |
| Encadrement | 0,40*** | ~ | ~ | ~ | ~ |
| Encouragement à l'autonomie | -0,15 | -0,14 | ~ | ~ | ~ |
| Types de participation parentale au suivi scolaire | | | | | |
| Interactions parent-adolescent | 0,43*** | 0,48*** | -0,14 | ~ | ~ |
| Communications avec le milieu scolaire | 0,20 | 0,29** | -0,18 | 0,54*** | ~ |
| Climate de classe | 0,34** | 0,40*** | -0,29** | 0,36*** | 0,17 |

Note. ** p < 0,01. *** p < 0,001.

La perception qu'al'élève des interactions parent-adolescent est corrélée fortement à sa perception de la communication qu'entretiennent ses parents avec le milieu scolaire ainsi que de leur encadrement et engagement. La perception de la communication avec le milieu scolaire serait également corrélée modérément à la perception d'encadrement parental. Quant à la perception du climat de classe, elle est liée positivement aux interactions parent-adolescent ainsi qu'à l'engagement et l'encadrement des parents, mais négativement à la perception d'être encouragé à être autonome.

Description de l'effet de facteurs du milieu familial sur le risque de décrochage scolaire

Une analyse de corrélation entre les dimensions du style parental et les types de participation des parents au suivi scolaire, d'une part, et le risque de décrochage scolaire, d'autre part, a d'abord été produite. Les résultats sont présentés au tableau 4.

TABLEAU 4. *Corrélations entre des facteurs du milieu familial et le risque de décrochage scolaire*

| | Risque de décrochage scolaire |
|--|-------------------------------|
| | R |
| Dimensions du style parental | |
| Engagement | -0,46*** |
| Encadrement | -0,50*** |
| Encouragement à l'autonomie | 0,18 |
| Types de participation parentale au suivi scolaire | |
| Interactions parent-adolescent | -0,57*** |
| Communication avec le milieu scolaire | -0,32** |

Note. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

En ce qui concerne le style parental, les résultats révèlent que plus l'élève perçoit que le parent s'engage auprès lui [$r = -0,46$; $p < 0,001$] et l'encadre [$r = -0,50$; $p < 0,001$], moins son risque de décrochage scolaire est élevé; la taille de l'effet étant modérée dans les deux cas (Cohen, 1988). Par ailleurs, la perception qu'a l'élève d'être encouragé à être autonome n'est pas corrélée significativement au risque de décrochage scolaire. Cette variable ne sera donc pas utilisée pour les analyses subséquentes.

Du côté de la participation parentale au suivi scolaire, les résultats soutiennent que plus l'adolescent perçoit que son parent interagit avec lui [$r = -0,57$; $p < 0,001$] et communique avec le milieu scolaire [$r = -0,32$; $p < 0,01$], moins il est à risque de décrochage scolaire. La taille de l'effet est, respectivement, modérée et faible dans ces cas.

Une analyse de régression hiérarchique avec entrée forcée a ensuite été réalisée à partir des dimensions des facteurs du milieu familial retenus. Cette analyse est effectuée en contrôlant l'effet de la structure familiale. Le tableau 5 présente les résultats.

TABLEAU 5. Analyse de régression du risque de décrochage scolaire sur des facteurs du milieu familial

| | Modèle 1 | Modèle 2 |
|--|----------|----------|
| | β | β |
| Structure familiale | 0,28** | 0,14 |
| Dimensions du style parental | | |
| Engagement | | -0,21* |
| Encadrement | | -0,23* |
| Types de participation parentale au suivi scolaire | | |
| Interactions parent-adolescent | | -0,33** |
| Communication avec le milieu scolaire | | -0,02 |
| R ² | 0,08** | 0,44 |
| Δ R ² | | 0,36*** |

Note. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Le modèle apparaît significatif [$F(5,86) = 13,56$; $p < 0,001$]. La valeur de la corrélation multiple du modèle final [$r = 0,66$] indique qu'il est ajusté de manière satisfaisante aux données. L'ajout de chaque bloc de variables indépendantes contribue à l'amélioration de la variance expliquée. La structure familiale explique 8 % de la variance du risque de décrochage scolaire. L'ajout des dimensions du style parental ainsi que des types de participation parentale au suivi scolaire permet d'expliquer 36 % de plus de la variance. Le modèle final explique 44 % de la variance du risque de décrochage scolaire avec grande taille de l'effet [$f^2 = 0,79$] (Cohen, 1988).

Dans le modèle 1, la structure familiale apporte une contribution individuelle significative pour prédire le risque de décrochage scolaire de l'élève. Les élèves issus d'une famille nucléaire ont un risque de décrochage scolaire plus faible [$b = 0,28$; $t = 2,78$; $p < 0,01$] que les élèves issus d'une famille non nucléaire. Dans le modèle 2, lorsque les dimensions du style parental ainsi que les types de participation parentale au suivi scolaire sont ajoutés, trois variables contribuent significativement au modèle pour expliquer la variance du risque de décrochage scolaire. Les résultats permettent de constater que les élèves percevant plus d'engagement [$b = -0,21$; $t = -2,24$; $p < 0,05$] et d'encadrement [$b = -0,23$; $t = -2,39$; $p < 0,05$] de la part de leur parent ainsi que plus d'interactions parent-adolescent [$b = -0,33$; $t = -2,93$; $p < 0,01$] seraient moins à risque de décrochage scolaire que les autres élèves.

Description de l'effet du climat de classe sur le risque de décrochage scolaire. Une analyse de corrélation entre le climat de classe et le risque de décrochage scolaire a d'abord été menée. Les résultats suggèrent que plus l'élève perçoit un climat de classe positif, moins il est à risque de décrochage scolaire [$r = -0,49$; $p < 0,001$]; la corrélation ayant une taille d'effet modérée. Une analyse de régression simple a ensuite été réalisée afin d'analyser l'effet du climat de classe pour expliquer la variance du risque de décrochage scolaire. Les résultats sont présentés au tableau 7.

TABLEAU 6. *Analyse de régression du risque de décrochage scolaire sur le climat de classe*

| | Modèle 1 |
|------------------|---------------------|
| Climat de classe | β -0,49*** |
| R ² | -0,24*** |

Note. *** $p < 0,001$.

Les résultats suggèrent que le modèle est significatif [$F(1,90) = 28,22$; $p < 0,001$]. La valeur de la corrélation multiple du modèle final [$r = 0,49$] indique qu'il est ajusté de manière satisfaisante aux données. D'après les résultats, le climat de classe contribue à l'amélioration de la variance expliquée, en expliquant 24 % de la variance du risque de décrochage scolaire avec une taille de l'effet [$f^2 = 0,31$] modérée (Cohen, 1988). Les résultats indiquent que plus l'élève perçoit positivement le climat de classe [$b = -0,49$; $t = -5,31$; $p < 0,001$], moins son risque de décrochage scolaire est élevé.

Évaluation de la contribution relative des facteurs du milieu familial et du climat de classe sur le risque de décrochage scolaire

Une régression hiérarchique avec entrée forcée a été réalisée afin d'évaluer la contribution relative des facteurs du milieu familial et du climat de classe sur le risque de décrochage scolaire. Rappelons que la variable de la structure familiale est insérée dans un premier bloc afin de contrôler son effet sur la variance du risque de décrochage scolaire. Le tableau 8 présente les résultats.

TABLEAU 7. Analyse de régression du risque de décrochage scolaire sur la contribution relative de facteurs du milieu familial et du climat de classe

| | Modèle 1 |
|--|----------|
| | β |
| Structure familiale | 0,28** |
| Dimensions du style parental | |
| Engagement | |
| Encadrement | |
| Types de participation parentale au suivi scolaire | |
| Interactions parent-adolescent | |
| Communication avec le milieu scolaire | |
| Climat de classe | |
| R^2 | 0,08** |
| ΔR^2 | |

Note. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Le modèle final apparaît significatif [$F(6,85) = 13,12$; $p < 0,001$]. La valeur de la corrélation multiple du modèle final [$r = 0,69$] suggère qu'il est bien ajusté aux données. L'ajout de chacun des blocs de variables indépendantes contribue significativement à l'amélioration de la variance expliquée. La structure familiale explique 8 % de la variance du risque de décrochage scolaire. L'ajout des dimensions du style parental, des types de participation parentale ainsi que du climat de classe permet d'expliquer 38 % de plus de la variance. Le modèle final explique 48 % de la variance du risque de décrochage scolaire avec une grande taille de l'effet [$f^2 = 0,93$] (Cohen, 1988).

Pour le modèle 1, les résultats suggèrent que les élèves issus d'une famille nucléaire ont un risque de décrochage scolaire moins élevé [$b = 0,28$; $t = 2,78$; ; $p < 0,01$] que les élèves issus d'une famille non nucléaire. Pour le modèle 2, les résultats permettent de constater qu'une perception plus positive des interactions parent-adolescent [$b = -0,29$; $t = -2,66$; $p < 0,01$] et du climat de classe [$b = -0,23$; $t = -2,56$; $p < 0,05$] contribue à prédire un risque de décrochage scolaire plus faible.

DISCUSSION

Les élèves participants à cette étude ont été sélectionnés pour faire partie d'un programme visant à favoriser leur taux de diplomation à partir de deux critères: leur risque de décrochage scolaire et le quartier socioéconomique défavorisé dans lequel ils habitent. Dans la perspective du processus de stress et de parcours de vie

(Dupéré et al., 2015), il est possible que l'élève issu d'un milieu socioéconomique défavorisé ait été exposé, depuis son enfance, à différents stressseurs qui ont pu influencer sur son parcours de vie, notamment son risque de décrochage scolaire. Puisque la perception qu'a l'élève de son contexte environnemental peut dynamiser ce parcours de vie, il apparaît important de considérer les facteurs environnementaux que l'élève à risque de décrochage scolaire perçoit comme étant des ressources, ou des vulnérabilités. Cette étude avait pour objectif de prédire le risque de décrochage scolaire à partir des perceptions qu'a l'élève de facteurs du milieu familial, soit le style parental et la participation des parents au suivi scolaire, et du climat de classe au début du secondaire dans un milieu socioéconomique défavorisé. Les résultats nous mènent à différents constats quant aux perceptions du milieu familial et du climat qu'a l'élève issu d'un quartier socioéconomique défavorisé et de leur contribution relative à la prédiction du risque de décrochage scolaire.

Il apparaît d'abord que, lorsqu'elles sont considérées indépendamment, la perception qu'a l'élève des facteurs du milieu familial explique davantage la variance du décrochage scolaire que celle rapportée du climat de classe. Il est possible que cette plus grande contribution des facteurs du milieu familial puisse renvoyer au fait que l'élève est exposé à son milieu familial depuis de nombreuses années alors que le climat de classe, puisqu'il est spécifique à chaque classe (Gadbois, 1974; Moos et Trickett, 1987), puisse varier d'une année à l'autre et, pour le secondaire, d'une discipline à l'autre. Ainsi, le prolongement du contexte environnemental dans le parcours de vie de l'élève pourrait expliquer la plus grande contribution des perceptions qu'en a l'élève sur son adaptation, soit son risque de décrochage scolaire.

Plus particulièrement, il ressort des facteurs du milieu familial que la structure familiale permet de prédire le risque de décrochage, mais que sa contribution devient non significative lorsque la perception qu'a l'élève de processus familiaux, tels que le style parental ou la participation parentale au suivi scolaire, est considérée. Plusieurs auteurs ont précédemment souligné l'importance d'accorder une plus grande attention aux processus issus du contexte environnemental qu'aux caractéristiques elles-mêmes du milieu (Bronfenbrenner, 1979; Masten et Coastworth, 1998; Washington, 2008). Sous cet angle, la contribution qu'aura la structure familiale sur le parcours de vie de l'élève risque d'être nuancée par les processus qui caractérisent ce contexte et la perception qu'en a l'élève.

Les résultats obtenus suggèrent également que la perception qu'a l'élève de l'encadrement et l'engagement parental ainsi que des interactions parent-adolescent permet de prédire fortement le risque de décrochage scolaire. Il est à noter que la communication des parents avec le milieu scolaire, bien qu'elle soit corrélée modérément au risque de décrochage scolaire de l'élève, ne contribue pas significativement à sa prédiction lorsque les autres facteurs sont considérés. Selon le modèle révisé du processus de participation parentale d'Hoover-Dempsey

et Sandler (2005), la participation parentale au suivi scolaire aurait une influence sur les attributs liés à l'apprentissage, tels que le risque de décrochage scolaire, en fonction des perceptions qu'a l'élève. En ce sens, si la participation parentale est plus discrète, comme la communication du parent avec le milieu scolaire, comparativement à des interactions directes entre le parent et l'adolescent, il est possible qu'elle soit moins perçue, voire ignorée, par l'élève et, ainsi, que sa contribution au risque de décrochage scolaire soit moindre, voire non significative.

Il importe également de considérer que, selon le modèle du processus de participation parentale d'Hoover-Dempsey et Sandler (2005), le parent base sa décision de participer au suivi scolaire de son enfant sur sa perception d'y être invité, notamment par l'élève lui-même (Deslandes et Bertrand, 2005). Certaines études soulignent que les élèves seraient plus réceptifs à certains types de participation parentale, notamment les pratiques privées plutôt que celles impliquant les pairs et l'enseignant (Deslandes, 2005; Deslandes et Cloutier, 2002). Il est ainsi probable que le parent choisisse de participer davantage à la maison par différentes interactions avec l'adolescent, s'y sentant plus invité de la part de son enfant, que dans le cadre de communications avec le milieu scolaire.

Quant aux types de participation parentale, une différence a été notée quant aux résultats issus de la présente étude réalisée auprès d'élèves à risque de décrochage scolaire de ceux issus d'une étude menée auprès d'un échantillon composé d'élèves tout venant (Deslandes, 1996). Dans la présente étude, les dimensions initiales renvoyant aux cinq types de participation parentale de l'outil utilisé sont intercorrélées positivement et fortement selon s'il s'agit d'interactions parent-adolescent ou de communications avec le milieu scolaire. Dans le cadre de l'étude de Deslandes (1996), la dimension renvoyant aux interactions parent-adolescent axées sur le quotidien scolaire était corrélée négativement aux autres dimensions de l'outil et l'intercorrélation entre les dimensions n'était pas problématique. Il semble donc, dans un premier temps, que les interactions entre le parent et l'adolescent ne soient pas perçues de la même façon par les élèves tout venant et les élèves à risque de décrochage scolaire. Il pourrait être intéressant de porter un regard plus approfondi sur cette question.

Quant aux processus issus du milieu familial contribuant à expliquer le risque de décrochage scolaire, les résultats proposent que les élèves percevant plus d'engagement et d'encadrement de la part de leurs parents soient moins à risque de décrochage scolaire, ce qui renvoie au style parental démocratique de Baumrind (1978) et corrobore les résultats obtenus par Blondal et Adalbjarnardottir (2009, 2014) auprès d'échantillons d'élèves du secondaire. En revanche, les résultats obtenus indiquent que la perception qu'a l'élève des interactions parent-adolescent, dans le cadre d'une participation parentale au suivi scolaire, permettrait d'expliquer davantage le risque de décrochage scolaire que l'engagement et l'encadrement des parents. Il est possible que les interactions parent-adolescent, puisqu'elles sont axées sur la scolarité de l'élève,

aient une plus grande incidence sur les comportements mobilisés par l'élève en contexte scolaire pour s'adapter, contribuant ainsi davantage à l'explication de la variance du risque de décrochage scolaire. Il est également probable que ces interactions parent-adolescent intègrent certaines pratiques liées à l'engagement et à l'encadrement renvoyant aux dimensions du style parental.

Du côté de la classe, les résultats obtenus soulignent qu'un climat de classe perçu plus positivement par les élèves prédit modérément un risque de décrochage scolaire plus faible. Ce résultat corrobore celui obtenu par Fortin et al. (2013). Il serait cependant intéressant d'approfondir cette analyse quant aux différentes dimensions du climat de classe afin de déterminer si la contribution de la perception du climat de classe à la prédiction du risque de décrochage scolaire renvoie davantage à la qualité de la relation élève-enseignant, aux interactions avec les pairs, à l'organisation de la classe ou aux choix pédagogiques et à leur adéquation aux besoins de l'élève.

Quant à l'évaluation de la contribution relative du milieu familial et de la classe, les résultats obtenus suggèrent que les perceptions qu'a l'élève des interactions parent-adolescent et du climat de classe prédisent conjointement le risque de décrochage scolaire. Quant au style parental, soit l'engagement et l'encadrement des parents, la perception qu'en a l'élève ne contribue plus significativement à la prédiction du risque de décrochage scolaire lorsque le climat de classe est considéré. Ce résultat apparaît étonnant. Toutefois, il est possible que les interactions entre le parent et l'adolescent soient une opportunité, pour le parent, de se montrer engagé et d'encadrer l'adolescent. Un examen des items utilisés dans les deux outils permet certains constats. La dimension portant sur les interactions parent-adolescent s'attarde notamment aux questionnements à propos de l'école, tels que les résultats scolaires, les amis et les enseignants, tout comme certains items de la dimension portant sur l'engagement parental. Toujours dans les interactions parent-adolescent, la considération des activités de la part des parents peut, pour sa part, se rapprocher des items de la dimension portant sur l'encadrement parental, soit si les parents essaient de savoir ou savent exactement ce que l'adolescent fait chaque soir, dans ses temps libres ou après l'école (Deslandes, 1996). Ainsi, l'effet des dimensions du style parental pourrait être moindre, rendant la contribution non significative lorsque celle du climat de classe perçu par l'élève est également considérée.

Enfin, l'élève à risque de décrochage scolaire et issu d'un milieu socioéconomique défavorisé peut être influencé par divers facteurs issus du milieu familial et du milieu scolaire. Il semble donc que son adaptation puisse être prédite à partir de ses perceptions de processus dans son milieu familial, comme une présence accrue d'interactions parent-adolescent, ou de son milieu scolaire, tel qu'un climat de classe positif. Enfin, cette adaptation peut également être associée à une contribution des processus issus de ces deux milieux proximaux à l'élève.

CONCLUSION

Il est possible de conclure que les perceptions qu'a l'élève du milieu familial et du climat de classe contribuent conjointement au risque de décrochage scolaire. Plus précisément, une perception plus accrue des interactions entre le parent et l'adolescent et plus positive du climat de la classe permet de prédire, chez l'élève du secondaire issu d'un milieu socioéconomique défavorisé, un risque de décrochage scolaire plus faible. Il en ressort donc que le cumul de ces processus perçus positivement par l'élève avec son environnement permet de favoriser une diminution du risque de décrochage scolaire. Ainsi, une piste à suivre pourrait être d'assurer une concertation entre l'école et la famille permettant la mobilisation des acteurs des deux milieux afin de maximiser l'apport de chacun pour l'adaptation de l'élève à risque de décrochage scolaire dans les milieux socioéconomiques défavorisés.

Du côté du milieu familial, il apparaît pertinent d'encourager les parents à interagir avec leur adolescent en lien avec son parcours scolaire. Que ce soit pour le questionner au sujet de ses amis, de ses activités de la journée ou de ses résultats scolaires, pour l'encourager, pour vérifier si ses travaux scolaires sont complétés en lui offrant un encadrement adapté à son âge, pour valoriser l'importance de l'école ou encore pour discuter de ses projets d'avenir, il appert que ces pratiques parentales jouent un rôle non négligeable sur le risque de décrochage scolaire.

Du côté de la classe, afin de favoriser le climat de classe, Hamre, Pianta, Downer, DeCoster et Mashburn (2013) proposent que ces interactions se divisent en trois domaines permettant d'établir un bon climat de classe: le soutien émotionnel, s'attardant autant à la relation entre l'élève et l'enseignant qu'aux interactions entre les pairs, et pédagogique ainsi que l'organisation de la classe. L'outil CLASS de Pianta, Hamre et Mintz (2011), basé sur le modèle Teaching through interactions (TTI; Hamre et al., 2013), demeure donc une piste pertinente et globale pour encourager les pratiques enseignantes liées à un climat de classe favorisant l'engagement des élèves, dans la visée de diminuer le risque de décrochage scolaire.

Les résultats de cette étude doivent être interprétés en considérant certaines limites. Une première renvoie au fait que l'échantillon est non probabiliste puisqu'il regroupe des élèves qui participent tous à la première année d'un programme visant un plus haut taux de diplomation auprès d'une population à risque de décrochage scolaire (Lessard et al., 2017). De plus, les résultats de cette étude doivent être interprétés en considérant qu'ils découlent de la perception des élèves. La population ciblée dans cette étude étant les élèves du secondaire, pour la majorité des participants, le groupe-classe varie donc normalement selon le cours. Lors de la passation du questionnaire, puisqu'il a été donné comme consigne aux élèves de répondre en fonction de leur cours de français, il est possible que le climat de classe des autres cours ait également une

influence sur le risque de décrochage scolaire de l'élève, tout comme d'autres facteurs externes à la classe.

Les résultats de notre étude se limitent au risque de décrochage scolaire de l'élève au moment de la collecte de données à partir d'un devis transversal. Il pourrait être pertinent de suivre ces élèves afin d'examiner leur contexte environnemental et d'évaluer l'évolution de leur risque de décrochage scolaire à partir d'un devis longitudinal. Il serait également intéressant de se pencher sur d'autres mesures du niveau d'adaptation de l'élève, telles que le rendement ou l'engagement scolaires. Aussi, certaines variables, telles que le rendement scolaire ou les difficultés d'apprentissage, auraient pu être contrôlées afin d'établir la variance expliquée par les variables d'intérêt de la présente étude, tout comme un examen plus approfondi des différents stressseurs auxquels est exposé l'élève en milieu socioéconomique défavorisé aurait pu être fait, comme le suggèrent Dupéré et al. (2015).

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes limitées à l'étude des relations linéaires entre des facteurs explicatifs et le risque de décrochage scolaire. Il aurait été intéressant d'explorer davantage les interactions entre ces facteurs à partir d'un plus grand échantillon. Il pourrait également être pertinent de produire des études de cas en liant les données quantitatives à des données qualitatives afin d'approfondir la compréhension de ce phénomène.

Puisque les perceptions qu'a l'élève des processus issus du milieu familial ou du climat de classe ne reflètent pas nécessairement les pratiques mises en place par les parents ou l'enseignant, il apparaît pertinent de trianguler les données, notamment par l'observation du climat de classe ou la considération du point de vue des parents quant à leurs pratiques, afin de les comparer aux perceptions de l'élève. La cohérence ou l'incohérence entre les pratiques utilisées et la perception des élèves pourraient présenter des points intéressants pour l'orientation des interventions favorisant l'adaptation de l'élève.

Enfin, le passage d'une perspective orientée vers le risque à une perspective orientée vers la résilience (Brown, 2001; Masten, 1989) offre une alternative plus positive et suscitent plus d'ouverture et d'intérêt naturels de la part des parents et des enseignants que celles ayant une perspective orientée vers le risque (Luthar et Zelazo, 2003; Théorêt, 2005). Dans cette perspective, il serait pertinent d'examiner les interactions entre ces facteurs chez des élèves à risque de décrochage scolaire qui s'inscrivent sur une trajectoire de résilience scolaire.

RÉFÉRENCES

- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M.-C. et McAndrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 1-22.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 238-276.

- Blondal, K. S. et Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, 44(176), 729-749.
- Blondal, K. S. et Abdalbjarnardottir, S. (2014). Parenting in relation to school dropout through student engagement: A longitudinal study. *Journal of marriage and family*, 76, 778-795.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Brown, J. H. (2001). Systemic reform concerning resilience in education. *Association for Educational Communications and Technology*, 45(4), 47-54.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Lawrence Earlbaum associates.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *Assurer la prospérité grâce à l'infrastructure humaine canadienne*. Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire* [thèse de doctorat, Université Laval]. Bibliothèque et Archives Canada.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236). Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level : Examination of the motivations. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175
- Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, É. et Turcotte, D. (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Revue mesure et évaluation en éducation*, 18(2), 63-80.
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23, 220-232.
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/1245/1/D1586.pdf>
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85, 591-629.
- Epstein J. L., Connors, I. J. et Salinas, K. C. (1993). *High School and Family Partnerships: Surveys and summaries (Questionnaires for teachers, parents, and students)*. Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships.
- Fall, A. M. et Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS* (3^e éd.). Sage (1^{re} éd. 2000).
- Forgus, R. H. et Melamed, L. E. (1976). *Perception. A Cognitive-Stage Approach* (2^e éd.). McGraw-Hill.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 563-583.
- Fraser, B. J. et Fisher, D. L. (1983). Use of actual and preferred classroom environment scales in person-environment fit research. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 303-313.
- Fraser, B. J. et Walberg, H. J. (1981). Psychosocial learning environment in science classrooms: A review of research. *Studies in Science Education*, 8, 67-92.

- Gadbois, C. (1974). L'analyse psychologique des organisations. Le climat et ses dimensions. *L'année psychologique*, 74(1), 269-293.
- Gouvernement du Québec (2013). *Indices de défavorisation par école – 2012-2013*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2017). *Politique de la réussite éducative*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J. et Mashburn, A. J. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (2005). *The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement* (rapport de recherche n° R305T010673). Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire: quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 5(161), 36-45.
- Jordan, J. L., Kostandini, G. et Mykerezzi, E. (2012). Rural and urban high school dropout rates: Are they different? *Journal of Research in Rural Education*, 27(12), 1-21.
- Judd, C. M., McClelland, G. H., Ryan, C. S., Muller, D. et Yzerbyt, V. (2009). *Analyse des données. Une approche par comparaison de modèles* (2^e éd.). De Boeck (1^{re} éd. 2010).
- Lafond, D. (2008). Le décrochage scolaire au secondaire: pourcentages dramatiques et conséquences néfastes. *Éducation Canada*, 48(3), 28-31.
- Larivée, S.J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. *Éducation et Formation*, e-297, 33-48.
- Lessard, A., Bourdon, S. et Ntebutse, J. (2017). *L'analyse des effets des pratiques déployées par les partenaires de la communauté dans le cadre du programme Accès 5 afin de soutenir la persévérance et la réussite des élèves à risque de décrochage scolaire provenant de territoires défavorisés*. Centre de recherche et d'études sur les transitions et l'apprentissage, Département d'études en adaptation scolaire et sociale.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D. et Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.
- Lessard, A., Poirier, M. et Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship : A protective factor against school dropout? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1636-1643.
- Luthar, S. S. et Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. Dans S. S. Luthar (dir.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (p. 510-549). Cambridge University Press.
- Masten, A. S. (1989). Resilience in development: Implications of the study of successful adaptation for developmental psychopathology. Dans D. Cicchetti (dir.), *The Emergence of a Discipline: Rochester Symposium on Developmental Psychopathology* (p. 261-294). Erlbaum.
- Masten, A. S. et Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychological Association*, 53(2), 205-220.
- Moos, R. H. et Trickett, E. J. (1987). *Classroom Environment Scale Manual* (2^e éd.). Consulting Psychologists Press.
- Nadeau, S. (2018). L'effet de facteurs du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire dans une perspective orientée vers la résilience scolaire [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/11960>
- O'Connell, M. et Sheikh, H. (2009). Non-cognitive abilities and early school dropout: Longitudinal evidence from NELS. *Educational Studies*, 35(4), 475-479.
- Parr, A. K. et Bonitz, V. S. (2015). Role of family background, student behaviors, and school-related beliefs in predicting high school dropout. *The Journal of Educational Research*, 108, 504-514.

La prédiction du décrochage scolaire d'élèves du secondaire à partir de...

- Pianta, R. C., Hamre, B. K. et Mintz, S. (2011). *Classroom Assessment Scoring System. Secondary manual*. Teachstone.
- Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D. et Leclerc, D. (2004). *Le questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage au secondaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Potvin, P., Fortin, L. et Rousseau, M. (2009). Qualités psychométriques du questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire. *Revue de psychoéducation*, 38(2), 263-278.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. et Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D. et Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1(1), 19-36.
- Tabachnick, B.G. et Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6^e éd.). Pearson.
- Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 633-659.
- Tremblay, R. E. et Desmarais-Gervais, L. (1979). *Élaboration et expérimentation d'une programmation pour enfants perturbés socio-affectifs*. Centre de psychoéducation du Québec (CPEQ), ERISH.
- Trickett, E. J. et Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 93-102.
- Washington, S. (2008). Contextualizing risk and resiliency: Using narrative inquiry with female adolescents in an alternative high school program. *The Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 14-33.

NOTE DES AUTEURES

1. Cette recherche a été financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

SANDY NADEAU est professeure au département d'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke dans le domaine des relations sociales, familiales et scolaires de l'enfant. Elle s'intéresse à l'adaptation de l'élève en situation de vulnérabilité sociale à partir des interactions entre les milieux familial, scolaire et social. Elle oriente ses travaux vers les pratiques d'acteurs dans et en périphérie de la salle de classe (ex. acteurs familiaux, scolaires ou communautaires) favorisant l'engagement des élèves ou de leurs parents. Dans une perspective de justice sociale, les familles issues de milieux défavorisés sont au cœur de ses intérêts de recherche. Sandy.Nadeau2@USherbrooke.ca

ANNE LESSARD est doyenne de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Depuis 2004, elle y était professeure au département des études sur l'adaptation scolaire et sociale. Elle a été titulaire de la Chaire de recherche de la CSRS sur l'engagement, l'intégration et la réussite des élèves durant plus de 10 ans, qui visait la prévention du décrochage scolaire à travers l'utilisation de pratiques pédagogiques porteuses et d'initiatives communautaires en soutien à la persévérance scolaire. Les élèves en difficultés d'adaptation scolaire et sociale, le décrochage scolaire et sa prévention, la place que peuvent prendre les acteurs non-scolaires dans ces initiatives et le rôle important qu'y jouent les enseignants sont au cœur de ses travaux de recherche. Anne.Lessard@USherbrooke.ca

ROLLANDE DESLANDES, Ph.D. en psychopédagogie, est professeure Émérite et Associée au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Depuis 1997, elle est chercheure au Centre de recherche et d'intervention sur la

réussite scolaire (CRIRES). D'abord enseignante au régulier et en adaptation scolaire, elle a développé au cours des 25 dernières années une expertise sur les plans national et international reliée à la collaboration école-famille-communauté et à l'influence du milieu familial sur la réussite éducative des jeunes. Elle s'est aussi investie en formation initiale et continue des enseignants en matière de relations entre l'école, les familles et les communautés. Rollande.Deslandes@uqtr.ca

SANDY NADEAU is a professor in the Department of Preschool and Elementary Education at the Université de Sherbrooke in the field of children's social, family, and school relationships. She is interested in the adaptation of students in socially vulnerable situations, based on interactions between family, school, and social environments. Her work focuses on the practices of players in and around the classroom (e.g., family, school, or community players) who encourage the involvement of students or their parents. From a social justice perspective, families from disadvantaged backgrounds are at the heart of her research interests. Sandy.Nadeau2@USherbrooke.ca

ANNE LESSARD is dean of the Faculty of Education at the Université de Sherbrooke. Since 2004, she has been a professor in the Department of Social and Academic Adjustment Studies. For over 10 years, she held the CSRS Research Chair in Student Engagement, Integration, and Success, which focused on dropout prevention using promising pedagogical practices and community initiatives in support of student retention. Students with learning and social difficulties, school dropout and its prevention, the role that non-school players can play in these initiatives, and the important role played by teachers are at the heart of her research. Anne.Lessard@USherbrooke.ca

ROLLANDE DESLANDES holds a Ph.D. in educational psychology and is an Emeritus and Associate Professor in the Department of Educational Sciences at the Université du Québec à Trois-Rivières. Since 1997, she has been a researcher at the Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Initially a regular and special education teacher, over the past 25 years she has developed national and international expertise in school-family-community collaboration and the influence of the family environment on the educational success of young people. She has also been involved in pre-service and in-service teacher training in school-family-community relations. Rollande.Deslandes@uqtr.ca

LE PLAN D'INTERVENTION INFLUENCE-T-IL L'IMPLICATION DES PARENTS AUPRÈS DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ? ÉTUDE COMPARATIVE SELON LES PERSPECTIVES DES PARENTS

ENKELEDA ARAPI, PHILIPPE TREMBLAY *Université LAVAL*

SERGE J. LARIVÉE *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Le plan d'intervention est un outil pédagogique qui permet de soutenir le cheminement scolaire des élèves en difficulté. La mise en place du plan d'intervention doit, pour être efficace, impliquer les parents. L'objectif de cette recherche est de comparer les formes de l'implication parentale auprès d'élèves du primaire bénéficiant ou non d'un plan d'intervention. Une analyse comparée, quantitative et qualitative est menée sur les dimensions de l'implication parentale et les représentations des parents sur la relation école-famille-communauté auprès de 108 parents de l'élève bénéficiant ou non d'un plan d'intervention. Les résultats indiquent que le plan d'intervention n'apporte pas de différences significatives dans les formes de l'implication des parents auprès de l'élève bénéficiant d'un plan d'intervention.

DOES THE INDIVIDUALIZED EDUCATION PLAN INFLUENCE PARENT INVOLVEMENT WITH PUPILS EXPERIENCING DIFFICULTIES? A COMPARATIVE STUDY BASED ON PARENTS' PERSPECTIVES

ABSTRACT. The individualized education plan is a pedagogical tool designed to support the educational progress of pupils with difficulties. To be relevant, the implementation of the intervention plan must involve the parents. The objective of this paper is to compare the forms of parental involvement with primary school pupils with and without an intervention plan. A comparative quantitative and qualitative analysis is carried out on the dimensions of parental involvement and parents' perceptions of the school-family-community relationship with 108 parents. The results indicate that the intervention plan does not bring significant differences in the forms of parental implication.

Le plan d'intervention (PI) est un outil mis en œuvre dans de nombreux pays occidentaux pour individualiser l'enseignement et l'apprentissage des élèves ayant des besoins spécifiques (Ni Bhroin et al., 2016; Mitchell et al., 2010; Râty et al., 2019). Au Québec, le plan d'intervention est considéré comme un outil pédagogique, de planification et de concertation entre les parents et l'équipe de l'école afin de mieux soutenir l'élève qui n'est pas en mesure de progresser et de réussir à l'intérieur du programme de formation, et dont la situation nécessite la mise en place d'interventions adaptées aux besoins de l'élève (MELS, 2004).

De même, le PI est « une démarche de concertation entre les parents, l'équipe scolaire donnant des services à un élève handicapé ou en difficulté, et l'élève lui-même [...] afin de mieux répondre aux besoins de ce dernier » (Poirier et Goupil, 2011, p. 459). Dans cette démarche visant à soutenir la scolarisation des élèves à besoins particuliers, l'implication parentale (IP) est également un facteur important (Goldman et Burke, 2017). Par exemple, Singh et Keese (2020) argumentent que l'implication des parents, parties prenantes clés de l'éducation de leur enfant, est essentielle dans la création et dans la mise en place du plan d'intervention notamment en apportant leur contribution dans la collecte d'informations sur les capacités de l'élève, les intérêts et les difficultés de l'élève, afin de mieux soutenir l'équipe école dans cette démarche. En effet, plusieurs études soulignent l'IP comme un facteur incontournable dans la réussite de l'élève (Castro et al., 2015; Epstein, 2011; Larivée, 2011).

Des décennies de recherches ont démontré que des relations harmonieuses entre l'école et la maison sont importantes pour la réussite scolaire et le développement socio-comportemental des élèves (Castro et al., 2015; Epstein, 2011). Bien que l'IP soit encouragée par la loi (par exemple la Loi sur l'instruction publique, 2020) et qu'elle soit importante pour tous les élèves (par exemple Hill et Tyson, 2009), la majorité des études sur l'IP s'est concentrée sur la population des parents en général, sans porter une attention particulière aux parents des élèves en difficulté (Goldman et Burke, 2017). Il existe peu d'études qui abordent l'IP dans le contexte des élèves bénéficiant d'un plan d'intervention. Pourtant au Québec, plus de 20 % des élèves ont un plan d'intervention actif, alors qu'ils n'étaient que 10 % en 2000 (MEES, 2018). De plus, (Tremblay, 2017) souligne que les élèves « qui quittent l'enseignement primaire avec un plan d'intervention actif se distinguent fortement de la population générale en enseignement secondaire ordinaire » (p. 22), car leur taux de diplomation et de qualification est faible comparativement à la moyenne québécoise.

Pour favoriser la réussite des élèves en difficulté, les textes officiels (par exemple la Loi sur l'instruction publique (LIP) (Gouvernement du Québec, 2020) et plusieurs recherches (par exemple Goldman et Burke, 2017) stipulent que le plan d'intervention devrait être établi avec l'aide des parents. Cependant, le discours des parents ayant un élève bénéficiant d'un PI semble relever un certain nombre d'obstacles dans la collaboration avec l'école (Zeitlin et Curcic, 2014). Constituant un outil reliant formellement les parents à l'école, l'outil pédagogique du plan d'intervention peut influencer l'implication parentale auprès des élèves en difficulté et leur relation avec l'école. Dès lors, plusieurs questions nous interpellent : 1) Existe-il des différences dans les formes d'IP auprès de l'élève bénéficiant ou non d'un plan d'intervention ? 2) Les représentations sur la relation avec l'école des parents d'élèves bénéficiant d'un plan d'intervention sont-elles différentes des représentations des parents d'élèves ne bénéficiant pas d'un plan d'intervention ? Nous répondrons à ces questions à travers l'analyse des pratiques et des représentations des parents d'élèves du primaire avec et sans plan d'intervention.

LE CADRE CONCEPTUEL ET LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

L'implication parentale

Le concept de l'implication parentale (IP) se révèle complexe et multidimensionnel pour plusieurs chercheurs (Fantuzzo et al., 2013; Wilder, 2014). Ceci s'explique notamment par la nature des activités, par la variété des personnes impliquées ainsi que des lieux où se déroulent les activités d'IP (Larivée, 2011). Par exemple, les parents peuvent entreprendre, de façon individuelle ou collective, diverses actions en lien avec le cheminement scolaire de leur enfant, et ce, dans plusieurs environnements fréquentés par ce dernier, à l'école, à la maison et dans la communauté. Une synthèse de méta-analyses (Arapi et al., 2018) portant sur l'IP souligne cette complexité en relevant une grande diversité, avec jusqu'à neuf dimensions (communication parent-enfant au sujet de l'école, vérification des devoirs, supervision des devoirs, participation et présence parentale à des activités à l'école, attentes et aspirations en matière d'éducation, communication avec l'école, style parental, attitudes parentales envers l'éducation et supervision à la maison) identifiées par les chercheurs pour construire la variable de l'IP.

Dans le contexte de cette recherche, nous définissons l'implication des parents comme un engagement proactif à travers plusieurs activités et comportements à l'école et à la maison qui visent à promouvoir le développement et l'apprentissage des enfants. L'implication parentale reflète davantage le rôle des parents, les activités parentales et les relations interpersonnelles dans les deux environnements : l'école et la maison (Arapi, 2017). Nous nous sommes inspirés des modèles d'Epstein (2011) et de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) pour définir les formes d'implication des parents dans le contexte de la collaboration école-famille- communauté (ÉFC).

Bien qu'il soit difficile d'obtenir un consensus sur les formes de l'implication parentale, les dimensions introduites par la typologie d'Epstein (2011) demeurent les plus souvent mobilisées dans les études visant le collaboration école-famille-communauté. Le modèle d'Epstein (2011) est basé sur le partage de la responsabilité entre les institutions, sur la coordination, la coopération et la complémentarité de l'école et de la famille ainsi que sur la communication et la collaboration entre les deux institutions. Le modèle d'Epstein, le plus connu et utilisé, reconnaît diverses formes d'implication des parents à l'éducation de leurs enfants à l'école, à la maison ou dans la communauté (Smith et al., 2011) et il permet d'opérationnaliser l'implication parentale à partir de six dimensions : 1) l'exercice du rôle parental, 2) la communication école-famille, 3) le bénévolat à l'école, 4) l'encadrement des travaux à la maison, 5) la prise de décision dans la gestion de l'école et 6) la collaboration avec la communauté. Dans cette recherche, les formes de l'IP sont inspirées principalement du modèle d'Epstein sauf la première dimension, le rôle parental. Le modèle de Hoover-Dempsey et al. (2005) permet de mieux situer le rôle et le sentiment de compétence parentale dans le cadre de leur implication à l'école et à la maison pour soutenir la réussite des

enfants. En effet, selon Hoover-Dempsey et Sandler (1997), la construction du rôle des parents définit les croyances des parents sur ce qu'ils sont censés faire dans l'éducation de leurs enfants, et le sentiment de compétence parentale se concentre sur la mesure dans laquelle les parents croient que, par leur implication, ils peuvent exercer une influence positive sur l'éducation de leurs enfants. C'est notamment la compréhension du rôle parental et le sentiment de compétence parentale qui semblent guider les choix du parent dans son implication à l'école et à la maison et constituent un levier important dans la motivation des parents de s'impliquer auprès de leurs enfants (Poncelet et al., 2019; Hower-Dempsey et al., 2005). Ces deux modèles sont complémentaires car ils permettent de préciser le rôle et les actions entreprises par le parent afin de soutenir la réussite de leurs enfants. Les dimensions de l'implication de parents, adaptés de la typologie d'Epstein (2001) et de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) sont déclinées en six dimensions explicitées ci-dessous.

Le rôle du parent et leurs compétences font référence à la responsabilité parentale vis-à-vis de l'éducation de l'enfant, ainsi qu'au sentiment d'efficacité personnelle des parents (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). L'IP dans le suivi scolaire de leurs enfants varie en fonction de la compréhension que le parent a de son rôle parental, de son sentiment et de sa connaissance de sa compétence parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Poncelet et al., 2019). Cette dimension influence aussi le soutien apporté par le parent lors des apprentissages à la maison.

Les apprentissages et l'encadrement de l'enfant à la maison renvoient aux activités parentales dont le but est d'encourager, d'écouter, de féliciter et de discuter avec l'enfant, et de superviser et soutenir les leçons et les devoirs à la maison (Epstein, 2011). Selon Hattie (2017), si l'IP aide davantage la réussite (un effet d'ampleur de 0,49) les devoirs à la maison contribuent en revanche peu à la réussite de l'élève (un effet d'ampleur de 0,22). De même, Patall et al. (2008) ont conclu que l'effet global de l'IP sur les devoirs était faible et souvent non-significatif mais qu'il existait des différences associées au niveau scolaire, au type de participation des parents ou à la matière. Or, Castro et al. (2015) constatent que la supervision des activités d'apprentissage à la maison a un effet positif sur la réussite des élèves. Bien que les résultats concernant l'IP dans les devoirs soient mitigés, la manière dont les parents s'impliquent dans le processus des devoirs (par exemple lorsque l'aide aux devoirs par les parents soutient l'autonomie de l'enfant) semble plutôt être le facteur crucial (Boonk et al., 2018). D'autres études rapportent que l'aide aux devoirs peut faciliter la communication entre les parents et les enfants (Hoover-Dempsey et al., 2001) ou entre les parents et les enseignants (Epstein et Van Voorhis, 2001).

La communication entre l'école et la famille (ÉF) se définit par les voies de communication (rencontres, courriels, appels téléphoniques, etc.) qui relient les écoles, les familles et les élèves (Epstein, 2011). Plusieurs chercheurs soulignent des effets positifs de la communication régulière école-famille sur la réussite

scolaire des élèves (Castro et al., 2015; Fantuzzo et al., 2013; McDonall et al., 2012). Jeynes (2018), en s'appuyant sur ses six méta-analyses, argumente que pour que la communication entre les parents et les enseignants ait un impact positif maximal (ses méta-analyses indiquent un effet d'ampleur 0,28), outre que la communication école-famille devrait être guidée par les mêmes objectifs, elle devrait aussi être multidimensionnelle. Cette dimension est influencée par les attentes et les aspirations parentales, le niveau d'éducation des parents, la fréquence de l'invitation par l'enseignant et les difficultés de l'enfant (Fan et Williams, 2010).

Le bénévolat désigne différentes formes de l'IP dans le milieu scolaire afin d'appuyer les objectifs de l'école et l'apprentissage des enfants (Epstein, 2011). Ces pratiques font référence à la participation des parents à l'école et en classe pour aider le personnel scolaire. Selon Fan et Williams (2010), le bénévolat est un type d'IP qui a un effet positif, mais qui n'est pas fortement corrélé avec la réussite ou le progrès scolaires des élèves. Pour Boonk et al., (2018), les avantages de l'IP comme bénévole à l'école ne sont pas clairs. Toutefois, l'implication des parents comme bénévoles, notamment dans les activités dans la classe, constitue une mesure importante du degré de l'implication des parents à l'école (un effet d'ampleur 0,17) (Jeynes, 2018). Une telle implication démontre le soutien des parents vis-à-vis de leur enfant, d'une manière qui peut être facilement perçue à la fois par l'enfant et par l'enseignant, introduisant une possibilité d'interaction supplémentaire entre les parents et les enseignants. Toutefois, inviter les parents dans la classe (ex. apporter de l'aide à l'enseignant pour préparer le matériel) semble être difficile pour plusieurs raisons : manque de temps, crainte de la part des enseignants d'être jugé par les parents, etc. (Arapı, 2017).

La participation à la prise de décision désigne l'IP dans différentes structures organisationnelles de l'école comme la participation des parents dans des associations parents-personnels enseignants, conseils consultatifs ou comités des parents favorisant le leadership et la participation des parents (Epstein, 2011). La participation et la présence des parents à l'école n'ont pas autant d'impact que ce que l'on pourrait croire, voire n'ont aucun impact apparent sur la réussite (Castro et al., 2015). Plus récemment, Gülcan et Duran (2018) soulignent qu'il y a un impact positif de l'IP dans la prise de décision, mais qu'il y a une certaine ambiguïté sur la manière et le niveau d'IP dans ce processus. D'ailleurs, pour Nanhou et al (2013), il semble que les parents s'impliquent davantage dans des activités concernant spécifiquement leur enfant plutôt que dans la collectivité.

La collaboration avec la communauté vise à cibler et à intégrer des ressources et des services de la communauté afin de renforcer les programmes scolaires, les pratiques familiales et favoriser directement ou indirectement l'apprentissage des élèves (Epstein, 2011). Parmi ces pratiques se trouvent la participation des familles aux programmes ou services existant dans leur communauté (sur les plans de la santé, de la culture, des loisirs et du soutien social). Jeynes (2018)

constate qu'il peut être relativement facile d'amener les parents à utiliser les ressources communautaires, si l'enseignant est prêt à leur fournir l'information. Selon le même auteur, par conséquent, les écoles devront prendre des mesures plus adéquates pour montrer à la communauté qu'il est dans son intérêt de s'impliquer plus directement dans l'éducation. Lorsque cette action est entreprise, les résultats des méta-analyses indiquent que les résultats sont positifs (un effet d'ampleur 0,28) (Jeynes, 2018).

Nous venons de présenter les dimensions de l'implication des parents, la section suivante présente la définition du plan d'intervention.

LE PLAN D'INTERVENTION

Le plan d'intervention (PI) a été conçu comme un outil d'individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage pour les élèves ayant des besoins spécifiques (Mitchell et al., 2010; Ni Bhroin et al., 2016; Rätý et al., 2019). Il est apparu sous le terme de « *individualized education program (IEP)* » en 1975, aux États-Unis. En 2017, au Canada, les législations de trois provinces et deux territoires définissent brièvement le PI et les modalités de son utilisation dans leur système scolaire (Tremblay, 2017b). Au Québec, depuis les années 1970, il y a eu un souci de répondre aux besoins des élèves en difficulté (MEQ, 1999). Toutefois, en 1988, c'est la Loi sur l'instruction publique qui exigeait des Commissions scolaires de préciser les orientations et les normes d'organisation de leurs services destinés aux élèves handicapés ou en difficulté (MELS, 2004). En 2004, le ministère de l'Éducation a mis en place le *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention* en précisant les orientations, la démarche et les conditions de mise en place du PI. Le cadre retient cinq principes pour développer une vision commune de la démarche du PI : 1) considérer la réussite de façon différenciée, 2) placer l'élève au cœur de sa réussite, 3) adopter une vision systémique de la situation de l'élève, 4) miser sur les forces de l'élève et les ressources du milieu et 5) intensifier la collaboration école-famille-communauté. Le cinquième précise qu'il est important de créer « une véritable communauté éducative autour de l'élève » (p.19) en favorisant en amont la collaboration école-famille. Dans le document, le rôle du parent est considéré comme un acteur clé lors de la conception et de la mise en œuvre du PI.

Le PI constitue un outil de planification et de concertation qui vise à soutenir le processus d'apprentissage des élèves à besoins spécifiques (Rätý et al., 2017). Tremblay et Belley (2017) identifient sept fonctions du PI : 1) communication 2) identification, 3) planification, 4) collaboration, 5) adaptation, 6) régulation et 7) transition. Chacune de ces fonctions incite directement ou indirectement l'IP. En lien avec la fonction de la communication, comme souligné dans le cadre de référence, le PI « (...) représente un moyen privilégié de communication autour des besoins et des forces de l'élève » (p. 23) dont le parent peut être une source d'information inestimable lors de la mise en place du PI. Le rôle du parent

consiste à échanger régulièrement des informations avec l'équipe-école, à participer régulièrement aux réunions organisées par l'école, à poser aussi des questions et/ou demander des clarifications lorsqu'il y a des incompréhensions de sa part. La fonction d'identification inclut des échanges entre l'équipe-école et les parents sur les besoins et les forces de l'élève pour faire un portrait de celui-ci. Le rôle du parent consiste à partager les informations avec les autres acteurs afin d'arriver à une meilleure compréhension de la situation de l'élève et conséquemment, à construire un portrait fidèle de ses forces et de ses besoins. La fonction de la planification comprend l'élaboration formelle du plan d'intervention et une distribution des responsabilités entre les acteurs concernés. Ainsi, à la suite de l'identification de l'élève, les membres de l'équipe proposent des objectifs spécifiques. Les parents sont invités à exprimer leur point de vue sur les objectifs. Le PI permet de « (...) de favoriser la concertation entre tous les acteurs et de faciliter la collaboration avec les parents. » (Québec, 2004, p. 23). Cette fonction de collaboration implique « ... à la fois la participation active de l'équipe scolaire fournissant les services à l'élève ayant des besoins spécifiques, mais aussi celle des parents » (Tremblay et Belley, 2017, p.4). La fonction de l'adaptation comprend les différentes accommodations pédagogiques (adaptation, modification et différenciation) ou légales autorisées pour l'élève qui possède des besoins spécifiques. L'équipe-école s'assure qu'il y a une continuité entre les interventions en classe et à la maison, pour permettre aux parents de mieux soutenir l'enfant. La fonction de l'évaluation et la régulation a pour vocation d'évaluer les progrès de l'élève à besoins spécifiques et/ou d'effectuer les ajustements, si nécessaire. Enfin, la fonction de la transition aborde la continuité des actions éducatives du milieu de vie actuel de l'élève à celui qui lui succède (par exemple le passage au préscolaire, au secondaire) (Tremblay et Belley, 2017).

Le plan d'intervention et l'implication parentale

Plusieurs recherches ont ainsi souligné l'importance de l'IP dans le contexte des élèves bénéficiant d'un PI (Goldman et Burke, 2017 ; Slade et al., 2018; Zeitlin et Curcic, 2014). Néanmoins, peu d'études se sont penchées sur l'IP auprès de l'élève bénéficiant d'un PI. Selon Goldman et Burke (2017), les études mettent l'accent sur la participation des parents aux réunions du PI, souvent sans prendre en compte les autres formes de l'IP identifiées par Epstein. À titre d'exemple, les parents des élèves bénéficiant d'un PI peuvent renforcer leur collaboration avec l'école dans d'autres contextes comme le bénévolat à l'école (Goldman et Burke, 2017).

En principe, les documents officiels s'efforcent de préciser ce qui est attendu des parents tout au long du processus du PI. Cependant, les recherches révèlent un écart entre ce qui est attendu théoriquement et ce qui est réalisé dans la pratique lors de la mise en place du PI. Ainsi Zeitlin et Curcic (2014) soulignent que les parents ont la perception que le PI ne semble pas fonctionner comme un « outil de communication » entre enseignants et parents, comme il l'avait été envisagé à

l'origine. En outre, certains parents ont de la difficulté à décrypter le PI, ce qui les empêcherait d'en comprendre pleinement le contenu et les fonctions (Lo, 2014; Myara, 2018; Pizur-Barnekow et al., 2010). Certaines études (Hartmann, 2016; Mereoiu et al., 2016) suggèrent qu'il est primordial que le personnel scolaire et les parents aient une compréhension précise de leurs attentes respectives concernant la planification et la réalisation du PI. Il est également essentiel que le personnel scolaire aide les familles à comprendre leur rôle dans ce processus et aussi le rôle de chaque membre de l'équipe du PI qui peut varier en fonction de leur expertise et des besoins des élèves.

Ce constat est important, car les parents ne se considèrent souvent pas comme des membres égaux des équipes lors des réunions du PI en raison du manque de temps, de leur rôle limité dans la prise de décision et de manque d'information concernant le contenu et la mise en place du PI (Mereoiu et al., 2016). Selon les mêmes auteurs, les parents identifient deux autres obstacles qui entravent leur collaboration avec l'équipe-école lors des réunions du PI : une communication médiocre avec les parents et l'utilisation par l'école de buts et d'objectifs prédéterminés pour établir le PI.

Plusieurs auteurs (Esquivel et al., 2008; Paseka et Schwab, 2020; Ruble et al., 2010; Slade et al., 2018) ont identifié des facteurs essentiels à la satisfaction des parents à l'égard de leur participation à l'élaboration du PI comme la qualité des relations parents-école, la contribution de tous les membres lors de la réunion de l'équipe, la communication bidirectionnelle, la reconnaissance des compétences des parents ainsi que la confiance et le respect entre le parent et l'équipe-école. Les parents souhaitent être soutenus, compris et considérés comme compétents dans la planification et la résolution de problèmes entourant l'éducation de leur enfant en difficulté (Zeitlin et Curcic, 2014).

D'autres études suggèrent différents moyens pour favoriser l'IP lors de la mise en place du PI. Ainsi, Fishman et Nickerson (2015) suggèrent aux enseignants d'encourager les élèves à demander de l'aide pour les devoirs et de parler de la journée scolaire avec leurs parents. Outre la communication spécifique et directe d'un enseignant avec l'enfant bénéficiant d'un PI, préciser aussi ses attentes envers les parents sur leur implication à la maison et à l'école peut être déterminant pour encourager les parents à participer et à contribuer à la conception du PI (Fishman et Nickerson, 2015). Rodriguez et al., (2014) proposent que l'équipe-école doive non seulement solliciter activement l'implication parentale lors de la conception du PI, mais qu'elle fasse également preuve d'une grande réceptivité vis-à-vis de la contribution des parents lors de cette démarche (écouter et prendre en considération le point de vue des parents sur les forces et besoins de l'enfant, sur la formulation des objectifs ou sur le choix des interventions). En outre, il est important d'informer régulièrement les parents sur les progrès de leur enfant en utilisant divers moyens de communication. Tous ces moyens gravitent autour de la communication qui constitue la pierre angulaire de la collaboration ÉFC en général, mais qui devient cruciale dans le contexte de l'élève ayant un PI.

OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'objectif de cet article est de jeter un regard comparatif sur a) les formes d'implication des parents auprès d'élèves du primaire bénéficiant ou pas d'un PI, et b) les représentations des parents d'élèves ayant un PI et des élèves sans PI concernant leur relation avec l'école. Pour atteindre ces objectifs, nous avons mené une étude exploratoire auprès de quatre écoles primaires de la région de Québec. Cette recherche s'appuie sur un devis de recherche mixte. Selon Creswell et Clark (2011), le modèle mixte est une approche dans laquelle des données qualitatives et quantitatives sont collectées en parallèle, les analyses sont menées séparément selon les approches, et enfin les résultats sont discutés de façon concomitante. Les méthodes mixtes engendrent souvent des résultats de recherche supérieurs aux méthodes uniques, c'est-à-dire plus approfondis et permettant d'identifier des facteurs explicatifs complémentaires, qui n'auraient pu être relevés à l'aide d'une seule méthode (Johnson et Onwuegbuzie, 2004). Dans cette étude, les analyses quantitatives ont permis d'explorer les différences sur les formes d'IP selon que l'élève bénéficie ou non d'un PI. Dans le but d'approfondir les connaissances sur les formes de l'IP, il était important de recueillir aussi les représentations des parents comme un système d'interprétation de la réalité à travers un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos de leur relation avec l'école. Les représentations sociales constituent une grille de lecture pertinente des relations ÉF, car elles permettent de connaître et d'expliquer la nature des liens sociaux (Abric, 2003) entre les parents et l'école. Les analyses qualitatives ont permis de mieux comprendre les formes de l'IP auprès de leurs enfants, qu'il bénéficie ou non d'un PI, et les représentations des parents sur la relation avec l'école. Les caractéristiques des participants, les instruments de mesure et les méthodes d'analyse sont exposés séparément pour les approches quantitative et qualitative. Cette organisation permet de bien situer les postures épistémologiques qui leur sont sous-jacentes.

Les participants

Au niveau quantitatif, l'échantillon est composé de 108 parents (cf. tableau 1) dont les enfants sont scolarisés dans quatre écoles primaires de la région de Québec. La majorité des participants sont les mères des enfants, soit 77,8 % (n = 84). Les pères constituent près de 22,2 % (n = 24) de l'échantillon. Les mères détiennent un diplôme du primaire 2,8 % (n = 3), un diplôme du secondaire 26,9 % (n = 29); un diplôme collégial 32,4 % (n = 35), un diplôme universitaire 33,3 % (n = 36) de 1^{er} cycle, 4,6 % (n = 5) de 2^e cycle et 3^e cycle. Concernant les pères, ils détiennent un diplôme du primaire 10,2 % (n = 11), un diplôme du secondaire 41,7 % (n = 45), un diplôme collégial 23,1 % (n = 25), un diplôme universitaire 17,6 % (n = 19) de 1^{er} cycle, 7,4 % (n = 8) de 2^e cycle et de 3^e cycle. La majorité des mères 78,7 % (n = 85) et des pères 88 % (n = 95) occupent un emploi à temps plein. Presque le quart des élèves, soit 18,5 % (n = 20) vit dans des familles avec un revenu familial brut de moins de 40 000 \$ par année,

32,4 % (n = 35) des familles vivent avec un revenu familial brut entre 40 000 et 80 000 \$ et la moitié des élèves 49,1 % (n = 53) vivent avec un revenu familial brut de 80 000 \$ et plus.

TABLEAU 1. Les caractéristiques sociodémographiques des parents

| Caractéristiques du répondant | Approche quantitative | | Approche qualitative | |
|--|-----------------------|-----------------|----------------------|-----------------|
| | Avec PI n=29 | Sans PI n=79 | Avec PI n=6 | Sans PI n=15 |
| <i>Statut du répondant</i> | | | | |
| Mère | 86,0 % (25) | 74,7 % (59) | 50,0 % (3) | 60,0 % (9) |
| Père | 4,0 % (4) | 25,3 % (20) | 50,0 % (3) | 40,0 % (6) |
| <i>Niveau d'étude mère</i> | | | | |
| Primaire | 6,9 % (2) | 1,3 % (1) | 0 | 0 |
| Secondaire | 17,2 % (5) | 30,4 % (24) | 0 | 6,7 % (1) |
| Collégial | 31,0 % (9) | 32,9 % (26) | 33,3 % (2) | 20,0 % (3) |
| Université, 1 ^{er} cycle | 44,9 % (13) | 29,1 % (23) | 33,3 % (2) | 66,7 % (10) |
| Université, 2e et 3 ^e cycle | 0 | 6,4 % (5) | 33,3 % (2) | 6,7 % (1) |
| <i>Niveau d'étude père</i> | | | | |
| Primaire | 17,2 % (5) | 7,6 % (6) | 0 | 0 |
| Secondaire | 20,7 % (6) | 48,1 % (38) | 0 | 13,3 % (2) |
| Collégial | 34,4 % (10) | 20,3 % (16) | 50,0 % (3) | 20,0 % (3) |
| Université, 1 ^{er} cycle | 17,2 % (5) | 17,7 % (14) | 16,7 % (1) | 46,7 % (7) |
| Université, 2e et 3 ^e cycle | 10,3 % (3) | 6,3 % (5) | 33,3 % (2) | 20,0 % (3) |
| <i>Statut d'emploi mère</i> | | | | |
| Temps plein | 82,8 % (24) | 77,2 % (61) | 83,3 % (5) | 80,0 % (12) |
| Temps partiel | 17,2 % (5) | 22,8 % (18) | 16,7 % (1) | 20,0 % (3) |
| <i>Statut d'emploi père</i> | | | | |
| Temps plein | 89,7 % (26) | 86,1 % (68) | 83,3 % (5) | 93,3 % (14) |
| Temps partiel | 10,3 % (3) | 13,9 % (11) | 16,7 % (1) | 6,7 % (1) |
| <i>Situation de la famille</i> | | | | |
| Biologique | 72,4 % (21) | 74,7 % (59) | 83,3 % (5) | 86,7 % (13) |
| Monoparentale | 10,3 % (3) | 19,0 % (15) | 16,7 % (1) | 13,3 % (2) |
| Recomposée | 17,2 % (5) | 6,3 % (5) | 0% | 0 % |
| <i>Revenu familial brut</i> | | | | |
| Entre 20 000 à 40 000 \$ | 20,7 % (6) | 17,8 % (14) | 0% | 6,7 % (1) |
| Entre 40 000 à 60 000 \$ | 6,9 % (2) | 13,9 % (11) | 0% | 20,0 % (3) |
| Entre 60 000 à 80 000 \$ | 10,3 % (3) | 24,1 % (19) | 33,3 % (2) | 6,7 % (1) |

| | | | | |
|---------------------------|-------------|-------------|------------|------------|
| Entre 80 000 à 100 000 \$ | 24,1 % (7) | 19,0 % (15) | 66,7 % (4) | 26,7 % (4) |
| Plus de 100 000\$ | 37,9 % (11) | 25,3 % (20) | 0% | 40,0 % (6) |

Au niveau qualitatif, les parents qui se sont prêtés à l'entrevue constituent un sous-échantillon de l'échantillon quantitatif. Les parents qui ont rempli le questionnaire avaient le choix de participer à l'entrevue. Le sous-échantillon est constitué de 21 parents dont l'enfant fréquente l'école primaire. Parmi ces participants, ont participé aux entrevues 15 parents dont l'enfant ne bénéficie pas d'un PI et six parents dont l'enfant bénéficie d'un PI (cf. tableau 1). Les caractéristiques sociodémographiques des parents participant à l'étude qualitative sont présentées au tableau 1.

Instruments de mesure

Au niveau quantitatif, le questionnaire est composé de deux sections. La première section permet de mesurer l'IP. Cette section contient 45 items mesurés sur une échelle de Likert allant d'un (pas du tout en accord) à sept (tout à fait en accord). Les items sont extraits de *Parent survey of family and community involvement in the elementary and middle grades* (Sheldon et Epstein, 2007) et de *Family Involvement Questionnaire* (Fantuzzo et al., 2013). Les items ont été traduits et validés selon les étapes de la validation transculturelle de questionnaires Valerand (1989). Les analyses de validation, comme l'analyse factorielle avec rotation varimax, ont été faites et les postulats de base ont été respectés, soit : les corrélations inter-items était excellentes, la valeur de l'adéquation de l'échantillonnage (KMO) était de 0,85 et le résultat du test de sphéricité de Bartlett était significatif ($p < 0,05$). Les analyses statistiques sur le coefficient alpha de Cronbach et les corrélations entre les items ont permis de déterminer la fiabilité des construits (Anastasi et Urbina, 1997). Le tableau 2 présente les dimensions, leur description, un exemple d'item, le nombre d'items pour chaque échelle et la cohérence interne (α) obtenue avec l'échantillon de la présente étude. Cependant, la cohérence interne de la dimension « collaboration avec la communauté » est faible, ($\alpha = 0,52$) et ne sera donc pas considérée dans la présente étude, puisqu'elle ne dépasse pas le seuil minimum requis de 0,70 (Tabachnick et Fidell, 2016). La deuxième section avec 12 items a permis de recueillir des données sociodémographiques des participants.

TABLEAU 2. Synthèse des échelles utilisées pour l'implication parentale

| Dimensions | Description | Exemple | Nombre d'item | Cohérence interne |
|--|---|--|---------------|-------------------|
| Le rôle parental | Mesurer le rôle du parent dans la scolarisation de l'enfant | La responsabilité parentale est de démontrer un intérêt dans l'activité scolaire de son enfant | 10 | 0,85 |
| La compétence parentale | Mesurer le sentiment de compétence parentale | Je sais comment aider mon enfant à bien faire à l'école | 7 | 0,83 |
| La communication entre l'école et la famille | Mesurer la communication ÉF à partir des pratiques déployées par les parents. | Je parle avec l'enseignant des difficultés de mon enfant à l'école | 7 | 0,94 |
| Le bénévolat | Mesurer les différentes formes de participation des parents à l'école et en classe. | Je participe à la planification des activités en classe avec l'enseignant | 7 | 0,80 |
| Les apprentissages à la maison | Mesurer le soutien parental sur l'aide aux devoirs et le soutien affectif apportés par les parents à leurs enfants. | Je consacre du temps avec mon enfant à faire les devoirs | 8 | 0,83 |
| La participation à la prise de décision | Mesurer l'implication des parents dans différentes structures organisatrices de l'école | Je suis un membre actif dans le conseil d'établissement de l'école | 4 | 0,73 |
| La collaboration avec la communauté | Mesurer les formes de collaboration avec la communauté | Je suis informé et j'utilise les ressources que la communauté m'offre | 4 | 0,52 |

Au niveau qualitatif, le dispositif de collecte de données consiste en des entrevues semi-dirigées. L'objectif de ces entrevues était de recueillir les représentations des parents à propos de leur implication pour favoriser la réussite de leurs enfants. Le canevas de l'entrevue pour les deux groupes de parents, ceux dont l'enfant ne bénéficie pas d'un PI et ceux dont l'enfant bénéficie d'un PI, a la même structure. Plus précisément, l'entretien se déroule selon deux thèmes. Le premier thème par le biais de neuf questions cherche à connaître les représentations des parents sur leurs formes d'implication selon les dimensions suivantes : le rôle et les compétences parentales, la communication entre l'école et la famille, le bénévolat, les apprentissages à la maison, la prise de décision et la collaboration avec la communauté. Le deuxième thème cherche à connaître les raisons de l'IP, leurs attentes et le portrait actuel de la relation ÉFC par l'entremise de six questions.

Méthodes d'analyse

Au niveau quantitatif, les analyses ont été menées à l'aide du logiciel SPSS version 26 (2019). Dans un premier temps, des analyses descriptives ont été réalisées pour tracer le portrait sociodémographique de l'échantillon composé des parents et sur les variables de l'IP. Des analyses de corrélation entre les variables socio-économiques (SSE) de la famille, les dimensions de l'IP et du PI ont été effectuées afin de vérifier les liens entre ces derniers. Afin d'identifier s'il existe des différences entre les moyennes de l'IP pour les deux groupes de parents, des analyses (test T) ont été réalisées.

Au niveau qualitatif, l'analyse privilégiée est une approche de type « analyse de contenu » permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter (Miles et Huberman 2009). Une approche déductive (plutôt qu'inductive) a été utilisée, car notre objectif était d'examiner les similitudes et les différences entre les deux groupes de parents sur leurs implications et leurs représentations quant à la relation ÉFC. Le processus d'analyse est ainsi séquencé : a) *préanalyse* (les entretiens sont transcrits et lus afin d'obtenir le sens de l'ensemble); b) *codification* (attribution de codes individuels à des morceaux de données), c) *catégorisation* (regroupement de ces codes en «familles» ou codes axiaux); d) *mise en relation* (énoncés de thèmes qui sous-tendent les catégories) et e) élaboration des conclusions. Le discours des parents est organisé en fonction de deux thèmes : 1) l'implication parentale et 2) les représentations des parents sur la relation ÉFC. Le premier thème regroupe les codes suivants, le rôle et les compétences parentales, la communication EF, les apprentissages et l'encadrement à la maison, le bénévolat, la prise de décision et la collaboration avec la communauté. Le deuxième thème regroupe les codes suivants : le portrait actuel de la relation ÉFC, les raisons de l'IP et les attentes des parents. Pour permettre de valider le processus de codage, un accord interjuge a été mené à l'aide du logiciel Tams Analyzer sur 15 % de corpus. Un accord de fiabilité de 0,87 (alpha de Krippendorff, 2004) a été obtenu entre deux codeuses.

Procédure de collecte de données

Pour ce faire, les directions des écoles ont été contactées afin de solliciter la participation des enseignants et des parents de leur établissement. Celles qui ont accepté ont transmis une enveloppe avec la documentation (formulaire de consentement et questionnaire) aux enseignants. Les enseignants ont transmis aux parents la documentation (formulaire de consentement et questionnaire) par le biais de l'élève. La durée moyenne pour répondre au questionnaire était de 20 minutes. Les parents qui ont rempli les questionnaires, ont signifié aussi leur accord pour faire l'entrevue. Les participants qui ont accepté de réaliser une entrevue ont été contactés par courriel pour préciser le moment et le lieu de l'entrevue. Les entrevues ont duré en moyenne 45 minutes et ont été menées par l'auteur principal.

PRESENTATION DES RÉSULTATS

L'implication parentale auprès des élèves bénéficiant ou non d'un plan d'intervention

Sur le plan quantitatif, en s'appuyant sur les analyses descriptives, il est possible de voir que les deux groupes de parents privilégient le rôle du parent ($M = 92,09$, $ÉT = 9,15$), les compétences parentales ($M = 85,53$, $ÉT = 12,09$) et les apprentissages à la maison ($M = 76,86$, $ÉT = 15,51$) ayant des scores plus élevés que les autres dimensions (cf. tableau 3 en annexe). Les analyses de corrélations montrent qu'il n'y a pas de corrélation entre le fait de bénéficier ou non d'un PI et les dimensions de l'IP (cf. tableau 3 en annexe). Un test de comparaison des moyennes (Test t) pour échantillons non appariés a été mené. Les résultats

des tests *t* ne révèlent aucune différence significative entre les deux groupes de parents, quelle que soit la dimension de l'IP (cf. Tableau 3).

TABLEAU 3. Comparaisons des dimensions de l'IP entre les parents avec et sans PI

| Variable | | N | M | ÉT | SD | Test T | Valeur de p | <0,05=* |
|---------------------------|---------|----|-------|-------|------|--------|-------------|---------|
| Rôle du parent | avec PI | 29 | 91,52 | 6,59 | 1,22 | 0,47 | 0,64 | - |
| | sans PI | 79 | 92,30 | 9,96 | 1,12 | | | |
| Compétence parentale | avec PI | 29 | 84,50 | 11,04 | 2,05 | 0,56 | 0,57 | - |
| | sans PI | 79 | 85,91 | 12,51 | 1,41 | | | |
| Communication ÉF | avec PI | 29 | 45,18 | 21,77 | 4,04 | 0,38 | 0,71 | - |
| | sans PI | 79 | 43,43 | 20,46 | 2,30 | | | |
| Bénévolat | avec PI | 29 | 31,32 | 13,14 | 2,44 | 0,82 | 0,42 | - |
| | sans PI | 79 | 28,93 | 14,02 | 1,58 | | | |
| Apprentissage à la maison | avec PI | 29 | 77,93 | 14,83 | 2,75 | 0,44 | 0,66 | - |
| | sans PI | 79 | 76,47 | 15,83 | 1,78 | | | |
| Prise de décision | avec PI | 29 | 21,92 | 15,50 | 2,88 | 1,16 | 0,25 | - |
| | sans PI | 79 | 25,95 | 17,18 | 1,93 | | | |

Sur le plan qualitatif, en s'appuyant sur le discours des parents, il est possible de voir les similitudes et les différences entre les deux groupes des parents concernant leurs formes d'IP. Les résultats sont présentés dans la Figure 1.

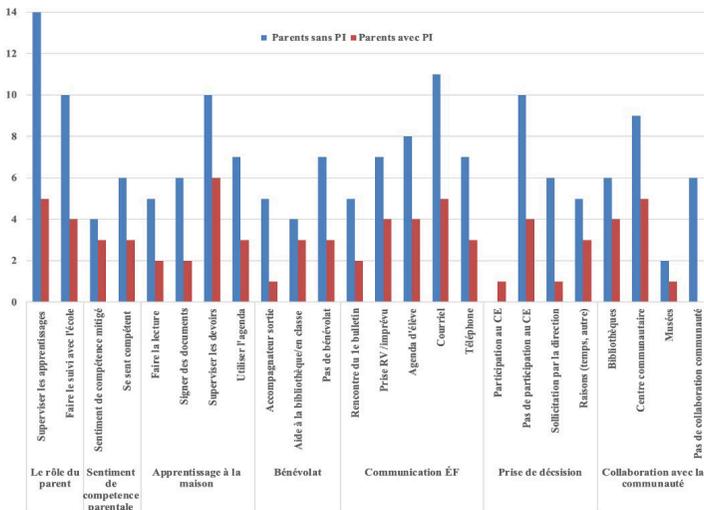


FIGURE 1. Les formes de l'implication des parents selon leurs discours

Le rôle et les compétences parentale. Des aspects comme superviser les devoirs, soutenir les enfants lors des apprentissages à la maison (14 parents sans PI et six parents avec PI), faire un suivi auprès de l'enseignant (quatre sans PI, deux avec PI) constituent des tâches qui incombent aux parents dans le cadre de leur implication (cf. Figure 1). Concernant le sentiment de compétence parentale, presque la moitié des parents (sept sans PI; trois avec PI) se sent compétente dans leur rôle. Les parents (six sans PI; trois avec PI) ont un sentiment mitigé concernant leur sentiment de compétence, comme le souligne ce parent: « ...oui pour les mathématiques et les sciences. Pour le français, j'ai plus de difficulté avec l'orthographe, les accords... » (Parent B3).

La communication école-famille. Les moyens de communication principalement utilisés par les parents sont le courriel (15 parents sur 21), l'agenda de l'élève (11 sur 21) et le téléphone (10 sur 21). La majorité des parents avec PI utilise principalement le courriel pour communiquer avec l'enseignant (cinq parents sur six). De plus, les parents avec PI déclarent tous avoir des communications avec l'enseignant de l'élève. Un autre moyen de communication avec l'enseignant utilisé par les parents est la rencontre en personne. Les parents soit prennent un rendez-vous avec l'enseignant, soit tentent de le rencontrer à l'improviste (11 parents sur 21). Cependant, les parents avec PI semblent avoir davantage recours à ce type de communication (quatre parents sur six) contrairement à l'autre groupe de parents (sept sur 15). Dans un autre registre, les parents des deux groupes indiquent communiquer régulièrement avec leur enfant. Il ressort que la question « comment s'est passée la journée aujourd'hui? » constitue la première question que les parents posent à leurs enfants (11 parents sans PI ; quatre parents avec PI).

Le bénévolat. Les activités privilégiées par les parents dans le cadre du bénévolat à l'école sont principalement d'agir comme accompagnateur dans les sorties extrascolaires, ainsi que l'indique cet extrait « ... je fais des transports d'autres élèves. Je suis très impliqué. Dès qu'ils demandent des parents pour aider les sorties scolaires, le plus possible, habituellement, je suis là » (Parent B5). De plus, les parents (10 parents sans PI; six parents avec PI) apportent une aide ponctuelle en classe (préparation des matériels, ou lors de spectacle). Les parents dont l'enfant ne bénéficie pas d'un PI participent autant (10 parents sur 15) que les parents avec PI. Les deux groupes de parents indiquent comme raison qu'« ils n'ont pas de temps pour participer comme bénévole » comme l'illustre cet extrait « par manque de temps et parce qu'en général, les heures demandées sont durant mes heures de travail » (parent B4).

Les apprentissages à la maison. Cette forme d'implication semble avoir une importance particulière pour les deux groupes de parents. Principalement, les parents des deux groupes supervisent les devoirs, font de la lecture avec l'enfant, signent des documents (examens, devoirs, agenda, etc.). « ... il y a une routine quand ils reviennent de l'école... on se met aux devoirs, ceci jusqu'en sixième année, et ce, toujours accompagné d'un parent. On regarde la liste des devoirs et

leçons à faire et on fait un suivi quotidien » (Parent B6). Dans cette dimension, on voit des différences entre les deux groupes de participants. Ainsi, tous les parents (n = 6) avec un PI supervisent les devoirs de leur enfant contrairement aux parents sans PI dont 10 parents sur 15 ont indiqué faire cette activité avec les enfants.

La prise de décision renvoie à la participation des parents dans le conseil d'établissement (CÉ) ou dans les organismes de participation parentale (OPP). Les résultats montrent que les deux groupes de parents participent peu dans ces organismes décisionnels (un parent sans PI; deux parents avec PI). Il est à souligner que les participants soulignent que l'invitation vient de l'école et non de l'enseignant : « L'enseignante ne nous fait pas de demande directement, c'est plutôt la direction de l'école » (Parent B12). Outre le fait que les places sont limitées dans le CÉ, les parents avancent comme raison principale « le manque de temps ».

La collaboration avec la communauté. Les activités principales comprises par les participants pour cette dimension consistent en la fréquentation des centres communautaires, des bibliothèques et des musées. Plus précisément, les parents avec un PI (cinq sur six) fréquentent majoritairement les centres communautaires de leur quartier, contrairement aux parents sans PI dont six parents sur 15 « Beaucoup d'activités qui sont offertes à l'école même, par une organisation communautaire du quartier là, le réseau de sports étudiants du Québec là, le RESQ, pis le club judo. Fait que c'est ça, les enfants, on utilise ça ». (Parent B5).

Les représentations des parents sur la relation école-famille-communauté

En ce qui concerne le portrait actuel de la relation ÉFC, les participants abordent dans leur discours l'ouverture de la part de l'école et de l'enseignant face aux parents. Les parents (sept parents sans PI; quatre parents avec PI) ont le sentiment que l'enseignant n'est pas ouvert aux parents. Un autre élément est souligné par les parents : la distance entre l'école et la famille. Ainsi, les parents ont la perception qu'il existe une distance entre l'école et la famille (huit parents sans PI; quatre parents avec PI), comme le souligne ce parent : « Les parents n'ont pas le droit d'entrer à l'école, c'est une lacune. C'est important pour le parent d'aller voir par exemple les travaux de son enfant. Le fait que les parents n'ont pas le droit d'entrer à l'école, ça brime la relation. Je trouve vraiment que nous nous éloignons de l'école » (Parent A2). La question de confiance est aussi discutée par les participants (cf. figure 2).

Ainsi les parents sans PI (six sur 15 sans PI; quatre parents sur six avec PI) semblent ne pas faire confiance à l'enseignant : « Justement les parents ne font pas assez confiance à l'école parce qu'ils ne sont pas assez en contact avec l'école. Les parents n'ont pas le droit d'entrer à l'école, ça nous éloigne de l'école. Les parents ne sont pas les bienvenus » (Parent B8) ou encore : « ... nécessité et pression d'aller consulter pour des troubles TDAH de la part de l'école sans

avoir pris le temps nécessaire d'observer ou d'écouter nous comme parents. Oui, les comportements de l'enfant ne sont pas pareils à l'école et à la maison, mais nous comme parents, on connaît mieux notre enfant. Il n'y a pas eu de confiance en nous, et par conséquent il n'y a pas de confiance de notre part non plus » (Parent B9).

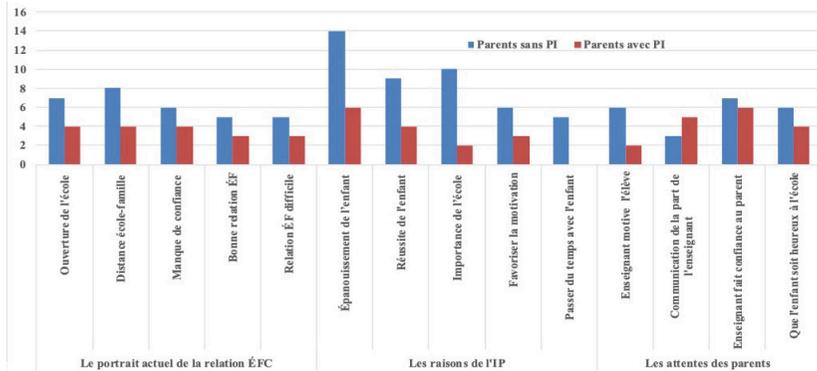


FIGURE 2. Les représentations des parents sur la relation école-famille-communauté

Les représentations des parents sur la qualité de la relation ÉF sont partagées. Les participants (cinq sur 15 sans PI et trois sur six avec PI) estiment que la relation ÉF est bonne, alors que cinq parents sur 15 sans PI et trois parents sur six avec PI estiment la relation ÉF difficile (cf. figure 2). La raison la plus évoquée par les parents est le manque de communication : « Je trouve vraiment dommage qu'on ne puisse pas communiquer un peu plus, plus spontanément. Justement si les parents se sentent libres d'aller parler au prof il y aurait probablement moins de malentendus. C'est sûr qu'on peut communiquer d'autre façon, mais en personne c'est plus clair, il y a le langage non verbal aussi » (Parent B2).

Les raisons qu'ont les parents de s'impliquer sont reliées au bien-être, à la motivation et à la réussite de l'élève. Les parents (14 sur 15 sans PI; quatre sur six avec PI) sont nombreux à indiquer comme raison de leur implication l'épanouissement de l'enfant à l'école comme le souligne ce parent : « Mais c'est toujours que comme parents, on cherche le bien-être de nos enfants » (Parent B15). Une autre raison mentionnée par les parents est la réussite de l'élève, soit neuf sur 15 parents sans PI et quatre sur six parents avec PI. Par ailleurs des différences s'affichent sur d'autres raisons mentionnées par les participants. Les parents des élèves sans PI (10 sur 15) sont plus nombreux à mentionner comme raison l'importance de l'école comparativement à seulement deux parents sur six avec un PI. : « Si je l'aiderais pas [sic], si je ne le pousserais pas, il trouverait l'école pas importante, tu sais, c'est normal, si moi (la mère) je trouverais pas importante l'école, pourquoi lui ferait des efforts » (Parent A4).

Les parents s'impliquent, car ils estiment que leur implication a un impact sur la motivation de l'élève (six parents sur 15 sans PI; trois parents sur six avec PI).

Une différence à souligner dans les raisons de l'IP, c'est l'idée de passer du temps avec l'enfant. Cependant, seuls trois parents des élèves sans PI ont indiqué cette raison et aucun des parents des élèves avec PI.

Les attentes des parents sont principalement adressées à l'enseignant. Les participants (six parents sur 15 sans PI; deux sur six parents avec PI) ont indiqué que l'enseignant doit motiver et aider l'élève. De plus, les parents s'attendent que l'enseignant communique régulièrement avec eux. Cependant des différences se dessinent entre les deux groupes. Les parents des élèves avec PI (cinq sur six) sont plus nombreux à avoir des attentes concernant la communication ÉF comparativement aux parents des élèves sans PI (trois sur 15). Une autre différence ressort des analyses concernant la confiance envers les parents. La moitié des parents sans PI attend que l'enseignant fasse confiance aux parents. Or, tous les parents d'élèves bénéficiant d'un PI ont exprimé cette attente. Les parents formulent aussi des attentes sur le bien-être de l'enfant à l'école. Ainsi, les parents (six sur 15 sans PI; quatre sur six avec PI) ont indiqué qu'ils attendent que l'enfant soit heureux et ait envie d'aller à l'école.

DISCUSSION

Les différences entre l'implication des parents d'élève bénéficiant ou pas d'un PI

Le premier objectif était de jeter un regard comparatif sur les six formes d'IP, adaptées d'Epstein et Hoover et Dempsey, auprès d'élèves du primaire bénéficiant ou pas d'un PI. Il est important de souligner qu'à notre connaissance, il semble ne pas y avoir d'étude sur l'IP, selon la définition d'Epstein, en contexte d'élèves bénéficiant d'un PI. D'ailleurs, Goldman et Burke (2017) ont constaté que la majorité des études qui mesurent l'IP en contexte de difficulté concernent plutôt la participation des parents lors des réunions de mise en place du PI.

Au regard des résultats quantitatifs, il apparaît clairement que les deux groupes de parents priorisent leur rôle et leur compétence parentale, en plus du soutien aux apprentissages. Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes de parents en ce qui a trait à ces trois formes de l'implication parentale. Il apparaît que les deux groupes de parents investissent sur le soutien aux apprentissages, mais sans différence significative entre les deux groupes. Or en principe, il est attendu que les parents dont l'enfant bénéficie d'un PI, s'investissent davantage dans l'encadrement des apprentissages à la maison, car une des fonctions du PI est justement l'élaboration de l'outil en collaboration entre les intervenants scolaires et les parents afin de soutenir les apprentissages de l'élève en difficulté. Il est possible que l'encadrement des apprentissages à la maison soit plus complexe entre les parents et leurs enfants en difficulté (Mautone et al., 2014). De même, il est probable que les parents ne soient pas impliqués activement lors de l'élaboration du PI. D'ailleurs, Ruble et al. (2010) ont constaté que la participation active des parents à l'élaboration du PI est essentielle si on souhaite que l'outil pédagogique du PI aide l'élève à développer et

à généraliser ses compétences à la maison. Pour ce faire, l'équipe scolaire devrait développer des stratégies pour solliciter et inclure les préoccupations des parents dans les PI. Au regard des résultats de l'analyse qualitative, il apparaît aussi que les représentations des parents sur leur implication permettent de compléter et d'enrichir la lecture de ces résultats. Ainsi, bien que globalement les parents favorisent le soutien aux apprentissages à la maison (supervisent les devoirs, font de la lecture avec l'enfant, signent des documents, examens, devoirs, agenda, etc.), tous les parents d'élèves bénéficiant d'un PI sont plus disposés à superviser les devoirs de l'enfant à la maison. Les difficultés rencontrées par l'enfant dans les devoirs et l'aide recherchée par l'enfant lors de situations d'apprentissage nouvelles incitent les parents à s'engager auprès de l'enfant.

D'autres résultats émanent de la présente recherche. Ainsi les analyses quantitatives indiquent que les parents investissent peu sur la communication avec l'école. Les résultats ne présentent aucune différence entre les deux groupes de parents pour la communication ÉF. On constate que la communication ÉF est peu favorisée, et ceci même en situation d'élève bénéficiant d'un plan d'intervention. Or, d'autres études stipulent qu'en situation de difficulté, il y a davantage de communication ÉF (Fan et Williams, 2010). Il est probable que les parents fassent plus confiance à leurs compétences parentales et à leur rôle. Les résultats indiquent que les parents misent davantage sur ces deux formes de leur implication. Autrement dit, plus le sentiment d'efficacité personnelle des parents est élevé (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997), mieux les parents soutiennent leur enfant. Par ailleurs, les résultats au niveau qualitatif permettent de nuancer ces résultats. Ainsi, la communication ÉF semble être importante pour les deux groupes de parents. Les moyens de communication pour les deux groupes de parents sont semblables (courriel, agenda de l'élève, téléphone et rencontres en personne). En revanche, aucun des parents ayant un élève bénéficiant d'un PI ne mentionne l'outil du PI comme un moyen de communication. Ce constat rejoint les conclusions d'autres études (ex. Zeitlin et Curcic, 2014) qui ont souligné que les parents ne considèrent pas le PI comme un outil de communication. Cette constatation est probablement due au fait que le parent ne décrypte pas pleinement le contenu et les fonctions du PI (Lo, 2014; Myara, 2018) comme un outil de communication ÉF. Toutefois, on observe que les parents dont l'enfant bénéficie d'un PI demandent davantage de communication avec l'enseignant (ex. plus de recours à des rencontres en personne avec l'enseignant). Ces résultats nous conduisent à nous demander si la démarche de la mise en place du PI favorise plus la communication entre les parents et les enseignants dans le contexte de l'élève bénéficiant d'un PI. Or, une des fonctions principales du PI est notamment la communication entre l'équipe scolaire et les parents (Tremblay et Belley, 2017). Toutefois, ces résultats s'alignent avec les conclusions de Meroiu et al. (2016) qui soulignent que la communication demeure un obstacle dans la collaboration entre l'école et les parents des élèves bénéficiant d'un PI.

Au regard des résultats quantitatifs et qualitatifs, il apparaît clairement que les parents des deux groupes investissent peu d'efforts en ce qui a trait au bénévolat et à la prise de décision. Ce constat n'est pas nouveau. Une des raisons avancées par les parents est le manque de temps, tout comme d'autres études l'avaient précédemment souligné (Larivée, 2011). De plus, il est possible que les parents des élèves bénéficiant d'un PI se sentent beaucoup plus souvent épuisés (Paseka et Schwab, 2020). Néanmoins, dans le contexte de l'élève bénéficiant d'un plan d'intervention, Goldman et Burke (2017) conseillent de favoriser le bénévolat pour renforcer la collaboration avec les parents de ces élèves. Au regard des résultats qualitatifs, concernant la collaboration avec la communauté, il apparaît que les parents de l'élève bénéficiant d'un plan d'intervention fréquentent majoritairement les centres communautaires de leur quartier. Il est possible que les parents recherchent d'autres services complémentaires permettant d'aider leurs enfants.

En somme, la présente étude ne relève pas de différence majeure dans les formes de l'IP pour les deux groupes. Pourtant l'IP auprès de l'élève bénéficiant d'un PI est primordiale. Certains auteurs (Rodriguez et al., 2014; Fishman et Nickerson, 2015) ont constaté que les parents s'impliquent dès qu'ils ont l'impression que l'enfant est en échec scolaire. Il est possible que les élèves bénéficiant d'un PI de notre échantillon ne soient pas en situation d'échec. Une autre hypothèse plausible est que le PI comme outil pédagogique n'est pas très clair pour le parent. Le rôle et la contribution du parent dans cette démarche ne sont peut-être pas compris par les parents. Dans ce contexte, il est important non seulement d'expliquer les fonctions du PI, mais aussi de préciser davantage aux parents les tâches spécifiques qui leur incombent (Myara, 2018; Lo, 2014; Pizur-Barnekow et al., 2010).

Les différences dans les représentations des parents sur la relation avec l'école

Le deuxième objectif de cet article était de comparer les représentations des parents concernant leurs relations avec l'école, représentations appréhendées à travers leurs discours. Tous les parents soulignent la distance école-famille, le manque d'ouverture de l'école et la confiance parent-enseignant. Ce constat n'est pas nouveau (Larivée, 2011). Bien que depuis des décennies les recherches et les politiques de l'éducation mises en place insistent sur la relation ÉF, il semble que la situation sur le terrain se transforme peu. Les questions épineuses comme la qualité et la fréquence de la communication, la confiance, les attentes, la qualité de la relation surgissent dans les discours des parents.

Au regard des résultats, les parents forment un groupe divisé. Une partie des participants pense que la relation est bonne, sans toutefois se prononcer sur ce que cela veut dire, tandis que l'autre partie estime que la relation n'est pas bonne en soulignant le manque de communication. Les parents semblent désirer participer à la scolarisation de leurs enfants et indiquent les raisons suivantes : le bien-être de l'enfant, sa motivation et la réussite de l'élève. En revanche, le groupe des parents sans PI mentionne l'importance de l'école et de passer du

temps avec l'enfant, contrairement aux parents avec PI. Il est possible que le temps consacré aux apprentissages par les parents dans le contexte de difficulté ne permette pas à ces derniers d'investir dans d'autres activités, malgré le fait que l'enfant bénéficie d'un PI.

Un autre constat découlant de cette recherche est que les attentes s'adressent principalement à l'enseignant : aider et motiver l'enfant, établir une communication plus fréquente avec les parents. Cependant, les attentes concernant les communications et la question de confiance sont davantage soulignées par les parents dont l'enfant bénéficie d'un PI. Cette constatation rejoint les conclusions d'autres études (Esquivel et al., 2008, Hartmann, 2016) qui ont identifié, entre autres, la confiance et la communication comme composantes importantes de la collaboration ÉFC en contexte de scolarisation de l'élève bénéficiant d'un PI.

En conclusion, cette recherche propose une comparaison novatrice des formes de l'implication parentale, selon le modèle d'Epstein et Hoover-Dempsey et Sandler (1997), auprès de l'élève bénéficiant ou non d'un PI. Au regard de l'ensemble des résultats, le PI n'influence pas vraiment les formes de l'implication parentale. Il ressort que la communication ÉF, la supervision et le soutien aux apprentissages à la maison, la confiance constitue des éléments clés pour les deux groupes des parents. Chez les parents dont l'enfant bénéficie d'un PI, la communication et la confiance demeurent une préoccupation un peu plus présente que chez les autres parents. Le plan d'intervention semble ne pas remplir une de ses fonctions principales : la communication entre l'équipe scolaire et les parents. Sensibiliser et informer ce groupe de parents sur le contenu et les fonctions du PI peut être un moyen de mieux favoriser leur implication auprès de leur enfant.

Toutefois l'étude présente quelques limites. Une limite à mentionner est la taille de l'échantillon pour le groupe de parents dont l'enfant avait un plan d'intervention, qui peut avoir affecté les résultats. Il ne faut également pas oublier la spécificité de notre échantillon, les parents proviennent majoritairement d'un milieu socio-économique favorisé ce qui peut influencer sur les formes de IP et leurs représentations. Une autre limite de la recherche est de ne pas avoir pu prendre en compte le point de vue de l'élève dans la recherche. Ces informations auraient pu compléter les données recueillies auprès des parents et des enseignants, et permettraient d'avoir un portrait plus approfondi des formes de l'IP. Il serait intéressant de tester les résultats de cette étude exploratoire sur la comparaison des formes de l'implication parentale, auprès de l'élève bénéficiant ou non d'un PI, dans le cadre de recherches ultérieures en utilisant des échantillons représentatifs.

RÉFÉRENCES

- Abric, J. C. (2003). *Pratiques et représentations sociales* (4^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Anastasi, A., et Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7^e éd.). Prentice Hall/Pearson Education.

Arapi, E., Pagé, P., et Hamel, C. (2018). Quels sont les liens entre l'implication parentale, les conditions socioéconomiques de la famille et la réussite scolaire?: une synthèse des connaissances. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 88-108.

Arapi, E. (2017). *Implication des parents et des enseignants: quel lien avec la réussite scolaire des élèves du primaire?* (Thèse de doctorat, Université Laval). <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/28124>

Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H. et Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>

Castro, M., Gaviria, J. L., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., et Navarro-Asencio, E. (2015). Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>

Creswell, J. W. et Clark, V. L. P. (2011). Choosing a mixed methods design. *Designing and conducting mixed methods research*, 2, 53-106.

Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique*. π διτευρ οφφιχιελδυ Θυ π βεχ. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/1-13.3>

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2^e ed). Westview Press.

Epstein, J. L. et Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_4

Esquivel, S. L., Ryan, C. S. et Bonne, M. (2008). Involved parents' perceptions of their experiences in school-based team meetings. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18(3), 234-258. <https://doi.org/10.1080/10474410802022589>

Fan, W. et Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>

Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D. et Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 734-742. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.001>

Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2015). Motivations for involvement: a preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 523-535. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4>

Goldman, S. E. et Burke, M. M. (2017). The effectiveness of interventions to increase parent involvement in special education: A systematic literature review and meta-analysis. *Exceptionality*, 25(2), 97-115. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1196444>

Gülcan, M. G., & Duran, A. (2018). A Cross-National Analysis of Parent Involvement in Decision-Making: Germany, France and Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 147-163. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i11a.381>

Hartmann, E. S. (2016). Understanding the everyday practice of individualized education program team members. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/10474412.2015.1042975>

Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants: connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.

Hill, N. E., et Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., & Sandler, H. M. (2005). Parents' motivations for involvement in their children's education. Dans E. N. Patrikakou, R. P. Weisberg, S. Redding, & H. J. Wallberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success* (pp. 40-56). Teachers College Press.

Le plan d'intervention influence-t-il l'implication des parents auprès des élèves en...

- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., et Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147-163. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1434767>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage
- Lo, L. (2014). Readability of individualized education programs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58(2), 96-102. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.782532>
- Larivée, J. S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Mautone, J. A., Power, T. J., Marcelle, E., et Tresco, K. E. (2014). Assessing the quality of parent-teacher relationships for students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 52 (2)196-207. <https://doi.org/10.1002/pits.21817>
- Mereoiu, M., Abercrombie, S. et Murray, M. (2016). One step closer: Connecting parents and teachers for improved student outcomes. *Cogent Education*, 3(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1243079>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2009). Analyse des données qualitatives. De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) (2018). *Taux de diplomation et qualification par Commission scolaire au Québec*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation Loisir et Sport (MELS). (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec.
- Mitchell, D., M. Morton et G. Hornby. (2010). Review of the literature on individual education plans. *Report to the New Zealand Ministry of Education*. Ministry of Education.
- Myara, N. (2018). Recension des écrits sur les plans d'intervention (PI) scolaires dans une perspective historique et évolutive. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53 (3), 497-518. <https://doi.org/10.7202/1058414ar>
- Nanhou, V., Desrosiers, H. et Belleau, L. (2013). La collaboration parent-école au primaire: le point de vue des parents. *Dans Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)* Institut de la statistique du Québec.
- Ní Bhroin, Ó., King, F. et Prunty, A. (2016). Teachers' knowledge and practice relating to the individual education plan and learning outcomes for pupils with special educational needs. *Reach: Journal of Special Needs Education in Ireland*, 29(2), 78-90.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of educational research*, 78(4), 1039-1101. <https://doi.org/10.3102/0034654308325185>
- Paseka, A. et Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
- Pizur-Barnekow, K., Patrick, T., Rhyner, P. M., Folk, L. et Anderson, K. (2010). Readability levels of individualized family service plans. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 30(3), 248-258. <https://doi.org/10.3109/01942631003780869>
- Poirier, N. et Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46 (3), 459-472. <https://doi.org/10.7202/1009177ar>

- Poncelet, D., Tinnes-Vigne, M., et Dierendonck, C. (2019). Motivation des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leur enfant au préscolaire: l'influence des croyances émotionnelles. *Sociétés et Jeunes en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, (22)1-22. <http://journals.openedition.org/sejed/9838>
- Räty, L., Vehkakoski, T. et Pirrtimaa, R. (2019). Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 35-49. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1435011>
- Rodriguez, R. J., Blatz, E. T. et Elbaum, B. (2014). Parents' views of schools' involvement efforts. *Exceptional Children*, 81(1), 79-95. <https://doi.org/10.1177/0014402914532232>
- Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N. et Jung, L. A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1459-1470. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1003-1>
- Sheldon, S.B. et Epstein, J.I. (2007). *Parents survey of family and community involvement in the elementary and middle grades*. Baltimore: Johns Hopkins University, Centre on School, Family, and Community Partnerships.
- Singh, S., et Keese, J. (2020). Applying systems-based thinking to build better IEP relationships: a case for relational coordination. *Support for Learning*, 35(3), 359-371.
- Slade, N., Eisenhower, A., Carter, A. S. et Blacher, J. (2018). Satisfaction with individualized education programs among parents of young children with ASD. *Exceptional Children*, 84(3), 242-260. <https://doi.org/10.1177/0014402917742923>
- Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30.
- Tremblay, P., et Belley, S. (2017). Les limites à la scolarisation en classe ordinaire au Canada: une analyse comparative. *Revue éducation comparée*, 18, 87-118.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Zeitlin, V. M. et Curcic, S. (2014). Parental voices on individualized education programs: 'Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!'. *Disability & Society*, 29(3), 373-387. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776493>

ENKELEDA ARAPI est enseignante chercheuse en Science de l'Éducation au Département d'enseignement et d'apprentissage à l'Université Laval. Elle a travaillé dans le milieu scolaire, enseignement ordinaire et spécialisé, en Albanie. Elle s'intéresse aux différents aspects du développement et de l'apprentissage chez l'élève, au rôle de la famille et de l'école dans le cadre de la relation école-famille-communauté pour favoriser la réussite scolaire. Ses activités de recherche portent sur l'articulation de la relation enseignant-parent-élève, sur le développement de l'autonomie chez l'élève, les pédagogies alternatives et l'inclusion scolaire des élèves en difficulté. enkeleda.arapi@fse.ulaval.ca

PHILIPPE TREMBLAY est professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université Laval à Québec, Il a longuement travaillé en Belgique, d'abord comme instituteur primaire en enseignement ordinaire et spécialisé puis comme chercheur et assistant à l'Université Libre de Bruxelles. Il est l'auteur de différents articles et recherches portant sur l'évaluation de l'enseignement spécialisé et sur l'inclusion scolaire. Il s'est principalement intéressé à la mise en œuvre et l'évaluation de dispositifs, axés sur la différenciation et la collaboration (coenseignement), permettant de favoriser l'inclusion de ces élèves. Il travaille aujourd'hui, entre autres, sur l'évaluation de la qualité des dispositifs scolaires émanant des politiques inclusives et sur le coenseignement à tous les niveaux scolaires. philippe.tremblay@fse.ulaval.ca

SERGE J. LARIVÉE est professeur titulaire au département de psychopédagogie et andragogie et vice-doyen aux études supérieures et à la recherche à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Avant de joindre les rangs universitaires, le professeur Larivée a œuvré dans les milieux scolaires au primaire pendant quinze ans. Il a enseigné durant neuf années en adaptation scolaire auprès d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage ainsi que d'élèves ayant des troubles du langage. Il a par la suite occupé un poste de direction au sein d'écoles primaires durant six ans. Il est reconnu comme expert en matière de stratégies de collaboration entre l'école, la famille et la communauté. Il s'intéresse aussi à l'intervention éducative et pédagogique au préscolaire et au primaire et en particulier aux compétences professionnelles des enseignants au préscolaire et au primaire. serge.j.larivee@umontreal.ca

ENKELEDA ARAPI is a teacher-researcher in the Department of Teaching and Learning at Laval University. She has worked in regular and special education in Albania. She is interested in the different aspects of student development and learning, the role of the family and the school in the school-family-community relationship to promote academic success. Her research activities focus on the articulation of the teacher-parent-student relationship, the development of student autonomy, alternative pedagogies and the inclusion of students with special needs. enkeleda.arapi@fse.ulaval.ca

PHILIPPE TREMBLAY is Professor in Educational science at Université Laval in Quebec City. He worked in Belgium, initially as primary teacher in ordinary and specialized education and then as a researcher and assistant to the Université Libre de Bruxelles. He is the author of various articles and research on the evaluation of special education and inclusive education. He is mainly interested in the implementation and evaluation of devices, focusing on differentiation and collaboration (co-teaching), to promote the inclusion of these students. He works today, among other things, on the assessment of the quality of the school features from the inclusive policies and on the teaching at all school levels. philippe.tremblay@fse.ulaval.ca

SERGE J. LARIVÉE is a full professor in the Department of Educational Psychology and Adult Education and Vice-Dean of Graduate Studies and Research in the Faculty of Education at the Université de Montréal. Prior to joining the academic ranks, Professor Larivée worked in elementary schools for fifteen years. For nine years, he taught special education to students with severe learning difficulties and to students with language disorders. He then held a management position in elementary schools for six years. He is recognized as an expert in collaborative strategies between school, family and community. He is also interested in educational and pedagogical intervention at the preschool and elementary levels and in particular in the professional skills of preschool and elementary school teachers. serge.j.larivee@umontreal.ca

LES PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE DES ENSEIGNANTS : EFFICACITÉ PERÇUE PAR LES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES

VINCENT BERNIER *Université du Québec à Montréal*

NANCY GAUDREAU *Université Laval*

LINE MASSÉ *Université du Québec à Trois-Rivières*

RÉSUMÉ. Cet article traite des perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) concernant l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants. Les entrevues réalisées avec quatorze élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire au secondaire ont été analysées selon une approche qualitative d'analyse thématique. En s'appuyant sur le modèle des cinq composantes de la gestion de classe, les résultats offrent une perspective inédite sur la gestion de classe et dévoilent un vaste inventaire de pratiques perçues efficaces par les participants pour gérer la classe. Ils révèlent aussi que le type d'école fréquentée et les attitudes envers celle-ci influencent particulièrement leurs perceptions. Enfin, les perceptions des élèves PDC concordent plutôt bien avec les pratiques recommandées par les recherches dans le domaine.

TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT PRACTICES: PERCEIVED EFFECTIVENESS BY STUDENTS WITH BEHAVIOURAL DIFFICULTIES

ABSTRACT. This article discusses the perceptions of students with emotional and behavioral difficulties (EBD) regarding the effectiveness of teachers' classroom management practices. The interviews with fourteen PDC students enrolled in secondary school special class were analyzed using a qualitative thematic analysis approach. Based on the model of the five components of classroom management, the results offer an unprecedented perspective on classroom management and reveal a large inventory of practices perceived effective by participants to manage the classroom. They also reveal that the type of school attended and attitudes towards it particularly influence their perceptions. Finally, the perceptions of students with EBD are quite consistent with the practices recommended by research in the field.

Considérée comme un des aspects les plus difficiles et stressants du travail des enseignants (McCormick et Barnett, 2011), la gestion de classe représente un important défi pour bon nombre d'entre eux qui utilisent un répertoire de pratiques assez restreint (Evans et al., 2012). Il existe d'ailleurs un écart entre les pratiques utilisées par les enseignants et celles reconnues efficaces par la recherche qui sont peu connues et peu appliquées (Maggin et al., 2011). Il existe également des différences entre les pratiques utilisées par les enseignants en classe ordinaire et ceux en classe d'adaptation scolaire; ces derniers recourant davantage aux pratiques recommandées et disposant d'un registre de pratiques plus varié (Evans et al., 2012; Massé et al., 2020). À cet égard, l'utilisation de pratiques de gestion de classe efficaces est associée à de meilleures performances scolaires, à plus de motivation, de responsabilisation et d'engagement ainsi qu'à une fréquence moins élevée de problèmes de comportement chez les élèves (Lewis, 2001; Mitchell et Bradshaw, 2013; Tran, 2015). À l'inverse, le recours à des pratiques inefficaces contribue à l'émergence de comportements d'opposition et de résistance de la part des élèves (Lewis et al., 2005). Souvent réduite à la gestion de l'indiscipline, la gestion de classe nécessite pourtant la mise en place de pratiques beaucoup plus diversifiées permettant de prévenir l'émergence des comportements difficiles des élèves (Gaudreau, 2017).

Les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) ont tendance à posséder un bagage d'expérience considérable par rapport aux pratiques de gestion de classe puisqu'ils sont fréquemment confrontés à toute sorte de stratégies et de techniques d'intervention en raison de la nature et de l'intensité de leurs difficultés (Desbiens et al., 2014). Ces pratiques apparaissent d'ailleurs comme un déterminant significatif de leur expérience à l'école (Bernier et al., 2021-b; Way, 2011), qui a souvent été qualifiée de négative, malheureuse, déplaisante et insatisfaisante (Hornby et Evans, 2014). Ainsi, la manière dont certains enseignants gèrent leur classe amène plusieurs élèves PDC à se sentir peu appréciés, peu compris, injustement traités et, parfois même, opprimés ou impuissants (Cefai et Cooper, 2010). Dans ce contexte, l'étude de leurs perceptions s'avère donc un terrain fort prometteur, quoiqu'encore très peu exploré à ce jour, pour documenter l'efficacité des pratiques de gestion de classe (Bernier et al., 2021-a). Souvent écartée, peu écoutée ou perçue comme invalide, la voix des élèves PDC mérite pleinement d'être considérée puisqu'elle représente une source d'informations pertinentes, fiables et précises concernant ce qu'ils voient et vivent à l'école (Davies et Ryan, 2014). Les élèves PDC semblent donc capables de poser un regard critique sur les pratiques de gestion de classe et de reconnaître celles qui s'avèrent efficaces; leurs perceptions ayant d'ailleurs tendance à concorder avec les résultats des recherches dans le domaine (Montouro et Lewis, 2015). À notre connaissance, aucune étude n'a documenté les perceptions d'élèves PDC concernant un large éventail de pratiques de gestion de classe et leur efficacité perçue pour prévenir et gérer les comportements difficiles des élèves. Enfin, les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux qui influencent ces perceptions demeurent peu connus et peu explorés à ce jour.

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Cette étude vise à documenter les perceptions d'élèves PDC concernant l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants et à les contraster selon leurs caractéristiques personnelles, leurs profils comportementaux et le type d'école fréquentée.

CADRE CONCEPTUEL

Dans les prochaines lignes, les trois principaux concepts de cette étude sont brièvement définis. Premièrement, dans le cadre de cette recherche, les élèves PDC correspondent à ceux qui présentent des manifestations comportementales ou émotionnelles à l'école qui diffèrent significativement par rapport à leur groupe d'âge, à leur stade de développement, aux normes culturelles ou aux règles établies et qui affectent négativement leur rendement scolaire et le développement de leurs compétences (Forness et Knitzer, 1992). Les difficultés des élèves PDC tendent à persister dans le temps, survenir dans plusieurs contextes, coexister avec d'autres difficultés (ou troubles) et se maintenir malgré les interventions mises en place à l'école. Deuxièmement, les perceptions des élèves réfèrent quant à elles « aux pensées, aux croyances et aux émotions par rapport aux personnes, aux situations et aux événements » (Schunk et Meece, 1992, p. xi). Dans cette étude, les perceptions représentent donc le point de vue des élèves PDC par rapport à l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants. Troisièmement, les pratiques de gestion de classe correspondent à l'ensemble des actions mobilisées par les enseignants afin d'instaurer et de préserver un environnement de classe soutenant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages (Gaudreau, 2017). Dans cette étude, le modèle des cinq composantes de la gestion de classe (CCGC) a été retenu puisqu'il a été développé à partir des connaissances issues de la recherche (Gaudreau et al., 2016). Ce modèle stipule que, pour gérer efficacement une classe, un enseignant doit mettre en œuvre des pratiques probantes visant à : 1) gérer les ressources, dont le temps, l'espace, le matériel, la technologie; 2) établir des attentes claires, comme les règles de classe, les routines, les procédures, les consignes; 3) développer des relations positives, entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves eux-mêmes et entre les enseignants et les parents; 4) capter l'attention et maintenir l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, en facilitant notamment l'engagement sur la tâche et 5) gérer les écarts de conduite, grâce à des interventions éducatives ou punitives (Gaudreau, 2017). La prochaine section aborde le cadre méthodologique de cette recherche en décrivant les participants, les procédures et les analyses.

MÉTHODOLOGIE

Un devis de recherche descriptif et narratif a été utilisé afin de comprendre et d'approfondir un phénomène encore peu exploré à partir de l'expérience, de la perspective et de l'histoire personnelle d'individus (Creswell et Poth, 2018). Des

méthodes de recherche qualitatives ont donc été retenues afin de documenter en profondeur les perceptions des élèves PDC vis-à-vis des pratiques de gestion de classe.

1. Participants

Cette recherche a été réalisée auprès de 14 élèves PDC (3 filles et 11 garçons)¹ scolarisés en classe d'adaptation scolaire dans quatre écoles secondaires différentes (deux écoles ordinaires publiques, une école spécialisée privée et un centre de formation alternatif public). En moyenne, les participants avaient 15 ans (de 14 à 17 ans), fréquenté quatre écoles différentes depuis le début de leur scolarité (entre 2 et 7 écoles), fréquenté une classe d'adaptation scolaire depuis 3 ans (entre 1 et 7 ans), reçu deux diagnostics de divers troubles (p. ex. TDAH (n = 11), TOP (n = 4))² et étaient identifiés en trouble du comportement par le milieu scolaire (code 12 (n = 10) et code 14 (n = 4))³.

2. Procédure

2.1. Recrutement

Après l'acceptation du projet de recherche par le Comité d'éthique de la recherche sur des sujets humains de l'université du chercheur responsable, quatorze directions d'école offrant des services d'adaptation scolaire au secondaire dans cinq centres de services scolaires québécois et deux directions d'écoles privées spécialisées ont été invitées à donner leur appui à cette étude s'adressant à certains de leurs élèves, dont quatre ont accepté de collaborer. Pour le recrutement, les directions ont d'abord identifié les candidats potentiels à partir des critères de sélection fournis (c.-à-d. élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire et âgés de 14 à 18 ans) et les ont informés de l'étude en les invitant à participer à une rencontre d'information avec le chercheur principal. Lors de cette rencontre, les candidats potentiels étaient informés des implications, risques et avantages du projet et un formulaire d'information et de consentement leur était remis ainsi qu'un formulaire d'information à remettre à leurs parents. Sur les dix-huit élèves PDC rencontrés, quatorze ont accepté de participer à l'étude. Compte tenu de leur âge (14-18 ans), du risque minimal et du contexte dans lequel a été menée cette recherche, les candidats ont pu consentir seuls à y prendre part (article 21 du Code civil du Québec). Un formulaire d'information détaillé a tout de même été transmis à tous les parents des participants.

2.2. Démarche de collecte des données et outils

La collecte de données s'est effectuée en deux étapes entre février et avril 2019. D'abord, une rencontre préparatoire a été organisée avec tous les participants d'une même école afin de faire connaissance avec eux, de permettre aux participants de remplir le questionnaire d'autoévaluation du comportement BASC^{MC, 3CDN-F} pour adolescent⁴ (version papier) (Reynolds et Kamphaus, 2015) et d'établir leurs profils comportementaux. Les dossiers scolaires des participants ont été consultés afin

d'obtenir plusieurs caractéristiques personnelles (p. ex. âge, genre, niveau scolaire, école fréquentée, redoublement, parcours, rendement). Ensuite, des entrevues semi-dirigées d'environ 60 minutes ont été réalisées avec chaque participant, dans leur école, à un moment qui ne nuisait pas à leurs apprentissages. Le guide d'entretien comportait 16 questions ouvertes couvrant trois thématiques : 1) les pratiques de gestion de classe des enseignants et leur efficacité (p. ex. qu'est-ce qui aide le plus les élèves à bien participer en classe?); 2) leur influence sur l'expérience scolaire (ex. comment ton expérience à l'école est-elle influencée par les pratiques de gestion de classe des enseignants?) et 3) les enjeux relatifs à la réintégration en classe ordinaire (p. ex. qu'est-ce qui pourrait favoriser ta réintégration en classe ordinaire?).

3. Analyses

Les entrevues ont été enregistrées sur bandes audio, retranscrites intégralement et intégrées au logiciel NVivo (version 12) pour être analysées. Une analyse thématique par catégorisation prédéfinie à partir du modèle CCGC (Gaudreau, 2017) a été effectuée à partir des propos des participants afin d'atteindre le premier objectif de cette étude. De plus, les données obtenues dans les dossiers scolaires et les rapports d'autoévaluation du comportement BASC^{MC,3}CDN-F, compilés grâce au logiciel Q-Global de NCS Pearson, ont été intégrés au fichier NVivo sous la forme d'attributs spécifiques à chacun des participants afin de contraster les résultats obtenus. Dans NVivo, des rapports écrits ont été produits pour chacune des composantes du modèle CCGC afin d'identifier les tendances et les divergences dans les réponses des participants. Par la suite, les citations qui représentent le mieux leurs perceptions ont été sélectionnées pour illustrer les informations présentées. Pour assurer la fiabilité, la crédibilité et la rigueur des résultats produits, la technique de triangulation du chercheur a été utilisée lors de l'analyse des données (Fortin et Gagnon, 2010). Pour chaque extrait, un code est utilisé afin d'identifier le participant tout en préservant la confidentialité (1 = fille, 2 = gars; âge; école actuelle (A, B, C, D)). La section suivante présente les résultats en fonction des deux objectifs de la recherche.

RÉSULTATS

Premier objectif : Documenter les perceptions d'élèves PDC concernant l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants

Les analyses des entrevues individuelles ont fait émerger un large éventail de pratiques de gestion de classe utilisées par les enseignants et ont permis de documenter leur efficacité selon le point de vue d'élèves PDC. D'entrée de jeu, il est important de préciser que 62 % de l'ensemble des propos des participants abordent des pratiques perçues efficaces. Cette prédominance se reflète d'ailleurs directement dans les résultats présentés dans les prochaines sections qui font davantage état de ce qui fonctionne que de ce qui ne fonctionne pas en matière de gestion de classe. La Figure 1 présente la répartition des énoncés qui se rapportent

à chacune des composantes du modèle CCGC et leur importance dans le discours des participants selon leur fréquence d'apparition. À l'exception de la composante « Établir des attentes claires », tous les participants ont spontanément abordé des pratiques s'inscrivant dans chacune des composantes du modèle CCGC.

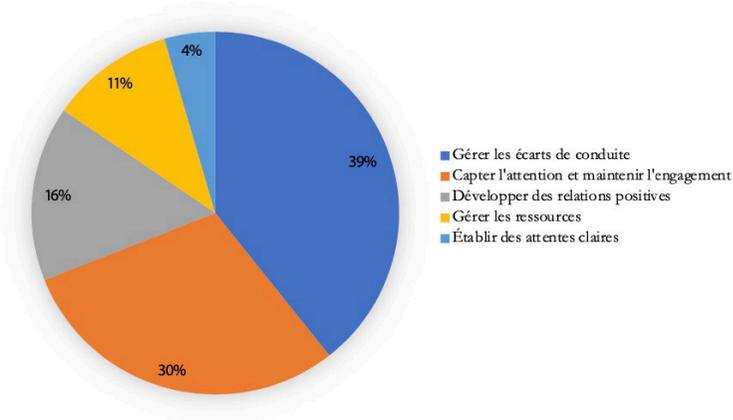


FIGURE 1. Répartition des pratiques de gestion de classe identifiées par les participants dans l'ensemble du corpus en fonction du modèle CCGC.

Les sections qui suivent dressent donc un portrait des principaux résultats en fonction de l'importance accordée à chacune des cinq composantes du modèle CCGC par les participants.

1. Gérer les écarts de conduite

La gestion des écarts de conduite représente la composante la plus importante de la gestion de classe aux yeux des participants qui se sont tous exprimés sur des pratiques que les enseignants utilisent lorsque les comportements difficiles surviennent (5^e composante du modèle CCGC). Compte tenu de l'abondance de leurs propos à l'égard de cette composante, ceux-ci ont été divisés en deux grandes catégories qui sont présentées en ordre d'importance selon la fréquence d'apparition dans le corpus : 1) les pratiques punitives (négatives, exclusions) (58 %) et 2) les pratiques éducatives (positives, coopératives) (42 %). Ces catégories correspondent d'ailleurs à celles identifiées dans une recension des écrits au sujet des perceptions des élèves PDC vis-à-vis des pratiques de gestion des écarts de conduite (Bernier et al., 2021-a).

1.1 Pratiques punitives de gestion des écarts de conduite

Tout d'abord, les participants rapportent plusieurs pratiques de gestion de classe négatives visant à punir ou à exclure. Cette sous-composante est la seule du modèle CCGC pour laquelle les participants ont soulevé plus de pratiques

inefficaces qu'efficaces. Décrites dans les prochains paragraphes, les pratiques soulevées par les participants ont été regroupées dans deux catégories : 1) punir et 2) exclure, comprenant les retraits, les retenues et les suspensions.

Punir : Les pratiques visant à punir les élèves en réponse à des écarts de conduite sont nombreuses à être soulevées par les participants qui sont unanimes quant à leur inefficacité. Ces punitions s'opposent aux conséquences éducatives, présentées dans la section précédente, par le fait qu'elles ne sont pas directement liées à l'écart de conduite, qu'elles sont souvent disproportionnées par rapport aux comportements, inégales entre les élèves et enrobées de réprimandes, de critiques, de morale, de sermons visant à culpabiliser l'élève et parfois même d'insultes ou d'humiliations publiques : « La morale, tu sais souvent je leur dis là : j'ai pas besoin que tu me fasses la morale. Je l'ai déjà entendu. Tu sais, je veux dire, en famille d'accueil, elle me la faisait souvent la morale, puis le centre jeunesse me la faisait aussi. Ça fait que le prof n'a pas besoin de me la refaire. Je pourrais lui dire justement ce qu'il va me dire... » (2.16.C-1). Aux yeux des participants, ces caractéristiques rendent les punitions hautement inefficaces en plus d'avoir des effets négatifs sur leurs comportements en augmentant la tendance à provoquer, à répliquer, à résister ou s'opposer. Trois punitions ont principalement été soulevées par les participants et identifiées comme étant inefficaces : 1) donner une copie ou des travaux similaires incluant les fiches de réflexion ou de suivi qui pourraient avoir une portée éducative, mais qui sont utilisées d'une manière punitive : « Moi, je trouvais ça inefficace parce que je n'aimais pas bien ça faire des copies là, je trouvais pas ça plate. Tu sais, je ne prenais pas vraiment conscience de ce qu'ils voulaient dire derrière ça là. Tu sais, moi, c'était comme plus : ah, je le copie, puis c'est fini là. » (2.17.D); 2) donner du travail supplémentaire, à un seul élève ou à tout le groupe, une pratique souvent associée au retrait de classe et 3) punir tous les élèves du groupe à cause des comportements de certains d'entre eux, une pratique faisant réagir fortement les élèves.

Exclure : Les pratiques visant à exclure les élèves en réponse à des écarts de conduite sont souvent présentées comme des punitions, mais elles s'en distinguent par le fait qu'elles visent aussi à isoler l'élève. La gravité des comportements inappropriés des élèves semble être le facteur qui influence le plus le recours aux trois types de pratiques d'exclusion abordées par les participants :

1. **Retraits :** Le retrait de classe est de loin la pratique de gestion des écarts de conduite qui semble la plus utilisée par les enseignants du point de vue des participants. En fait, la surutilisation du retrait de classe pour gérer les écarts de conduite des élèves ressort fortement dans les propos des participants qui l'identifient comme la principale conséquence annoncée. Ces derniers sont très nuancés quant à l'efficacité de cette pratique et leurs propos ont permis de formuler neuf recommandations. 1) Ne pas recourir au retrait trop rapidement,

donner des avertissements avant d'en arriver là. 2) Tenter, le plus possible, de garder l'élève en classe et recourir au retrait de manière graduelle et adaptée aux comportements : « Eux autres, ils pensent que c'est nous envoyer au local de retrait, mais en fait, moi je pense juste que ça serait de garder l'élève dans le groupe, puis juste comme lui faire comprendre que c'est dans le groupe sa place, pas ailleurs dans l'école. Ça dépend toujours de l'ampleur de la connerie qu'il a faite. » (1.15.D). 3) Opter pour des retraits de courte durée (10 à 15 minutes), selon la gravité des comportements. 4) Éviter de retirer un élève toute une période. 5) Procéder au retrait de classe de manière discrète. 6) Tenir compte de la manière dont celui-ci est perçu par l'élève, puisque pour certains il s'agira davantage d'une récompense ou d'un jeu que d'une conséquence à éviter : « C'était mon but d'y aller, mais après ça, direct quand je m'en allais au local de retrait, soit que je travaillais ou que je parlais à l'intervenant tout le cours. C'était ma stratégie pour pas travailler. » (1.15.B). 7) S'assurer que l'élève comprenne les motifs de son retrait afin qu'il ait moins tendance à argumenter ou à s'y opposer. 8) Éviter que l'élève prenne du retard lors de son retrait en lui demandant d'effectuer le travail demandé au local de retrait (conséquences éducatives) plutôt qu'une copie (punition). 9) Utiliser et présenter le retrait comme une mesure d'aide pour l'élève et non comme une manière de le punir ou de se débarrasser de lui. Enfin, les participants soulignent l'efficacité de l'autoretrait où ils se retirent eux-mêmes (à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe) avec l'accord préalable de l'enseignant : « Ça, c'est une autre technique que je trouve qui est vraiment efficace de pouvoir sortir quand on veut, puis juste aller prendre l'air. Moi, ça revient toujours à comme 10-15 minutes là. » (1.15.D). Ce type de retrait permet ainsi de se gérer, de décompresser, de se calmer et de se changer les idées, sans qu'une intervention immédiate de l'enseignant soit nécessaire.

2. Retenues : Les retenues se déroulent normalement sur l'heure du dîner, en fin de journée ou lors de journées pédagogiques. Elles sont associées à de multiples retards ou absences non-motivées, ce qui peut sembler assez paradoxal. Les participants sont unanimes quant à l'inefficacité de cette pratique qui fait suite au retrait de classe et précède les suspensions : « Ça ne me dérange pas d'avoir des retenues. Je fais juste niaiser aux retenues. Je ne fais rien. Écoute, tu les mets sur une chaise pendant 45 minutes. Ce n'est pas vraiment efficace. » (2.15.A).
3. Suspensions : Les suspensions, à l'interne ou à l'externe, représentent souvent la dernière punition utilisée en milieu scolaire après plusieurs retraits et retenues. Elles sont unanimement perçues comme inefficaces par les participants qui soulignent les percevoir davantage comme des récompenses que des punitions : « Genre, quand qu'ils nous revoient

chez nous, je trouve ça niaiseux là, parce qu'ils ne veulent pas qu'on le prenne comme une récompense, mais ils veulent qu'on le prenne comment? J'ai un ami qui est suspendu jusqu'à lundi prochain, bien ça ne va rien changer là. (...) Genre, les conséquences c'est inefficace parce que j'ai des amis, je les ai jamais vus revenir super sages d'une suspension là.» (2.15.B).

1.2 Pratiques éducatives de gestion des écarts de conduite

Ensuite, les participants rapportent plusieurs pratiques de gestion de classe positives qui visent à éduquer, inclure, encadrer, soutenir et coopérer avec les élèves PDC. Présentées dans les prochains paragraphes, celles-ci ont été classées en cinq catégories : 1) renforcer et ignorer; 2) avertir; 3) annoncer les conséquences; 4) discuter et questionner et 5) récompenser.

Renforcer positivement et ignorer intentionnellement : Les propos des participants mettent en relief ces deux techniques d'intervention. D'une part, ils soulignent l'efficacité de renforcer les bons comportements, de féliciter et d'encourager les élèves qui font bien. D'autre part, ils mentionnent aussi qu'il peut être efficace d'ignorer certains comportements dérangeants mineurs qui visent à attirer l'attention de l'enseignant ou des pairs en classe : « Souvent, de laisser faire genre. À mettons quelqu'un qui dérange, souvent c'est justement ce qu'il cherche avoir l'attention. Ça fait que si tu lui en donnes pas, déjà là... » (2.16.C-1).

Avertir : Les participants rapportent que les avertissements qu'ils reçoivent de la part des enseignants lorsqu'ils adoptent des comportements inappropriés sont efficaces pour les encadrer à certaines conditions. Les participants recommandent de : 1) réitérer et rappeler les règles, les consignes et les attentes (entre un et trois avertissements, selon la gravité des comportements) avant d'annoncer et, éventuellement d'appliquer, des conséquences; 2) laisser des chances de se reprendre (réparation); 3) laisser du temps (un délai) pour modifier leurs comportements : « De quand même laisser nos trois chances. Qu'ils nous laissent quand même une chance de pouvoir bien nous comporter, parce que c'est quand même dur, même si on prend notre pilule le matin, si on n'aide pas la pilule, on peut niaiser pareil. » (2.16.C-2). À l'opposé, les participants conseillent d'éviter : 1) de précipiter les interventions (avertissements trop rapprochés dans le temps); 2) d'attendre que la situation dégénère; 3) de donner trop d'avertissements ou laisser trop de chances et 4) de sauter directement aux conséquences (retirer un élève, sans l'avoir préalablement averti) : « C'est sûr que moi je trouve mieux que dans les avertissements, genre laisser une durée de temps avant un autre avertissement. Parfois, tu as un avertissement, 30 secondes après, un autre avertissement, encore 30 secondes après, un autre avertissement. Tu sais, moi je n'aimerais pas ça me faire avertir plusieurs fois de suite. » (2.15.D). Enfin, les avertissements peuvent s'effectuer à l'aide de plusieurs techniques, comme la technique du disque rayé qui consiste à répéter une consigne plusieurs fois de suite, toujours sur le même ton et la technique de l'alternative (offrir des choix

comportementaux aux élèves, présenter des comportements de remplacement). Ces pratiques sont perçues comme efficaces pour avertir les élèves indisciplinés, à condition de bien sélectionner les choix offerts.

Annoncer les conséquences : Les avertissements s'accompagnent souvent de conséquences. À cet égard, les participants soulignent l'efficacité d'annoncer les conséquences auxquelles ils s'exposent s'ils adoptent des écarts de conduite ou s'ils persistent malgré les avertissements de l'enseignant. Ainsi, annoncer les conséquences à venir est parfois suffisant pour mettre fin à l'écart de conduite, bien que l'efficacité varie en fonction de la perception de l'élève face à la conséquence annoncée. À cet égard, le local de retrait (retrait de classe) est fréquemment utilisé et présenté comme une menace ou une punition plutôt que comme une mesure d'aide, nuisant ainsi à l'efficacité de cette intervention. Par ailleurs, il semble exister une nuance importante entre annoncer des conséquences auxquelles les élèves s'exposent (l'enseignant renvoie la responsabilité et le pouvoir à l'élève, c'est à lui de choisir), ce qui semble relativement peu utilisé d'après les participants, et menacer les élèves de leur donner des punitions (l'enseignant conserve la responsabilité et le pouvoir, c'est lui qui choisit). D'ailleurs, le choix des conséquences revient fréquemment aux enseignants qui y font rarement participer les élèves, ce que la majorité des participants trouveraient peu efficace de toute façon. Or, leurs témoignages indiquent que favoriser la participation des élèves aux choix des conséquences semble davantage favoriser le recours aux conséquences logiques et naturelles qu'aux punitions. Les participants rapportent plusieurs choix de conséquences que les enseignants peuvent utiliser, comme les excuses (verbales ou écrites) à la suite d'un conflit ou le principe du « temps perdu; temps repris/tâche perdue ; tâche reprise ». Comme pour les avertissements, la technique de l'alternative peut être utilisée pour annoncer les conséquences en offrant des choix aux élèves :

Bien, souvent, elle me dit : si tu continues, tu vas aller au retrait. Ça fait que, là, je me calme parce que je ne veux pas aller au retrait. (...) Quand l'élève niaise pendant le cours, puis qu'il n'a pas fait son travail, bien des fois les profs ils vont dire : tu finis à la maison ou bien tu le finis pendant le midi (2.17.D).

Discuter et questionner pour comprendre : Pour les participants, un encadrement efficace peut également s'effectuer par l'entremise d'une discussion afin de mieux comprendre ce qui l'amène à adopter des écarts de conduite. Prendre le temps de parler aux élèves en privé, d'essayer de comprendre la cause de leurs comportements et de les impliquer dans la recherche de solutions semble plus efficace que de tenter de les contrôler ou de les punir : « Juste lui dire : sors dehors, j'aimerais ça te parler, je veux savoir ce que tu as, pourquoi t'es comme ça, ça va aider l'élève. (...) Quand elle voyait que je ne feellais pas, elle venait me demander, c'est quoi que tu as? C'est comme si elle était dans la peau de l'élève. » (1.16.B).

Récompenser : Les participants soulignent plusieurs pratiques visant à récompenser les élèves en leur accordant des activités privilèges ou des permissions spéciales. Pour être efficaces, les récompenses proposées doivent être perçues intéressantes et significatives afin que les élèves souhaitent les obtenir et y trouvent réellement un avantage qui les incite à bien se comporter. Par exemple, quitter l'école plus tôt le vendredi après-midi ne semble pas, étonnamment, une récompense si attrayante pour les participants. Cependant, utiliser son cellulaire, aller au salon étudiant, écouter une émission ou un film ou de la musique, faire des jeux ou dessiner semble réellement inciter les élèves à bien se comporter : « Quand ils disent qu'on a le droit de prendre mon cellulaire là, tout le monde travaille puis rush pour finir. Mais quand ils disent genre lecture... Ça dépend de la récompense. S'ils nous donnent du travail, puis que le travail est pire, je prends mon temps et je m'arrange pour finir juste à la cloche là. » (2.15.B). Plusieurs participants obtiennent rarement, voire jamais, les récompenses annoncées, ce qui ne les incite pas non plus à bien se comporter pour éventuellement les obtenir. À l'opposé, certains participants obtiennent trop facilement les récompenses, sans avoir à faire d'efforts, ce qui ne les incite pas plus à bien se comporter. Pour être efficace, il semble important de récompenser les efforts et de s'adapter à chaque élève de manière à ce qu'ils n'obtiennent pas les récompenses trop facilement. Enfin, l'utilisation de récompenses tangibles (p. ex. billets, argent scolaire) est perçue comme étant parfois efficace par les participants. L'efficacité de cette pratique semble grandement varier d'un élève à l'autre, selon, entre autres, la perception de la récompense : « Ici, quand, à mettons, on répond bien, on fait bien ça, ils nous donnent des coupons avec lesquels qu'on peut dépenser. En même temps, tu te sens bien, parce que tu sais, tu le vois que tu fais bien ça puis t'es récompensé (...) C'est sûr qu'au début de l'année, ils en donnent beaucoup plus, tu sais pour que ça start quand même. Puis, tu sais, ils en donnent moins au fur et à mesure. » (2.15.D).

2. Capter l'attention et maintenir l'engagement

Le discours des participants documente aussi plusieurs pratiques visant à capter l'attention et maintenir l'engagement des élèves sur les objets d'apprentissage (4^e composante du modèle CCGC). Ils soulignent notamment l'importance d'attendre d'obtenir le silence avec de commencer à donner des explications et de donner le goût aux élèves de faire les tâches qui leur sont proposées en les rendant amusantes, agréables et significatives. À leurs yeux, gérer efficacement la classe, c'est être captivant, motivant et capable d'engager les élèves sur une tâche :

Tandis que les meilleurs, ils nous donnent le goût de le faire. Ils nous font genre : regarde, si on fait ça, ça va faire ça de même, puis ça va pouvoir marcher. Puis là, on est là : hein, cool! Tandis que les pires, eux autres, ils vont faire : regarde, c'est de même que ça marche, vous vous arrangez avec le reste (2.16.B).

Les participants ont également soulevé plusieurs pratiques efficaces pour les aider à demeurer attentifs et engagés qui ont été classées en six catégories décrites dans les prochains paragraphes : 1) aide directe; 2) différenciation de l'enseignement; 3) perception de la tâche; 4) climat de classe; 5) participation active et 6) supervision des apprentissages.

1. Aide directe : L'aide directe (aide opportune) est identifiée comme l'une des pratiques de gestion de classe les plus efficaces. Les enseignants doivent bien expliquer et enseigner (individuellement ou en groupe), justifier l'importance des tâches à réaliser et être capables d'offrir des explications supplémentaires lorsque les élèves ne comprennent pas. Les participants apprécient les enseignants qui vont les voir, qui veulent leur réussite et agissent en ce sens. Ils rapportent que toutes ces pratiques les amènent à se sentir soutenus et que cela influence positivement leurs comportements d'engagement et, par le fait même, leur rendement scolaire. L'inverse est aussi vrai. « M. X, je l'adore comme prof parce que tu sais, lui à mettons, il veut vraiment qu'on réussisse. Ça fait qu'il va s'y mettre, il ne veut pas qu'on échoue. Quand il voit vraiment que tu as besoin d'aide, il va aller te voir. Puis, il dit : moi je suis là pour vous aider. » (2.15.D).
2. Différenciation de l'enseignement : Plusieurs pratiques s'inscrivant dans la différenciation pédagogique semblent efficaces afin de maintenir les élèves engagés et motivés en classe : 1) utiliser des formes variées de regroupement en classe (p. ex. travailler seul, en équipe, en grand groupe); 2) permettre des pauses, offrir des moments pour bouger, permettre d'être debout (p. ex. varier les positions de travail); 3) varier les activités, les tâches, les matières et 4) diviser les longues tâches et les projets complexes en petites parties (fragmenter, morceler) : « Moi je dirais que les intervenants devraient avoir une façon différente avec chaque élève vu leur problème, puis leur trouble de comportement. Des fois, il y a des intervenants qui agissent de la même façon avec tous les élèves, mais ce n'est pas tous les élèves qui ont les mêmes problèmes. » (1.15.D).
3. Perception de la tâche : La manière dont les participants perçoivent les tâches, les matières ou les projets influencent leur comportement vis-à-vis ceux-ci. Les enseignants doivent donc tenir compte des intérêts et des goûts des élèves en les intégrant aux activités d'enseignement-apprentissage, en s'adaptant à leur âge et à leurs capacités. D'une part, des travaux perçus par les élèves comme étant trop difficiles ou peu importants peuvent les amener à s'opposer ou à résister. D'autre part, ceux perçus comme amusants et stimulants favorisent les comportements d'engagement des élèves. « Bien, il y en a des profs qui font des activités full cool là pour des ados. (...) Les élèves, ils ne s'obstinent pas. Quand on aime de quoi, on ne s'obstine pas. » (1.15.D).

4. Climat de classe : Un climat de classe qui favorise l'engagement sur les objets d'apprentissage (p. ex. limiter le niveau de bruit, avoir le sens de l'humour) semble aussi important pour les participants. À leurs yeux, l'ambiance qui règne dans une classe influence la manière dont ils se comportent : « Tu sais, ça dépend souvent de l'atmosphère de la classe comment les gens ils se comportent. » (2.15.D).
5. Participation active : Participer activement en classe est important aux yeux des participants qui préfèrent être rapidement mis en action plutôt que d'assister à un enseignement magistral où ils sont passifs. Ils soulignent aussi l'importance des interactions en classe (p. ex. poser des questions lors d'un travail en grand groupe avec l'enseignant). La participation active des élèves semble souvent passer par du travail d'équipe, collectif et collaboratif. Ils doivent aussi avoir suffisamment de travail à faire durant une période pour les maintenir engagés. « Bien, faire de quoi d'interactif comme en général... Le travail de groupe, je pense que ça peut vraiment faire participer tous les élèves là. » (2.17.D).
6. Supervision des apprentissages : Les participants soulignent qu'il est préférable que les enseignants se déplacent en classe afin de superviser efficacement la progression des travaux et d'intervenir discrètement. D'une part, ils apprécient que les enseignants assurent un suivi en prenant le temps d'aller vérifier s'ils travaillent, s'ils avancent bien et s'ils ont besoin d'aide. D'autre part, ils souhaitent que leur rythme soit respecté et être autonomes en n'ayant pas toujours l'enseignant à côté d'eux. Un équilibre entre l'encadrement et l'autonomie semble donc important pour maintenir l'engagement des élèves.

3. Développer des relations positives

Les propos des participants ont également fait ressortir plusieurs pratiques utilisées par les enseignants afin de favoriser le développement de relations positives (3^e composante du modèle CCGC). Les participants soulignent l'importance d'avoir des relations positives avec les enseignants et de bien s'entendre avec eux. Ils décrivent les relations de qualité comme amicales, respectueuses en toute circonstance et encadrantes. La qualité des relations influence directement les comportements qu'ils adoptent et leur expérience à l'école : « Bien moi, j'ai comme l'attachement envers les professeurs là. Comme quelquefois les profs font des petites affaires pour un élève tu sais pour qu'il aime ça... Puis, je pense que c'est ça qui fait que j'aime cette école-là. Les profs s'attachent aux élèves, puis que ce n'est pas comme juste : ah, je fais mon *job* puis je m'en va le soir. » (2.17.D). Les analyses montrent que ce qui est vrai pour les relations avec les enseignants l'est aussi pour celles avec les techniciens en éducation spécialisée (TES) qui développent parfois même davantage de relations avec les participants dans les classes d'adaptation scolaire où ils sont présents. Enfin, les prochaines lignes présentent les cinq caractéristiques qui ont émergées des

témoignages des participants comme influençant particulièrement la qualité des relations : 1) s'intéresser à eux; 2) comprendre et écouter; 3) entretenir le lien; 4) maintenir un équilibre; 5) se laisser connaître.

1. S'intéresser aux élèves et apprendre à les connaître : Prendre le temps de découvrir ce qu'ils aiment, ce qui les intéresse, leurs goûts, leurs particularités et être présents pour eux en leur montrant qu'on tient à eux et à leur réussite : « Ici, ils nous le disent qu'on a une place importante dans leur vie. Même si en dehors de l'école on ne les voit pas, ils nous le disent qu'on est important pour eux autres puis qu'ils veulent qu'on réussisse. » (1.15.D).
2. Comprendre et écouter sans juger : Être écoutés, pouvoir parler ou se confier aux enseignants; que ceux-ci prennent le temps de les comprendre avec leurs vécus et leurs émotions : « Les meilleurs enseignants que j'ai eus à date sérieux, c'est vraiment ceux-là qui ont pris le temps de nous écouter. Quand ils le voient qu'on ne se sent pas bien, ils prennent le temps de venir nous parler dans le corridor, puis de nous demander qu'est-ce qui ne va pas jusqu'à tant qu'ils voient que ça va bien. » (1.15.D).
3. Entretenir le lien tout au long de l'année : Prendre le temps de maintenir et d'entretenir les relations tout au long de l'année, même si plus de temps est généralement accordé à les développer en début d'année.
4. Maintenir un équilibre entre proximité et distance : Trouver cet équilibre qui varie selon les élèves (connaître juste assez, mais pas trop, ne pas insister) et être sensible au fait que certains voudront préserver une plus grande distance (garder certains aspects privés) tandis que d'autres voudront être plus proches.
5. Laisser les élèves connaître l'enseignant : Apprendre à connaître personnellement leur enseignant, car le développement de relations de qualité ne se fait pas à sens unique et les enseignants doivent se faire connaître en s'ouvrant aux élèves : « Bien, moi j'aime ça, parce que j'aime ça connaître la prof de l'extérieur. C'est quoi qu'elle fait à l'extérieur de l'école. » (1.16.B).

Les propos des participants documentent aussi des pratiques influençant les liens avec leurs pairs. Ils rapportent que le fait de favoriser l'entraide par les pairs influence positivement la qualité des relations entre les élèves, alors que le fait d'isoler un élève ou de tenir des propos stigmatisants à son endroit auprès de ses pairs a pour effet de lui nuire : « Je trouvais ça plate, parce que tu sais, il y a du monde qui était dans la classe, puis qui s'amusait, puis moi j'étais dans mon trou. Puis tu sais, je n'avais pas d'amis à cette école-là, je parlais vraiment à personne. Tu sais, parce que j'étais dans ce coin-là. Je n'avais pas le droit d'aller aux récréations... » (2.15.D). Par ailleurs, la présence de nombreux conflits entre les élèves et les classes homogènes où tous les élèves présentent des difficultés semblables semblent nuire à la qualité des relations entre les élèves. Aux yeux des

participants, le respect et le sentiment d'appartenance apparaissent comme des éléments clés dans le développement de relations positives entre élèves : « Bien, moi je l'ai dit clairement en classe, j'ai dit : ici, on n'est pas une classe, on est comme une famille. » (2.16.B). Enfin, la collaboration entre les enseignants et les parents semble efficace pour développer des stratégies communes et aider les élèves. Leurs propos mettent en évidence que les communications positives sont plus efficaces que les communications négatives :

Ils n'appellent pas juste pour dire comme qu'on a fait des mauvaises choses-là. Parfois, quand on a des vraiment belles journées, ils prennent le temps de prendre le téléphone, puis d'appeler nos parents, puis de leur dire qu'on a eu une vraiment belle journée là. (...) Ça fait du bien, parce que je sais qu'ils sont reconnaissants envers moi parce que ça bien été. (...) C'est l'un pour chaque enfant de se faire dire par son parent : l'école a appelé, puis ils m'ont dit que ça bien été aujourd'hui, puis ils sont fiers de toi. Ça aide, ça aide beaucoup l'enfant de se faire dire ça par son propre parent là (1.15.D).

4. Gérer les ressources

Les propos des participants ont permis de dégager plusieurs pratiques efficaces pour gérer les ressources en classe (1^{ère} composante du modèle CCGC), dont certaines liées à l'espace comme : 1) maximiser l'espace disponible en classe; 2) prévoir l'aménagement de différents lieux dans la classe (p. ex. coin lecture, grandes tables de travail) et 3) assigner des places aux élèves afin d'éloigner ceux qui ne s'entendent pas et d'offrir une place où chacun se sent bien : « C'est vraiment ma place qui me fait genre sentir bien, parce que c'est ma bulle. Mon endroit idéal, c'est vraiment juste à côté la porte. » (2.14.D). Les participants évoquent aussi des pratiques efficaces afin de gérer le matériel : 1) préparer le matériel nécessaire au cours; 2) utiliser des objets favorisant la concentration (bouger sans déranger avec ballon d'exercice, vélo stationnaire, objets proprioceptifs, balles antistress, élastiques) et 3) écouter de la musique (individuellement ou en groupe). L'accès à ce matériel semble influencer la qualité de leurs comportements et de leurs apprentissages en classe : « Dans toutes les classes, on a un bac d'objets proprioceptifs pour qu'on gosse avec. Ça, ça l'aide vraiment. » (1.15.D). Enfin, peu de pratiques associées à la gestion du temps ont été soulevées, à l'exception de l'affichage des tâches prévues pour la période et des échéanciers.

5. Établir des attentes claires

Les discours des participants ont aussi mis en évidence plusieurs pratiques visant à établir des attentes claires (2^e composante du modèle CCGC). Tout d'abord, pour être efficaces, ils estiment que celles-ci doivent être développées en collaboration avec les élèves, notamment l'élaboration des règles de classe. Les enseignants doivent à la fois respecter et faire respecter ces règles de manière constante, cohérente et juste : « C'est sûr que c'est efficace d'avoir des règles. Ce qu'on fait, bien on les a mis sur le mur, ce qui fait que si à mettons quelqu'un ne respecte pas une certaine règle, bien, il va comme être averti là. » (2.16.D).

Ensuite, les enseignants jugés efficaces sont capables de transmettre des consignes claires et précises, ils s'assurent que les élèves ont compris les consignes et ils acceptent de les répéter au besoin. Enfin, les participants précisent que les routines d'accueil en début de cours font partie des pratiques efficaces à mettre en place :

Quand j'étais au primaire, on arrivait le matin, puis le prof il ne nous laissait pas rentrer tant et aussi longtemps qu'on y avait pas dit que ça allait bien, puis qu'on avait pas fait une petite poignée de main personnalisée. Ça aidait vraiment genre... ça part bien la journée là que tu sais le prof nous accueille avec un sourire, puis qu'il prenne le temps d'essayer de nous rendre heureux avant qu'on rentre en classe (1.15.D).

Deuxième objectif : Contraster les perceptions des participants selon leurs caractéristiques personnelles, leurs profils comportementaux et le type d'école fréquentée

Les analyses mettent en évidence un large consensus et une grande uniformité entre les participants quant à l'efficacité perçue des pratiques de gestion de classe. Malgré cette unanimité, des analyses plus poussées ont permis de comparer leurs perceptions en fonction de leurs caractéristiques personnelles, du type d'école fréquentée et de leurs profils comportementaux. Ces analyses révèlent des divergences de point de vue par rapport aux attitudes envers l'école (facteur personnel) et au type d'école fréquentée (facteur environnemental).

1. Attitudes envers l'école

Le questionnaire d'autoévaluation du comportement BASC^{MC}3^{CDNF} révèle des problématiques significatives, par rapport aux normes établies dans l'instrument, pour une majorité de participants à la composante « Problèmes scolaires » ($n = 10$) qui représente une mesure élargie de l'adaptation à l'école, de son utilité et de la satisfaction des participants qui signalent détester l'école intensément et souhaiter souvent être ailleurs. Cette composante comprend trois échelles cliniques qui mesurent l'inadaptation et identifient les caractéristiques négatives qui engendrent des dysfonctionnements. À cet égard, plusieurs participants présentent des problèmes significatifs sur l'échelle « Attitude envers l'école » ($n = 9$), ce qui indique des sentiments d'aliénation, d'hostilité, d'insatisfaction et de mécontentement envers l'école qui sont associés à des problèmes graves au sein de l'environnement scolaire et à un risque élevé de décrochage scolaire. Les analyses comparatives de cette échelle font ressortir des différences quant à l'importance accordée à certaines catégories de pratiques de gestion de classe. D'une part, les élèves qui rapportent des attitudes négatives envers l'école se sont davantage exprimés (en termes de fréquence) sur les pratiques punitives de gestion des écarts de conduite, comme les retenues et les suspensions, probablement dû au fait qu'ils y ont davantage été exposés. Ils ont aussi davantage abordé les pratiques visant à maintenir l'engagement, comme l'aide directe. D'autre part, les participants ayant des attitudes positives ont davantage discuté des pratiques visant à établir des attentes claires, comme les règles de classe qui impliquent les élèves dans leur élaboration; celles-ci étant d'ailleurs perçues plus efficaces par

ces participants que par ceux présentant des problèmes significatifs d'attitudes envers l'école.

2. Type d'école fréquentée

Les analyses montrent également que le type d'école fréquentée est associé à des différences concernant les pratiques liées au développement de relations positives. En fait, les participants de l'école spécialisée (école D) ont davantage abordé ces pratiques, particulièrement celles liées aux relations entre les élèves, avec les intervenants (TES) et avec les parents, ce qui pourrait signifier que la culture de l'école influence leur importance.

Enfin, aucune divergence de point de vue n'a émergé par rapport à l'âge, au genre, au code de difficulté et au niveau scolaire des participants ainsi qu'aux autres échelles cliniques du BASC^{MC}-3^{CDN-F}. Il est toutefois important de noter que ces derniers, peu nombreux, avaient des caractéristiques personnelles, comportementales et environnementales hautement homogènes en raison des critères de sélection précis.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Cet article visait à documenter l'efficacité perçue par des élèves PDC des pratiques de gestion de classe des enseignants et à comparer leurs perceptions en fonction de facteurs personnels, comportementaux et environnementaux. Les résultats permettent de dresser un certain nombre de constats en lien avec les écrits scientifiques dans le domaine. Alors que l'étude des perceptions des élèves vis-à-vis de la gestion de classe demeure un terrain relativement peu exploré (Montouro et Lewis, 2015), les résultats de cette recherche tendent à confirmer ce que plusieurs chercheurs avancent : la voix des élèves PDC mérite d'être écoutée et entendue, puisque ceux-ci ont beaucoup à nous offrir et à nous apprendre et qu'ils ont réellement la capacité de poser un regard critique qui s'avère fort pertinent, précis et nuancé par rapport à ce qu'ils voient et vivent à l'école (Davies et Ryan, 2014; Flynn et al., 2013).

Tout d'abord, les propos des participants concernant la gestion de classe mettent clairement en évidence que, pour eux, gérer efficacement une classe dépasse largement la gestion des écarts de conduite; une conception limitée de la gestion de classe encore répandue autant en pratique qu'en recherche. Même si la nature de leurs difficultés les amène probablement à placer cette composante (Gérer les écarts de conduite) au premier plan, les participants se sont également tous exprimés sur des pratiques liées aux quatre autres composantes du modèle CCGC, dans un ordre d'importance très révélateur. À ce sujet, il est intéressant de noter qu'ils ont rapporté plus de pratiques associées à la composante Capter l'attention et maintenir l'engagement qu'à la composante Développer des relations positives. Contrairement à certaines études qui accordent un rôle prépondérant à la qualité des relations enseignant-élève (Hajdukova et al., 2014; Sellman,

2009), il semble que les participants à cette recherche tendent à lui accorder un rôle un peu moins central que prévu dans la gestion de classe. Ces derniers accordent plutôt une place prioritaire aux pratiques de gestion de classe visant à maintenir leur engagement et leur motivation, comme l'aide directe reçue de la part des enseignants et la différenciation pédagogique. Ces résultats peuvent certainement s'expliquer en partie par le fait que les participants présentent tous des retards significatifs sur le plan des apprentissages pour lesquels ils expriment d'importants besoins d'aide et de soutien, et ce, malgré le fait qu'ils soient nombreux à entretenir des attitudes très négatives envers l'école. Il est possible que les expériences négatives vécues avec certains enseignants durant leur parcours scolaire amènent aussi les participants à accorder une moins grande importance aux relations qu'ils entretiennent avec eux en leur accordant un rôle plus secondaire dans la prévention et la gestion des comportements difficiles. Les profils comportementaux d'une majorité de participants montrent d'ailleurs qu'ils éprouvent des problèmes scolaires significatifs pouvant être associés à des difficultés substantielles en ce qui a trait à l'établissement et au maintien de relations avec les autres, ce qui permet certainement d'expliquer, en partie, leur réserve vis-à-vis de l'importance des relations positives.

Ensuite, les résultats de cette étude tendent à confirmer l'affirmation de Montouro et Lewis (2015) selon laquelle « les meilleures pratiques de gestion de classe sont inclusives » (p. 356, traduction libre). D'une part, les participants soulignent clairement l'efficacité des pratiques de gestion de classe éducatives, coopératives, préventives et positives et, d'autre part, l'inefficacité des pratiques punitives, réactives, négatives et d'exclusion, ce qui tend à corroborer les résultats de plusieurs autres recherches menées auprès d'élèves (Bear et al., 2017; Montouro et Lewis, 2015) 2017; Montouro et Lewis, 2015. À l'instar d'autres recherches similaires (Sellman, 2009; Swinson, 2010), celle-ci réaffirme la préférence des élèves PDC pour des interventions comme le renforcement, les discussions en privé, l'aide directe, les règles et consignes claires et la supervision active des travaux. Elle tend aussi à confirmer que les pratiques punitives visant à exclure ont des effets néfastes sur l'expérience scolaire, l'émergence de problèmes scolaires et le développement d'attitudes négatives envers l'école. Les résultats de cette recherche tendent aussi à montrer une étonnante concordance entre les pratiques perçues efficaces par les élèves PDC pour gérer la classe et celles identifiées par la recherche dans le domaine et mises en évidence dans la recension de Gaudreau et al. (2016). Cette concordance avait déjà été identifiée par rapport aux perceptions de ces élèves concernant la gestion des écarts de conduite (Bernier et al., 2021-a), mais cette étude permet d'étendre le constat aux quatre autres composantes de la gestion de classe puisque les perceptions des élèves PDC ayant pris part à cette recherche tendent à recouper plusieurs stratégies d'intervention déjà reconnues comme efficaces.

Enfin, les résultats des analyses comparatives mettent en évidence l'influence réciproque étroite entre les attitudes négatives envers l'école et les pratiques

punitives visant à exclure. À l'instar d'autres recherches à ce sujet (Boudreault et al., 2019; Cefai et Cooper, 2010; Garric, 2019; Giguère et al., 2011), les témoignages des participants soulignent clairement que ce cercle vicieux contribue à maintenir leurs problèmes de comportements et à leur faire vivre des expériences scolaires négatives (Bernier et al., 2021-b).

Cette recherche exploratoire présente certaines limites qui invitent à interpréter les résultats de manière nuancée. Tout d'abord, la petite taille de l'échantillon de participants ($n = 14$) et la faible étendue de leur âge (14-17 ans) ne permet évidemment pas de généraliser les résultats à l'ensemble des élèves PDC, même s'ils reflètent certainement la réalité de plusieurs d'entre eux. Les participants à cette recherche étaient tous scolarisés en classe d'adaptation scolaire au secondaire lors des entrevues, ce qui pourrait signifier que les pratiques des enseignants de ces milieux sont surreprésentées. Même s'ils avaient tous déjà fréquenté des classes ordinaires durant leur parcours, les participants ont probablement davantage rapporté des pratiques liées à leurs expériences les plus récentes, c'est-à-dire celles en classes d'adaptation scolaire. Les futures recherches sur les perceptions des élèves PDC concernant les pratiques de gestion de classe devraient tenter de croiser les regards en comparant les perceptions d'élèves avec ou sans difficulté scolarisés en classe ordinaire et d'adaptation scolaire. Il serait également pertinent de comparer les perceptions des élèves avec celles des intervenants d'une même classe (pairs, enseignants, TES). Des recherches quantitatives pourraient alors être envisagées afin de documenter les perceptions d'un plus grand nombre d'élèves, issus d'une diversité de milieux, et d'étudier leur évolution dans le temps. À cet égard, des méthodes de recherches innovantes sont à élaborer pour documenter les perceptions des élèves du primaire.

Novatrice tant sur le plan social que scientifique, cette recherche a permis de contribuer de manière significative à notre compréhension des pratiques de gestion de classe en offrant un point de vue alternatif à celui des intervenants des milieux scolaires et complémentaires à celui des études antérieures dans le domaine. En identifiant un vaste inventaire de pratiques perçues efficaces par des élèves PDC, cette recherche permet de guider les enseignants sur les pratiques à privilégier pour faire face au défi quotidien que représente la gestion de classe en les persuadant de l'importance de recourir à celles perçues efficaces par les élèves PDC qui convergent d'ailleurs avec celles identifiées dans de nombreux écrits scientifiques.

NOTES

1. La proportion de garçons et de filles de l'échantillon est assez représentative de la population québécoise d'élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire qui compte 2 filles pour 10 garçons (MEES, 2016). Trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) et trouble oppositionnel avec provocation (TOP).
2. Bien que le système scolaire québécois s'inscrive dans une approche de plus en plus non-catégorielle, les professionnels peuvent catégoriser les élèves PDC à l'aide de deux codes

- de difficultés qui influencent l'organisation des services qui leur sont offerts : 1) les élèves présentant un trouble du comportement (code 12) et 2) les élèves présentant un trouble grave du comportement (code 14) (MELS, 2007).
3. Le questionnaire d'autoévaluation BASC^{MC}3^{CDNF} pour adolescent (SRP-A 12-21 ans) est un instrument d'évaluation du comportement standardisé, fidèle et valide qui possède d'excellentes qualités psychométriques. Il mesure plusieurs aspects du fonctionnement comportemental, émotionnel, social et scolaire des élèves et permet une évaluation complète de leurs problèmes de comportements et d'adaptation.
 4. Ce manuscrit a été soumis le 1^{er} juin 2020, accepté le 25 janvier 2021, puis retourné par les auteurs à la revue le 1^{er} février 2021. Le manuscrit révisé pour publication a ensuite été retourné aux auteurs le 19 juillet 2023. La version finale a été transmise à la revue le 3 août 2023.

RÉFÉRENCES

- Bear, G. G., Slaughter, J. C., Mantz, L. S. et Farley-Ripple, E. (2017). Rewards, praise, and punitive consequences: Relations with intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching and Teacher Education*, 65, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.001>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021-a) La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 89-90(1), 167-186.
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021-b). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*. 47(1), 110-135.
- Boudreault, A., Lessard, J. et Guay, F. (2019). Regard transactionnel sur l'effet des stratégies punitives mobilisées par l'enseignant auprès des élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 187-206. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0187>
- Cefai, C. et Cooper, P. (2010). Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198. <https://doi.org/10.1080/08856251003658702>
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4e éd.). SAGE Publications.
- Davies, J. D. et Ryan, J. (2014). Voices from the margins : The perceptions of pupils with emotional and behavioral difficulties about their educational experiences. Dans P. Garner, J. M. Kauffman et J. Elliot (dir.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (2e éd., p. 526 pages). SAGE.
- Desbiens, N., Levasseur, C. et Roy, N. (2014). Éléves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté*, 3, 25-46. <https://doi.org/10.7202/1028011ar>
- Evans, C., Weiss, S. L. et Cullinan, D. (2012). Teacher perceptions and behavioral strategies for students with emotional disturbance across educational environments. *Preventing School Failure*, 56(2), 82-90. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.574170>
- Flynn, P., Shelvin, M. et Lodge, A. (2013). Pupil voice and participation : Empowering children with emotional and behavioural difficulties. Dans T. Cole, H. Daniels et J. Visser (dir.), *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (p. 246-253). Routledge.
- Forness, S. R. et Knitzer, J. (1992). A new proposed definition and terminology to replace "serious emotional disturbance" in individuals with disabilities education act. *School Psychology Review*, 21(1), 12-20. <https://doi.org/10.1080/02796015.1992.12085587>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Chenelière éducation.
- Garric, J. (2019). L'exclusion ponctuelle de cours dans l'enseignement secondaire français : les effets d'une pratique punitive banalisée. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 245-264. <https://doi.org/10.7202/1065657ar>

Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec.

Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (2016). Gestion de classe et inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme, R. Vienneau, H. Duchesne et P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 139-152). Éditions DeBoeck Supérieur.

Giguère, V., Morin, A. et Janosz, M. (2011). L'influence de la relation maîtres-élèves sur le développement de comportements déviants et délinquants à l'adolescence. *Revue de psychoéducation*, 40(1), 25-50. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1061960ar>

Hajdukova, E. B., Hornby, G. et Cushman, P. (2014). Pupil-teacher relationships: Perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 145-156. <https://doi.org/10.1080/02643944.2014.893007>

Hornby, G. et Evans, B. (2014). Including students with significant social, emotional and behavioral difficulties in mainstream school settings Dans P. Garner, J. M. Kauffman et J. Elliot (dir.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (2e éd., p. 335-348). SAGE. <http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi?qu=a2331414>

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7)

Lewis, R., Romi, S., Qui, X. et Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.008>

Maggin, D. M., Wehby, J. H., Partin, T. C. M., Robertson, R. et Oliver, R. M. (2011). A comparison of the instructional context for students with behavioral issues enrolled in self-contained and general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(2), 84-99.

Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (2020). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(1), 67-77. <https://doi.org/10.1037/cbs000139>

McCormick, J. et Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *The International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293. <http://dx.doi.org/10.1108/09513541111120114>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (ÉHDAA). Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2016). *Statistiques de l'éducation – Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire Édition 2015*. Gouvernement du Québec.

Mitchell, M. M. et Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: the role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599-610. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005>

Montouro, P. et Lewis, R. (2015). Students' perception of misbehavior and classroom management. Dans T. E. Emmer et E. J. Sabornie (dir.), *Handbook of classroom management* (2e éd., p. 344-362). Lawrence Erlbaum.

Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2015). *BASC-3CDNF Système d'évaluation du comportement de l'enfant – Troisième édition – version pour francophones du Canada, Auto-évaluation (SRP-A) Adolescent 12-21 ans*. NCS Pearson, Inc.

Schunk, D. H. et Meece, J. L. (1992). *Student perceptions in the classroom*. Lawrence Erlbaum.

Sellman, E. (2009). Lessons learned: student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48. <https://doi.org/10.1080/13632750802655687>

Swinson, J. (2010). Working with a secondary school to improve social relationships, pupil behaviour, motivation and learning. *Pastoral Care in Education*, 28(3), 181-194. <https://doi.org/10.1080/02643944.2010.504221>

Tran, V. D. (2015). Predicting student misbehavior, responsibility and distraction from schoolwork from classroom management techniques: The students' views. *International Journal of Higher Education*, 4(4), 178-187. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n4p178>

Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effects of student perceptions. *Sociological Quarterly*, 52(3), 346-375. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2011.01210.x>

VINCENT BERNIER est professeur au Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal. Il est chercheur au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) et à l'Unité mixte de recherche (UMR) Synergia. Ses intérêts de recherche portent principalement sur les pratiques de gestion de classe des enseignants ainsi que sur les perceptions des élèves vis-à-vis de l'efficacité de celles-ci. Il s'intéresse également à l'expérience scolaire des élèves présentant des difficultés de comportement, à l'établissement des plans d'intervention, à la recherche axée sur les jeunes et au développement des compétences socioémotionnelles du personnel scolaire. bernier.vincent@uqam.ca

NANCY GAUDREAU est professeure titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval et directrice de l'Unité Mixte de Recherche (UMR) Synergia qui a pour mission de favoriser le bien-être et la réussite des élèves présentant des difficultés d'adaptation à l'école. Elle s'intéresse aux pratiques d'intervention qui permettent de prévenir et gérer positivement les problèmes de comportement des élèves au primaire et au secondaire. Elle poursuit divers projets de recherche sur la question de la formation et de l'accompagnement du personnel scolaire en gestion de la classe et des comportements difficiles en contexte éducatif. Elle s'intéresse particulièrement au processus d'établissement des plans d'intervention, à l'inclusion scolaire, ainsi qu'au bien-être et au sentiment d'efficacité personnelle des acteurs scolaires. Nancy.Gaudreau@fse.ulaval.ca

LINE MASSÉ est professeure titulaire au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Orthopédagogue et psychoéducatrice, elle a œuvré pendant plus de 15 ans comme enseignante, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, consultante en éducation et professionnelle de recherche avant de devenir chercheuse. Ses intérêts de recherche portent entre autres sur l'inclusion scolaire des élèves doués et celles des élèves présentant des difficultés d'adaptation et de comportement ainsi que sur le développement de programmes d'intervention à leur intention, que ce soit l'intervention directe auprès des élèves, la formation et l'accompagnement des enseignants ou les programmes d'habiletés parentales. Line.Masse@uqtr.ca

VINCENT BERNIER is a professor in the Department of Didactic at the Université du Québec à Montréal. He is a researcher at the Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) and at the Unité mixte de recherche (UMR) Synergia. His research interests mainly focus on teachers' classroom management practices as well on students' perceptions of their efficacy. He is also interested in the schooling experiences of students with behavioral difficulties, in the establishment of intervention plans, on research focusing on youth, and in the development of socio-emotional competencies of school staff. bernier.vincent@uqam.ca

NANCY GAUDREAU is a full professor in the Department of Teaching and Learning Studies at the Université Laval and director of the Unité Mixte de Recherche (UMR) Synergia whose mission is to foster the well-being and success of students with adjustment difficulties in school. She is interested in intervention practices that enable the prevention and positive management of behavioral problems at the primary and secondary levels. She is pursuing various research projects on the issue of training and coaching school staff in classroom management and in difficult behaviors in an educational context. She is particularly interested in the process of establishing intervention plans, in school inclusion, as well as in the well-being and feeling of self-efficacy of school players. Nancy.Gaudreau@fse.ulaval.ca

LINE MASSÉ is a full professor in the Department of Psychoeducation at the Université du Québec à Trois-Rivières. Occupational therapist and psychoeducator, she worked for over 15 years as a teacher, special education pedagogical advisor, educational consultant, and research professional before becoming a researcher. Her research interests include the school inclusion of gifted students and those with adjustment and behavioral difficulties, as well as the development of intervention programs for these students, whether through direct intervention with them, teacher training and coaching, or parenting skills programs. Line.Masse@uqtr.ca

MISE À L'ÉPREUVE D'UN MODÈLE INTERACTIONNISTE D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES D'ÉCRITURE

ERICK FALARDEAU, MARIE-ANDRÉE LORD et MARION SAUVAIRE *Université Laval*

RÉSUMÉ. Notre démarche de recherche vise à construire un modèle interactionniste d'enseignement explicite des stratégies d'écriture, pour le primaire et le secondaire qui soit adapté aux programmes québécois. L'objectif de cette contribution est de présenter ce modèle, les résultats de sa mise en œuvre, de même que les limites inhérentes à l'implantation de l'enseignement explicite à large échelle, en particulier dans le domaine de l'écriture. À partir d'une critique des modèles béhavioristes de l'enseignement explicite, nous montrons comment de nombreux chercheurs ont adapté ce modèle pédagogique aux approches par compétences en ancrant leurs travaux dans les théories cognitivistes et socioconstructivistes. Les résultats obtenus au terme de notre expérimentation soulèvent une réflexion quant aux conditions pouvant faciliter une implantation réussie de l'enseignement explicite.

TESTING AN INTERACTIONIST MODEL OF EXPLICIT TEACHING OF WRITING STRATEGIES

ABSTRACT. Our research aims to build an interactionist model of explicit teaching of writing strategies for the primary and secondary levels adapted to Quebecois programs. The objective of this contribution is to present this model, implementation results, as well as the limits inherent in implementing explicit teaching on a large scale, particularly in the field of writing. Starting with a critique of behaviourist models of explicit teaching, we show how numerous researchers have adapted this pedagogical model to competency-based approaches, anchoring their work in cognitivist and socioconstructivist theories. The results obtained through our experimentations bring forward a reflection on the conditions that can facilitate the successful implementation of explicit teaching.

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE L'ÉCRITURE

Selon plusieurs méta-analyses, les méthodes d'enseignement d'écriture les plus efficaces reposent sur l'explicitation des stratégies d'écriture et le développement des capacités d'autorégulation des élèves (Graham et Harris, 2017; Graham, Harris, et Chambers, 2016; Gillespie et Graham, 2014; Graham, Harris, et McKeown, 2013; Harris et al., 2012; Rogers et Graham, 2008; Morin, Nootens, Labrecque, et LeBlanc, 2009), et ce, pour des élèves de tous âges, garçons et

filles, qui éprouvent ou non des difficultés. Par exemple, dans leur méta-analyse de 2017, Graham et Harris indiquent une taille d'effet de 0,56 pour l'ensemble des méthodes d'enseignement des stratégies d'écriture et de 1,59 lorsque l'enseignement explicite des stratégies est jumelé à celui de l'autorégulation. La forme d'enseignement explicite qui obtient les tailles d'effet les plus élevées porte sur des tâches d'écriture complètes; elle se focalise sur l'appropriation par les élèves de stratégies d'écriture et d'autorégulation, qui constituent alors un objectif d'apprentissage en soi, dont les mécanismes sont exposés, exemplifiés, expérimentés à de multiples reprises. Les élèves reçoivent de la rétroaction à propos de leur utilisation et de leur maîtrise des stratégies enseignées plutôt que sur le produit de leur écriture. Ainsi, les stratégies doivent être enseignées explicitement en écriture au même titre que les connaissances langagières, les genres de textes à produire, les auteurs, les courants littéraires, etc.

LE MODÈLE DU « SELF REGULATION STRATEGY DEVELOPMENT »

Les tailles d'effet les plus importantes rapportées dans le paragraphe précédent portent sur le Self Regulation Strategy Development (SRSD), méthode dans laquelle le scripteur qui s'autorégule contrôle mieux la complexité du processus d'écriture, car il est actif métacognitivement, mais aussi motivé à atteindre ses buts d'apprentissage (Hidi et Boscolo, 2006).

Le travail considérable réalisé par Graham et son équipe ont permis d'élaborer un modèle d'enseignement de l'écriture et de nombreuses séquences d'enseignement sur une grande variété de genres de textes. Dans l'ouvrage *Writing Better, Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties* (2005), Graham et Harris présentent des stratégies d'écriture dont l'efficacité a été largement démontrée – il s'agit de routines ayant pour objectif le développement de l'autorégulation dans une phase donnée du processus d'écriture, pour un genre précis. Ces stratégies visent toutes à développer la capacité des élèves à s'autoréguler, c'est-à-dire, progressivement, à se donner par eux-mêmes des buts d'apprentissage, à porter un jugement sur leur performance et leur utilisation des stratégies, à se poser les bonnes questions et à mémoriser les démarches efficaces pour mettre en œuvre les stratégies d'écriture enseignées, puis à devenir capables de se motiver de façon autonome en appréciant leurs progrès et leurs réussites.

L'enseignement explicite selon le modèle du « Self Regulation Strategy Development » présente de façon itérative les six pratiques suivantes en sollicitant toujours les interactions dans la classe, entre l'enseignant et ses élèves et entre pairs :

1. Développement et activation de connaissances pertinentes pour la stratégie à développer et le genre à produire;
2. Discussion sur les apprentissages à faire;
3. Modelage;
4. Mémorisation des stratégies et des connaissances;
5. Pratique guidée;
6. Pratique autonome (Graham et al., 2013).

Plusieurs des stratégies développées par l'équipe de Graham sont aujourd'hui largement diffusées, par exemple le PLANS qui vise à amener les élèves à se fixer des buts d'apprentissage

en planification et qui signifie « Pick goals; List ways to meet goals; And make Notes; Sequence notes » (Graham et Harris, 2005, p. 51). Chacune des étapes de la stratégie s'inscrit dans l'enseignement explicite et laisse une place importante au développement de l'autorégulation; la mémorisation de l'acronyme joue toujours un rôle important, car l'élève doit apprendre les étapes de la démarche pour les mettre en œuvre de façon autorégulée.

LES RACINES CONSTRUCTIVISTES DU SRSD

Graham et son équipe revendiquent dans plusieurs écrits une influence constructiviste, voire socioconstructiviste, sur leurs travaux : « Literature and research on constructivism [...] was a foundational element in the original conception and development of SRSD » (Harris, Santangelo, et Graham, 2008, p. 396; voir aussi pour des propos similaires Pressley, Harris et Marks, 1992 ; Harris et Graham, 1994). Harris et al. plaident pour une approche plurielle qui transcende les luttes théoriques entre constructivistes, cognitivistes et behavioristes : « Thus, an underlying premise of SRSD is the necessity to thoughtfully integrate diverse, validated pedagogical approaches, regardless of whether their theoretical bases are viewed by some as discordant. » (2008, p. 399) Ils insistent sur l'importance des interactions dans leur travail et incluent les écrits de Vygotski parmi les sources théoriques et empiriques à la base de l'élaboration du SRSD : « the work of Soviet theorists and researchers on the social origins of self-control and the development of the mind (including Vygotsky, Luria, and Sokolov; their work [...] has a strong influence on constructivist approaches; e.g., Vygotsky, 1978) » (2008, p. 399). Le SRSD s'inscrit ainsi bel et bien dans une théorie de l'apprentissage socioconstructiviste, notamment en raison de

- sa centration sur des tâches langagières complexes, complètes, inspirées des pratiques langagières des élèves (Graham et Harris, 2019);
- sa prise en compte du rythme de développement de l'enfant et de l'adaptation constante de l'enseignement à ce rythme (Graham et Harris, 2019) ;
- sa démarche axée sur la compréhension du processus plutôt que sur le produit : « Integrating SRSD with the process approach to writing provides a proactive, effective, and more efficient means for addressing these issues [la complexité croissante de l'écriture à l'école]. » (Harris, Graham, et Mason, 2003, p. 4) ;
- la place centrale accordée à l'appropriation réflexive des savoirs et à l'autorégulation dans la maîtrise des stratégies : « Learning new strategies is constructivist because students come to highly personalized

understandings and interpretations of the strategies they are taught. » (Pressley, Harris, et Marks, 1992, p. 6) Harris et al. (2003) se réfèrent eux aussi à Vygotski pour expliquer que cette internalisation des savoirs est une transformation des processus externes verbalisés par l'enseignant (p. 7);

- l'importance accordée à l'étayage et au rôle structurant des interactions dans l'apprentissage : « First, SRSD emphasizes collaborative learning among teachers and students. While the teacher initially provides the necessary degree of scaffolding or support, the responsibility for recruiting, executing, monitoring, evaluating, and modifying strategies is gradually transferred to the student. » (Harris et al., 2003, p. 12) L'écriture collaborative – entre pairs – joue à cet égard un rôle central dans le SRSD en raison de son efficacité pour l'amélioration de la performance et de la motivation en écriture (Graham, Harris, et Chambers, 2016).

NOTRE MODÈLE INTERACTIONNISTE D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES D'ÉCRITURE

Le modèle d'enseignement explicite que nous avons développé dans nos travaux s'inscrit dans une conception interactionniste de l'enseignement et de l'apprentissage qui repose sur l'étayage, le guidage, le dialogue et la réflexion sur les savoirs, à la suite des travaux sur le SRSD. Nous nous référons au concept d'interactionnisme plutôt qu'à celui de socioconstructivisme, trop marqué politiquement au Québec et dans la francophonie à la suite des réformes pédagogiques des années 2000 – voir par exemple les débats soulevés dans Mellouki (dir. 2010), notamment le chapitre de Cerqua et Gauthier sur l'appropriation par les politiques du terme socioconstructivisme, pour discréditer des approches pédagogiques jugées traditionnelles, donc désuètes. En didactique du français, le courant de l'interactionnisme sociodiscursif est issu des travaux des chercheurs de l'Université de Genève, dont J.-P. Bronckart et B. Schneuwly, qui cherchent « à démontrer le rôle fondateur du langage, et notamment du fonctionnement discursif, dans le développement humain » (Bronckart, 2005, p. 152). Leur approche, inscrite dans une théorie vygotkienne de l'apprentissage, repose donc sur le langage comme outil principal de l'apprentissage et, partant, du développement de l'enfant. L'apprentissage est une activité éminemment sociale, qui repose sur l'enseignement, au cours de laquelle l'enfant intériorise des formes de discours ancrées dans une histoire, une discipline scolaire, des genres de textes : « le développement dépend donc entièrement de l'éducation et de l'enseignement, et plus généralement des formes idéales auxquelles l'enfant est confronté au cours de son développement » (Schneuwly, 2008, p. 41). À partir d'interactions verbales formatrices, l'enfant s'approprie puis intériorise des significations socioculturelles construites dans son entourage; cette intériorisation de discours transforme la psyché en une pensée opératoire

et consciente (Bronckart, 2003, p. 132). L'apprentissage repose alors sur la coconstruction des connaissances par les élèves (comme le disent Pressley et al., 1992, à propos de l'enseignement explicite des stratégies de lecture), parce que le langage est d'abord une activité sociale.

L'enseignement explicite interactionniste accorde une place centrale aux formes de discours – les genres – que les élèves lisent et écrivent dans leurs pratiques langagières scolaires et extrascolaires. L'accent est alors mis sur l'apprentissage de processus complexes, dans des tâches de lecture et d'écriture complètes, qui sont au cœur des compétences à développer, non sur la récitation de connaissances. L'enseignant ne peut ainsi prévoir une planification rigide d'exercices que devraient compléter les élèves, en présumant qu'à un moment X ils seront en mesure de passer à un niveau de complexité Y; il doit plutôt adapter constamment son intervention pour que la tâche prescrite corresponde le plus possible aux capacités des élèves, et ce, jusqu'à ce qu'ils aient acquis une certaine autonomie par rapport aux stratégies à maîtriser.

L'enseignant doit veiller en somme à construire des tâches qui se situent dans la zone proximale de développement des élèves (Vygotski, 1933, dans Schneuwly, 2008), dans laquelle ils ont une certaine prise sur la tâche à réaliser, mais ont besoin de l'aide d'un pair ou d'un adulte plus compétent pour internaliser – intégrer à leur compréhension de l'activité à maîtriser – les processus visés. La rétroaction joue alors un rôle central, et ce, de deux façons (Brookhart, 2018) : 1) de l'élève vers l'enseignant, quand l'élève explicite sa compréhension ou sa mécompréhension des processus à l'étude, pour permettre à l'enseignant d'ajuster son intervention; 2) de l'enseignant vers l'élève, quand l'enseignant met en lumière les difficultés que l'élève doit résoudre pour en arriver à une meilleure maîtrise des processus visés, sans faire pour lui. Hattie et Timperley (2007) montrent qu'une bonne rétroaction, qui porte sur une tâche précise, combinée à l'enseignement explicite, a une taille d'effet de 0,93. Selon l'échelle adoptée par Hattie dans son ouvrage *Visible Learning* (2009), cette taille d'effet très importante indique que la pratique de la rétroaction est susceptible d'avoir un grand effet sur l'apprentissage des élèves – Hattie fixe à 0,4 le seuil d'efficacité d'une pratique pédagogique.

Comme la personne qui émet la rétroaction tire davantage profit de cette activité sur le plan de l'apprentissage que celle qui la reçoit (Crinon, 2012 ; Boscolo et Ascorti, 2004), nous misons beaucoup dans notre modèle interactionniste sur le rôle des pairs : à travers les échanges, le modelage, les questions centrées sur le processus, les élèves intériorisent progressivement la façon dont des personnes plus compétentes utilisent les processus à apprendre. L'explicitation des stratégies à maîtriser n'est plus alors du seul ressort de l'enseignant, mais devient une responsabilité partagée par l'ensemble de la classe. Si la rétroaction par l'enseignant a une taille d'effet de 0,87, celle par les pairs est de 0,58 (Graham, Hebert, et Harris, 2015). Cette taille d'effet relativement élevée pour la rétroaction par les

pairs s'explique par le fait que les élèves partagent les mêmes difficultés et le même langage; leurs commentaires non directifs mèneraient à une révision plus complexe et à de meilleures performances (Panadero, Jonsson, et Alquassab, 2018). Chacun contribue donc à expliciter, à déplier les processus qui mènent à la maîtrise des stratégies. Les élèves verbalisent leurs propres manières de faire en pointant dans le travail des autres les forces et les faiblesses observées à l'aide de critères de réussite qu'ils s'approprient en critiquant les textes de leurs pairs – pour une recension sur la rétroaction par les pairs, voir Panadero et al., 2018.

L'enseignement explicite ne consiste donc pas en une démarche linéaire dont il suffit de traverser les étapes pour que les élèves apprennent des stratégies d'écriture. Il s'agit au contraire d'une démarche itérative, l'enseignant devant constamment être à l'écoute de ses élèves pour s'adapter à leurs capacités pour évaluer l'étayage – le soutien – dont ils ont besoin en cours d'apprentissage, revenir sur certaines explications, redonner des exemples, fournir de l'aide, etc.

Le modèle d'enseignement explicite que nous avons construit à partir de celui de Graham et Harris, mais aussi des travaux sur la lecture de Pressley et Harris (2006), d'Almasi (2003) notamment qui mettent fortement l'accent sur ce caractère interactionniste de l'apprentissage, comporte cinq phases itératives, le questionnement et la rétroaction constituant une pratique incontournable présente en arrière-plan dans chacune des phases. Les flèches de la figure 1 représentent la possibilité de passer à tout moment à n'importe quelle phase en fonction de l'évaluation que fait l'enseignant des besoins des élèves. Chacune des phases contribue à clarifier le fonctionnement des stratégies enseignées et à accroître l'autonomie des élèves dans leur maîtrise des stratégies (voir Auteur, 2012, pour une explication plus détaillée) :

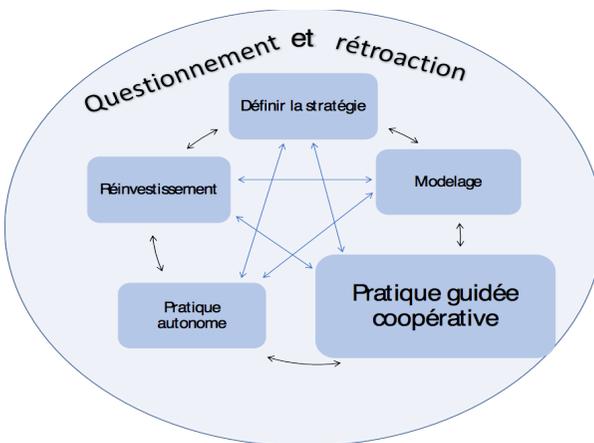


FIGURE 1. Les six composantes de l'enseignement explicite

1. Définir la stratégie et préciser son utilité : La plupart des chercheurs s'entendent sur le fait qu'en début de leçon, les enseignants doivent fournir aux élèves des explications significatives et approfondies sur la stratégie à l'étude en employant un langage suffisamment vulgarisé (Duffy, 2002; Giasson, 1992; Nokes et Dole, 2004; Pressley et al. 1994). L'enseignant doit d'abord nommer et définir la stratégie à l'étude. Il doit ensuite expliquer aux élèves sa valeur instrumentale – les bénéfices qu'ils retireront à l'utiliser.
2. Modelage: Les recherches montrent que durant la phase d'entraînement, l'enseignant doit fournir une instruction explicite de la stratégie et faire un usage intensif et répété du modelage ; c'est-à-dire qu'il doit rendre visibles pour les élèves les processus cognitifs mis à l'œuvre dans la sélection et l'utilisation d'une stratégie par un scripteur expert (Duffy, 2002; Nokes et Dole, 2004), lorsqu'il tente de planifier, de rédiger, de réviser, de corriger ou de réécrire un texte. Pour ce faire, il doit décrire les processus mentaux qu'il emploie en cours d'écriture et non pas seulement mentionner les étapes du processus. On voit tout l'apport du modelage dans l'enseignement explicite qui présente à l'élève une manière de faire et de penser à reproduire et qui se situe au-delà de ses capacités. Seulement, cette manière de faire ne devra pas qu'être reproduite ; au fil des exercices, elle devra être intériorisée puis extériorisée à travers le discours de l'élève sur son activité.
3. Pratique guidée coopérative / étayage: L'étayage (scaffolding) correspond à une pratique guidée de l'utilisation de la stratégie par l'enseignant, un support temporaire qui permet aux élèves d'accomplir une tâche qu'ils ne pourraient réussir sans cette aide (van de Pol, Volman, et Beishuizen, 2010). L'étayage est associé à la zone de développement proximal de Vygotski (cf. Schnewly, 2008) et est donc adaptatif, en ce sens où son intensité varie en fonction des besoins exprimés par les élèves ou des difficultés identifiées par l'enseignant. Il peut prendre des formes très soutenues ou très discrètes, selon la complexité de la tâche, mais présente toujours ces trois caractéristiques (van de Pol et al., 2010) : ajustement continu de l'étayage, atténuation du soutien apporté au fil de la tâche et des apprentissages, transfert de responsabilité de l'enseignant vers les élèves. Plus l'élève internalisera les connaissances ou les habiletés visées, plus l'étayage diminuera, ce qui permettra aux élèves d'assumer la responsabilité de choisir, d'appliquer, de gérer et d'évaluer la stratégie. Cette pratique guidée implique la coopération entre les élèves, afin que des conflits sociocognitifs surviennent et qu'ils apprennent à les surmonter en discutant des stratégies à l'étude. Ces échanges favorisent du même coup le renforcement des capacités d'autorégulation (Harris et al., 2008), parce qu'en apprenant à donner de la rétroaction à leurs pairs, les élèves renforcent leur maîtrise des stratégies étudiées.

4. Pratique autonome : Durant cette phase, l'enseignant doit fournir aux élèves de multiples occasions de pratiquer la stratégie sans assistance pour leur permettre de consolider leur apprentissage et de vivre plusieurs réussites. Elle peut être faite en devoir ou lors d'un travail individuel en classe. La pratique autonome est nécessaire pour que les élèves internalisent une stratégie et apprennent à l'utiliser dans différentes situations (Nokes et Dole, 2004).
5. Réinvestissement : pour renforcer l'automatisation des connaissances apprises, les élèves doivent pouvoir réinvestir ces dernières dans de nouvelles tâches; il importe que le réinvestissement se fasse dans d'autres genres de textes à produire, afin que les élèves conçoivent clairement la souplesse des stratégies apprises. Encore faut-il que l'enseignant accompagne étroitement les élèves pour effectuer ce transfert de connaissances dans d'autres situations d'écriture, car il serait faux de croire que tous peuvent y arriver seuls (Harris, Graham, Mason, et Friedlander, 2008).
6. Questionnement et rétroaction : Le modèle du SRSD inclut la phase de questionnement et de rétroaction dans les stratégies d'autorégulation. De notre côté, nous en faisons l'arrière-plan de chacune des phases de l'enseignement explicite, car c'est en questionnant les élèves sur leur processus d'écriture que l'enseignant recueille de l'information sur leur niveau de maîtrise des stratégies, qu'il peut ajuster son intervention et leur fournir une rétroaction précise et formative. Selon Brookhart (2018), la rétroaction ne doit pas tant porter sur le texte produit que sur la démarche (relation entre ce que les élèves ont fait et la qualité de leur travail, information sur les stratégies de rechange possibles) et sur la gestion des apprentissages (rétroaction sur l'autorégulation qui favorise la connaissance qu'a l'élève de ses propres capacités). Elle implique donc un mode de questionnement en Comment? (la démarche de l'élève), plutôt qu'en Quoi? (le produit) ou en Pourquoi? (les motifs qui ont poussé l'élève à agir, un raisonnement souvent trop abstrait pour les élèves). Enfin, la rétroaction est basée sur des critères (ex. grilles d'évaluation formative et sommative; Philippakos et MacArthur, 2016) ou sur des travaux faits précédemment par l'élève; elle est positive, descriptive et constructive; elle est claire et spécifique¹; elle permet à l'élève d'apprendre, de s'améliorer et d'accroître sa motivation et elle l'aide à prendre en main ses apprentissages et à les gérer.

Ce modèle interactionniste est en somme très proche du SRSD, l'équipe de Graham et Harris insistant beaucoup sur l'importance de l'interaction entre les pairs. Mais les activités qu'ils ont construites dans leurs différents ouvrages et qu'ils ont expérimentées dans des dizaines de recherches et validées dans des méta-analyses reposent en partie sur la mémorisation et l'application de

stratégies d'écriture limitées à une phase du processus d'écriture ou à des routines à mémoriser : par exemple, la planification de texte pour la stratégie PLANS présentée plus tôt (Graham et Harris, 2005). Notre approche repose davantage sur la résolution de problèmes d'écriture complexes, qui inclut la mobilisation de diverses stratégies, associées à plus d'une phase du processus d'écriture tel que nous le décrivons dans la section suivante. Elle ne repose donc pas tant sur la mémorisation et la pratique répétée des étapes d'une stratégie centrée sur une phase du processus d'écriture que sur la mobilisation guidée d'un éventail de stratégies pour résoudre un problème d'écriture. Reste à valider si notre choix de ne pas limiter l'enseignement – et la mesure de son efficacité – à une routine de stratégies générera des résultats aussi probants que ceux obtenus avec la mise en œuvre du SRSD.

DES OUTILS POUR METTRE EN OEUVRE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATÉGIES D'ÉCRITURE

Ce modèle théorique d'enseignement explicite ne pourrait être mis en œuvre dans les classes sans outils didactiques qui en permettent le déploiement. L'équipe de Graham a construit un nombre considérable de séquences d'enseignement qui s'inscrivent dans les programmes d'enseignement américains et qui décrivent minutieusement chacune des étapes du SRSD pour un genre de texte donné – comme le PLANS évoqué dans le dernier paragraphe.

À partir du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006) et des modes de discours décrits dans la Progression des apprentissages en français au secondaire (MELS, 2011) – textes narratifs, descriptifs, explicatifs, argumentatifs, justificatifs, poétiques, dramatiques –, nous avons élaboré des outils d'enseignement adaptés pour les élèves québécois. Nous avons transposé pour le primaire les repères construits pour ces modes de discours du secondaire, car ni le programme ni la progression des apprentissages en français du primaire ne comportent de définitions des types ou des genres de textes qui doivent être enseignés; ils n'abordent pas non plus les aspects discursifs que les élèves doivent apprendre à maîtriser, si ce n'est pour le texte narratif. Nous avons donc construit des outils pour les textes qui racontent, qui informent et qui donnent une opinion.

Nous avons aussi enrichi le modèle du processus d'écriture sur lequel s'appuie le PFEQ et qui est largement partagé en didactique du français : un processus itératif impliquant plusieurs composantes qui se recoupent : planification, mise en texte, révision et correction (Hayes et Flower, 1980; Hayes, 1995; Reuter, 2000). Le processus d'écriture est une activité cognitive et motrice, mais aussi affective et communicationnelle, pendant laquelle le scripteur mobilise un certain nombre de stratégies d'écriture. Nous avons aussi découpé le travail de révision en deux phases distinctes dans nos outils d'enseignement, selon qu'il porte sur le propos (révision-amélioration²) ou sur la langue (révision-correction). Certes

un scripteur expert ne découpe pas ainsi son travail de révision, mais les élèves en apprentissage gagnent à isoler le fond et la forme au moment d'apporter des correctifs à leur texte (MacArthur, 2019), que ce soit en cours d'écriture ou une fois leur texte terminé. Nous avons ainsi construit la figure suivante qui met en exergue l'importance de l'autorégulation et de l'autoévaluation dans le processus d'écriture.

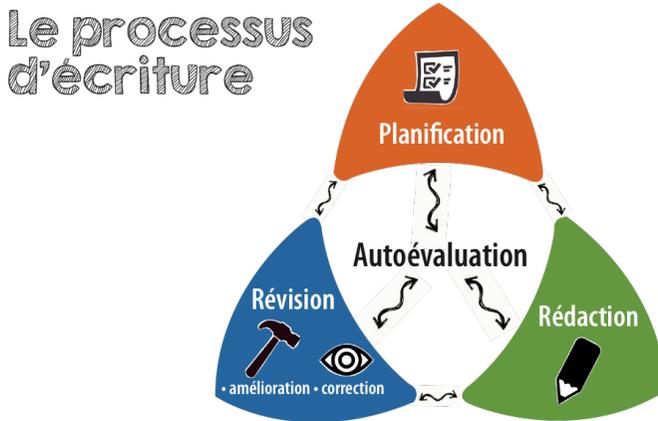


FIGURE 2.³Le processus d'écriture

L'activité d'autoévaluation est au centre de la boucle : le scripteur doit apprendre à poser un regard critique sur chacune des phases du processus d'écriture, lesquelles peuvent être mobilisées à tout moment lors de la production. L'activité de révision est clairement représentée dans sa double finalité, de correction et d'amélioration.

Pour accompagner les élèves dans leur travail d'autorégulation pour l'utilisation de chacune des stratégies incluses dans les phases du processus d'écriture illustré ci-haut, dans les différents modes de discours du programme, nous avons construit des affiches qui visent à favoriser l'autoquestionnement. En d'autres mots, nous avons construit avec des enseignants et des conseillers pédagogiques des exemples de questions que les élèves peuvent apprendre à se poser à travers les différentes phases de l'enseignement explicite, avec le soutien de leur enseignant, mais aussi avec celui de leurs pairs.



FIGURE 3. Affiche portant sur la planification de textes narratifs au 3^e cycle du primaire

Ces affiches ont été présentées aux enseignants pendant les journées de formation que nous leur avons offertes dans le cadre de notre recherche. Elles ne sont pas remises aux élèves pour un usage autonome; elles sont utilisées au cours de l'enseignement explicite, dans chacune des phases. L'enseignant les découvre avec eux, explique leur fonctionnement, modèle leur utilisation, questionne les élèves sur la façon dont ils recourent aux stratégies enseignées et sur les bénéfices qu'ils en retirent. L'affiche est donc un soutien à l'autorégulation, comme les acronymes du SRSD.

PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE

Ce long exposé théorique nous est apparu nécessaire pour exposer de façon détaillée comment notre conception de l'enseignement explicite ne s'inscrivait pas en rupture avec les approches socioconstructivistes de l'apprentissage. Bien au contraire, les travaux que nous menons, inspirés entre autres des écrits sur l'enseignement explicite de Pressley, Harris et Graham, proposent une réconciliation théorique d'approches de l'enseignement et de l'apprentissage qui sont loin d'être irréconciliables. Mais cette démonstration requerrait un long développement. Et elle devait se prolonger dans un projet de recherche, une étude de validation, sans quoi les modèles théoriques auraient bien peu de pertinence s'ils n'étaient pas mis en œuvre. Nous présenterons donc dans la suite de cet article la méthode de recherche adoptée dans cette étude et discuterons des résultats obtenus.

UNE FORMATION OFFERTE AUX ENSEIGNANTS

Nous avons offert une formation professionnelle de trois jours sur l'enseignement explicite des stratégies d'écriture aux 39 enseignants qui ont été assignés au groupe expérimental de notre étude. Nous avons regroupé les enseignants du primaire et du secondaire afin de susciter une discussion entre eux sur les ponts possibles entre leurs deux ordres en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture. Au cours de ces trois journées, nous avons travaillé les différentes phases de l'enseignement explicite, le processus d'écriture et les stratégies propres à chaque mode de discours, pour le primaire et le secondaire. Nous avons exploré avec eux deux séquences d'enseignement détaillées que nous avons conçues pour la planification d'un texte informatif et pour l'amélioration d'un texte narratif⁴, sans leur imposer la mise en œuvre de ces séquences dans leur classe. Nous avons aussi construit collectivement des activités qui s'inséraient dans leur planification d'enseignement, afin de faciliter l'adoption des pratiques vues en formation. Nous n'avons donc pas concentré notre propos au cours de cette formation sur un genre de texte en particulier, avec une liste fermée de stratégies à pratiquer. Nous avons plutôt opté pour une couverture large de l'ensemble des phases du processus d'écriture et des modes de discours à enseigner. Ce choix méthodologique offre aux enseignants un éventail plus large de stratégies à enseigner, s'adapte à leurs besoins, à leurs intérêts. Toutefois, sur le plan de la recherche, il rend plus hasardeuse la mesure des effets de l'enseignement, car nous n'avons aucun contrôle sur ce qui sera présenté aux élèves au terme des formations, contrairement aux études de Graham et de son équipe sur le SRSD qui portent sur une stratégie en particulier pour un genre de texte précis (voir par exemple Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle, et Morphy, 2008 ; Mason et Shriner, 2008 ; De La Paz et Graham, 2002).

CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Nous avons mené une étude semi-expérimentale en 2016-2017 afin de mesurer l'impact de notre modèle d'enseignement explicite des stratégies d'écriture sur la performance et la motivation en écriture d'élèves francophones du 3^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire. Pour ce faire, nous avons dû retenir une définition de la performance en écriture et de la motivation.

Dans le cadre de notre étude, nous avons défini la performance en écriture à l'aune de ces cinq critères, suivant ceux établis par le MELS (2011) : 1) adaptation à la situation de communication et pertinence des idées ; 2) cohérence du texte ; 3) utilisation d'un vocabulaire approprié ; 4) syntaxe et ponctuation ; 5) orthographe lexicale et grammaticale.

Pour définir nos concepts liés à la motivation, nous nous appuyons sur la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci 2017). Selon cette théorie, la motivation, qui correspond aux raisons pour lesquelles une personne agit, se présente sous la forme d'un continuum. À une extrémité de ce continuum se trouve l'amotivation – l'absence de motivation ou le manque d'intention d'agir –; à l'autre extrémité se trouve la motivation intrinsèque – faire quelque chose par intérêt, pour le plaisir ou la satisfaction qu'on en retire. Entre ces deux extrémités, la motivation est extrinsèque : les motifs qui incitent un individu à agir ne sont pas en lui, mais proviennent de l'extérieur.

ÉCHANTILLON ET OUTILS DE RECHERCHE

Nous avons choisi de réaliser notre étude avec des élèves âgés entre 10 et 14 ans. La complexité du processus d'écriture est particulièrement vive dans la transition primaire-secondaire, où les élèves doivent apprendre à écrire des textes de plus en plus articulés aux différentes disciplines (histoire, sciences, mathématiques, etc.); l'écriture n'est plus travaillée seulement comme objet à apprendre (correspondances graphèmes-phonèmes, morpho-syntaxe, grammaire, lexique, etc.), mais comme outil pour apprendre (Schneuwly, 2003). Dans l'approche par compétences, les élèves écrivent pour expliquer des phénomènes historiques, scientifiques, résoudre des problèmes, s'approprier des connaissances (Blaser et Chartrand, 2009). Au surplus, en arrivant au secondaire, les élèves devront écrire des textes complexes dans des disciplines où on ne leur enseignera pas l'écriture. Ainsi, si les principales stratégies d'écriture étaient davantage consolidées au 3^e cycle du primaire, le passage vers le secondaire en écriture constituerait un choc peut-être moins important pour la plupart.

73 enseignants ont participé à la mise à l'épreuve de la démarche d'enseignement explicite que nous avons créée. Il s'agit d'enseignants qui se sont portés volontaires après avoir été approchés par un conseiller pédagogique de leur commission scolaire. Les enseignants d'une même école ont été assignés aléatoirement au groupe expérimental (n = 39 enseignants⁵, 547 élèves – 321 au primaire et 226 au secondaire) ou au groupe témoin sans formation (n = 34 enseignants, 559 élèves – 425 au primaire et 134 au secondaire). Les enseignants du secondaire choisissaient eux-mêmes un de leurs groupes pour l'étude.

Pour mesurer la performance en écriture des élèves, nous leur avons demandé de composer une suite de texte narratif de 200 mots à partir d'une mise en situation de récit d'aventures – la même pour tous les élèves, mais différente au prétest et au posttest. Ces situations d'écriture ont été corrigées par notre équipe de recherche à l'aide des cinq critères évoqués ci-haut. La correction s'est effectuée en deux temps : une équipe était responsable de l'évaluation des critères 1 à 3 ; une autre effectuait la correction langagière dans un deuxième temps (critères 4 et 5). Un guide de correction détaillé présentait toutes les composantes à vérifier pour chaque critère. Une fois les textes corrigés par chacune des deux

équipes, les coordonnateurs de l'équipe de correction jumelaient les deux notes pour attribuer la note finale à chaque texte. Tout texte litigieux était revu par un des deux coordonnateurs. Chaque semaine, les coordonnateurs animaient des réunions de correction au cours desquelles 10% des textes de chaque groupe étaient corrigés collectivement jusqu'à l'obtention d'un consensus, afin de s'assurer que tous les correcteurs appliquent les critères et le guide de correction de façon équivalente tout au long du projet. Comme nous travaillions par consensus sur un échantillon de textes, nous n'avons pas mesuré d'accords interjuges.

Pour mesurer la motivation des élèves, nous avons adapté à l'activité d'écriture les travaux de Ryan et Connell (1989) et de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) – échelle de motivation en éducation – qui nous permettent d'étudier les quatre construits de la motivation autodéterminée. Tous les items ont été validés et ceux pour lesquels l'indice de validité interne n'était pas suffisant au prétest ont été retirés de l'analyse. Les questionnaires ont été distribués en format papier aux élèves.

Pendant le mois d'avril, les enseignants devaient remplir un questionnaire en ligne après chaque cours où ils avaient enseigné l'écriture. Ce questionnaire nous permettait de mesurer la fréquence d'enseignement des stratégies et des pratiques d'enseignement explicite.

Afin de tester l'efficacité de notre formation, nous avons réalisé une analyse de covariance en comparant le groupe expérimental (formé à l'enseignement explicite – GE) et groupe témoin (GT) qui procédait à son enseignement habituel – qui pouvait présenter des pratiques liées à l'enseignement explicite. Les variables dépendantes utilisées sont la performance en écriture et les cinq construits de la motivation autodéterminée. La variable indépendante était la formation à l'enseignement explicite donnée ou pas aux enseignants (groupe expérimental par rapport au groupe témoin). Pour empêcher que les différences observées entre ces deux groupes au posttest soient dues au fait que ceux-ci n'étaient pas équivalents au prétest au regard de leur performance en écriture ou de leur motivation à écrire, des analyses de covariance (i.e. avec contrôle statistique pour les rendre égaux au prétest) ont été réalisées à l'aide de la procédure « Proc MIXED » dans SAS. À titre d'exemple, pour éprouver notre hypothèse voulant que la formation aurait un effet sur la compétence en écriture des élèves au posttest, nous avons estimé simultanément l'effet simple (i.e. la formation ; GE par rapport à GT) et l'effet d'interaction (i.e. formation × compétence en écriture des élèves au temps 1). La même stratégie statistique a été utilisée pour éprouver notre hypothèse liée à une plus forte augmentation de la motivation à écrire dans le GE, la motivation au prétest servant alors de variable de contrôle. Si l'un de ces deux effets s'avérait significatif, démontrant pour le premier l'existence d'un effet du groupe et, pour le second, un effet de groupe variant selon le niveau des élèves au prétest, nous avons procédé à une analyse des effets simples. Seuls les écarts significatifs à un seuil $p < 0,05$ seront rapportés dans cet article.

RÉSULTATS

Pour le primaire, les analyses réalisées n'ont rapporté aucun écart significatif (au seuil de signifiante établi à $<0,05$) en ce qui concerne les variables motivation et performance. Au secondaire, nous avons observé un seul écart significatif pour le critère 1 (adaptation à la situation de communication) : les élèves du GE s'améliorent davantage que ceux du GT (taille d'effet selon le f^2 de Cohen = $0,036$). L'enseignement explicite produit donc un effet sur l'apprentissage de la situation de communication : identifier le destinataire, comprendre le cadre de l'énonciation du récit, etc. Les élèves du groupe expérimental ont en moyenne 4,9 points / 25 de plus que ceux du groupe témoin. Nous n'avons obtenu aucun résultat significatif en ce qui concerne la motivation.

Que retenir de ces résultats ?

Nous avons avancé comme hypothèse que l'enseignement explicite aurait un impact sur les apprentissages et la motivation en écriture des élèves. Nous voulions aussi vérifier plus précisément si l'enseignement explicite aurait un effet sur les composantes plus complexes de l'écriture liées à la génération (critère 1) et à l'organisation des idées (critère 2).

Notre étude montre l'efficacité de l'enseignement explicite des stratégies d'écriture au secondaire pour seulement un critère : la compréhension de la situation de communication. On voit pour le critère portant sur le propos que les élèves ayant été exposés à l'enseignement explicite s'améliorent plus que ceux du groupe témoin. L'enseignement explicite a donc un impact sur la prise en compte de la situation de communication pour générer le contenu du texte, mais aucunement sur la construction de la cohérence du texte, la maîtrise du vocabulaire, de la syntaxe et de l'orthographe, ni sur la note globale en écriture. Si notre étude n'est pas arrivée à montrer l'efficacité de l'enseignement explicite comme y sont parvenues des centaines d'autres recherches, nous nous devons de porter un regard critique à la fois sur la formation dispensée aux enseignants, sur l'accompagnement qui leur a été offert au cours de l'étude et sur le contrôle que nous avons opéré sur les variables étudiées.

REMISE EN QUESTION DE LA FORMATION OFFERTE ET DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS

À la lumière des questionnaires de pratiques d'enseignement que les enseignants participants ont remplis pendant un mois après chaque cours où ils avaient enseigné l'écriture, l'engagement des enseignants dans l'expérimentation s'est avéré inégal, voire insuffisant. 70% des enseignants du groupe expérimental n'ont pas rempli le questionnaire ou ont déclaré n'avoir enseigné aucune fois ou à quelques reprises seulement (1 à 3) les stratégies d'écriture pendant le mois où ils devaient remplir le questionnaire en ligne. Ainsi, la quasi-absence de résultats significatifs obtenus quant à l'effet de l'enseignement explicite

nous amène à interroger les modèles de formation et d'accompagnement retenus, pour favoriser l'engagement des enseignants. Par conséquent, suivant les recommandations de Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette (2017) concernant les modèles efficaces de formation continue, l'implantation à large échelle dans une commission scolaire ou dans une école de nouvelles stratégies d'enseignement doit être accompagnée de façon intensive, avec différentes modalités d'accompagnement (suivi individualisé, travail en équipe-école ou en équipe-cycle) avec des personnes ressources expertes, notamment les conseillers pédagogiques qui auront suivi la formation avec les chercheurs. Ce suivi a été réalisé de façon inégale, suivant la volonté et la disponibilité des ressources dans les milieux, sans que nous n'exercions de contrôle. De plus, la formation offerte n'imposait pas de scénarios pédagogiques devant être mis en œuvre par les enseignants, ce qui a sûrement freiné l'implantation de l'enseignement explicite pour plusieurs – sachant que ces scénarios remis aux enseignants fonctionnent dans les recherches portant sur le SRSD.

LIMITES DU DEVIS DE RECHERCHE RETENU

Ces réserves quant à notre formation sont liées aux limites de notre devis de recherche. Nous avons choisi de former les enseignants à l'ensemble des genres qu'ils étaient susceptibles d'enseigner pendant l'année scolaire; certes ce choix ouvre de multiples possibilités aux enseignants pour exploiter l'enseignement explicite en fonction des genres qu'ils planifient, mais il rendait du même le coup le contrôle des stratégies enseignées beaucoup plus hasardeux. Nos tests d'écriture portaient sur le récit d'aventures; nous n'avons ainsi aucune garantie que les enseignants ont enseigné des stratégies d'écriture liées à ce genre de texte. Nous avons aussi formé les enseignants à l'ensemble des phases du processus d'écriture; cette ouverture rend aussi beaucoup plus difficile le contrôle des phases du processus effectivement enseignées.

Notre étude s'étendait sur toute une année scolaire. Les élèves ont rempli les prétests en septembre, juste avant la formation des enseignants du groupe expérimental. Les posttests ont eu lieu en mai, neuf mois plus tard. Certes, un laps de temps aussi long nous permet de vérifier si les acquis des élèves sont durables et ne sont pas que l'effet d'une intervention intensive, mais ils rendent du même coup la mesure de la progression des élèves beaucoup plus incertaine. Comme les enseignants ont déclaré avoir peu pratiqué l'enseignement explicite pendant le mois où ils ont rempli le questionnaire en ligne sur leurs pratiques, l'effet de la formation neuf mois plus tard ne peut qu'être diffus.

CONCLUSION

Dans les nombreuses méta-analyses qu'il a produites avec son équipe, Steve Graham a démontré l'efficacité du Self-Regulated Strategy Development (SRSD) autant sur la motivation, la perception d'efficacité personnelle que la performance

en écriture des élèves (Graham et Harris, 2017; Graham et al, 2016; Gillespie et Graham, 2014; Graham, Harris, et McKeown, 2013; Harris et al., 2012; f et Graham, 2008). Le devis semi-expérimental que nous avons mis en place dans notre étude, même s'il ne démontre pas l'apport de l'enseignement explicite, n'en constitue pas moins un désaveu de cette méthode, quand des centaines d'études rapportées dans ces méta-analyses en démontrent l'efficacité. C'est plutôt à notre avis le devis de recherche choisi, qui visait à respecter une implantation écologique de l'enseignement explicite, soucieuse de se faire la moins intrusive possible, qui explique la quasi-absence de résultats probants. Il nous faut donc sur le métier remettre notre ouvrage, en trouvant un meilleur équilibre entre les contraintes du terrain, qui exige autonomie et période d'adaptation, et celles de la recherche, qui requiert un certain degré de contrôle pour bien isoler les variables influençant les acteurs de la recherche.

NOTES

1. Ces caractéristiques attendues d'une bonne rétroaction sont néanmoins remises en question selon la nature de la tâche, le contexte de la classe, les capacités des élèves (Jonsson et Panadero, 2018).
2. Pour les élèves de la fin du primaire et du début du secondaire, nous avons remplacé la demande des enseignants l'expression « réécriture » par « amélioration », pour éviter que les élèves ne limitent leur réécriture au fait de recopier leur texte au propre, pratique très répandue dans les classes québécoises.
3. Tous les outils construits dans le cadre de notre projet de recherche sont disponibles en ligne sur le site www.strategieslecturecriture.com. Ils sont reproductibles à des fins pédagogiques avec mention de la source.
4. Disponibles en ligne au <https://www.strategieslecturecriture.com/copie-de-grille-d-évaluation-1er-cycle-du->
5. Certains enseignants utilisaient le traitement de texte avec leurs élèves au cours de cette expérimentation. Nous n'aborderons pas cette variable dans cette contribution pour nous concentrer sur l'apport de l'enseignement explicite.
6. L'interprétation du f^2 de Cohen se fait comme suit : petit f^2 0.02; moyen f^2 0.15; grand f^2 0.35.

RÉFÉRENCES

- Almasi, J. (2003). *Teaching Strategic Process in Reading*. New York: Guilford Press.
- Archer, A.L. et Hughes, C.A. (2011). *Explicit Instruction. Effective and Efficient Teaching*. New York: Guilford Press. Auteur (2012).
- Blaser, C. et Chartrand, S.-G. (2009). Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires, *Québec français*, 154, 114-116.
- Boscolo, P. et Ascorti, K. (2004). Effects of collaborative revision on children's ability to write understandable narrative texts. Dans L. Allal, L. Chanquoy et P. Largy (éd.). *Revision Cognitive and Instructional Processes* (pp. 157-170). Springer.
- Bronckart, J.-P. (2003). Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotskien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation. Dans *Pour une éducation postnationale* (pp. 129-147). Éditions de l'Université de Bruxelles.

- Bronckart, J.-P. (2005). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópico*, 3(3), 149-159.
- Crinon, J. (2012). The Dynamics of writing and peer review at primary school. *Journal of writing research*, 4, 121-154.
- De La Paz, S. et Graham, S. (2002). Explicitly Teaching Strategies, Skills, and Knowledge: Writing Instruction in Middle School Classrooms, *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687-698.
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. Dans C. C. Block et M. Pressley (Eds.), *Comprehension instructions : Research-based best practices* (pp. 28-41). Guilford Press.
- Giasson, J. (1992). Stratégies d'intervention en lecture: quatre modèles récents. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (Eds.), *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage : actes du Colloque Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture* (pp. 219-239). Éditions Logiques.
- Gillespie, A. et Graham, S. (2014). A Meta-Analysis of Writing Interventions for Students with Learning Disabilities. *Council for Exceptional Children*, 80(4), 454-473.
- Disabilities, Meta-Analysis of Self-Regulated Strategy Development Writing Intervention Studies, and Future Directions. Dans H.L. Swanson, K. Harris et S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 405-438). Guilford Press.
- Graham, S. et Harris, K. (2017). Evidence-Based Writing Practices: A Meta-Analysis of Existing Meta-Analysis. Dans R. Fidalgo, K. Harris et M. Braaksma (Eds.) *Design Principles for Teaching Effective Writing: Theoretical and empirical grounded principles*. Brill Editions.
- Graham, S. et Harris, K. (2005). *Writing Better. Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Paul H. Brooks Publishing.
- Graham, S. et Harris, K. (2019). Evidence-Based Practices in Writing. Dans S. Graham, C.A. MacArthur et M. Hebert (Eds.), *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 3-28). Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K., et Chambers, A.B. (2016). Evidence-Based Practice and Writing Instruction: A Review of Reviews. Dans C.A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research 2nd Edition* (pp. 211-226). Guilford Publications.
- Graham, S., Hebert, M., et Harris, K. (2015). Formative Assessment and Writing. *The elementary school journal*, 115(4), 523-547.
- Harris, K., Lane, K.L., Graham, S., Driscoll, S.A., Sandmel, K., Brindle, M., et Schatschneider, C. (2012). Practice-Based Professional Development for Self-Regulated Strategies Development in Writing. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 103-119.
- Harris, K., Graham, S., et Mason, L. (2003). Self-Regulated Strategy Development in the Classroom: Part of a Balanced Approach to Writing Instruction for Students With Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Harris, K., Graham, S., Mason, L. et Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Brookes.
- Harris, K., Santangelo, T., et Graham, S. (2008). Self-regulated strategy development in writing: Going beyond NLEs to a more balanced approach. *Instructional Science*, 36, 395-408.
- Harris, K. R., et Graham, S. (1994). Constructivism: Principles, Paradigms, and Integration. *The Journal of Special Education*, 28(3), 233-247.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 49-72). Éditions Logiques.
- Hayes J.R. et Flower, L.S. (1980). Identifying the Organization of Writing Process. Dans L. Gregg et E. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, S. et Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. Dans C.A. MacArthur, S. Graham et J.

- Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (p. 144-157). Guilford Press.
- Jonsson, A. et Panadero, E. (2018). *Facilitating Student's Active Engagement with Feedback*. Dans A.A. Lipnevich et J.K. Smith (Eds.). *The Cambridge Handbook of Instructional feedback* (pp. 531-553). Cambridge University Press.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., et Morphy, P. (2008). The Effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing Performance of Second-Grade Students with Behavioral and Writing Difficulties. *The Journal of Special Education*, 41(4), 234-253.
- MacArthur, C.A. (2019). Evaluation and Revision. In S. Graham, C.A. MacArthur et M. Hebert (Eds.). *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 287-308). Guilford Press.
- Mason LH et Shriner JG. (2008) Self-regulated strategy development instruction for writing an opinion essay: Effects for six students with emotional/behavior disorders. *Reading & Writing*, 21(1/2), 71-93.
- Mellouki, M. (dir. 2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Presses de l'université Laval.
- MELS (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.
- Morin, M.-F., Nootens, P., Labrecque, A.-M. et LeBlanc, I. (2009). *Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire*. Production écrite réalisée dans le cadre d'un contrat de recherche pour le MELS.
- Nokes, J. D., Dole, J. A. (2004). Helping Adolescent Readers Trough Explicit Strategy Instruction. Dans J. A. Jetton et T. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice* (pp. 162-182). Guilford Press.
- Panadero, E., Jonsson, A., et Alquassab, M. (2018). Providing Formative Peer Feedback. Dans A.A. Lipnevich et J.K. Smith (Eds.). *The Cambridge Handbook of Instructional feedback* (pp. 409-431). Cambridge University Press.
- Philippakos, Z. A. et MacArthur, C. A. (2016). The Effects of Giving Feedback on the Persuasive Writing of Fourth- and Fifth-Grade Students. *Reading Research Quarterly*, 51(4), 419-433.
- Pressley, M., Almasi, J., Schuder, T., Bergman, J. L., Hite, S., El-Dinary, P. B., et Brown, R. (1994). Transactional instruction of comprehension strategies: The Montgomery County, Maryland SAIL program. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10, 5-19.
- Pressley, M., et Harris, K. R. (2006). Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. Dans P. A. Alexander et P. H. Winne (Eds.), *Handboof of Educational Psychology* (pp. 265-286). Erlbaum.
- Pressley, M., Harris, K. R., et Marks, M. B. (1992). But good strategy instructors are constructivist! *Educational Psychology Review*, 4(1), 1-32.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. ESF.
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C., et Bissonnette, S. (2017). Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances. Québec : FRQSC. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/rapports-de-recherche>
- Rogers, L.A. et Graham, S. (2008). A Meta-Analysis of Single Subject Design Writing Intervention Research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879-906.
- Ryan, R. M., et Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory. An Introduction and Overview. In R. M. Ryan et E. L. Deci (Eds.), *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (pp. 3-25). New York: Guilford Press.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève : Les Cahiers de la section des sciences

de l'éducation 116.

Schnewly, B. (2003). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique – éléments de synthèse. *Repères*, 26/27, 317-330.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349.

Volman, M., et Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational psychology review*, 22, 271-296.

ÉRICK FALARDEAU travaille avec des enseignants du primaire et du secondaire à l'amélioration des méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture. Ses travaux portent sur les effets de l'enseignement explicite des stratégies de lecture et d'écriture et de l'autorégulation sur les apprentissages des élèves ainsi que sur leur motivation. Ses dernières recherches montrent l'impact positif de l'enseignement explicite de l'écriture lorsque les enseignants sont accompagnés de façon régulière pendant l'implantation de la séquence élaborée par les chercheurs. Erick.falardeau@fse.ulaval.ca

MARIE-ANDRÉE LORD est professeure en didactique du français au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle mène des recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire et de l'écriture au primaire et au secondaire. Ses recherches portent plus spécifiquement sur l'articulation de la grammaire aux activités de lecture et d'écriture, la justification grammaticale, l'enseignement de la grammaire renouvelée, l'enseignement explicite des stratégies d'écriture, la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants en grammaire et en didactique de la grammaire ainsi que sur le développement des compétences langagières des étudiantes et étudiants qui sont inscrits à un programme de formation à l'enseignement. Elle est également directrice du CRIFPE-Laval (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante). marie-andree.lord@fse.ulaval.ca

MARION SAUVAIRE est maîtresse de conférence à l'Université Toulouse-Jean-Jaurès. Spécialiste de la didactique de la littérature, elle mène des travaux auprès des élèves et des enseignants sur le développement de la réflexivité en lecture et en écriture littéraire. Elle a récemment mené des travaux sur le débat interprétatif au secondaire et sur l'écriture réflexive à travers la lecture d'œuvres intégrales. marion.sauvaire@fse.ulaval.ca

ÉRICK FALARDEAU works with primary and secondary school level teachers to improve reading and writing teaching methods. His work focuses on the effects of explicit teaching of reading and writing strategies and self-regulation on student learning and motivation. His latest research shows the positive impact of explicit writing instruction when teachers are accompanied on a regular basis during the implementation of the sequence developed by the researchers. Erick.falardeau@fse.ulaval.ca

MARIE-ANDRÉE LORD is a professor of French didactics in the Department of Teaching and Learning Studies in the Faculty of Education at Université Laval. She conducts research on the teaching and learning of grammar and writing at primary and secondary levels. Her research focuses more specifically on the articulation of grammar with reading and writing activities, grammatical justification, the teaching of renewed grammar, the explicit teaching of writing strategies, pre-service and in-service teacher training in grammar and grammar didactics, and the development of language skills in students enrolled in teacher training programs. She is also Director of CRIFPE-Laval (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante). marie-andree.lord@fse.ulaval.ca

Mise à l'épreuve d'un modèle interactionniste d'enseignement...

MARION SAUVAIRE is a lecturer at the Université Toulouse-Jean-Jaurès. A specialist in the didactics of literature, she works with students and teachers on the development of reflexivity in literary reading and writing. She has recently conducted research on interpretive debate in secondary schools and on reflective writing through the reading of complete works. marion.sauvaire@fse.ulaval.ca

QUELLES CONNAISSANCES ORTHOGRAPHIQUES ENSEIGNÉES PAR SEPT ENSEIGNANTES DU DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE?

MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE *Université de Sherbrooke*

ANDRÉ C. MOREAU *Université du Québec en Outaouais*

SYLVIE BLAIN *Université de Moncton*

RÉSUMÉ. L'orthographe française repose sur de nombreuses connaissances qui doivent être acquises afin d'écrire selon la norme : phonologiques, morphologiques et visuoorthographiques. Afin de favoriser cet apprentissage, un enseignement formel s'impose pour assurer la réussite scolaire. Toutefois, peu de recherches se sont attardées aux connaissances orthographiques enseignées en classe. Dans le cadre de cet article, les connaissances déclarées et enseignées par sept enseignantes du deuxième cycle du primaire ont été documentées. Une entrevue semi-dirigée, deux séances d'observation lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale et deux entretiens d'autoconfrontation ont permis de recenser les connaissances enseignées. Selon nos résultats, les enseignantes ont traité et enseigné toutes les connaissances orthographiques même si elles prennent peu en considération ces connaissances dans les entrevues et les entretiens d'autoconfrontation.

WHAT ORTHOGRAPHIC SKILLS ARE TAUGHT BY SEVEN UPPER PRIMARY TEACHERS?

ABSTRACT. French spelling is based on several skills that need to be acquired: phonological, morphological and visuoorthographic. To promote this learning, formal teaching is essential to ensure academic success. However, few research has focused on orthographic knowledge taught in the classroom. In this article, the knowledge reported and taught by seven upper primary school teachers was documented. A semi-structured interview, two observations during spelling teaching and two self-confrontation interviews were used to identify the knowledge taught. According to our results, the teachers taught all spelling knowledge, even though they make few references to this knowledge in the interviews and self-confrontation interviews.

L'acquisition des connaissances en orthographe lexicale peut se réaliser dans divers contextes : étude de listes de mots, autoapprentissage lors de la lecture et enseignement formel (Daigle et Bastien, 2015). L'étude de mots, qui consiste à fournir un certain nombre de mots que les élèves doivent mémoriser à la maison, est une pratique très répandue au Québec. La maîtrise de l'orthographe

de ces mots fait parfois l'objet d'une évaluation en classe. De plus, certains chercheurs, dont Fayol et Jaffré (2016), indiquent que les élèves développent leurs connaissances orthographiques lors de la lecture. Ainsi, certaines de ces connaissances seraient acquises de manière implicite sans qu'un enseignement formel soit dispensé. Cependant, malgré l'importance de l'autoapprentissage de l'orthographe lors de la lecture, ce ne sont pas tous les élèves qui peuvent acquérir toutes ces connaissances ainsi; un enseignement de celles-ci est donc nécessaire. En effet, les résultats d'une méta-analyse effectuée par Graham et Santangelo (2014) aux États-Unis montrent que l'enseignement formel de l'orthographe lexicale augmente les performances en orthographe lexicale des élèves du préscolaire à la 12^e année, et ce, dans différents pays. L'efficacité de l'enseignement formel se maintient également à court terme, soit d'une semaine à six mois, dans les études analysées. L'enseignement formel consiste en différentes pratiques mises en place en salle de classe avec les élèves afin de leur fournir un enseignement sur des connaissances orthographiques. L'enseignement explicite et l'analyse d'erreurs orthographiques en sont des exemples. Nous proposons donc de décrire, dans cet article, les connaissances orthographiques déclarées et enseignées par sept enseignantes du deuxième cycle du primaire lors d'un enseignement formel de l'orthographe lexicale.

PROBLÉMATIQUE

Au Québec, selon les résultats des évaluations ministérielles concernant les situations d'écriture du primaire de 2010, les taux de réussite pour le « critère respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale » étaient de 85,6 % à la fin de la quatrième année du primaire et de 82,4 % à la fin de la sixième année du primaire (MELS, 2012). De ces épreuves, seules les connaissances et les règles enseignées sont évaluées. Il s'agit donc de 14,4 % des élèves de quatrième année et de 17,6 % de ceux de sixième année qui ne maîtrisent pas suffisamment les connaissances en orthographe lexicale et grammaticale qu'on leur a enseignées. Le taux de réussite au premier cycle du secondaire, où l'ensemble des erreurs est comptabilisé, était de 60,3 % à la même année. C'est donc près de 40 % des élèves qui n'avaient pas les connaissances minimales attendues en orthographe lexicale et grammaticale à la fin du premier cycle du secondaire (MELS, 2012). Plusieurs élèves à la fin du primaire ne maîtrisent donc pas l'ensemble des connaissances orthographiques : ceux-ci ont de la difficulté à atteindre ce critère au secondaire. Cela peut s'expliquer par le fait que la langue française est considérée comme opaque. En effet, les correspondances entre les phonèmes, la plus petite unité sonore de la langue et les phonogrammes, la ou les lettres représentant chacun des phonèmes, sont peu régulières en écriture. Certains phonèmes peuvent s'orthographier avec différents phonogrammes : [ā] peut s'orthographier « en », « an », « em » et « am » et [m] peut correspondre aux phonogrammes « m » et « mm ». D'autres phonogrammes peuvent correspondre à plusieurs phonèmes comme la lettre « t » pouvant être associée au phonème [t]

dans le mot *table* et au phonème [s] dans le mot *ration*. Ainsi, l'écriture de certains mots dont *cousin* peut mener à différentes graphies adéquates phonologiquement: *couzin*, *kouzin*, *quousin*, *cousin*, *kousin*, etc., et ce, même s'ils ne peuvent se lire que d'une seule manière [kuzɛ̃] (Brissaud et Cogis, 2011).

Cette opacité de l'orthographe lexicale peut causer des difficultés lors de son apprentissage et sa non-maitrise entraîne diverses conséquences en écriture. À titre d'exemple, les résultats de la méta-analyse de Graham, Harris et Hebert (2011) montrent que les enseignants dévaluent les textes comprenant de nombreuses erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale comparativement au même texte sans erreur. Des automatismes en orthographe lexicale permettent de diminuer la charge cognitive associée à la transcription graphique. Un élève n'ayant pas développé ces automatismes se retrouve en surcharge cognitive lorsqu'il cherche l'orthographe d'un mot (Berninger, 1999; Graham, Harris et Chorzempa, 2002). Ainsi, moins de ressources cognitives peuvent être allouées aux autres composantes du processus d'écriture.

L'enseignement de l'orthographe lexicale est donc nécessaire dès le début de la scolarité. Toutefois, peu de recherches se sont attardées aux connaissances orthographiques enseignées en classe. Bien que quelques recherches ont recensé les pratiques en orthographe lexicale mises en œuvre (Fresch, 2003, 2007; Graham et coll., 2008; Mansour, 2012; McNeill et Kirk, 2014), à notre connaissance, seule l'enquête québécoise de Daigle et Bastien (2015) a documenté les connaissances orthographiques enseignées. Le questionnaire utilisé dans cette étude permettait aux enseignants d'indiquer si des connaissances phonologiques, morphologiques et visuoorthographiques étaient enseignées. Les enseignants n'indiquaient pas spécifiquement ce qu'ils abordaient, comme les phonogrammes multigraphémiques ou les préfixes. Plusieurs recherches qui documentent les pratiques déclarées des enseignants suggèrent d'ailleurs l'importance de vérifier les pratiques effectives des enseignants (Fresch, 2007; Graham et coll., 2008; Mansour, 2012). La présente recherche a donc comme objectif de pallier le manque de connaissances dans ce domaine et de décrire les connaissances en orthographe lexicale déclarées et enseignées par sept enseignantes de deuxième cycle du primaire.

CADRE THÉORIQUE

Selon Catach (2012), l'orthographe lexicale française repose sur les phonogrammes, les morphogrammes lexicaux, les logogrammes et les lettres étymologiques. Rappelons que les phonogrammes correspondent à la lettre ou au regroupement de lettres transcrivant un phonème. C'est notamment le cas de la lettre « p » dans le mot *petit*, car elle représente le premier phonème du mot. Les phonogrammes sont donc à la base de l'orthographe française puisqu'ils représentent tous les sons de la langue entendus. Les morphogrammes lexicaux correspondent aux lettres porteuses de sens comme le morphogramme « t »

dans le mot *chocolat*. Ce morphogramme est présent dans le mot *chocolat* parce qu'il fait partie de la même famille morphologique que les mots *chocolaterie* et *chocolaté*. Les logogrammes, quant à eux, correspondent au regroupement de lettres qui composent un mot entier souvent monosyllabique. Leur principale fonction est de distinguer les mots homophones. Par exemple, les logogrammes *air* et *aire* permettent de différencier les deux mots et de déterminer la réalité dont il est question lors de la lecture d'un texte. Enfin, les lettres étymologiques correspondent à certaines lettres muettes et aux consonnes doubles, car elles réfèrent à l'étymologie du mot. La lettre étymologique « p » dans le mot *loup* en est un exemple parce que celui-ci vient du mot latin *lupus*.

À cet égard, Daigle et Montésinos-Gelet (2013) ajoutent que sept phénomènes visuoorthographiques associés aux visuogrammes composent la langue française et peuvent être enseignés. Certains de ces phénomènes visuoorthographiques correspondent aux lettres étymologiques et aux logogrammes présentés par Catach (2012). Quatre phénomènes sont sublexicaux, c'est-à-dire qu'ils se retrouvent à l'intérieur des mots, et trois autres sont supralexicaux, car ils réfèrent à l'aspect visuel de l'ensemble du mot ou d'une partie du mot. Ces différents phénomènes sont exposés dans le paragraphe suivant.

Les règles de positionnement font référence à des régularités orthographiques selon le positionnement des lettres dans les mots. C'est notamment le cas de la lettre « n » qui devient un « m » devant les lettres « p » ou « b ». La légalité orthographique est associée à ce qui est légal ou non dans l'orthographe française. Par exemple, il est impossible de commencer un mot par une consonne double en français. La multigraphémie réfère au fait qu'un phonème peut s'écrire de plusieurs façons. Les visuogrammes sont associés à des lettres muettes qui ne transmettent pas de sens comme la lettre « s » dans le mot *jamais*. Des irrégularités orthographiques sont liées aux mots contenant un graphème atypique tels que les mots *monsieur* et *stress*. L'homophonie est associée aux logogrammes comme les mots *la* et *là*. L'idéogramme fait référence à l'utilisation de signes graphiques dans les mots tels que le trait d'union dans le mot *peut-être* pour le distinguer de l'expression verbale *peut être*. Enfin, le respect des frontières lexicales consiste en une représentation lexicale erronée du jeune scripteur ou du scripteur en difficulté, par exemple « lavion ».

Des connaissances lexicographiques peuvent aussi être enseignées. Ces connaissances lexicographiques sont associées à la capacité d'utiliser un dictionnaire et celle d'élaborer et de comprendre des définitions (Tremblay, 2009).

Enfin, pour acquérir l'orthographe d'un mot, les élèves doivent faire un lien avec leurs connaissances antérieures, dont la signification de ce mot (Écalle et Magnan, 2015). Or, si l'élève ne peut pas faire un lien avec des connaissances antérieures, cela limite son apprentissage. Cette réalité est d'ailleurs plus présente en milieu défavorisé ou allophone, où les élèves ont moins de vocabulaire dans la langue d'enseignement. La recherche en milieu minoritaire francophone

(Masny, 2006) insiste sur cet aspect du vocabulaire et de la nécessité pour les élèves de connaître les mots de la langue enseignée. Ainsi, des connaissances liées au vocabulaire peuvent être enseignées. La figure 1 présente les connaissances orthographiques de la langue française.

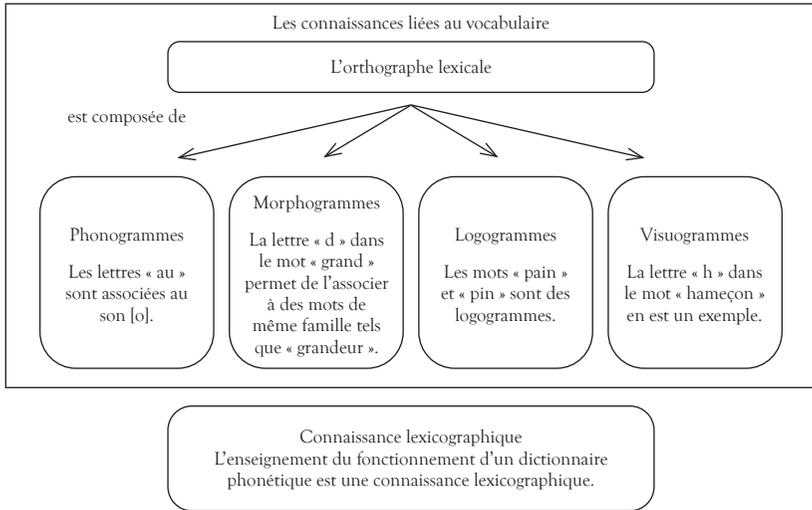


FIGURE 1. Représentation des connaissances orthographiques de la langue française inspirée des typologies de Catach (2012), Daigle et Montésinos-Gelet (2013), Écalle et Magnan (2015) et Tremblay (2009)

MÉTHODOLOGIE

Afin d'atteindre notre objectif de recherche qui est de décrire les connaissances en orthographe lexicale déclarées et enseignées par sept enseignantes de deuxième cycle du primaire, nous avons choisi une méthodologie qualitative interprétative. Les connaissances orthographiques enseignées par ces enseignantes ont été documentées. Ce type de recherche a été employé puisqu'il se caractérise par l'observation, la description et l'interprétation de la situation par la chercheuse sans qu'il y ait de mesures de contrôle (Cohen, Marion et Morrison, 2011; Fortin et Gagnon, 2016).

Participant·es

Un échantillon de convenance a été utilisé. Sept enseignantes ont été choisies selon six critères d'inclusion préalablement déterminés : (a) en fonction de leurs intérêts et de leurs disponibilités; (b) des enseignantes du deuxième cycle du primaire; (c) n'étant plus en insertion professionnelle, c'est-à-dire ayant plus de cinq années d'expérience en enseignement; (d) qui enseignent l'orthographe lexicale en classe; (e) qui estiment mettre en place la différenciation pédagogique et (f) auprès de leur groupe hétérogène. Quatre enseignantes de troisième année

et trois de quatrième année provenant de six écoles différentes ont participé au projet de recherche. Elles avaient entre 9 et 23 années d'expérience. Le Tableau 1 présente les caractéristiques des participantes.

TABLEAU 1. *Participantes à la recherche*

| Participantes | Niveau d'enseignement | Nombre d'années d'expérience | Écoles |
|---------------|-----------------------|------------------------------|--------|
| P1 | 3 ^e année | 15 ans | A |
| P2 | 3 ^e année | 20 ans | B |
| P3 | 4 ^e année | 10 ans | C |
| P4 | 3 ^e année | 23 ans | D |
| P5 | 3 ^e année | 14 ans | E |
| P6 | 4 ^e année | 15 ans | E |
| P7 | 4 ^e année | 9 ans | F |

Méthodes de collecte et d'analyse des données

Trois outils de collecte de données complémentaires ont été utilisés dans la présente recherche afin d'avoir un portrait plus complet des pratiques en orthographe lexicale. Les recherches antérieures indiquaient d'ailleurs la limite de l'unique utilisation du questionnaire et suggéraient des études futures employant d'autres outils de collecte de données afin d'obtenir une description plus approfondie des pratiques.

Après avoir obtenu le consentement des participantes, une entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2016) a d'abord eu lieu dans chacune des classes. Celle-ci visait, entre autres, à documenter le milieu (nombre d'années d'expérience, formation suivie, particularités des élèves de la classe, etc.) et les connaissances orthographiques enseignées (contenu abordé en classe et liste de mots à l'étude, le cas échéant) tout au long de l'année scolaire. Ensuite, deux observations non participantes (De Ketele et Roegiers, 2009) se sont déroulées dans chacune des classes. Une grille d'observation présente en annexe permettait, entre autres, de noter les connaissances orthographiques enseignées. Chacune des séances d'observation a été filmée afin d'analyser les pratiques et de les utiliser lors des entretiens d'autoconfrontation simple (Faïta et Vieira, 2003) qui suivaient chacune des deux observations. Les enseignantes visionnaient leur pratique et la commentaient. Cet outil de collecte de données a permis aux enseignantes de justifier leur enseignement et de donner des précisions sur leurs pratiques. De plus, les documents (matériels) utilisés à chacune des séances observées ont été analysés par la chercheuse.

Avant de commencer la collecte des données, une préexpérimentation des outils a été réalisée dès le début de l'année scolaire dans une classe de quatrième année

du primaire afin de les valider. Les outils méthodologiques n'ont pas été modifiés à la suite de cette préexpérimentation et ont été utilisés lors de la collecte de données qui a eu lieu durant l'année scolaire 2017-2018.

Avant d'effectuer l'analyse des données, les observations et les entretiens d'autoconfrontation ont fait l'objet d'une transcription des verbatim. L'analyse de contenu (Mucchielli, 2005) a été utilisée, par la suite, pour analyser les données recueillies avec tous les outils de collecte de données. Une grille d'analyse a été élaborée à partir de la recension effectuée préalablement et a été utilisée pour coder les données. Ces codes représentaient les objets enseignés, les pratiques en orthographe lexicale et les adaptations mises en place.

RÉSULTATS

Selon nos données, certaines enseignantes ont enseigné ou traité de l'ensemble des connaissances orthographiques tandis que d'autres ont enseigné et traité seulement certaines dimensions de l'orthographe. Le tableau 2 présente les connaissances orthographiques déclarées durant les entrevues semi-dirigées (Ent.), traitées durant les séances d'observation (Obs.) et abordées durant les entretiens d'autoconfrontation (Aut.).

TABLEAU 2. *Connaissances orthographiques abordées lors des entrevues semi-dirigées, des observations et des entretiens d'autoconfrontation*

| | Connaissances orthographiques | | | | | | | | | | | | | | |
|----|-------------------------------|------|------|----------------|------|------|---------------------------------|------|------|------------------|------|------|----------------------|------|------|
| | Phonologiques | | | Morphologiques | | | Phénomènes visuoorthographiques | | | Lexicographiques | | | Liées au vocabulaire | | |
| | Ent. | Obs. | Aut. | Ent. | Obs. | Aut. | Ent. | Obs. | Aut. | Ent. | Obs. | Aut. | Ent. | Obs. | Aut. |
| P1 | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| P2 | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | |
| P3 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| P4 | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | | | |
| P5 | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | | | | |
| P6 | | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | ✓ |
| P7 | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | ✓ |

Les connaissances phonologiques, les connaissances morphologiques, les phénomènes visuoorthographiques et les connaissances liées au vocabulaire ont été plus observées que rapportées dans les entrevues semi-dirigées. En effet, bien que tous ces types de connaissances aient été traités dans les entrevues semi-dirigées par certaines enseignantes, un plus grand nombre d'entre elles les ont enseignées. Par exemple, cinq enseignantes ont indiqué enseigner des

connaissances phonologiques lors de l'entrevue et six participantes les ont enseignées lors des observations. Ainsi, les observations ont permis de recenser les connaissances orthographiques enseignées que les enseignantes n'avaient pas déclarées dans les entrevues.

De plus, les entretiens d'autoconfrontation et les entrevues semi-dirigées ont permis à certaines enseignantes de spécifier l'enseignement de connaissances lexicographiques qu'elles n'avaient pas traité lors des observations. Par exemple, l'enseignante P7 aborde uniquement les connaissances lexicographiques dans les entretiens d'autoconfrontation. En visionnant sa pratique, elle indique qu'elle a enseigné aux élèves le fonctionnement du dictionnaire au début de l'année. Pour leur part, les enseignantes P4 et P5 traitent uniquement de ces connaissances dans les entrevues semi-dirigées.

Une enseignante déclare également l'enseignement de connaissances morphologiques lors de l'entretien d'autoconfrontation bien qu'elle n'ait pas traité de ce type de connaissances lors de l'entrevue semi-dirigée et des observations en classe. En effet, en visionnant sa pratique, l'enseignante P1 indique qu'elle enseigne des stratégies pour trouver des mots de même famille.

Afin de présenter les résultats, chaque type de connaissances orthographiques est décrit dans les prochaines sections.

Les connaissances phonologiques

Dans l'entrevue semi-dirigée préalable aux observations, cinq enseignantes ont déclaré enseigner des connaissances phonologiques aux élèves. Ces enseignantes affirment que les listes de mots qu'elles présentent aux élèves sont classées par phonème et qu'elles abordent les phonogrammes lorsqu'elles présentent la liste de mots. Par exemple, l'enseignante P3 souligne travailler les phonogrammes multiphonémiques en affirmant : « Je fais toujours un retour en début d'année sur le "c" dur, "c" doux, "g" dur, "g" doux ». En plus de viser ces phonogrammes multiphonémiques, l'enseignante P5 fait un retour sur les phonogrammes multigraphémiques qui ont été vus au premier cycle, dont le phonogramme « ss ».

Lors des observations, six des sept participantes ont enseigné certaines connaissances phonologiques. Certaines, comme P1, ont travaillé des phonogrammes multigraphémiques tels que le [k] dans différents mots comme « cantine » et « quinze ». D'autres ont ciblé des phonogrammes multiphonémiques comme la lettre « s » qui est associée au phonème [z] dans le mot *raison* demandé par l'enseignante P3.

Lors des entretiens d'autoconfrontation, seules quatre enseignantes traitent des connaissances phonologiques qu'elles ont enseignées. Entre autres, l'enseignante P5 revient sur ces connaissances précises, lorsqu'elle visionne son retour sur le phonogramme multiphonémique « s » lors de la dictée trouée effectuée durant la première observation. Elle demande alors à un élève de relire le mot qu'il a

écrit et en lisant : « Oh, il le voit, il lit comme il faut [epɛə] » et se rend compte de son erreur. Elle poursuit en affirmant : « Je trouve ça le fun ce genre de choses-là pour leur donner des réussites ». Son explication permet de comprendre qu'elle donne la parole à l'élève afin qu'il soit en mesure de repérer son erreur liée à un phonogramme multiphonémique.

Les connaissances morphologiques

Deux enseignantes déclarent enseigner des connaissances morphologiques dérivationnelles lors des entrevues semi-dirigées. L'enseignante P3 spécifie qu'elle les aborde afin que les élèves réalisent...

... qu'on n'apprendra pas tous les mots du dictionnaire parce qu'à un moment donné, il y a des choses qui reviennent puis les préfixes, les suffixes [...]. Puis, travailler le mot de même famille, euh, le féminin, comme petit qui fait petite, c'est un exemple, pour trouver la lettre muette à la fin d'un mot.

Dans le même ordre d'idées, l'enseignante P2 précise qu'elle enseigne aux élèves à « transformer un mot masculin au féminin » afin de repérer des morphogrammes dérivationnels.

Lors des observations, quatre enseignantes ont ciblé des connaissances morphologiques dérivationnelles. Par exemple, l'enseignante P5 demande aux élèves d'observer le féminin des mots à l'étude afin de mémoriser les morphogrammes en fin de mot. Elle présente, entre autres, le mot *renard* et fait référence au mot *renarde*. Ainsi, bien qu'elle ne l'ait pas précisé en entrevue, l'enseignante P5 utilise le féminin des mots pour repérer les morphogrammes dérivationnels.

Toutes les enseignantes qui ont enseigné des connaissances morphologiques durant les observations en traitent dans les entretiens d'autoconfrontation et elles expliquent que travailler les mots de même famille permet aux élèves de prendre conscience des morphogrammes dérivationnels. L'enseignante P3 précise par exemple : « On l'a travaillé beaucoup, les mots de même famille qui peuvent nous aider à trouver l'orthographe d'un autre mot. » De plus, l'enseignante P1 qui n'a pas enseigné ces connaissances lors des observations les aborde durant l'entretien. Elle affirme travailler souvent la stratégie d'associer un mot à un autre de même famille. Elle dit d'ailleurs : « On l'avait enseigné, celle-là, pour trouver la lettre muette à la fin des mots, on peut mettre au féminin ou trouver des mots de même famille. »

Les phénomènes visuoorthographiques

Quatre enseignantes traitent des phénomènes visuoorthographiques dans les entrevues semi-dirigées. Elles indiquent des visuogrammes qu'elles enseignent : l'enseignante P4 souligne aborder la régularité de la lettre « n » qui devient un « m » devant les lettres « p » et « b », l'enseignante P3 affirme traiter la graphie du phonème [o] selon sa position dans le mot et l'enseignante P4 indique enseigner

certaines homophones aux élèves. Ainsi, trois phénomènes visuoorthographiques, les règles de positionnement, la multigraphémie et l'homophonie, sont abordés dans les entrevues semi-dirigées.

L'ensemble des participantes a enseigné certains phénomènes visuoorthographiques lors des observations. L'homophonie est travaillée en dictée 0 faute lorsque l'enseignante P2 demande aux élèves d'orthographier le mot *mais*. Un élève la questionne d'ailleurs sur l'orthographe de ce mot en demandant « *Le mais*, est-ce que c'est “ m-e-s ” ou “ m-a-i-s ”? » et elle le questionne à son tour sur la manipulation syntaxique de remplacement qu'il peut utiliser pour vérifier s'il s'agit d'un déterminant. En plus de l'homophonie, l'enseignement des règles de positionnement, de la multigraphémie et des lettres muettes non morphologiques a été observé. Par exemple, l'enseignante P7 fait un retour sur la stratégie de Monsieur Champion qui justifie la règle de positionnement de la lettre « n » qui devient un « m » devant les lettres « p » et « b » lors de la présentation du mot *cambrier*. L'enseignante P3 aborde les différentes graphies du phonème [z]. Enfin, l'enseignante P3 a traité des lettres muettes non morphologiques en présentant le mot *corps*.

Durant les entretiens d'autoconfrontation, cinq enseignantes traitent des phénomènes visuoorthographiques. Ces dernières n'expliquent pas pourquoi elles les enseignent : elles précisent uniquement l'importance que les élèves découvrent et nomment les régularités de la langue et distinguent les différents homophones sans faire de liens avec les autres phénomènes visuoorthographiques.

Les connaissances lexicographiques

Les enseignantes P4 et P5 traitent des connaissances lexicographiques dans les entrevues semi-dirigées. L'enseignante P4 précise présenter aux élèves la manière d'utiliser les dictionnaires *Eurêka*. Pour sa part, l'enseignante P5 indique : « On leur apprend à chercher dans le dictionnaire, évidemment ».

Seules deux enseignantes, P1 et P3, abordent les connaissances lexicographiques durant les observations. Durant une mini-leçon, l'enseignante P1 fait, entre autres, un retour sur l'utilisation du dictionnaire en cherchant le mot *fréquent*.

Lors des entretiens d'autoconfrontation, trois enseignantes ont traité de ces connaissances. Lorsque l'enseignante P3 s'observe, sur la séquence vidéo, intervenir auprès d'un élève qui utilise un dictionnaire, elle indique que les élèves ont de la difficulté à chercher dans un dictionnaire, et ce, en partie parce qu'elle n'enseigne pas ces connaissances. Elle affirme :

Ils ne l'utilisent pas beaucoup et je me rends compte que ça se perd. C'est probablement de ma faute aussi, mais avant, ils arrivaient en quatrième année et ils avaient quand même une base. Ils cherchaient dans le dictionnaire, ils faisaient des exercices en première, deuxième, troisième année, premier rendu à la page du mot ananas, mettons, et ils ont plus beaucoup... ouf, du travail, le dictionnaire on dirait qu'on part de loin et c'est décourageant et moi non plus, je ne le fais pas plus.

À l'opposé, l'enseignante P7 explique avoir enseigné des connaissances lexicographiques en début d'année scolaire lorsqu'elle est questionnée sur le cahier de mots nouveaux où les élèves écrivent le mot du jour qu'ils ont rédigé en orthographes approchées. Elle souligne :

On voit comment c'est fait, un dictionnaire, dans quel ordre on peut les mettre et tout ça. On a vraiment écrit toutes les lettres de l'alphabet en début d'année et on va chercher le mot et on regarde. Le mot est au début, après ça la catégorie du mot, tu avais ta petite définition. Ils vont reproduire un petit dictionnaire qu'ils vont pouvoir réutiliser par la suite en production écrite.

Malgré l'absence de l'enseignement des connaissances lexicographiques lors de l'observation, cette participante les précise pendant le deuxième entretien d'autoconfrontation.

Les connaissances liées au vocabulaire

En travaillant l'orthographe lexicale, certaines enseignantes présentent aux élèves la signification des mots à apprendre et les contextes dans lesquels ces mots peuvent être employés. Les enseignantes P1 et P7 ont précisé lors des entrevues semi-dirigées qu'elles abordaient les connaissances liées au vocabulaire et il a été possible de l'observer lors de la collecte de données. L'enseignante P1 a spécifié lors de l'entrevue semi-dirigée qu'elle travaillait le vocabulaire lors de mini-leçons avec un sous-groupe d'élèves : « On va reprendre la liste de mots avec eux pour leur expliquer, pour être certaine qu'ils comprennent les mots à l'étude ». Cette pratique a été constatée lors de la deuxième observation. Dans le même ordre d'idées, l'enseignante P7 a affirmé aborder les connaissances liées au vocabulaire lorsqu'elle présente les mots du jour que les élèves doivent orthographier à l'aide des orthographes approchées.

Lors des observations, quatre enseignantes abordent le vocabulaire. Par exemple, l'enseignante P7 donne deux exemples de l'utilisation du mot *cambrier* que les élèves doivent écrire à l'aide des orthographes approchées et demande ensuite à ces derniers d'élaborer une définition du mot. À la correction, un retour est fait sur la définition du mot et les élèves doivent inscrire le mot ainsi que sa définition dans leur cahier de mots nouveaux.

Trois enseignantes traitent de connaissances liées au vocabulaire durant l'entretien d'autoconfrontation. Elles expliquent l'importance d'enseigner le sens des mots aux élèves. L'enseignante P1 le fait d'ailleurs en précisant que c'est un défi pour plusieurs élèves de sa classe, dont la langue maternelle n'est pas le français. Elle justifie cette pratique en disant :

Il y a des enfants dans la classe que leur langue maternelle, ce n'est pas le français. Donc, quand c'est des mots, je le sais qu'il va y avoir un problème de sens ou qu'il y a un enfant que je vois dans son visage ou qu'il veut poser la question... Il y a quelqu'un qui a demandé c'était quoi une cantine, je voulais expliquer les différents sens d'un même mot. Des fois, il y a des mots qui ont plusieurs sens.

DISCUSSION

Lorsque les participantes de notre recherche sont questionnées sur les connaissances orthographiques qu'elles enseignent, elles indiquent des connaissances phonologiques et morphologiques ainsi que des phénomènes visuoorthographiques qui composent la langue française en plus des connaissances lexicographiques (Brissaud, 2011; Catach, 2012; Cogis, 2005; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013; Tremblay, 2009) bien qu'aucune enseignante ne déclare enseigner l'ensemble des dimensions de l'orthographe lors des entrevues. Seule une enseignante a enseigné tous les types de connaissances avec les élèves lors des observations qui ont été réalisées en classe. Enfin, en associant les données recueillies avec les trois outils de collecte de données (entrevue semi-dirigée, observations et entretiens d'autoconfrontation), trois enseignantes ont traité de tous les types de connaissance.

Ces résultats sont en accord avec ceux de la recherche réalisée au Québec par Daigle et Bastien (2015) qui indiquent que les enseignants du deuxième cycle du primaire ont déclaré, dans un questionnaire, des pratiques associées à des connaissances phonologiques et morphologiques ainsi qu'à des phénomènes visuoorthographiques. Aussi, ces répondants ont indiqué enseigner en moyenne d'une à quelques fois par mois ces connaissances. Cependant, quelques enseignants déclaraient dans cette étude ne pas enseigner certains types de connaissances. Nos résultats sont également en accord avec ce résultat. En effet, deux enseignantes n'ont jamais abordé les connaissances morphologiques lors des observations, des entretiens d'autoconfrontation et des entrevues semi-dirigées. Une enseignante n'a pas traité, pour sa part, des connaissances phonologiques. Enfin, deux enseignantes n'ont pas indiqué enseigner les connaissances lexicographiques. Il semblerait que ces trois enseignantes n'enseignent pas l'ensemble des dimensions de l'orthographe (Catach, 2012; Daigle et Montésinos-Gelet, 2013). Cette omission de certaines dimensions peut être perçue comme une méconnaissance du système orthographique français et être considérée comme un besoin de formation des enseignantes.

En ce qui a trait aux connaissances lexicographiques, cinq enseignantes les ont abordées selon nos résultats ce qui concorde avec les enquêtes de Daigle et Bastien (2015), de Graham *et coll.* (2008) et de McNeill et Kirk (2014). En effet, les enseignants du deuxième cycle ont déclaré mettre en place des pratiques associées à l'apprentissage de connaissances lexicographiques en moyenne une à quelques fois par mois dans la recherche de Daigle et Bastien (2015).

Nos résultats montrent aussi que des connaissances liées au vocabulaire sont abordées lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale. En effet, l'exploration et l'utilisation du vocabulaire en contexte sont des savoirs essentiels à enseigner en écriture selon le Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Selon certaines de nos participantes, l'enseignement de l'orthographe lexicale semble un moment adéquat pour

enseigner des connaissances liées au vocabulaire. Pour apprendre l'orthographe d'un mot, l'élève doit être en mesure de comprendre la signification du mot (Écalte et Magnan, 2015). Sinon, le rappel de cette connaissance s'en trouve diminuée. Ces connaissances n'avaient pas été ciblées, lors de l'enseignement de l'orthographe lexicale, dans les recherches précédentes (Daigle et Bastien, 2015).

Selon nos résultats, six des sept enseignantes ne nomment pas toutes les connaissances qu'elles enseignent. Ainsi, leur discours ne reflète pas leur pratique effective en ce qui a trait aux connaissances enseignées. Cela peut être attribuable à une formation plus axée sur les pratiques enseignantes que sur les contenus disciplinaires. Cette donnée peut inspirer une formation continue menant à enrichir leurs connaissances et leurs pratiques. En effet, il est difficile d'enseigner un contenu qui n'est pas maîtrisé dans son ensemble par le personnel scolaire surtout en contexte d'intégration d'élèves, ayant des difficultés d'apprentissage, en classe ordinaire. Comment faire un retour sur les connaissances antérieures des élèves si le contenu n'est pas connu et maîtrisé par le personnel? Les résultats de Puliante et Ehri (2018) montrent d'ailleurs que les élèves dont l'enseignant maîtrise davantage les connaissances phonologiques et applique des pratiques éprouvées par la recherche ont de meilleurs résultats en orthographe.

CONCLUSION

Il ressort de cette recherche que les enseignants ont enseigné lors des observations et traité lors des entrevues semi-dirigées et des entretiens d'autoconfrontation de l'ensemble des dimensions de l'orthographe française. Cependant, quelques enseignantes n'ont pas enseigné ou n'ont pas traité certaines de ces connaissances. Il semblerait donc que ces dernières enseignantes n'enseignent pas toutes les dimensions de l'orthographe en classe. De plus, la majorité n'a pas déclaré toutes les connaissances orthographiques qu'elles ont traitées lors des séances observées. Ainsi, le discours des enseignantes ne reflète pas ce qui est nécessairement observé en classe par une personne extérieure. L'utilisation de trois outils de collecte de données a donc permis d'obtenir un portrait plus complet des connaissances enseignées en orthographe lexicale. En effet, certaines connaissances orthographiques qui n'avaient pas été déclarées par les enseignantes ont été observées. Il est possible de croire que les pratiques déclarées dans les enquêtes précédentes sont également incomplètes. Nos résultats montrent également qu'en visionnant leur pratique, les enseignantes indiquent qu'elles vont revenir sur certains contenus puisqu'elles remarquent que quelques enfants n'ont pas nécessairement compris ce qui est enseigné.

Le nombre limité de participantes à cette recherche et l'échantillon de convenance spécifiant qu'elles enseignent l'orthographe lexicale ne permettent pas la généralisation des résultats. En effet, bien que la participation de sept enseignantes ait permis d'atteindre la saturation de données et de respecter le critère de transférabilité afin d'assurer la validité de nos résultats (Gohier, 2004),

l'objectif de la présente recherche n'était pas de généraliser les résultats obtenus. Cependant, elle renseigne sur les types de connaissances en orthographe lexicale enseignées et les besoins de formation.

À la suite de nos résultats, il est envisageable d'effectuer une recherche collaborative traitant des connaissances orthographiques afin de favoriser le développement professionnel des enseignants.

RÉFÉRENCES

- Berninger, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22, 99–112.
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149/150, 207–226.
- Brissaud, C., et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris, France : Hatier.
- Catach, N. (2012). *L'orthographe française*. Domont, France : Armand Colin.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, France : Delagrave Édition.
- Cohen, L., Marion, L. et Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York, NY : Routledge.
- Daigle, D. et Bastien, M. (2015). *Enquête sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et sur les besoins de formation au primaire*. Montréal, Québec : Fonds de recherche Programme actions concertées.
- Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Le code orthographique du français. Ses caractéristiques et son utilisation. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles* (p. 11–34). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Écalle, J. et Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris, France : Dunod.
- Faïta, D. et Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A.*, 19(1), 123–154.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2016). L'orthographe : des systèmes aux usages. *Pratiques*, 169–170, 1–15.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Fresch, M. J. (2003). A national survey of spelling instruction: Investigating teachers' beliefs and practice. *Journal of Literacy Research*, 32(3), 819–848.
- Fresch, M. J. (2007). Teachers' concerns about spelling instruction : a national survey. *Reading Psychology*, 28, 301–330.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives*, 24, 3–17.
- Graham, S., Harris, K. R. et Chorzempa, B. F. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 669–686.
- Graham, S., Harris, K. R. et Hebert, M. (2011). It is more than just the message: Presentation effects in scoring writing. *Focus on Exceptional Children*, 44(4), 1–12.
- Graham, S., Morphy, P., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S. et Mason, L. (2008). Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations. *American Educational Research Journal*, 45(3), 796–825.
- Graham, S. et Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703–1743.

Quelles connaissances orthographiques enseignées par sept enseignantes...?

Mansour, M. (2012). *Pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Québec).

Masny, D. (2006). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques. *Éducation et Francophonie*, 34(2), 127-149.

McNeill, B. et Kirk, C. (2014). Theoretical beliefs and instructional practices used for teaching spelling in elementary classrooms. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 27(3), 535-554.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Mucchielli, R. (2005). *L'analyse de contenu: des documents et des communications. Formation permanente en sciences humaines (9e éd.)*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.

Puliatte, A. et Ehri, L. C. (2018). Do 2nd and 3rd grade teachers linguistic knowledge and instructional practices predict spelling gains in weaker spellers? *Reading and Writing*, 31(2), 239-266.

Savoie-Zajc, L. (2016). L'entretien semi-dirigé. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 337-364). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec).

ANNEXE : GRILLE D'OBSERVATION

Enseignante : _____

Date : _____

| | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Conscience phonologique | |
| <input type="checkbox"/> Connaissances phonologiques | |
| <input type="checkbox"/> Phonogramme simple | |
| <input type="checkbox"/> Digramme ou trigramme | |
| <input type="checkbox"/> Phonème multiphonémique | |
| <input type="checkbox"/> Syllabe écrite et orale | |
| <input type="checkbox"/> Conscience morphologique à l'oral ou à l'écrit | |
| <input type="checkbox"/> Morphogramme lexical | |
| <input type="checkbox"/> Propriété visuelle des mots | |
| <input type="checkbox"/> Règles de positionnement des phonogrammes | |
| <input type="checkbox"/> Légalité orthographique | |
| <input type="checkbox"/> Multigraphémie | |
| <input type="checkbox"/> Lettre muette non-morphogramme | |
| <input type="checkbox"/> Irrégularité orthographique | |
| <input type="checkbox"/> Homophonie | |
| <input type="checkbox"/> Idéogrammie | |
| <input type="checkbox"/> Respect des frontières lexicales | |
| <input type="checkbox"/> Connaissances lexicographiques | |
| <input type="checkbox"/> Vocabulaire | |

MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE, PH. D., est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses travaux de recherche portent sur l'émergence de l'écrit à l'éducation préscolaire ainsi que la didactique de l'écriture et de la grammaire au primaire. Elle est chercheuse régulière dans l'équipe de recherche FRQSC « Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ) ». myriam.villeneuve-lapointe@usherbrooke.ca

ANDRÉ C. MOREAU, PH. D., est professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Il est cotitulaire de la Chaire interdisciplinaire de recherche en littératie et inclusion (CIRLI). Ses travaux de recherche portent sur les compétences en littératie à l'oral et à l'écrit ainsi que les usages sociaux des apprenants, dont ceux vivant avec un trouble d'apprentissage ou une déficience intellectuelle, les compétences des milieux éducatifs inclusifs, les transitions scolaires et les communautés d'apprentissage professionnelles. andre.moreau@uqo.ca

SYLVIE BLAIN, PH. D., est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Ses travaux de recherche portent sur la didactique du français au primaire, le processus d'écriture en langue maternelle et en langue seconde, la didactique de la lecture au primaire et l'intégration pédagogique des technologies. sylvie.blain@umoncton.ca

MYRIAM VILLENEUVE-LAPOINTE, PH. D., is a professor in the Faculty of Education at the Université de Sherbrooke. Her research focuses on the emergence of writing in preschool education and the didactics of writing and grammar in primary school. She is a regular researcher in the FRQSC research team "Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ)". myriam.villeneuve-lapointe@usherbrooke.ca

ANDRÉ C. MOREAU, PH. D., is a professor in the Department of Education Sciences at the Université du Québec en Outaouais. He is co-holder of the Interdisciplinary Research Chair in Literacy and Inclusion (CIRLI). His research focuses on the oral and written literacy skills and the social uses of learners, including those living with a learning disability or intellectual impairment, the skills of inclusive educational environments, school transitions, and professional learning communities. andre.moreau@uqo.ca

SYLVIE BLAIN, PH. D., is a professor in the Faculty of Education Sciences at the Université de Moncton. Her research focuses on the didactics of French at the primary level, the writing process in mother tongue and in second language, the didactics of reading at primary level, and the pedagogical integration of technologies. sylvie.blain@umoncton.ca

LA PLANIFICATION DANS L'ACTION : LES TROIS ACTIONS DU PERSONNEL ENSEIGNANT POUR PLANIFIER UNE ACTIVITÉ MAKER

JEAN-LUC CIOCCA et MEGAN COTNAM-KAPPEL *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. L'article explore comment des enseignants d'écoles francophones de l'Ontario conçoivent la planification d'une activité *Maker*. Dans la tradition du *faites-le vous-même*, l'engouement sans précédent en éducation pour ce type d'activité soulève certains défis et enjeux en termes de planification. Les résultats de nos analyses qualitatives d'entrevues avec deux enseignants (6^e année et 11^e année technologique) soulignent que trois actions sont réalisées par des enseignants pour planifier une activité *Maker* : 1) créer un esprit de communauté *Maker*; 2) implanter une mentalité *Maker* par les actes; et 3) adopter une planification dans l'action. Notre recherche souligne qu'une forme de planification que nous nommons la planification dans l'action semble spécifique aux activités *Maker* en salle de classe au primaire ou au secondaire.

PLANNING A MAKER ACTIVITY: DYNAMIC, FLEXIBLE PLANNING TO MEET STUDENT NEEDS

ABSTRACT. The article explores how teachers in francophone Ontarian schools conceptualize the planning of a *Maker* activity. Anchored in the do-it-yourself tradition, the unprecedented enthusiasm in education for this type of activity raises certain planning challenges and issues. The results of our qualitative analyses of interviews with two teachers (6th grade and 11th grade technical) underscore that teachers undertake three actions when planning a *Maker* activity: 1) create a *Maker* community spirit; 2) implement a *Maker* mentality through actions; and 3) adopt a planning-in-action approach. Our research underscores that a form of planning that we define as planning-in-action seems specific to *Maker* activities in a classroom at the primary or secondary level.

L'approche *Maker* à l'école, c'est quoi? Avec les technologies numériques et notamment l'impression 3D et la programmation, des personnes d'horizons divers ont aujourd'hui l'occasion de mettre à profit leurs compétences pour produire et partager, seul ou en communauté, des objets issus de leur imagination. Passionnés ou fervents du mouvement *faites-le vous-même* (*Do It Yourself* ou *DIY* en anglais), ces personnes s'identifient comme des concepteurs ou des fabricants plutôt que comme des consommateurs de produits. Le système éducatif canadien s'inspire de ce mouvement (Hughes et Morrison, 2018). Il envisage le potentiel

des technologies numériques afin d'offrir aux élèves des environnements et des activités d'apprentissage plus significatifs et authentiques, ceci en favorisant la création et la diffusion de leur *travail* (Hoechsmann et DeWaard, 2015) ou encore en leur offrant l'opportunité de concevoir et développer des technologies numériques et des programmes informatiques en plus de les utiliser (Eriksson et al., 2018).

Identifié comme un retour à une philosophie du *faites-le vous-même*, Hughes (2017a) et Hughes et Morrison (2018) reconnaissent la notoriété actuelle du mouvement Maker dans le domaine de l'éducation. Ces auteurs qualifient la fabrication associée à ce mouvement d'approche pédagogique. Une approche qui met d'une part l'accent sur l'apprentissage par projets ou par problèmes et d'autre part promeut la réflexion sur la conception en vue de favoriser le développement des compétences requises chez les élèves. En raison de l'engouement du Maker en éducation, il nous a semblé légitime de nous questionner sur cette nouvelle approche en vue de dégager les meilleures pratiques en matière de planification. En effet, les recherches sur le mouvement Maker examinent ses membres, ses espaces, ses outils, ses façons de s'organiser et de fonctionner, ses bienfaits pour les systèmes éducatifs, le manque de formation des enseignants, mais n'explorent pas la planification d'une activité Maker en salle de classe. Comprendre ce type de planification nous paraît essentiel à la formation de tout enseignant ou enseignante désirant se lancer dans une pédagogie Maker. L'article explore comment une enseignante de 6^e année et un enseignant en éducation technologique de 11^e année conçoivent la planification d'une activité Maker dans leur classe. Pour ce faire, notre question de recherche est la suivante : Comment le personnel enseignant des écoles de langue française de l'Ontario conçoit-il la planification d'activités Maker? Les résultats de notre étude nous amènent à aborder la planification d'activités Maker autour de trois actions réalisées par le personnel enseignant.

REVUE DE LITTÉRATURE

Dans cette section, nous présentons dans un premier temps trois composantes, ou piliers, souvent associées au mouvement Maker, à savoir la fabrication (*Making*), l'espace de fabrication (*Makerspace*) et le fabricant (*Maker*). Dans un deuxième temps, nous exposons la place de ce mouvement dans un contexte éducatif en portant un regard sur son impact sur les environnements d'apprentissage, la pédagogie et la planification d'activités éducatives.

Les piliers du mouvement Maker

Trois piliers soutiennent le mouvement Maker, à savoir *la fabrication* en tant qu'un ensemble d'activités, *les espaces de fabrication* en tant que communautés de pratique et *les fabricants* en tant qu'identités de participation (Halverson et Sheridan, 2014). *La fabrication* est basée sur la conception, la construction

et le partage d'objets et de connaissances. L'accent n'est pas forcément mis sur le produit et sa sophistication, mais plutôt sur le processus de création et le partage (Hughes, 2017a; Martin, 2015) soutenus par l'usage de divers outils et techniques numériques ou traditionnels (Martin, 2015; Papavlasopoulou et al., 2017). Les *espaces de fabrication* sont des espaces physiques mis à disposition des fabricants et équipés de ressources matérielles (ordinateurs, machines, etc.) favorisant le processus de fabrication (Blackley et al., 2017; Eriksson et al., 2018; Halverson et Sheridan, 2014; Hughes, 2017b; Lallement, 2015). Ces environnements soutiennent le fabricant dans la création, la conception et la construction de nouveaux projets ou de nouvelles technologies (Eriksson et al., 2018; Gershenfeld, 2005). Parfois qualifié de collectifs, Hughes (2017b) les décrit comme des lieux de rencontre pour bricoler, inventer, créer et apprendre, et incitants à la collaboration et à l'engagement. Quant aux *fabricants*, ce sont des personnes qui conçoivent et fabriquent des objets à leur convenance, et qui tirent leur satisfaction du faire, du bricolage, de la résolution de problèmes, de la découverte et du partage de ce qu'ils ont appris (Hatch, 2014; Martin, 2015). Mais qu'est-ce qu'un *fabricant* dans un contexte éducatif? Selon Kafai et al (2014), les élèves s'identifient comme fabricants au moment où ils ressentent un sentiment d'apprentissage, de réussite, voire de contrôle sur l'ordinateur lorsqu'ils surmontent des défis, identifient des problèmes et génèrent des solutions. Pour Jones et al (2017), les futurs et nouveaux enseignants développent une identité de fabricant dès qu'ils se sont engagés dans des activités de fabrication qui ont renforcé leur confiance et l'acquisition des compétences avec l'utilisation d'outils et de matériaux. Nous constatons chez les fabricants, élèves ou enseignants, une appartenance envers la communauté Maker qui émerge de leur engagement dans la recherche de solutions et dans leurs façons d'avoir un contrôle sur les objets.

Les activités et pédagogies Maker en contexte éducatif

L'environnement Maker ouvre les murs de la classe sur d'autres espaces et lieux et favorise la promotion des domaines des sciences, technologies, ingénieries et mathématiques (STIM, ou STEM en anglais) (Martin, 2015; Niemeyer et Gerber, 2015), de la collaboration, de l'engagement et de la créativité (Elliott et Richardson, 2017; Hatch, 2014; Hughes, 2017b; Martin, 2015; Rodriguez et al., 2018). Les espaces de fabrication sont ainsi devenus des avenues à explorer dans les écoles dans le but d'impulser chez les élèves un intérêt envers les domaines des STIM. En outre, la pédagogie associée aux activités de type Maker nous semble primordiale à examiner pour développer et planifier des activités Maker. Deux formes pédagogiques semblent être mises de l'avant dans le cadre d'activités Maker. En premier lieu, la pédagogie pratique (*hands-on pedagogy*) encourage la communauté et la collaboration (*a do-it-together mentality*) afin de développer chez l'élève sa capacité à regarder de près, à explorer la complexité et à trouver des opportunités (Clapp et al, 2017, p. 128-137). L'élève, en explorant son environnement et les objets qui l'entourent, sera en mesure de créer de nouveaux objets s'intégrant à cet environnement. En second lieu, la pédagogie de création

« prend appui sur l'apprentissage par la résolution de problèmes, la pensée de conception [...] souvent mis de l'avant par les programmes de compétence médiatique » (Hughes, 2017b, p. 1). Pour cette auteure, appliquer la pédagogie de création en suivant de près les différents programmes-cadres du ministère de l'Éducation de l'Ontario facilite l'apprentissage réfléchi et contextualisé, c'est-à-dire permettant à l'élève de construire des choses utiles, des objets réels, tout en construisant de nouvelles connaissances. Il nous semble légitime de nous demander comment le personnel enseignant des écoles de langue française de l'Ontario conçoit la planification d'activités Maker. La présente étude vise ainsi à combler une lacune majeure dans la littérature sur ce sujet.

CADRE CONCEPTUEL

Notre cadre conceptuel s'articule autour de trois concepts, soit 1) le constructionnisme de Papert (1994), 2) les éléments essentiels à la pérennité du mouvement Maker en matière d'éducation de Martin (2015) à savoir les outils numériques, l'infrastructure communautaire et la mentalité du fabricant et 3) la pensée planificatrice de Wanlin (2016).

Le constructionnisme de Papert

La principale théorie d'apprentissage qui sous-tend le mouvement Maker est le constructionnisme de Papert qui partage la conception constructiviste de l'apprentissage de Piaget (Blikstein, 2013; Halverson et Sheridan, 2014; Martinez et Stager, 2013; Stager, 2016). L'originalité de Papert (1994) réside dans le fait que le constructionnisme aide à résoudre un problème, mais « en rendant l'enseignement à la fois meilleur et moins nécessaire » (p. 141). Il soutient que l'éducation traditionnelle a codifié le savoir que tout citoyen doit connaître, alors que chez le constructionniste, la découverte des connaissances et comment en acquérir davantage sont mis de l'avant. Utiliser ce que l'on a sous la main et savoir improviser sont deux principes de base que Papert (1994) retient en tant que méthodologie pour l'activité intellectuelle. Pour lui, le concept de bricolage est utilisé comme sources d'idées pour réaliser (réparer, améliorer) des constructions mentales. Il soutient qu'il est possible de travailler systématiquement pour devenir un meilleur bricoleur et ceci en trouvant un sens à ce que l'on veut apprendre. Cet auteur est convaincu que la construction réalisée dans sa tête est souvent réussie si une construction dans le monde réel lui fait écho.

Pour un constructionniste, un élève apprend mieux lorsqu'il participe à la planification, à la construction et au partage d'objets importants pour lui. L'apprentissage est plus efficace lorsqu'il fait activement (*actively making*) dans le monde réel et qu'il tire ses propres conclusions par l'expérimentation (Blikstein, 2013; Hughes, 2017a). Stager (2016) souligne que pour Papert la meilleure façon de s'assurer que les connaissances soient intégrées chez l'apprenant est de construire activement quelque chose qui puisse être partagé. Le partage est

une notion essentielle au cœur du constructionnisme. L'élève dit *Maker* pourrait être vu comme un élève actif, engagé et placé au centre de son apprentissage, privilégiant l'expérimentation et la manipulation d'une variété de matériaux et d'outils durant des activités de conception ou de création d'objets faisant sens pour lui, et qu'il est en mesure de partager. Mais comment une approche pédagogique fondée sur les principes du mouvement *Maker* offre-t-elle la possibilité de se livrer à des activités éducatives favorisant l'apprentissage, la conception, la construction et le partage d'objets?

Les éléments associés à la pérennité du mouvement Maker en éducation

Nous avons vu dans la revue de littérature que trois piliers (fabrication, fabricant et espace de fabrication) encadrent les questions relatives au mouvement *Maker*. En plus de ces derniers, nous retenons trois éléments que Martin (2015) juge essentiels pour que ce mouvement puisse avoir un avenir pérenne en Éducation, à savoir : 1) les outils numériques, 2) l'infrastructure communautaire, et 3) la mentalité du fabricant.

Le mouvement *Maker* s'est démocratisé sous l'impulsion des nouvelles technologies et des outils numériques (Dougherty, 2012). Il fait aussi bien usage d'outils physiques numériques (p. ex. imprimante 3D) que d'outils logiques numériques (p. ex. microcontrôleur, ordinateur monocarte) (Martin, 2015). Le recours à des techniques issues de l'artisanat (Papavlasopoulou et al., 2017) comme la couture et à l'utilisation de matériaux comme outils de soutien (piles, papier, fils conducteurs, fruits, etc.) est courant. Ces outils, numériques, traditionnels ou de soutien, sont considérés comme des ressources nécessaires au développement technologique et à la fabrication numérique (Eriksson et al., 2018). Outre les outils numériques, Martin reconnaît l'importance de l'infrastructure de communauté, un moyen de favoriser et soutenir l'émergence d'une communauté. Elle inclut aussi bien des ressources en ligne que des espaces physiques et des événements. Nous considérons l'infrastructure comme un moteur dynamisant la création, l'expansion et le maintien d'une communauté. Dans le cadre de cet article, nous utilisons le terme *communauté* aussi bien pour faire référence à la communauté de pratique qu'à l'infrastructure de communauté.

La participation à une communauté se caractérise par un ensemble d'attributs qui reposent sur les valeurs, les croyances et les dispositions (Martin, 2015). C'est cet ensemble d'attributs que cet auteur qualifie de mentalité du fabricant (*Maker Mindset*). Bien que non exhaustifs, la littérature retient plusieurs éléments pour développer une mentalité du fabricant en matière d'éducation, notamment : l'éducation ludique, axée sur les actifs et la croissance, positive à l'échec et axée sur la collaboration (Davidson et Price, 2017; Hughes et Morrison, 2018; Iversen et al., 2015; Kurti et al., 2014; Martin, 2015). Le jeu, le plaisir et l'intérêt sont au cœur du processus de création (Martin, 2015). Une activité *Maker* doit ainsi être ludique et privilégier la motivation intrinsèque de l'élève. La mentalité du fabricant passe aussi par une activité *Maker* axée sur les actifs et la croissance,

c'est-à-dire qu'une personne peut acquérir de nouvelles compétences en menant son activité où elle le souhaite (Davidson et Price, 2017; Martin, 2015). Dans la mentalité du fabricant, une place est également accordée au droit à l'erreur et à la collaboration. Les élèves sont encouragés à s'engager dans des pratiques d'essais et d'erreurs sur des problèmes mal définis et dans des pratiques collaboratives afin d'apprendre de leurs échecs et de ceux de leurs pairs (Iversen et al., 2015).

Le constructionnisme de Papert et les éléments essentiels à la pérennité du mouvement Maker en matière d'éducation (outils numériques, infrastructure communautaire et mentalité du fabricant) sont des concepts qui sous-tendent le mouvement Maker et ses activités. Rappelons que nous cherchons à cerner comment les activités Maker sont planifiées dans un contexte éducatif, raison pour laquelle la section qui suit présente le concept de pensée planificatrice.

La pensée planificatrice

La planification occupe une place centrale dans le processus de pensée du personnel enseignant (Wanlin, 2016; Wanlin et Crahay, 2012). En effet, enseignement et planification vont habituellement de pairs. En plus de la pédagogie, une place doit être accordée à la création de matériel didactique et d'activités d'enseignement (Eriksson et al., 2018). La recherche sur les processus de la pensée planificatrice du personnel enseignant s'intéresse d'une part aux raisons données par les enseignants pour expliquer pourquoi ils préparent leurs interventions pédagogiques, et d'autre part aux modèles de pensée qu'ils utilisent pour planifier (Wanlin, 2016). Pour cet auteur, les chercheurs s'intéressant aux modèles de pensée

ont longuement débattu sur l'ordre de prise de décision relative aux préoccupations (objectifs pédagogiques, activités et tâches pour les élèves, matériel et supports, etc.) ainsi qu'aux facteurs que les enseignants prennent en compte pour décider de la modulation de ces éléments (performance et résultats des élèves, besoins des élèves, motivation des élèves, programme officiel, etc.) (p. 342).

Il soutient que la recherche a tendance à modéliser les réflexions des enseignants pendant la préparation de leurs cours de deux façons qui s'opposent. Premièrement, une pensée planificatrice qui repose sur un modèle par objectifs, c'est-à-dire que le personnel enseignant part des objectifs pédagogiques pour les traduire en activités à soumettre aux élèves. L'auteur considère que c'est une approche rigide, organisée qui permet au personnel enseignant d'avoir un contrôle sur l'imprévu et de s'assurer d'une certaine cohérence pédagogique. Deuxièmement, une pensée planificatrice qui s'éloigne du modèle basé sur les objectifs et qui privilégie une approche plus souple. Elle permettrait au personnel enseignant de s'adapter à la réalité de leur classe et d'intervenir de manière plus flexible. À ce titre, il commence à rassembler des activités ou des tâches à donner aux élèves et à personnaliser ses interventions afin que les cours répondent au curriculum et aux objectifs pédagogiques qu'il désire poursuivre

en classe avec ses élèves. Compte tenu des deux modèles identifiés par Wanlin, il est intéressant de se demander quel modèle de planification est privilégié dans le cadre d'une activité Maker.

MÉTHODOLOGIE

Puisque notre recherche consistait à approfondir la compréhension d'un phénomène assez peu documenté, la méthode de recherche qualitative interprétative a été privilégiée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Vu la nature exploratoire de notre étude, l'entrevue individuelle semi-dirigée a été retenue afin de comprendre le sens donné à un phénomène par les participants (Baribeau et Royer, 2012; Gauthier et Bourgeois, 2016; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018; Savoie-Zajc, 2016). Les entretiens menés s'inspirent de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2015) puisque notre objectif était, au-delà des opinions et commentaires, de nous informer sur les pratiques, les manières de voir et de concevoir la planification d'une activité Maker, d'avoir accès à ce qui est intériorisé chez nos deux participants. Notre objectif était d'apprendre de leur pratique pour y révéler leur méthode de travail, leur façon d'agir, les actes posés. C'est pour cette raison que nos entretiens visaient à faire expliciter l'action, à aider à mettre en mots le *faire* chez nos participants. Ainsi, les entretiens menés avaient deux objectifs : 1) s'informer sur la manière dont les participants ont réalisé une tâche particulière, c'est-à-dire recueillir de l'information sur le déroulement du processus de planification d'une activité Maker; et 2) supporter la mise en mots a posteriori de l'action, c'est-à-dire avoir accès à une mémoire d'évocation, de revécu (Vermersch, 2013). Malgré le nombre limité de participants à notre recherche, nous estimons que la profondeur de la conversation amenant nos participants à réfléchir sur leur pratique pédagogique nous a permis de répondre à notre question de recherche. Dans cette section, nous présentons les participants, l'instrument de collecte de données, le déroulement de la collecte et la méthode d'analyse des données.

Participants

Nous avons utilisé un échantillonnage non probabiliste et de choix intentionnel, c'est-à-dire basé sur un choix conscient et volontaire (Baribeau et Royer, 2012; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Cet échantillonnage, qui nous a permis de recruter des participants possédant des caractéristiques en lien avec le cadre conceptuel (Van der Maren, 2004), a été prélevé au sein d'un groupe d'enseignantes et d'enseignants volontaires (échantillonnage volontaire) œuvrant dans des écoles de langue française de l'Ontario et ayant intégré des activités Maker dans leur cours depuis au moins un an. Deux participants répondant à nos critères se sont portés volontaires. Nous les nommons fictivement Michel et Andrée afin de préserver leur anonymat. Michel, enseignant en éducation technologique en 11^e année, donne les cours de technologie et de programmation depuis deux ans et demi et intègre l'approche Maker depuis un an. Quant à Andrée, enseignante

en 6^e année, exerce la profession depuis sept ans et intègre des activités Maker depuis près de deux ans, notamment dans ses cours de sciences. Notons que l'ancienneté dans la profession, l'expertise *Maker*, les matières et les niveaux enseignés de nos répondants sont différents; cependant, les activités dont ils nous font part sont directement liées aux domaines des STIM.

Le déroulement des entrevues individuelles

Les entrevues, d'une durée moyenne de 55 minutes, ont eu lieu en juin 2018. Nous avons débuté les entrevues avec des questions générales sur le répondant et sur le contexte de l'activité choisie, par exemple : « depuis combien de temps et pourquoi intégrez-vous des activités Maker? » Nous avons continué avec des questions plus spécifiques visant à expliciter la planification, le rôle de l'enseignant, celui des élèves, ce qu'ils ont eu à réaliser. Nous avons poursuivi avec des questions visant l'approfondissement des thèmes liés à notre étude : 1) les outils numériques : « quels sont les outils que vous privilégiez habituellement et ceux planifiés pour l'activité? Pourquoi? »; 2) la communauté : « dans votre planification, quelles ressources sont à disposition pour favoriser les échanges et le partage? »; et 3) la mentalité du fabricant : « pourriez-vous me donner trois mots qui caractérisent votre activité? » Nos répondants ont finalement eu l'opportunité de faire des commentaires.

Méthode d'analyse des données

Afin de donner un sens aux données recueillies lors des entrevues, nous avons appuyé une démarche inductive (Blais et Martineau, 2006; Thomas, 2006) dans la mesure où nous nous inscrivons dans une démarche qualitative et exploratoire en raison du contexte de notre recherche. Nous avons suivi les quatre étapes de codification menant à la réduction des données préconisées par ces auteurs (p. 6-8). Après avoir transcrit les verbatim issus des entrevues (étape 1), nous avons après une lecture attentive et approfondie (étape 2) identifié et décrit un certain nombre de catégories préliminaires (étape 3). Ces catégories ont ensuite été raffinées et simplifiées pour faire émerger cinq thèmes majeurs (étape 4). Ces thèmes sont 1) la place des outils numériques dans la planification, 2) la place de la communauté dans la planification, 3) la place de la mentalité du fabricant dans la planification, 4) la planification dans l'action et 5) les préoccupations du personnel enseignant. En attachant une importance particulière aux actes de nos répondants, notre analyse a fait émerger trois actions : 1) la création d'un esprit de communauté Maker; 2) l'implantation d'une mentalité Maker par les actes; et 3) l'émergence d'une planification dans l'action. La section qui suit présente les deux cas à l'étude, les thèmes majeurs issus de l'analyse et les trois actions mentionnées qui soutiennent la planification Maker

RÉSULTATS

Dans cette section nous présentons les résultats encadrant la planification d'une activité Maker dans un contexte éducatif à partir des activités et actions décrites par nos répondants. Leurs propos, recueillis durant l'entrevue individuelle, illustrent une activité de leur choix. Michel a choisi de nous faire part de la planification d'une activité nommée le robot à roues. Elle s'est déroulée dans son cours de programmation (11^e année). Elle visait essentiellement à développer chez l'élève les principes de design et de programmation. Quant à Andrée, elle a décidé de nous faire part de la planification d'une activité utilisant des kits Makey Makey. Ce sont des kits d'invention pour créer, à partir de n'importe quel matériau conducteur, son propre clavier pour contrôler des programmes ludiques sur son ordinateur. L'activité s'est déroulée dans son cours de sciences sur l'électricité (6^e année). Elle visait principalement à développer chez l'élève l'acquisition de notions sur les circuits électriques, notamment construire des circuits électriques simples et identifier des matériaux conducteurs et isolants.

Les actions à promouvoir dans un contexte de planification Maker

Durant les étapes de codification menant à la réduction et à la catégorisation des données recueillies, nous avons cherché à comprendre ce que nos répondants font pour assurer une planification Maker. Cette dernière semble s'articuler autour des trois actions citées précédemment (création d'un esprit de communauté Maker, implantation d'une mentalité Maker par les actes et émergence d'une planification dans l'action). Les sections qui suivent les présentent respectivement.

La création d'un esprit de communauté Maker

La planification Maker semble dans un premier temps être soutenue par la préoccupation de créer un esprit de communauté Maker. Nous avons relevé trois variantes complémentaires que nous nommons la communauté-enseignante, la communauté-classe et la communauté-élargie.

Nous avons tout d'abord relevé un esprit de communauté Maker lié à la communauté-enseignante. Andrée explique

[...] on avait, ensemble, en groupe avec mes collègues, décidé vraiment de se lancer plus dans le côté Maker. J'ai commencé à faire un peu des recherches pour savoir qu'est-ce que c'est, puis vraiment mettre plus des mots sur ce que je faisais peut-être déjà un peu [...] on avait sorti les Makey Makey [...] on a dit aux élèves : ok, maintenant impressionnez-nous! Et c'est là vraiment que le côté Maker est entré.

L'esprit de communauté Maker lié à la communauté-enseignante a pris naissance lors de l'élaboration d'une idée d'activité entre l'enseignante et ses collègues.

Nous avons ensuite relevé un esprit de communauté Maker lié à la communauté-classe. Il émerge notamment des interactions en classe durant l'activité. Michel explique que

souvent les élèves vont travailler en équipe [...] on est toujours appelé à travailler en équipe [...] je vais avoir des rôles [...] un va travailler plus sur la partie rédaction et l'autre plus sur la partie manipulation, créer le circuit [...].

Les interactions entre pairs favorisent la création d'un esprit de communauté Maker lié à la communauté-classe. En outre, Andrée rapporte que ses « élèves apprennent beaucoup entre eux [...] si un élève a un problème, je vais dire : ah, va voir tel élève, lui a réussi. Puis là, ils vont observer. » Nous observons un esprit d'entraide. Andrée explique que l'entraide « ce n'est pas copier, c'est s'inspirer, c'est regarder ce qui est déjà fait et aller plus loin [...] les autres élèves sont autant une ressource que l'Internet, que le guide, que moi. » Cette entraide, favorisant un climat de confiance et de collaboration propice à l'apprentissage, promeut également la création d'un esprit de communauté Maker lié à la communauté-classe.

Nous avons finalement relevé un esprit de communauté Maker lié à la communauté-élargie. Il s'exprime lors des interactions et des partages entre la classe et l'école, voire le reste du monde. Par exemple, Michel envisage emmener ses élèves visiter une foire Maker (*Maker Faire* en anglais), voire un espace de fabrication tel que l'atelier Makerspace Richard L'Abbé situé à l'université d'Ottawa, afin de leur montrer comme il nous le confie « de quoi sera fait le monde de demain ». Andrée privilégie entre autres les expositions d'une journée au sein de son école ou encore les publications sur la plateforme Twitter. Elle explique avoir « fait une exposition dans la classe parce que les autres classes peuvent venir voir ce que l'on a créé » et ajoute qu'« habituellement les projets Makey Makey, on publie ça sur Twitter, leurs petites vidéos qui présentent leurs projets. On reçoit beaucoup de *feedback* d'autres écoles. C'est intéressant parce qu'on suit d'autres écoles du Canada, puis du monde aussi. » Le partage et la curiosité de ce qui se fait dans le domaine Maker favorisent la création d'un esprit de communauté Maker lié à la communauté-élargie.

L'implantation d'une mentalité Maker par les actes

Dans un deuxième temps, la planification Maker semble être soutenue par l'implantation d'une mentalité Maker par les actes d'enseignement. Nous avons vu émerger de nouvelles façons d'agir et de concevoir l'enseignement en contexte Maker : l'enseignant ne peut pas tout planifier et connaître. Lorsque nous demandions à nos répondants s'ils avaient habituellement une planification formelle, écrite et détaillée, Andrée explique

que les autres projets Maker que je fais dans ma salle de classe, non, je n'ai pas vraiment une planification formelle parce que ça va vraiment aller en fonction des intérêts des élèves, en fonction de leurs connaissances antérieures [...] ça change d'année en année. Je pense que c'est difficile à planifier de façon formelle, mais c'est sûr que j'ai des pistes d'exploration, des pistes de questionnement. Je sais où je veux amener mes élèves, mais le chemin que je vais emprunter pour les amener là va différer en fonction du groupe.

L'intérêt de l'élève mentionné par Andrée se trouve également dans les propos de Michel. Il nous raconte qu'un

élève voulait faire une caméra qui filme, détecte et capable de reconnaître un visage. J'ai dit à cet élève que ton projet est *flyé*, c'est vraiment une activité de type Maker. Il a bien réussi. Il était capable de détecter un visage et reconnaître un visage d'un autre, à partir d'un fichier avec données de reconnaissance.

Dans les deux cas, l'intérêt de l'élève est pris en compte pour l'amener à réaliser des objets, des réflexions ou des apprentissages. Le déroulement et le résultat d'une activité changent en fonction de cet intérêt. L'activité n'est pas planifiée dans ses moindres détails pour inviter l'élève à embrasser une mentalité du fabricant et à se dépasser dans ses réalisations.

Nous avons aussi relevé dans les propos de nos répondants une redéfinition de leur rôle d'enseignant et une préoccupation d'encourager le bricolage. Andrée explique qu'elle a « un rôle de guide parce que je ne donne pas la matière aux élèves [...] je vais leur offrir une variété de matériel, je vais leur offrir l'accès à l'Internet pour qu'ils aillent fouiller ce qu'il y a déjà ». À l'instar d'Andrée, Michel indique que « mon rôle, c'est purement encadrer, *coacher* » et ajoute qu'il « aime avoir des questions, y répondre, donner des pistes, des directions, les faire réfléchir ». Dans leur rôle de guide, nos répondants cherchent à offrir aux élèves des moyens pour les rendre actifs et engagés dans leurs apprentissages, notamment en leur permettant de bricoler, d'expérimenter et de manipuler une variété de matériaux et d'outils tout en réduisant l'enseignement magistral. Michel « trouve important pour que ce soit Maker [...] que ça ait un côté *hands-on* [...] tu vas manipuler quelque chose, voire que t'as l'impression de bricoler quelque chose ». Par ailleurs, lorsque nous leur avons demandé s'ils avaient à refaire la même l'activité, est-ce qu'ils ajouteraient des outils numériques ou en mettraient certains de côté, Andrée « pense que c'est toujours bien d'ajouter; donc peut-être d'offrir une variété plus grande de matériel à mes élèves; ça va aussi en fonction de ce qu'ils découvrent ». Il est important pour nos répondants d'offrir une diversité et un choix de matériel propices à la pratique qui évoluent au rythme des découvertes des élèves.

L'émergence d'une planification dans l'action

Dans un troisième temps, la planification Maker se veut une planification dans l'action. Celle-ci revêt un caractère flexible, dynamique et situé. Nos résultats indiquent qu'au départ il existe bien des objectifs fixés à atteindre ou encore des outils et des ressources mobilisés à utiliser. Pour Michel, l'assemblage du projet « c'est vraiment une approche graduelle. L'objectif dès le départ est clair, comment y arriver n'est pas clair du tout. » Michel, ancré dans une pédagogie centrée sur la découverte et la construction des savoirs, laisse ses élèves découvrir comment concevoir et assembler leurs projets. Il ne planifie ni n'anticipe les obstacles ou les questionnements des élèves, et s'ajuste au déroulement des projets au fil des unités et des découvertes. Chaque unité est composée d'un projet et d'un

objectif de travail pratique en vue de préparer les élèves aux différentes facettes du projet final. Lorsqu'Andrée a débuté son activité, tout ce qu'elle a fait, c'est donner les boîtes de Makey Makey aux élèves et leur demander s'ils avaient des questions. Celles-ci ont été notées au tableau. Puis, elle a dit « comment est-ce que vous allez pouvoir trouver les réponses; quelles sont les ressources? On a fait une liste des ressources. L'Internet, le guide d'instructions, demander à un ami, madame, YouTube, Pinterest [...] Et puis, c'était, "Ok, go, allez-y" ». Ces résultats indiquent, à l'instar de Michel, que les questionnements et découvertes ne sont pas planifiés; ils appartiennent aux élèves et nos répondants continuent à planifier en situation. Nous découvrons que, durant le déroulement de l'activité, ils intègrent à leur planification de départ – dans laquelle un objectif à atteindre est fixé et des ressources à mobiliser sont déterminées – les questionnements et les problèmes rencontrés par les élèves, voire ajoutent de nouvelles ressources matérielles. Andrée ajoute que « quand j'ai commencé à enseigner, je voulais tout contrôler, je planifiais mes leçons, puis je voulais que ça se passe; maintenant, c'est vraiment, qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui, où est-ce que vous allez m'amener, puis où est-ce que l'on va aller ». Lorsque nous demandons à Andrée si elle pense que sa planification a changé ou va changer, elle affirme que « c'est sûr, ça va continuer de changer en fonction du groupe que je vais avoir l'année prochaine, en fonction de leurs intérêts, en fonction de la dynamique du groupe ». Nous observons que nos répondants acceptent de ne pas tout anticiper et contrôler, et privilégient l'adaptabilité à la situation.

Après avoir présenté les principaux résultats de notre recherche, examinons dans la section qui suit en quoi ceux-ci contribuent à la compréhension de la planification d'activités Maker.

DISCUSSION

Notre étude cherchait à comprendre comment le personnel enseignant conçoit la planification d'une activité Maker à l'école. Elle a été guidée notamment par les outils numériques, la communauté et la mentalité du fabricant associé au mouvement Maker en raison de leur omniprésence dans la fabrication Maker. Notre étude a permis de révéler trois actions à prendre en compte dans la planification d'une activité Maker, soit la création d'un esprit de communauté Maker, l'implantation d'une mentalité Maker par les actes et l'émergence d'une planification dans l'action. Le Tableau 1 présente des pistes de réflexion pour le personnel enseignant qui souhaiterait planifier une activité Maker en fonction des trois actions qui ont émergé de notre étude.

TABLEAU 1. Les actions à promouvoir, leurs caractéristiques et implications

| Actions soutenant la planification d'une activité Maker | Caractéristiques des actions | Implications des actions sur la pratique enseignante |
|---|---|--|
| Créer un esprit de communauté Maker | Une communauté Maker impliquant : | Créer des partenariats avec des collègues pour construire collectivement une activité Maker |
| | la communauté-enseignante | Renforcer la collaboration entre les élèves en classe |
| | la communauté-élargie (classe-école / classe-monde extérieur) | Inciter le groupe classe à partager le résultat de leurs projets à l'extérieur de la salle de classe |
| Implanter une mentalité Maker par les actes | L'activité Maker se caractérise par trois actions : | Organiser des activités orientées vers le <i>faire</i> : jeu, bricolage, recherche, etc. |
| | privilégier le <i>faire</i> | Renforcer la prise d'initiative, l'esprit critique, le questionnement, l'esprit d'ouverture, etc. |
| | stimuler le dialogue entre les élèves | Permettre à l'élève d'apprendre de ses erreurs, considérer l'erreur comme sources d'apprentissage, etc. |
| Adopter une planification dans l'action | stimuler la créativité en favorisant l'esprit de découverte | |
| | Une planification dans l'action est : | Pour planifier : |
| | une planification de départ dans laquelle l'enseignant se fixe un objectif à atteindre et détermine des ressources à mobiliser | fixer un objectif à atteindre et identifier les ressources nécessaires (aménagement de la salle, outils, etc.) |
| une planification en situation et qui s'ajuste à la dynamique qui se met en place dans la salle de classe durant l'activité | Pendant l'activité Maker : continuer à planifier en situation en intégrant les questionnements des élèves, les problèmes rencontrés, etc. accepter de ne pas tout anticiper et contrôler, privilégiant l'adaptabilité à la situation. | |

Les implications exposées dans la 3^e colonne du tableau peuvent être considérées comme des pistes de réflexion pour atteindre ou adopter une action particulière (colonnes 2 et 1). Elles découlent de l'analyse et de la synthèse de propos exposés par nos répondants. Les sections qui suivent discutent chacun de ces éléments et en révèlent leur rôle dans la planification.

La création d'un esprit de communauté Maker

Nous avons constaté qu'Andrée et Michel s'interrogent tout d'abord sur le mouvement Maker et sur comment le mettre en pratique en salle de classe. À l'instar de la communauté Maker (Dougherty, 2012), des communautés de pratiques (Dougherty, 2012; Halverson et Sheridan, 2014) et des communautés de construction de connaissances (Martin, 2015; Scardamalia et Bereiter, 2006), nos répondants construisent et partagent avec leurs collègues leurs connaissances

sur l'approche Maker. Puis, seuls ou avec leurs collègues, ils se proposent de préparer des activités. Celles-ci sont pensées dans les grandes lignes. Ils cherchent à créer un cours qui réponde au curriculum et à leurs objectifs pédagogiques. Ces lignes font référence au modèle de pensée planificatrice de Wanlin (2016) et à la définition d'objectifs pédagogiques en regard des performances des élèves et du programme officiel. Un premier *esprit de communauté-enseignante* émerge de cette interaction.

Nos participants n'hésitent pas à se lancer dans l'inconnu. Les questions et les réponses naissent des activités. Elles ne sont ni planifiées ni issues d'un manuel mais découlent des expériences et des découvertes des élèves. Ces derniers, par le travail d'équipe et la réalisation d'activités touchant leurs intérêts, construiront leurs connaissances. De cette collaboration se développe un *esprit de communauté-classe* qui soutient le bricolage et l'apprentissage. Cet esprit semble s'apparenter à la communauté de construction de connaissances au sens de Martin (2015) et Scardamalia et Bereiter (2006), une communauté née d'une collaboration visant la construction et le partage de nouvelles connaissances dans un état d'esprit d'apprentissage et non concurrentiel. Cet état d'esprit a été relevé dans les propos de nos répondants. Ils nous ont confié qu'ils planifient des activités favorisant le partage, la collaboration, le questionnement et la découverte.

L'esprit de communauté s'accomplit aussi dans les partages physique (exposition-école) ou virtuel (réseaux sociaux) des projets réalisés par les élèves. Ces espaces physiques et ces ressources en ligne représentent ce que Martin (2015) définit comme des infrastructures de communauté qui favorisent et soutiennent l'émergence de communautés. Ces échanges entre une classe et son école ou une classe et le monde extérieur nous amènent à percevoir un troisième système de communauté soutenant les activités Maker, à savoir un *esprit de communauté-élargie*. Nous avons observé la présence de ces trois types d'esprit de communauté dans les planifications de nos répondants.

L'implantation d'une mentalité Maker par les actes

Selon nos répondants, les découvertes, les recherches individuelles ou en équipe, la collaboration, l'apprentissage par essai-erreur, l'apprentissage par projets ou par problèmes, la liberté de faire des choix ou le jeu sont mis de l'avant dans un contexte de planification Maker. L'utilisation de ces stratégies abonde dans le même sens que les éléments que divers auteurs attachent à la mentalité Maker, notamment une planification qui est ludique, axée sur les actifs et la croissance, positive à l'échec et axée sur la collaboration (Davidson et Price, 2017; Hughes et Morrison, 2018; Iversen et al., 2015; Kurti et al., 2014; Martin, 2015). Nos répondants, en portant une attention particulière à la façon de mener les activités et amener la matière, implémentent ce que nous nommons une mentalité Maker par les actes. Nous constatons une certaine mise en retrait de l'enseignement au profit notamment de l'autodécouverte et de l'autocréation. L'élève crée des choses qui partent de ses intérêts et qui vont parfois au-delà des attentes de

son enseignant. Par exemple, l'élève de Michel construit une caméra qui filme et capable de reconnaître un visage. Dans la planification de nos répondants, ceux-ci deviennent des ressources pour leurs élèves et ils leur accordent une grande place dans la construction de leurs savoirs par le biais du bricolage. Ces observations sont en phase avec l'approche constructionniste qui partage l'idée que les élèves sont encouragés à apprendre en construisant activement des objets à partir de matériels disponibles (Hughes, 2017a; Papert, 1994; Stager, 2016). Nous avons aussi constaté que tout ne peut être planifié, tout ne peut être connu de l'enseignant, qu'il ne détient pas toutes les réponses aux questions que se pose l'élève. Ce dernier en est conscient. Il est informé de cette manière de fonctionner durant l'activité. Nous avons observé que l'enseignant et l'élève ont la possibilité d'améliorer leurs connaissances à travers l'activité Maker, notamment par un enseignement magistral réduit comme le recommandaient Papert (1994) et sa vision du constructionnisme. Nous relevons donc la prise en compte de comportements nouveaux dans les actes d'enseignement de nos répondants.

L'émergence d'une planification dans l'action

La planification de nos répondants se veut dynamique et flexible. Nous l'avons qualifiée de *planification dans l'action*, car elle s'accomplit dans un contexte changeant et évolue au gré des interactions avec les élèves. À l'encontre des raisons personnelles et psychologiques, de l'assurance d'une cohérence pédagogique de ses leçons et des raisons administratives et organisationnelles qui incitent le personnel enseignant à planifier (Wanlin, 2016), la planification dans l'action encourage plusieurs actes tels diriger, guider et encourager. Ceux-ci sont réalisés par l'enseignant au cours de l'activité, et non à priori. Autrement dit, il mobilise de multiples ressources pour agir et adapter ses stratégies d'intervention en situation.

Andrée et Michel, effleurant la question de l'atteinte des objectifs de leur curriculum respectif, insistent sur deux points : 1) dans une activité Maker tout ne peut être planifié à l'avance, il faut laisser place à la créativité nécessaire à l'apprentissage; et 2) il n'en demeure pas moins qu'ils puissent atteindre, voire dépasser, certains objectifs. La planification Maker semble ainsi laisser une place à l'improvisation, aux défis, aux questionnements, aux découvertes, à la création. L'enseignant peut planifier ou non ces moments. Bien que nous n'ayons pas anticipé le concept d'improvisation dans l'enseignement, nos résultats corroborent les dires de Wanlin et Crahay (2012) lorsqu'ils mentionnent que « l'improvisation dans l'enseignement est probablement la meilleure, sinon la seule manière pour l'enseignant de prendre en compte les réactions des élèves [...] et les événements imprévus de la classe » (p. 20). Cependant, nos répondants n'ont pas fait allusion à l'idée que l'improvisation en enseignement demande ou non une plus ample planification.

Nous constatons que dans une approche Maker, l'enseignant n'a pas peur de se lancer dans l'inconnu et d'en informer ses élèves. C'est ce qu'Andrée appelle

« le lâcher-prise ». Même si de prime abord l'inconnu suggérerait une absence de planification, notre analyse révèle un souci d'intégrer dans la planification la majorité des objectifs du curriculum, voire d'aller au-delà de ceux-ci — cependant, les liens entre le curriculum et les différents éléments d'une activité Maker n'étant pas objet à étude requièrent de futures recherches. Comme le soulevait Wanlin (2016), tandis que la définition des objectifs pédagogiques est une décision parmi d'autres, elle n'est pas la première que les enseignants prennent dans la majorité des cas. En dépit du fait que la planification dans l'action semble privilégier un enseignement qui mobilise de multiples ressources et stratégies d'intervention en situation, nous avons constaté une prédominance au fait que les élèves puissent apprendre par eux-mêmes ce que leur enseignant devait leur enseigner.

Les résultats de notre recherche tendent à souligner qu'une forme « hybride » (Wanlin, 2016) de planification — que nous avons nommée la *planification dans l'action* — semble spécifique aux activités Maker en salle de classe. En effet, nous avons vu que dans la planification d'une activité Maker tout ne peut pas être planifié, anticipé et il semblerait que nos répondants privilégient une planification autour d'une activité plutôt qu'un modèle de planification par objectifs au sens de Wanlin (2016). Ainsi, même s'ils ont « en tête » des objectifs pédagogiques, leur planification se veut souple et évolue en fonction des besoins et des découvertes des élèves.

Limites et futures recherches

En raison du fait que nous avons mené une recherche exploratoire basée sur un petit échantillon, nous aurions besoin de reproduire ce type de recherche dans d'autres contextes. Il s'avérerait utile d'approfondir, de vérifier les résultats de recherche dans d'autres contextes, mais aussi en utilisant d'autres démarches méthodologiques telles que la démarche ethnographique afin de mieux saisir toutes les dimensions de la planification dans l'action.

CONCLUSION

Trois actions soutenant la planification d'une activité Maker ont été discutées dans cet article. La première action est de créer un esprit de communauté Maker qui se décline par : 1) la collaboration et le partage entre le personnel enseignant (*esprit de communauté-enseignante*); 2) la collaboration et le partage entre les pairs (*esprit de communauté-classe*); et 3) la collaboration et le partage entre le groupe classe et une communauté plus large tels que l'école, la communauté locale ou encore les communautés en ligne (*esprit de communauté-élargie*). La seconde action est d'implanter une mentalité Maker par les actes, par exemple en offrant à l'élève la possibilité de bricoler sous un minimum de supervision et d'être actif en expérimentant et en manipulant une variété de matériaux et d'outils. La troisième action est d'adopter une planification dans l'action, c'est-à-dire une planification en situation qui s'ajuste à la dynamique qui se met en place

dans la salle de classe durant l'activité. Par conséquent, cette recherche tend à montrer que de la planification d'activités Maker en salle de classe émerge une forme de planification dans l'action qui fait coexister dans une sorte de modèle « hybride » une planification par objectifs et une planification par activités telles que décrites par Wanlin (2016).

Les résultats de notre recherche soulèvent des enjeux en termes de formation du personnel enseignant qui souhaite intégrer et développer des activités Maker en salle de classe. En effet, ne faudrait-il pas développer des formations plus ancrées dans la pratique, c'est-à-dire les aider à apprendre à planifier en faisant, dans l'action?

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), 2345. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Blackley, S., Sheffield, R., Maynard, N., Koul, R. et Walker, R. (2017). Makerspace and reflective practice: Advancing pre-service teachers in STEM Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n3.2>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 118.
- Blikstein, P. (2013). Digital fabrication and 'making' in education: The democratization of invention. Dans J. Walter-Herrmann et C. Büching (dir.), *Fab Lab: Of Machines, Makers and Inventors*. Transcript Publishers.
- Clapp, E. P., Ross, J., Ryan, J. O. et Tishman, S. (2017). *Maker-centered learning: Empowering young people to shape their worlds* (1^e éd.). John Wiley & Sons.
- Davidson, A.-L. et Price, D. W. (2017). Does your school have the maker fever? An experiential learning approach to developing maker competencies. *LEARNing Landscapes*, 11(1), 102120. <https://doi.org/10.36510/learnland.v11i1.926>
- Dougherty, D. (2012). The maker movement. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*, 7(3), 11-14.
- Elliott, S. et Richardson, M. (2017). Maker culture and possibilities for attached consumption. *Arena Journal*, (47/48), 213-231,324.
- Eriksson, E., Heath, C., Ljungstrand, P. et Parnes, P. (2018). Makerspace in school—Considerations from a large-scale national testbed. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 16, 915. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.10.001>
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (dir.). (2016). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gershenfeld, N. A. (2005). *Fab: The coming revolution on your desktop—from personal computers to personal fabrication*. Basic Books.
- Halverson, E. R. et Sheridan, K. M. (2014). The maker movement in education. *Harvard Educational Review*, 84(4), 495504. <https://doi.org/10.17763/haer.84.4.34j1g68140382063>
- Hatch, M. (2014). The maker movement manifesto. *The Futurist*, 48(6), 54.
- Hoehsmann, M. et DeWaard, H. (2015). Définir la politique de littératie numérique et la pratique dans le paysage de l'éducation canadienne. *HabiloMédias*. <http://habilomedias.ca/sites/mediamarts/files/publication-report/full/definir-litteratie-numerique.pdf>
- Hughes, J. M. (2017a). Digital making with « At-Risk » youth. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 34(2), 102113. <https://doi.org/10.1108/IJILT-08-2016-0037>
- Hughes, J. M. (2017b). La création significative. Comment mettre en place un espace de fabrication collectif dans votre école ou salle de classe. *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, (68). http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/meaningful_making_fr.pdf
- Hughes, J. M. et Morrison, L. J. (2018). The use of e-textiles in Ontario education. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 41(1), 356384.
- Iversen, O. S., Smith, R. C., Blikstein, P., Katterfeldt, E.-S. et Read, J. C. (2015). Digital fabrication in education: Expanding the research towards design and reflective practices. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 5, 1-2. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2016.01.001>
- Jones, W. M., Smith, S. et Cohen, J. (2017). Preservice teachers' beliefs about using maker activities in formal K-12 educational settings: A multi-institutional study. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(34), 134148. <https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1318097>
- Kafai, Y. B., Fields, D. A. et Searle, K. A. (2014). Electronic textiles as disruptive designs: Supporting and challenging maker activities in schools. *Harvard Educational Review*, 84(4), 532556. <https://doi.org/10.17763/haer.84.4.46m7372370214783>

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.

Kurti, R. S., Kurti, D. L. et Fleming, L. (2014). The philosophy of educational makerspaces. Part 1 of making an educational makerspace. *Teacher Librarian*, 41(5), 811.

Lallement, M. (2015). *L'Âge du faire. Hacking, travail, anarchie*. Seuil.

Martin, L. (2015). The promise of the maker movement for education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 5(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.7771/2157-9288.1099>

Martinez, S. L. et Stager, G. (2013). *Invent to learn. Making, tinkering, and engineering in the classroom*. Constructing Modern Knowledge Press.

Niemeyer, D. J. et Gerber, H. R. (2015). Maker culture and Minecraft: Implications for the future of learning. *Educational Media International*, 52(3), 216226. <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1075103>

Papavasopoulou, S., Giannakos, M. N. et Jaccheri, L. (2017). Empirical studies on the Maker Movement, a promising approach to learning: A literature review. *Entertainment Computing*, 18, 5778. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2016.09.002>

Papert, S. (1994). *L'enfant et la machine à connaître : repenser l'école à l'ère de l'ordinateur* (traduit par É. Cazin). Dunod.

Rodriguez, S. R., Harron, J. R. et DeGraff, M. W. (2018). UTeach Maker: A micro-credentialing program for preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(1), 617. <https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1387830>

Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 337-362). Presses de l'Université du Québec.

Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. Dans Sawyer (dir.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (p. 97115). Cambridge University Press.

Stager, G. S. (2016). Seymour Papert (1928–2016). *Nature*, 537(7620), 308. <https://doi.org/10.1038/537308a>

Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université. <https://www.pum.umontreal.ca/catalogue/methodes-de-recherche-pour-leducation/fichiers>

Vermersch, P. (2013). *Originalité de l'entretien d'explicitation* [vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6of0WwKx73I>

Vermersch, P. (2015). Subjectivité agissante et entretien d'explicitation. *Recherche formation*, 80, 121130. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2515>

Wanlin, P. (2016). La planification de leçons : cognitions et pratiques déclarées d'enseignants en formation pour le secondaire. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(2), 341365.

Wanlin, P. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 946. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287>

JEAN-LUC CIOCCA est doctorant à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Jeune chercheur dans le domaine des technologies éducatives, ses intérêts de recherche portent sur le mouvement Bricoleur (*Maker*) et l'analytique de l'apprentissage (*Learning Analytics*) pour soutenir l'autorégulation dans les environnements d'apprentissage en ligne. Il détient une maîtrise en éducation de l'Université d'Ottawa. Son travail de recherche explorait comment le personnel enseignant conçoit la planification d'une activité de type Maker à l'école. jcioc064@uottawa.ca

MEGAN COTNAM-KAPPEL est professeure agrégée et Associée au doyen à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Spécialiste en technologies éducatives, ses intérêts de recherche portent sur les littératies et la citoyenneté numériques, le mouvement Bricoleur (*Makerr*) et l'enseignement en milieu francophone minoritaire. Elle détient un doctorat de l'Université d'Ottawa et de l'Université de Corse Pascal Paoli et a complété un stage postdoctoral à la Harvard University. Franco-ontarienne engagée, elle mène un programme de recherche qui vise le développement des compétences en littératies numériques chez les membres du corps enseignant et les élèves dans le but de réduire les inégalités numériques à travers le Canada et en milieu minoritaire en particulier. mcotnam@uottawa.ca

JEAN-LUC CIOCCA is a PhD student in the Faculty of Education at the University of Ottawa. As a young researcher in the field of educational technologies, his research interests focus on the Maker Movement and Learning Analytics to support self-regulation in online learning environments. He holds a Master's degree in Education from the University of Ottawa. His research explored how teachers think about planning a Maker activity in school. jcioc064@uottawa.ca

MEGAN COTNAM-KAPPEL is Associate Professor and Associate to the Dean in the Faculty of Education at the University of Ottawa. A specialist in educational technologies, her research interests include digital literacy and citizenship, the Maker movement and teaching in Francophone minority settings. She holds doctorates from the University of Ottawa and Université de Corse Pascal Paoli, and completed a postdoctoral fellowship at Harvard University. A committed Franco-Ontarian, she leads a research program aimed at developing digital literacy skills among teachers and students, with a view to reducing digital inequalities across Canada and in minority settings in particular. mcotnam@uottawa.ca

ÉVALUER DES APPRENTISSAGES AU SECONDAIRE EN ÉQUIPE COLLABORATIVE

ANDRÉ C. MOREAU *Université du Québec en Outaouais*

NANCY GRANGER *Université de Sherbrooke*

FRÉDÉRIQUE GINGRAS *Université du Québec à Rimouski*

CYNTHIA LAVOIE VEZEAU *Commission Scolaire des Patriotes*

RÉSUMÉ. L'article décrit les résultats d'une étude ex post facto ayant une visée praxéologique¹ avec des personnels enseignants du secondaire, qui œuvrent en équipe interdisciplinaire et qui souhaitent améliorer leur pratique d'évaluation des apprentissages. La méthodologique guide le contenu de l'article dicté par les propos des enseignantes et conseillères pédagogiques. Elle précise entre autres les facteurs qui ont contribué à une certaine pérennité de pratiques d'enseignement d'équipe collaborative (ÉC²) et met en évidence les facteurs menant à la réussite d'élèves présentant des difficultés en littératie³. L'analyse de données commente une pratique d'évaluation des apprentissages qui donne du sens pour le personnel enseignant et aussi pour les apprenants; il s'agit là de la principale contribution.

COLLABORATIVE TEAM ASSESSMENT OF SECONDARY SCHOOL LEARNING

ABSTRACT. This article presents a praxeological¹ ex post facto study with secondary school teachers working in interdisciplinary teams and wanting to improve their learning assessment practices. We specify the factors that helped to sustain new teaching practices one year after the end of a project aimed at implementing collaborative team functioning and highlight success factors for students with literacy difficulties. Data collected with five teachers enabled us to describe a renewed practice of learning assessment, including the use of a coding tool. We discuss issues that may help or hinder the drive for sustainable changes in learning assessment practices and raise avenues for future research. The study contributes an illustration of a learning assessment practice relevant for both teachers and learners.

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

L'étude se déroule dans une école qui fonctionne en *communauté d'apprentissage professionnelle* (CAP) qui s'est implantée lors d'un projet d'équipe-école et qui s'est poursuivie l'année suivante. Ce fonctionnement d'école en CAP s'actualise par des rencontres régulières d'équipes collaboratives (ÉC) de membres du personnel regroupés par cycles d'enseignement ou par groupes ciblés d'apprenants. L'ÉC

s'intéresse à une problématique à laquelle les membres cherchent une solution (Moreau et al., 2014). « Dans notre cas, nous cherchions à trouver un moyen d'engager l'élève dans sa réussite, qu'il devienne proactif⁴ ». La composante évaluation des apprentissages a donc été le point central d'une innovation afin de rehausser l'engagement des élèves dans les tâches scolaires et, indirectement, dans la réussite de leur apprentissage. Le fonctionnement en ÉC mène à développer un langage commun ainsi que des pratiques⁵ validées par les ÉC, tout en permettant de construire collectivement des attentes et des actions portant sur l'évaluation des apprentissages. Dans ce fonctionnement, l'approche par résolution de problème agirait à titre de modérateur social. Elle assurerait une plus grande cohérence, un meilleur alignement entre le curriculum prescrit, les activités d'apprentissages en classe et les tâches évaluatives (Mottier Lopez et al., 2012). Elle aurait aussi pour effet « de développer les compétences professionnelles des enseignants à formuler des jugements d'évaluation. » (Mottier Lopez et al., p. 163).

En contexte québécois, l'implantation de programmes inspirés de l'approche par compétences (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003) a conduit à une évolution des données de la recherche portant sur la réussite des élèves. Ces recherches ont mené vers une approche préventive qui privilégie l'intégration de l'évaluation des apprentissages à toute démarche d'enseignement-apprentissage (MEQ, 2003); idée qui a été réaffirmée dans un rapport récent du Conseil supérieur de l'éducation (2018) en précisant que l'évaluation doit « contribuer de façon concrète à l'apprentissage ». Selon Allard (2016), cette approche préventive est adoptée et implantée dans plusieurs écoles québécoises. Elle consiste à évaluer de manière continue les progrès de l'élève, tandis que l'enseignement et les interventions basées sur les données de recherches sont implantés et différenciés de manière à répondre aux besoins de l'ensemble des élèves, qu'ils aient des difficultés ou non. Elle implique de faire le dépistage des acquis et des difficultés au début de l'enseignement, ainsi que le pistage des apprentissages régulièrement afin d'être en mesure d'opérer des actions de régulation pendant l'enseignement. Des mesures particulières peuvent se greffer à ces interventions pour soutenir les élèves qui n'arrivent pas à atteindre les performances ciblées. Ces pratiques préventives permettent à l'élève de réguler ses actions et de les ajuster pour vivre une réussite.

Or, l'évaluation comme activité d'amélioration de l'apprentissage constitue une pratique qui n'est pas nouvelle en éducation. Cependant, l'attention accordée à cette pratique par les acteurs pourrait être davantage mise en valeur (voir données internationales du Conseil national d'évaluation du système scolaire, CNESCO, 2014). L'enquête internationale (OCDE, 2014), qui regroupe 27 pays, pointe que les enseignants manquent de formation et se disent insuffisamment ou pas formés à planifier des évaluations intégrées à l'enseignement-apprentissage. Certains auteurs expliquent ce manque d'intérêt pour cet objet d'étude par le flou ou les confusions entre les termes évaluation, mesure, finalité, intention, pratique d'évaluation ou contrôle (Portelance et Caron, 2017). D'autres éléments rajoutent

à cette confusion, notamment certains changements d'orientation ministériels en éducation qui sont peu ou pas compris (Fontaine et Savoie-Zajc, 2013), ou des « zones d'ombre⁶ » dans les discours sur les pratiques d'enseignement.

CADRE CONCEPTUEL

La visée praxéologique de l'étude a mené à traiter des concepts théoriques dictés par les participants. Nos interactions avec ces derniers nous rappellent l'influence sur leur pratique de l'évaluation selon l'approche par compétences dans différents domaines (Jonnaert, 2017; Tardif, 2006), dont la littératie. Ces chercheurs abordent l'évaluation de ces compétences dans des perspectives renouvelées et proposent des méthodes d'évaluation variées. En enseignement et en apprentissage, le terme évaluation peut être défini ou compris de plusieurs façons. Traditionnellement, l'évaluation réfère au jugement porté sur les apprentissages ou sur les acquisitions⁷. Au fil des progrès en recherche, le terme a évolué selon diverses influences des paradigmes cognitivobéhavioral, cognitiviste, socio cognitiviste, ou des théories en apprentissage et en enseignement. Ces paradigmes théoriques et empiriques impactent l'évaluation tels que les paradigmes objectifs, subjectifs, ou interactifs (Rodrigues, 2006). Lorsqu'il est croisé avec l'élève, les parents, les spécialistes des difficultés d'apprentissage, ou même en relation avec un processus d'enseignement-apprentissage, ce terme prend différentes définitions selon les finalités ou les fonctions visées. Marcoux *et al.* (2014) expliquent que l'évaluation, loin de porter un jugement, mène à fonder une prise de décision au regard d'une finalité du processus d'évaluation, au sein de la classe ou de l'école. D'autres le définissent selon une typologie d'évaluation, dont Abejehu (2016) lorsqu'il précise les termes « formative assessment, summative assessment » (voir Allen et Bergeron, 2015 et le pionnier Scriven, 1967 *et*). Cette diversité de définitions se reflète dans les décisions ministérielles.

Beckers *et al.* (2014, p. 65) soulignent que l'évaluation, selon l'approche par compétence, nécessite « la mise au point de nouveaux outils et de nouvelles stratégies d'évaluation des apprentissages, tant pour répondre aux finalités formatives et sommatives que pour communiquer ses résultats au bulletin scolaire ». Pour ces derniers, les résultats de l'évaluation des compétences doivent avoir été obtenus régulièrement, et ce, dans une variété de situations, pour être fiables. Leurs propos rejoignent ceux d'autres sources qui se préoccupent de l'évaluation des apprentissages et d'évaluation formative continue (Gouvernement de l'Ontario, 2006; MEQ, 2003; Monney et Fontaine,).

Fonctions de l'évaluation comme moyen d'améliorer l'apprentissage

Pour Leparreur et Grangeat (2018 : inspirés de Wiliam, 2011), les fonctions de l'évaluation des apprentissages (apprentissage dans une visée formative) visent à (a) clarifier les critères de réussite; (b) organiser les activités-tâches menant à documenter des données d'apprentissage; (c) fournir une rétroaction sur la progression de l'élève; (d) soutenir celui-ci dans son engagement et sa réalisation

d'apprentissage; et (e) l'inciter à être une ressource pour ses pairs. À cet égard, ces activités de réflexion à haute voix et de rétroaction à l'élève en utilisant les données d'apprentissage réduiraient l'écart entre la performance de l'élève et celle souhaitée.

En outre, l'évaluation des apprentissages avec et pour l'élève vise à soutenir et à promouvoir l'apprentissage (Black et Wiliam, 2007). Elle intègre systématiquement une rétroaction « feedback in assessing » et renseigne sur l'avancement de l'activité et de l'apprentissage (Miranda et Hermann, 2015). Pour ces derniers auteurs, cette évaluation des apprentissages (formative assessment) fournit à l'enseignant des informations sur la progression de chaque élève qui lui permettent de modifier ou d'ajuster son enseignement en temps réel et d'améliorer sa planification. Au fil des évaluations des apprentissages, l'enseignant est davantage en mesure de bonifier ses activités d'enseignement dans le but d'aider ses élèves à contribuer à leur propre apprentissage. Cette évaluation permet de réguler à la fois l'enseignement et la démarche d'apprentissage de l'élève (Fontaine, 2013). Au Québec, l'évaluation des apprentissages répond à la Politique de l'évaluation ministérielle (MEQ, 2003) qui l'intègre à la démarche d'enseignement-apprentissage pour soutenir et pour aider l'élève dans son apprentissage. Cette évaluation met en perspective les acteurs (apprenant – enseignant) qui s'activent ensemble au cours de la situation d'apprentissage afin d'intégrer l'évaluation lors du processus pédagogique; apprenants et enseignants sont « intimement liés dans l'acte d'évaluation » (Portelance et Caron, 2017, p. 87). Il s'agit entre autres d'un retour par l'élève et avec lui sur ses apprentissages, ses connaissances et les ressources/stratégies qu'il mobilise (Hattie et Timperley, 2007). Ces échanges renseignent sur (a) les connaissances acquises et celles qui sont à développer; (b) l'évolution de la compétence et de ses sous composantes – connaissances et habiletés/ressources de la compétence mobilisée; (c) la qualité du jugement de l'élève quant à son travail et aux stratégies d'apprentissage qu'il mobilise pour réussir la tâche à accomplir; (d) la rétroaction et la régulation quant au prochain défi ou problème à surmonter (Gouvernement de l'Ontario, 2006). L'évaluation des apprentissages crée un contexte de partage sur la qualité des activités réalisées et sur les apprentissages objectivés à partir de données qui sont plus descriptives que chiffrées pour une prise de décision (Marcoux *et al.*, 2014). Elle rejoint des finalités qui varient au fil de la démarche d'enseignement-apprentissage.

Démarche d'évaluation des apprentissages avec et pour l'élève

Pour compléter sa planification, l'enseignant documente les acquis des élèves dans la discipline enseignée. Une ou des activités types d'apprentissage, qui intègrent l'ensemble des composantes et des connaissances ciblées, sont réalisées et permettent à l'enseignant de bien situer le profil du groupe et les besoins particuliers d'apprenants. Fort de ces données d'apprentissage, l'enseignant peut planifier les situations d'enseignement à mettre en place, dont les activités types d'enseignement explicite en grand groupe, les activités d'appropriation et celles de

transfert en sous-groupe, en individuel, ainsi que celles guidées selon les besoins particuliers d'élèves. Selon Rey (2014), l'évaluation des apprentissages, dans une approche par compétence, exige que les élèves soient confrontés à des tâches inédites et complexes : « complexes en ce sens qu'elles requièrent la combinaison de plusieurs processus, connaissances, ressources et critères. » (p. 27).

De façon concomitante, des activités d'observation ou de collecte de données d'apprentissage à la suite d'un enseignement-apprentissage sont réalisées par l'enseignant – pistage des apprentissages (Prud'Homme et Leclerc, 2014). Ces activités d'évaluation se déroulent dans un climat favorable; elles sont planifiées et organisées par l'enseignant et incluent des observations directes de l'enseignant, des échanges entre enseignants-apprenants, ou des interactions collectives au cours desquelles chaque apprenant peut témoigner de sa compréhension quant à la tâche réalisée. Enfin, ces activités d'évaluation, brèves et fréquentes, permettent de réfléchir sur le sens des données d'apprentissage documentées, de les suivre, de fournir une rétroaction et de préciser les défis à relever par l'apprenant dans l'appropriation de ses compétences. Selon les besoins, elles aident à planifier des interventions ciblées pour soutenir l'élève en difficulté : cela exige une planification de ces temps d'évaluation formative.

Dierendonck *et al.* (2014) synthétisent des données théoriques et empiriques du concept « compétence » et précisent les nombreuses difficultés liées à l'opérationnalisation de pratiques d'évaluation. À cet égard, Jonnaert (2014) dégage certains renseignements qui guident le choix d'outils d'évaluation des apprentissages. Une compétence se définit selon cinq cadres qui, articulés entre eux, modélisent un espace sémantique d'une compétence : a) le cadre situationnel (famille de situations types que l'apprenant mobilise ses ressources ou surmonte les contraintes de celles-ci); b) le cadre d'expérience (expériences, connaissances ou actions antérieures de la personne quant à la situation); c) le cadre de ressources de la personne (ressources cognitives, conatives ou spécifiques à la situation ou externes hors de la situation); d) le cadre d'actions possibles dans la situation (actions potentielles, contextualisées, leur mobilisation et leur articulation selon la situation); et e) le cadre d'évaluation (types de traitements attendus de la situation et critères d'atteinte) (Jonnaert, 2014). Cette définition interactive de l'évaluation mène à offrir un étayage de l'apprentissage et à préciser la zone de développement proximal de l'élève pour identifier les mesures d'aide appropriées (Prud'Homme et Leclerc, 2014). Ces auteurs suggèrent des outils qui offrent une description des composantes de la compétence ou des critères de la tâche qui sont à documenter. La schématisation des données d'apprentissage soutient les actions de réguler la situation d'apprentissage et d'enseignement; elle illustre mieux à l'apprenant ce qui est appris (composantes, connaissances de la compétence ou critères) et ce qui lui reste à développer – les défis à relever. Comme l'exprime Coulibaly (2017), la régulation est « la charpente » de l'évaluation des apprentissages et désigne les ajustements des actions de l'élève qui le rapprochent le plus « possible d'un standard, d'une attente, afin qu'il soit

de mieux en mieux adapté à son environnement. » (Durand et Chouinard, 2012, p. 36). En ce sens, l'élève bénéficie d'informations détaillées sur ses processus pour réguler ses apprentissages et pour progresser vers une réussite. L'enseignant a comme fonction de tout mettre en œuvre pour l'accompagner et pour l'informer sur ses apprentissages (Monney et Fontaine, 2016).

Ces quelques prémisses, croisant les termes utilisés par les participants et les définitions de chercheurs s'intéressant à ces concepts, mènent à une compréhension de l'évaluation des apprentissages ancrée dans une pratique renouvelée. Ainsi, il est pertinent de s'interroger sur les éléments suivants : Que font les enseignants lorsqu'ils mettent en œuvre une démarche concertée d'évaluation des apprentissages dans différentes disciplines au secondaire à savoir, visées, conditions, actions et outils qui caractérisent cette pratique en collaboration? Quelles sont les contributions de cette pratique d'évaluation des apprentissages avec et pour les élèves?

MÉTHODOLOGIE

Les questions soulevées invoquent une méthodologie dite collaborative et descriptive selon une approche praxéologique (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015) qui combine des contributions de la recherche et de la pratique. Cette méthodologie de recherche collaborative implique une démarche de coconstruction entre chercheurs et praticiens (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015). Cette collaboration souscrit à une *praxéologie* partagée dans le sens d'un savoir-faire (ou praxis) et de la connaissance (logos) qui décrit, explique et justifie une pratique. Une praxéologie en recherche collaborative concerne les réflexions sur les pratiques, sur les concepts, ou sur les hypothèses théoriques qui sont mises à l'épreuve (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015). La praxéologie de cette étude porte sur un dispositif d'évaluation des apprentissages de type technopédagogique⁸ expérimenté en conditions écologiques, dans le cas qui nous concerne, d'une école fonctionnant en ÉC. Les données qualitatives collectées par cette méthodologie permettent d'analyser les facteurs en jeu, pour mieux comprendre et pour décrire les contributions d'une pratique pédagogique (dispositif d'évaluation des apprentissages).

Coparticipants

Les cinq coparticipants sont des enseignantes et conseillères du secondaire qui ont contribué aux diverses activités de recherche (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015) : problématique, conception, collecte, analyse de données et discussion. Les critères de sélection sont (a) avoir participé à des activités (rencontres, formations) d'ÉC dans une école fonctionnant en CAP; (b) avoir accepté de contribuer à la recherche; (c) et avoir contribué à améliorer les pratiques d'évaluation en interdisciplinarité (enseignants de diverses disciplines et intervenants en enseignement). Ces coparticipants ont entre 11 et 15 années d'expérience dans leur profession et sont : une enseignante en didactique de français, une enseignante

en didactique de mathématiques, une orthopédagogue qui intervient auprès d'élèves des mêmes cohortes, une conseillère pédagogique en enseignement du français et une conseillère pédagogique en enseignement des mathématiques.

Méthode de collecte de données et démarche

Pour Fortin et Gagnon (2010), la méthode d'entrevue semi-dirigée « est utilisée pour collecter de l'information en vue de comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants » (p. 282). L'entrevue semi-dirigée soulève des interactions verbales entre diverses personnes afin de transmettre une compréhension commune (itérative) d'une situation. Les interactions verbales sont animées de façon souple par le chercheur. Ce dernier se laisse guider par le rythme et le contenu de l'échange pour ainsi aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux et spécifiques qu'il souhaite explorer avec le coparticipant (Savoie-Zajc, 2016). Le schéma d'entrevue se compose des thèmes suivants : la fonction, le rôle joué dans ce projet, l'expérience concernant l'implantation du fonctionnant en ÉC dans leur école, les objectifs d'équipe et les actions ou activités réalisées pour améliorer les pratiques d'évaluation, outils, démarche d'évaluation ainsi que de l'observation des effets sur les élèves, sur eux (développement professionnel) sur les pratiques d'évaluation et sur le mode de fonctionnement d'équipe. Un premier cycle d'entrevue de 90 minutes a permis de collecter des données : deux entrevues de groupe et une entrevue individuelle. Un deuxième cycle d'entrevue individuelle a permis de collecter les commentaires et les ajouts des coparticipants à la suite de la synthèse des rencontres. Cette démarche de validation du contenu des entrevues s'est répétée à deux reprises par les coparticipants ayant demandé de relire les synthèses.

Démarche de collecte de données, analyse et éthique

À la fin de l'année scolaire, les membres d'une ÉC ont souhaité partager leur expérience positive; l'une des démarches consistait à s'allier à des chercheurs intéressés à documenter leur expérience. Par une démarche de type collaborative, une méthodologie a été proposée afin de documenter l'expérience de cette école fonctionnant en ÉC. Après avoir précisé en commun les objectifs de la recherche, des travaux ont mené à documenter les écrits scientifiques sur l'évaluation des apprentissages en cours d'enseignement et à préciser une méthodologie de collecte de données. Une demande de certificat d'éthique a été déposée et obtenue auprès du comité de l'Université du Québec en Outaouais. La collecte des données s'est amorcée à l'automne 2018. Cette collecte s'est réalisée selon deux cycles : le premier concerne les entrevues semi-dirigées et le deuxième concerne les entrevues de validation des synthèses des données collectées. Une analyse par thèmes issus du cadre conceptuel et ceux émergents a permis de présenter les résultats.

ANALYSE DES RÉSULTATS

Les coparticipantes enseignantes interrogées dans le cadre de ce projet de recherche se sont exprimées sur les différents aspects de l'implantation d'une pratique d'évaluation des apprentissages en cours d'enseignement intégrant un outil de communication et de régulation (nommé par les coparticipants « outil de monitoring » et dans le présent texte désigné « Outil » : voir illustrations en annexe). L'analyse qualitative des données répond aux deux sous-questions de recherche à savoir que font les enseignants lorsqu'ils mettent en œuvre une démarche concertée d'évaluation des apprentissages et quelles sont les contributions de cette pratique.

Implantation d'une nouvelle pratique d'évaluation des apprentissages et limites

De prime abord, les coparticipantes soulignent s'être réunies pour mieux intervenir au regard de la réussite scolaire des élèves. Ces rencontres se sont déroulées, en moyenne une fois par mois, pour développer des conditions et un Outil menant à documenter l'évolution des apprentissages et à faciliter une régulation de l'enseignement-apprentissages. Elles souhaitaient explorer une nouvelle avenue « développer de nouvelles façons de faire » (P1). L'ÉC cherchait « un moyen de documenter les acquis et leur progression des apprentissages et, ultimement, leur réussite scolaire. » (P1) Elles souhaitaient que les jeunes s'engagent davantage et soient plus motivés au regard des activités des élèves dans une visée de réussite scolaire. Les élèves devaient réaliser que les adultes ne « pouvaient pas tout faire pour eux ». (P1)

Au fil des rencontres et des lectures sur l'engagement et sur la réussite des élèves, les membres de l'ÉC ont retenu l'importance de documenter les données d'apprentissage afin de soutenir les élèves et de favoriser la régulation des enseignements. À cet égard, une enseignante mentionne « il fallait faire autrement dans l'apprentissage. » (P4) Pour y arriver, « le livre de Prud'Homme et Leclerc (2014) nous a inspiré pour l'élaboration d'un Outil visuel permettant d'illustrer les forces et les défis des élèves. » (P1)

Après sa création par l'ÉC, l'Outil a été expérimenté. Son utilisation a été modélisée ou ajustée afin que les enseignants se sentent à l'aise de l'utiliser avec leurs élèves et qu'ils voient son potentiel sur la régulation des apprentissages. Selon des coparticipantes, la richesse des discussions et des réflexions ont permis le travail en ÉC, « tout le monde était là avec ouverture; l'implantation n'était possible que si les enseignants acceptent de participer. » (P1) Le travail était d'autant plus significatif pour les enseignants puisque le processus venait d'eux. Une coparticipante mentionne au regard de la modélisation effectuée « [...] quand tu participes à une CAP qui a vraiment décidé d'essayer des choses, qu'une première séquence d'enseignement a été vécue, et que tu vois ce qu'est le monitoring, pour voir justement l'évolution, c'est là que c'est enrichissant ». (P4)

Parmi les conditions d'implantation de l'Outil nommées, il importe que les gens qui l'utilisent croient en sa pertinence pour changer leur pratique. Une coparticipante renseigne que l'implantation n'était possible que si les membres acceptaient qu'« il faut que les façons de faire changent. » (P1) Elle insiste sur le fait que les membres de la direction ne doivent pas être seuls, car « [...] il faut qu'elle ait une équipe d'enseignants qui va vouloir collaborer [...] et prendre un risque. » (P1) L'implantation de l'Outil est, pour elle, un bel exemple de cela. Dans le même sens, cette ouverture des membres se manifeste par le travail en interdisciplinarité : « Dans un cours de français, on travaillait avec le texte du cours d'histoire pour travailler la structure du texte informatif et ainsi pour mener à développer la compétence à écrire. » (P1) Selon les propos colligés, il apparaît préférable que les enseignants s'engagent à travailler de concert pour faciliter l'implantation d'un tel Outil, que cela concerne les différentes disciplines ou les différents niveaux scolaires.

Si les coparticipantes voient l'Outil comme une valeur ajoutée, certaines craignent toutefois que des collègues considèrent ce dernier comme un ajout à leur tâche : « Les autres enseignants qui ne l'utilisent pas craignent que si cela leur était demandé, ils trouvent que ça ajoute encore une autre tâche » (P2; P3) : « Souvent, la première réaction que l'on obtient des enseignants, c'est qu'ils nomment qu'ils ont trop d'élèves et qu'ils n'ont pas le temps de faire cela. » (P4) La lourdeur peut venir du fait que les enseignants ont des groupes trop hétérogènes, ce qui rend difficile le fait de donner de la rétroaction individualisée. Les enseignantes soulignent qu'elles-mêmes n'ont pas été en mesure d'utiliser l'Outil à plus d'une reprise en raison de l'hétérogénéité de leur groupe : « Je n'ai pas eu le temps cette année de faire cette rétroaction individuelle. [...] Cette année j'ai eu des changements de groupe et je n'ai pas pu l'utiliser. » (P 2; P3) Ainsi, il appert que l'implantation de l'Outil peut être difficile dans un contexte où les enseignants considèrent qu'ils ont déjà beaucoup à faire et qu'ils ont des groupes trop hétérogènes pour faire les suivis adéquats.

Parmi les pistes de solution entrevues, certaines coparticipantes suggèrent que les enseignantes doivent désormais penser l'évaluation des apprentissages différemment. La tendance actuelle chez les enseignants disciplinaires consiste à utiliser les guides pédagogiques réalisés par les maisons d'édition. Selon elles, ces guides sont créés « en fonction de contenus des apprentissages et pas assez en fonction d'une approche par compétences. » (P1) Ce matériel des maisons d'édition incite à suivre les contenus des cahiers et à évaluer les contenus associés. Toutefois, en travaillant avec l'Outil, il est possible de repenser les évaluations en fonction des besoins et des défis des élèves selon une approche différenciée. Une coparticipante soutient qu'« ils [enseignants] croient encore que tout est important. » (P4) En outre, il peut donc être difficile d'implanter une innovation comme cette pratique évaluative si l'équipe ne tient pas compte des défis et des limites rencontrés. Il importe que les intervenants puissent réaliser les limites de cet Outil sur la réussite des élèves, mais aussi les contributions.

Contributions de la démarche intégrant un Outil de communication et de régulation

Les propos tenus par les coparticipants révèlent que le travail en ÉC a été une occasion pour chacun de réfléchir à leur pratique d'évaluation des apprentissages. Ils ont pu établir des liens entre l'utilisation de l'Outil et les différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages.

Une coparticipante rapporte qu'au départ l'Outil était davantage utilisé pour l'évaluation sommative des apprentissages, alors que l'intention était plutôt de « faire un portrait de classe ». (P1) Toutefois, avec le temps et les discussions en ÉC, la pratique évaluative a évolué et l'utilisation de l'Outil s'est transformée. Les conseillères pédagogiques soulignent d'ailleurs, qu'au début de la démarche, la pratique évaluative intégrant l'Outil n'était pas nécessairement compatible avec une vision de l'évaluation formative. Pour elles, la pratique évaluative intégrant l'Outil, qui s'est développée avec le temps, a permis l'implantation d'une forme d'évaluation différente et à permis d'aller au-delà du cumul de notes ou de reproduire une seule façon de faire. L'ÉC a en quelque sorte repensé les visées possibles pour réfléchir et pour évaluer autrement. L'une des coparticipantes va jusqu'à affirmer que « [...] ce n'est pas avec l'évaluation traditionnelle (le cumul de notes) qu'on arrive à avoir un meilleur portrait des élèves et de la classe. » (P5) Le portrait des acquis des élèves réalisé dès le début d'une séquence d'enseignement incitait à réfléchir sur les contenus à apprendre et sur les compétences à développer. Ce travail « a permis de mieux cibler les défis particuliers et de différencier les interventions. » (P1)

Une fois le portrait de classe effectué, l'Outil a favorisé la rétroaction enseignant-élève : « Ce qui engage l'élève, c'est la rétroaction que les enseignantes donnent individuellement à l'élève pour qu'il puisse s'engager dans l'apprentissage d'un contenu qu'il n'a pas maîtrisé. » (P3) En fait, toutes les coparticipantes vont jusqu'à dire que, sans la rétroaction, l'Outil ne peut pas avoir les effets souhaités, à savoir soutenir la mobilisation et l'engagement des élèves quant à leurs apprentissages : « Il faut vraiment utiliser cet outil de monito[rage] avec des rencontres de rétroactions si on veut avoir des effets auprès des élèves. » (P2; P3) En ce sens, les coparticipantes conviennent que l'Outil permet de développer « une pratique d'évaluation au service de l'apprentissage en cours d'enseignement. » (P3)

À ce sujet, une coparticipante affirme! : «! [...] on peut l'utiliser à tout moment parce qu'on est toujours en observation et que les compétences évoluent.! » (P1) L'Outil devient ainsi un moyen de faire le suivi des apprentissages en continu, et non uniquement à des moments précis et déterminés selon le calendrier scolaire. L'Outil amène à repenser «! quand évaluer! » et «! à identifier des activités cibles pour observer où en sont les élèves! » (P3); « il amènera les enseignants à voir la plus-value pas seulement au niveau des évaluations, mais aussi au niveau des apprentissages [...] s'il contribue à varier les dispositifs ce serait déjà une bonne chose. » (P4) Une coparticipante décrit notamment l'exemple d'une enseignante

de mathématiques qui a remarqué que ses jeunes avaient de la difficulté avec les fractions, un savoir qu'elle croyait maîtriser par eux. Elle a ainsi revu son enseignement et l'accompagnement offert aux élèves pour se concentrer sur les contenus qui étaient moins acquis. Dans cette optique, « [...] régulation et enseignement sont désormais liés. » (P3) Une coparticipante précise : « Ça nous amène à aller chercher les pratiques efficaces, les pratiques probantes pour enseigner, dans le fond pour améliorer le niveau 1 de l'approche de la réponse à l'intervention. » (P1) Pour elle, cette pratique évaluative intégrant l'Outil a quelque chose « d'universel » et facilite aussi la communication entre les différents intervenants scolaires.

En outre, les membres de l'ÉC soutiennent qu'ils perçoivent davantage l'importance d'impliquer l'élève dans le processus d'apprentissage : « Chaque élève doit pouvoir se faire présenter ses forces et ses défis, mais aussi avoir l'occasion de poser un regard sur ses compétences » (P2); une coparticipante va plus loin et suggère que « cette autoévaluation des élèves puisse être utilisée par les enseignants lorsqu'ils portent un jugement sur les compétences des élèves. » (P4) Pour soutenir cette autoévaluation, « l'observation à l'aide d'un graphique apporte du visuel et permet de discuter avec l'élève sur ce qui peut être amélioré. » (P4) Les coparticipants sont d'avis que cette contribution de la réflexion et de la régulation par l'élève peut avoir un effet sur son engagement.

Or, la notion de compétence, malgré qu'il en ait été question tout au long de la démarche collaborative, apparaît comme un concept encore peu maîtrisé par les membres de l'équipe : « J'aurais besoin qu'on se rassoie avec moi, qu'on m'en reparle et qu'on me réexplique un peu le comment faire. Parce que c'est une transition qui a peut-être été faite un peu vite. » (P1) D'autres abondent dans le même sens alors qu'elles soutiennent que le passage vers l'approche par compétences ne s'est pas actualisé dans les salles de classe québécoises. « On a souvent tendance à évaluer encore les savoirs au lieu de la compétence [...] peut-être qu'on n'a pas été, en tous cas je vais parler pour ma part, assez bien préparé à comment évaluer une compétence. » (P3)

Le travail sur la pratique évaluative intégrant l'Outil a permis aux intervenants scolaires de mieux comprendre de quoi relevait l'évaluation des compétences. Dans son discours, une coparticipante explique que, l'enseignant qui utilise l'Outil dans sa pratique d'évaluation, « c'est son jugement professionnel qui est appliqué, ce n'est pas un chiffrage, c'est vraiment par l'observation de l'élève. On pose un jugement sur la compétence. » (P1) Certaines coparticipantes précisent qu'elles exercent davantage leur jugement professionnel lors de l'évaluation des apprentissages : « C'est une évaluation subjective de ma part qui ne correspond pas à la note des évaluations pour le bulletin : en fait, un élève peut avoir 80 sur son évaluation, mais je lui attribue un niveau 'orange!' [couleur désignant 'en cours d'apprentissage!'], car j'observe que certains éléments essentiels à sa réussite ne sont pas maîtrisés; pour un autre, il peut avoir 80 et avoir un 'vert', car cela

correspond au cheminement attendu.» (P3) De plus, cette pratique d'évaluation permet de «!sauver beaucoup de temps de consultation ou d'explication entre collègues.» (P3) «!Les fiches de monitoring servent d'outils de références lorsqu'on a à intervenir.» (P2) Cette façon d'évaluer aurait aussi une influence positive sur l'engagement des élèves!: «!depuis la mise en place de l'Outil, je n'ai jamais vu un groupe aussi engagé.» (P3) « En français par exemple, lorsque la fin d'un chapitre arrivait, l'enseignante leur présentait où ils étaient rendus. Ils voyaient où ils avaient du vert et ça les encourageait. » (P4)

Il demeure que la réflexion concernant l'évaluation des compétences est à poursuivre. Toutefois, la pratique évaluative intégrant l'Outil a été au cœur de l'amorce de ces réflexions : « Je pense que l'Outil peut venir aider à formuler un jugement sur les compétences à développer. [...] Lorsqu'on l'a présenté, on a reçu des commentaires constructifs pour faire avancer l'Outil. Pour mieux l'adapter aux besoins des enseignants. » (P1) Les coparticipantes voient qu'il reste encore beaucoup de travail à faire avec les enseignants, mais que ce type de pratique d'évaluation répond davantage à la mobilisation et à l'engagement de l'élève dans ses apprentissages.

Cette pratique évaluative aide à planifier différemment l'enseignement-évaluation afin qu'il ait plus de sens pour les élèves et ainsi favoriser leur engagement au regard de l'apprentissage. Ce changement en enseignement entraîne une meilleure communication et une meilleure collaboration entre les enseignants de divers ordres, mais aussi de différentes disciplines ce qui favorise l'interdisciplinarité. « Maintenant les enseignantes s'assoient et planifient ensemble. Elles font aussi des rencontres de concertations pour le passage d'un niveau à l'autre, notamment lorsque les élèves changent d'école entre le 1^{er} et le 2^e cycle du secondaire. » (P1) Parmi les pratiques rapportées : « La prof de secondaire trois ne planifiait plus toute seule, mais elle allait chercher la prof de secondaire deux et elle allait rencontrer la prof de secondaire 4 pour faire sa planification plus en harmonie. » (P1) Cette façon de faire, implique une planification nouvelle : « De là à l'articuler, à l'appliquer tout ça, je pense que c'est un beau travail à développer. » (P1) Selon une coparticipante, il faut éviter « l'isolement des enseignants qui sont seuls dans leur discipline; [cette situation] ajoute un sentiment d'isolement et de surcharge au travail. » (P4) En outre, un haut niveau de collaboration favorise le changement de pratique qui s'amorce dès la planification d'un enseignement.

DISCUSSION

Qu'est-ce que cette analyse qualitative permet de comprendre sur ce que font les enseignants lorsqu'ils mettent en œuvre une démarche concertée d'évaluation des apprentissages et sur les contributions de cette pratique? Quatre grandes idées se dégagent de cette analyse.

Difficile pour ces coparticipantes de concevoir une telle implantation et un changement sans une structure scolaire de fonctionnement en ÉC; celui-ci se présente comme une condition incontournable. Cette idée rejoint les

résultats de recherches sur ce fonctionnement en ÉC ou en communauté d'apprentissage professionnelle (Fullan, 2015; Moreau *et al.*, 2014). En fait, ce que les coparticipantes expliquent c'est ce travail de collaboration et de concertation entre les membres concernant la visée et les moyens à mettre en place qui a permis cette implantation et ce changement progressif de pratique. Pour se réaliser, l'implantation d'une nouvelle pratique s'inscrit nécessairement dans un fonctionnement d'école où les membres, dans l'horaire scolaire, se donnent du temps de qualité pour travailler en ÉC; les conditions de ce fonctionnement sont bien documentées par les données de recherche (Moreau *et al.*, 2014). De plus pour les coparticipants, l'adhésion (« il faut y croire ») et l'engagement (« les façons de faire changent ») des membres agissent comme levier et comme liant pour réaliser l'implantation de cette pratique évaluative. Ces données d'analyse rejoignent les recherches sur la fidélité d'intervention qui spécifient les critères de la qualité (adhésion et engagement) de la mise en place d'une pratique (Swanson *et al.* 2013). Ces critères de qualité s'inscrivent également comme condition incontournable à l'implantation d'une nouvelle pratique d'enseignement. Cependant, ces conditions ne sont pas étrangères au temps nécessaire qu'il faut accorder; pour les coparticipants, cela a pris du temps et plusieurs essais et ajustements ou modifications tant conceptuelles que dans les savoir-faire pour que les enseignants puissent observer des résultats.

Une deuxième idée maîtresse renvoie au passage d'une évaluation traditionnelle à une évaluation des apprentissages avec et pour l'apprenant. L'implantation d'une nouvelle pratique d'évaluation a impliqué plusieurs rencontres et questionnements pour permettre aux coparticipants de concevoir et de mettre en œuvre des façons de faire à partir d'une pratique d'évaluation traditionnelle vers une évaluation des apprentissages en cours d'enseignement. Ce résultat d'analyse mérite d'être souligné au regard de l'effort que doit investir le personnel enseignant à repenser leur façon de faire sur différents aspects de l'enseignement-évaluation. Cela implique des questionnements et des actions d'aller-retour sur le plan de la planification de l'enseignement-évaluation, du processus de dépistage et de pistage des apprentissages, des contenus, des modalités, des outils à créer et à utiliser de cette pratique évaluative, des meilleures façons de faire en classe, dont les temps de régulation et de rétroaction avec chacun des élèves. Ces divers éléments nommés et documentés dans l'analyse pourraient, en soi, faire l'objet d'une discussion. La documentation scientifique est abondante sur chacun de ces éléments (Desalegn, 2014; Jonnaert, 2014; Wiliam, 2011). Parmi ces éléments clés, soulignons l'importance accordée à la rétroaction donnée à chaque élève en cours d'enseignement-évaluation : pour le personnel c'est ce qui fait la différence dans l'engagement de l'élève. Cette donnée est soulignée par certains auteurs (MEQ, 2003; Monney et Fontaine, 2016). Enfin, pour les coparticipants, il s'agit d'une pratique ayant permis de raffiner leur jugement en évaluation. Le jugement évaluatif fait référence au processus d'inférences subjectives de l'enseignant qui suppose un discernement

et une conscience critique sur ses objets observés soit les indices d'apprentissage des connaissances/compétences à enseigner dans un domaine spécifique. Ces connaissances essentielles relatives aux compétences (savoir, savoir-être, savoir agir) devant être mobilisées par l'élève lors de réalisation de tâches spécifiques ou complexes sont les indices représentatifs qui composent le jugement de l'enseignant (Mottier Lopez et Tessaro, 2016). Dans un fonctionnement d'ÉC, ces connaissances et composantes des apprentissages doivent être négociées et précisées (Jonnaert, 2014).

Une troisième idée réfère à la stratégie de documenter les données d'apprentissage par un outil qui permet à l'élève de visualiser ses acquis et sa progression des apprentissages. Cet Outil conçu et expérimenté par les coparticipants porte ses fruits et représente une trace qui marque l'engagement des élèves. Le guide développé par Prud'Homme et Leclerc (2014) explicitent grandement les contributions de cette façon de documenter avec et pour les élèves les apprentissages. Il est le point de départ pour une réflexion et une régulation des apprentissages et de l'enseignement (Coulibaly, 2017).

Une quatrième idée réfère à un ensemble d'affirmations ou d'idées expliquées par les coparticipants en ce qui concerne les contributions de cette pratique d'évaluation d'apprentissage tant pour l'apprenant que pour l'enseignant. Les principales contributions sont : pour les coparticipants, l'engagement observé des élèves s'avère en soi un incitatif pour eux de poursuivre cette pratique d'évaluation des apprentissages, dont l'utilisation d'un Outil documentant les données d'apprentissages. L'utilisation d'un Outil de communication et de régulation permet d'être centré sur l'apprentissage, sur la réussite des élèves. Mottier Lopez *et al.* (2016) précisent qu'il s'agit d'un aspect central de l'évaluation des apprentissages en cours d'enseignement. Être centré sur les apprentissages permet de créer une relation intersubjective entre enseignants et apprenants (« évaluation subjectivante ») permettant à l'élève de coconstruire son jugement sur ses apprentissages dans un partage équilibré entre enseignant-apprenant; ce que les auteurs désignent par la fonction émancipatrice. Cette relation intersubjective favorise l'autoévaluation de l'apprenant dans le sens où l'élève pose des questions sur ses apprentissages, fait des constats et soulève des hypothèses d'actions. Cette autoévaluation ou cette relation intersubjective constituent une condition favorable et incontournable à l'évaluation des apprentissages et à la régulation. Cette boucle intersubjectivité impose parfois une différenciation de l'enseignement. Autoévaluation, régulation, accompagnement et différenciation sont des termes qui modélisent l'évaluation des apprentissages en cours d'enseignement (Mottier Lopez *et al.*, 2016).

CONCLUSION

Les résultats, de l'implantation d'une pratique d'évaluation renouvelée et de ses contributions, aident à comprendre que celle-ci porte ses fruits dans la mesure où les enseignants se mobilisent en ÉC et créent une pratique d'évaluation

appliquée par différents enseignants de disciplines diverses. Ce contexte de réussite éducative a mobilisé les coparticipants à documenter et à expliquer comment s'est construite cette pratique d'évaluation des apprentissages. Comme contribution, cette pratique d'évaluation et de régulation des apprentissages soutient l'apprenant dans son engagement, sinon renforce son processus d'apprentissage et de régulation. Une autre contribution de cette pratique renvoie au fait que celle-ci s'inscrit dans une démarche collective, concertée, et où, les apprenants dans diverses matières scolaires au secondaire peuvent mobiliser avec différents enseignants ce processus évaluatif et régulateur. Des obstacles ont été nommés quant à la pérennité de cette pratique à savoir le leadership de la direction souhaitant une organisation scolaire fonctionnant en ÉC et le temps de qualité pour réaliser les rencontres en ÉC. Ces facteurs fragilisent le maintien de cette pratique renouvelée.

Plusieurs limites peuvent être rappelées dans le cadre de cette étude, dont le peu de coparticipants qui ne permet pas d'avoir une saturation des données. Ce protocole *ex post facto* offre peu de possibilités de préciser la validité externe de la démarche évaluative : il s'agit de données déclarées ce qui limite leur portée. Donc, il faut être prudent dans le transfert de ces données dans d'autres contextes. Cependant, cette étude encourage à développer des recherches qui précisent le sens de résultats documentés pour mieux comprendre les façons d'opérationnaliser cette pratique d'évaluation des apprentissages.

NOTES

1. Praxélogie / praxéologique renvoie aux recherches des facteurs et leur opérationnalisation au développement professionnel et aux pratiques associées ayant une visée de transformation et d'évolution (Leveuvre *et al.*, 2009).
2. L'expression équipe collaborative réfère au personnel d'une école fonctionnant d'une façon interdépendante ; chaque membre est responsable et garant de l'amélioration des résultats et de la réussite des élèves (Moreau *et al.*, 2014).
3. Le terme littératie réfère aux domaines d'apprentissage des langues et désigne « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes. » (Moreau *et al.*, 2020). Dans le cadre de la présente étude, la littératie intègre également la numératie et les compétences numériques.
4. Propos d'une coparticipante à la recherche (P1).
5. Le terme pratique désigne particulièrement les actions singulières et complexes que l'enseignant ou un acteur de l'éducation contribuent à réaliser en classe ou à l'école pour assurer à l'élève des conditions d'apprentissage de qualité menant à sa réussite.
6. Araújo-Oliveira analyse ces « zones d'ombre » comme un ensemble de sous-entendus, d'incohérences et d'ambiguïtés et parfois des contradictions de discours ministériels sur l'enseignement qui soulèvent des interprétations diverses quant à l'intervention éducative du personnel enseignant (2019, p. 174).
7. Apprentissage et acquisition : ces deux termes, quoiqu'ils désignent des réalités différentes, réfèrent la même réalité dans le cadre de cet article.

8. Techno renvoie ici aux tâches données aux élèves et à l'ensemble des activités nécessaire à la réalisation des tâches. Dans la présente recherche, il s'agit de la combinaison de matériels et d'activités planifiées propres au dispositif d'évaluation des apprentissages. La pratique enseignante concerne la conception, la mise en œuvre et l'appréciation de ce dispositif d'évaluation des apprentissages.

RÉFÉRENCES

- Abejehu, B. S. (2016). The practice of continuous assessment in primary Schools: the case of chagni, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 7(31), 24-30.
- Allard, M. (2016). Les pratiques de collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue dans un contexte d'implantation du modèle Réponse à l'intervention. (Mémoire de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke, Canada).
- Allen, N. et Bergeron, R. (2015). L'évaluation des apprentissages!: présentation. *Québec français*, (175), 4-5.
- Araújo-Oliveira, A. (2019). L'intervention éducative en sciences humaines et sociales au primaire à travers les zones d'ombre des discours sur les pratiques d'enseignement. *Éducation et francophonie*, XLVII(2), 172-193.
- Beckers, J., Hirrt, N. et Laveault, D. (2014). Les compétences à l'école!: controverses et défis actuels. Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 57-70). De Boeck Supérieur.
- Black, P. et Wiliam, D. (2007). Large-scale assessment systems: Design principles drawn from international comparisons. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 5(1), 1-53.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) (2014). *L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements!: réglementation et pratiques. Une comparaison internationale dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)*. Paris, France!: CNESCO.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 8*. Québec, Le Conseil, 95 p.
- Coulibaly, S. A. (2017). *L'appropriation des pratiques d'évaluation intégrée à l'apprentissage dans un contexte d'approche par compétences par les enseignants du secondaire au Mali*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada).
- Desalegn, C. (2014). Practices of assessing graduate students' learning outcomes in selected ethiopian higher education Institutions. *Journal of International Cooperation in Education*, 16(2), 157-180.
- Dierendonck, C., Loarer, E. et Rey, B. (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. De Boeck Supérieur.
- Durand, M. J. et Chouinard, R. (2012). L'évaluation des apprentissages!: de la planification de la démarche à la communication des résultats. Montréal, QC!: Marcel Didier.
- Fontaine, S. (2013). L'évaluation pour soutenir l'apprentissage. Dans S. Fontaine, L. Savoie-Zajc et A. Cadieux (dir.), *Évaluer les apprentissages!: démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (p. 32-45). Anjou, QC!: Les Éditions CEC Inc.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10-34.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche!: méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fullan, M. (2015). *Le leadership moteur!: comprendre les rouages du changement en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement de l'Ontario. (2006). *Guide d'enseignement e" cace en matière de littérature de la 4^e à la 6^e année*. Gouvernement de l'Ontario.

Évaluer des apprentissages au secondaire en équipe collaborative

Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation.

Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique*, 19(1).

Jonnaert, P. (2014). Évaluer des compétences!? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il!? Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 35-55). De Boeck Supérieur.

Lepareur, C et Grangeat, M. (2018). Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves: propositions méthodologiques pour l'analyse de processus *in situ*. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(2), 131-162.

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.

Marcoux, G., Fagnant, A, Loye, N. et Ndinga, P. (2014). L'évaluation diagnostique des compétences à l'école obligatoire. Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 117-125). De Boeck Supérieur.

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec.

Miranda, R. J. et Hermann, R. S. (2015). Methods and Strategies!: Teaching in real time. *Science and Children*, 53(1), 80-85.

Monney, N. et Fontaine, S. (2016). La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(2), 59-84.

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, 47-61. <https://journals.openedition.org/dse/4298>

Moreau, A. C., Stanké, B., Lafontaine, L. et Pharand, J. (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>

Mottier Lopez, L. et Tessaro, W. (2016). *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. P.I.E. Peter Lang.

Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L. et Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale: un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(18), 159-175.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2005). *L'évaluation formative!: Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. OCDE.

Portelance, L. et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85-98.

Pru'd'Homme, R. et Leclerc, M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage. Guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Presses de l'Université du Québec.

Rey, B. (2014). Compétence et évaluation en milieu scolaire: une relation complexe. Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 253-334). De Boeck Supérieur.

Rodrigues, P. (2006) Le recours à des paradigmes de l'évaluation. Dans G. Figari et L. Mottier Lopez (dir.). *Recherche sur l'évaluation en éducation: problématiques, méthodologies et épistémologie!: (20 ans de travaux autour de l'ADMEE-Europe)* (p. 193-201). L'Harmattan.

Sanchez, É. et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94. doi : 10.4000/educationdidactique.2288

- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 337-362). Presses de l'Université du Québec.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Dans R. W. Tyler, R. M. Gagné et M. Scriven (dir.), *Perspectives of curriculum evaluation*, (Vol. 1, p. 39-83). Rand McNally.
- Swanson, E., Wanzek, J., Haring, C., Ciullo, S. et McCulley, L. (2013). Intervention fidelity in special and general education research journals. *The Journal of Special Education*, 47(1), 3-13.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.

ANDRÉ C. MOREAU, professeur à l'Université du Québec en Outaouais et cotitulaire de la Chaire interuniversitaire en littératie et inclusion, s'intéresse aux relations entre les apprentissages en littératie et les environnements éducatifs inclusifs. La recherche-action et les méthodes mixtes lui permettent de comprendre les relations entre apprentissage et milieux inclusifs sous l'angle des facteurs qui les favorisent ou des obstacles à atténuer pour rendre accessible la littératie sous toutes ses formes aux apprenants vivant des défis particuliers. Ses travaux contribuent à renouveler les concepts théoriques et à offrir des outils aux praticiens en milieu éducatif intéressés à la littératie. andre.moreau@uqo.ca

NANCY GRANGER est professeure au département de Gestion de l'éducation et de la formation de la faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke. Elle est coresponsable de la formation des personnes conseillères pédagogiques. Ses travaux portent sur la transformation des pratiques en enseignement dans une visée d'éducation inclusive. Elle s'intéresse aussi à l'organisation des services, aux rôles et fonctions des personnes ressources en contexte scolaire et aux effets sur l'apprentissage des élèves. nancy.granger@usherbrooke.ca

FRÉDÉRIQUE GINGRAS est conseillère pédagogique pour le Centre de services scolaire des Draveurs et doctorante en éducation à l'Université du Québec à Rimouski - Campus Lévis. Ses travaux de recherche s'intéressent au développement des compétences en littératie chez les élèves inscrits dans des programmes professionnalisants au secondaire. Frederique.Gingras@uqar.ca

CYNTHIA LAVOIEVEZEAU est orthopédagogue en milieu scolaire depuis plus de 15 ans. Elle s'intéresse à contribuer à la mise en place des pratiques issues de la recherche dites probantes dans son milieu et vise à être une actrice de changement à contamination positive. Sa maîtrise en orthopédagogie à l'UQAM ainsi que ses années d'expérience passées auprès de L'ADOQ, l'Association des Orthopédagogues du Québec, lui ont octroyé le privilège de participer à des projets multidisciplinaires, ce qui lui permet de développer et de garder contact avec les milieux de la recherche. cynthia.lavoievezEAU@cssp.gouv.qc.ca

ANDRÉ C. MOREAU, professor at the Université du Québec en Outaouais and co-holder of the Interuniversity Chair in Literacy and Inclusion, is interested in the relationship between literacy learning and inclusive educational environments. Action research and mixed methods allow him to understand the relationships between learning and inclusive environments from the perspective of the factors that promote them or the obstacles to be mitigated to make literacy in all its forms accessible to learners experiencing specific challenges. His work contributes to renewing theoretical concepts and providing tools to practitioners in educational settings interested in literacy. andre.moreau@uqo.ca

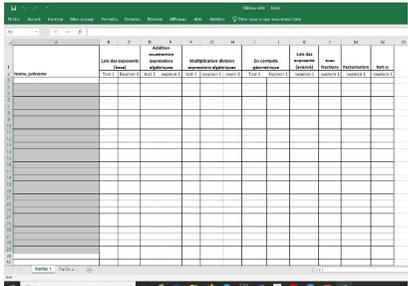
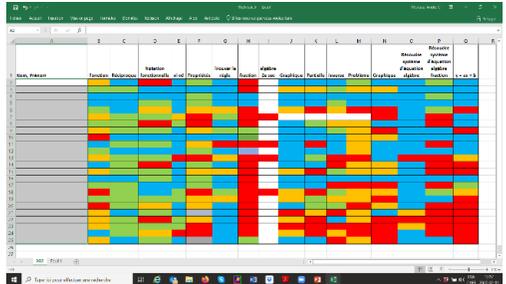
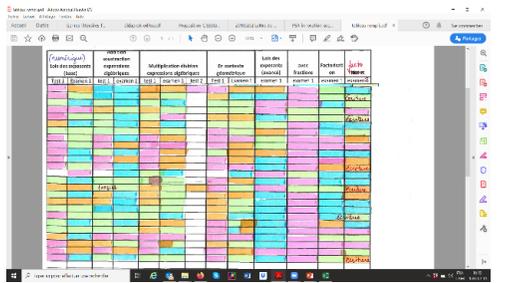
NANCY GRANGER is a professor in the Department of Education and Training Management in the Faculty of Education at the Université de Sherbrooke. She is co-responsible for the training of educational advisors. Her work focuses on the transformation of teaching practices with the aim of inclusive education. She is also interested in the organization of services, the roles and functions of resource people in the school context, and the effects on student learning. nancy.granger@usherbrooke.ca

FRÉDÉRIQUE GINGRAS is an educational advisor for the Draveurs School Service Center and a doctoral student in education at the Université du Québec à Rimouski - Campus Lévis. Her research focuses on the development of literacy skills among students enrolled in vocational secondary school programs. Frederique.Gingras@uqar.ca

CYNTHIA LAVOIEVEZEAU has been a remedial teacher in schools for over 15 years. She is interested in contributing to the implementation of evidence-based practices in her field and aims to be a positive agent of change. Her master's degree in speech therapy at UQAM as well as her years of experience spent with ADOQ, l'Association des Orthopédagogues du Québec, have given her the privilege of participating in multidisciplinary projects, enabling her to develop and maintain contact with the research community. cynthia.lavoievezeau@cssp.gouv.qc.ca

ANNEXE

Illustrations de l'Outil de communication et de régulation des apprentissages et son usage

| | |
|---|--|
|  | <p>Illustration d'une c he vier e</p> |
|  | <p>Illustration d'une première évaluation d'un portrait de classe en début d'année</p> |
|  | <p>Illustration d'un suivi en n d'une année scolaire</p> |
|  | <p>Illustration d'un enregistrement continu en format papier</p> |

ANALYSE DES SAVOIRS MOBILISÉS PAR DES STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT POUR ÉVALUER LEURS ÉLÈVES

NICOLE MONNEY et ALEXANDRA SIMARD-CÔTÉ *Université du Québec à Chicoutimi*
JENNIFER SMITH *Université du Québec en Outaouais*
ANDRÉANNE GAGNÉ *Université de Sherbrooke*

RÉSUMÉ. Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative-interprétative portant sur la mobilisation des savoirs en évaluation de cinq stagiaires en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Les données ont été collectées par le biais de 10 observations en situation réelle et de 10 entretiens d'autoconfrontation. L'analyse des résultats met en évidence les difficultés des stagiaires à mobiliser leurs savoirs en lien avec la planification et à cibler les objets d'apprentissage. Cela a pour effet que l'évaluation se réalise uniquement en fin d'activité, et ce, dans une fonction de vérification des acquis. L'article conclut en proposant un modèle qui hiérarchise les différents types de savoirs et en proposant quelques pistes pour l'accompagnement du stagiaire par l'enseignant associé.

ANALYSIS OF TEACHER CANDIDATES' ASSESSMENT KNOWLEDGE DURING THE PRACTICUM

ABSTRACT. This paper presents the results of a qualitative-interpretative study on the mobilization of assessment knowledge of five teacher candidates. The data was collected by the conduct of 10 in-class observations and 10 self-confrontation interviews. Based on the analysis of the results, teacher candidates primarily face challenges associated with knowledge of learning design and targeting learning objectives. As a result, the assessment activities are only carried out at the end of each lesson to confirm what has been learned. This article concludes by proposing a model that ranks the different types of assessment knowledge while proposing accompaniment strategies destined to teacher candidate supervisors.

Au Québec, la formation à l'enseignement adopte la perspective de la professionnalisation en proposant le développement de 13 compétences professionnelles (MEQ, 2020). Une de ces compétences concerne l'habileté du futur enseignant à « Développer, choisir et utiliser différentes modalités afin d'évaluer l'acquisition des connaissances et le développement des compétences chez les élèves » (p. 58, MEQ, 2020). Afin de développer leurs compétences, les

futurs enseignants suivent des cours universitaires et participent à un minimum de 700 heures de stage en milieu scolaire (Portelance, 2008). Les activités de stage leur permettent de contextualiser les savoirs et les pratiques acquis durant les cours universitaires, de mobiliser un ensemble de ressources et, ainsi, de développer leurs compétences professionnelles. Or, le pont entre ce qui est acquis dans les cours universitaires et ce qui se vit en stage ne se fait pas aussi facilement (Desjardins, 2013). La façon dont les stagiaires ancrent les différents savoirs dans la réalité ne correspond pas nécessairement à ce qui est visé par la formation des enseignants (Monney, L'Hostie, Fontaine, 2018). Le cas de l'évaluation formative en est un exemple. L'évaluation formative est reconnue comme un des leviers pour la réussite éducative (de Champlain, 2011; Stiggins, 2009). Elle vise avant tout des rétroactions explicites à l'élève durant la séquence d'apprentissage (Black, 2016; Hadji, 2012). Les rétroactions de l'enseignant ont un impact positif et efficace sur l'apprentissage de l'élève (Hattie et Timperley, 2007). Dans le cas des futurs enseignants, il semblerait qu'ils s'appuient plutôt sur leurs propres expériences vécues en tant qu'élèves (Skamp, 2001) ou, encore, sur leurs croyances (Boraita et Crahay, 2013; Monney et al., 2018) pour enseigner et évaluer. Plusieurs études ont mis en lumière le manque de préparation des futurs enseignants par rapport aux pratiques évaluatives (Monney et Fontaine 2016; 2018; Fontaine et al., 2011). Il y a lieu, donc, de poursuivre la réflexion autour de cette problématique du développement de la compétence à évaluer chez nos futurs enseignants.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À ÉVALUER ET LES STAGES EN MILIEU SCOLAIRE

Selon Le Boterf, qui a beaucoup travaillé du côté du développement des compétences professionnelles dans différentes professions et métiers, être compétent, c'est :

« savoir agir en situation professionnelle en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources internes personnelles (connaissances, savoir-faire ou habiletés, aptitudes, émotions...) et externes (ressources de l'environnement) et en faisant appel à l'usage de fonctions de guidage » (p.57, Le Boterf, 2018)

Cette définition nous semble pertinente pour bien saisir ce qu'est une compétence professionnelle et les différents éléments qui la constituent. Par conséquent, lorsqu'il est question de la compétence à évaluer, elle se manifeste nécessairement en situation réelle. C'est en classe que le futur enseignant pose des actions pour évaluer ses élèves, pour rétroagir avec eux et pour remédier à l'enseignement. Les stages durant la formation initiale jouent donc un rôle essentiel pour pouvoir observer la manifestation de cette compétence. Cependant, être en situation n'est pas suffisant pour assurer le développement de la compétence professionnelle en évaluation. Il est nécessaire d'accompagner le futur enseignant par la pratique réflexive pour qu'il puisse prendre acte des savoirs qu'il a mobilisés et décider des actions futures qu'il posera (Buysse et Vanhulle, 2009). Cette pratique

réflexive permettra d'amorcer un réel processus de développement professionnel (Uwamariya et Mukamurera, 2005) en contextualisant les savoirs acquis à l'université et en consolidant les pratiques développées en stage. Au Québec, la personne qui accueille le stagiaire dans sa classe, et qui a la responsabilité de l'accompagner dans sa réflexion, est l'enseignant associé (EA) (Gervais, 2006). C'est lui qui accueille le stagiaire, l'aide à se planifier, l'accompagne dans son enseignement et le guide dans l'évaluation des apprentissages selon les orientations ministérielles (Portelance et al., 2008). L'EA possède un baccalauréat en enseignement. Il est titulaire d'une classe et il a développé des savoirs expérientiels, ou des pratiques évaluatives, tout au long de sa carrière (Morrissette et Nadeau, 2011). Il possède donc l'expertise nécessaire et a un intérêt pour accompagner le futur enseignant dans le développement de la compétence à évaluer. C'est dans ce contexte qu'une recherche a été menée auprès de cinq stagiaires finissantes en éducation préscolaire et en enseignement primaire et de leurs EA respectifs. Cet article présente une partie des résultats de cette recherche, à savoir, l'analyse des savoirs mobilisés par des stagiaires finissantes en situation réelle en classe.

CADRE THÉORIQUE : L'ÉVALUATION FORMATIVE ET LES SAVOIRS MOBILISÉS DANS LA COMPÉTENCE À ÉVALUER

Afin d'analyser les savoirs mobilisés par les stagiaires dans l'évaluation, deux concepts centraux se doivent d'être définis dans cet article : l'évaluation formative et la compétence à évaluer. La politique d'évaluation des apprentissages met de l'avant deux fonctions de l'évaluation : l'aide à l'apprentissage et la certification (MEQ, 2003). Ainsi, lorsque les stagiaires sont en classe avec les élèves, ils évaluent dans une fonction d'aide à l'apprentissage plutôt que de certification. C'est pour cette raison que le cadre conceptuel de cet article se concentre sur les savoirs mobilisés en évaluation ayant comme fonction l'aide à l'apprentissage et communément appelée évaluation formative.

L'évaluation formative

L'évaluation dite formative est intégrée à la dynamique des apprentissages de l'élève et fournit une information diagnostique pour guider l'enseignement et l'apprentissage (Laurier, 2014). Le but est d'amener l'élève à faire des liens entre ce qu'il connaît et les nouvelles connaissances qu'il construit (Scallon, 2008) par le biais de rétroactions en continu. Cette définition permet de distinguer la démarche de soutien à l'élève durant l'enseignement de la démarche certificative qui vise à sanctionner les apprentissages à la fin d'une séquence (Dunn et Mulvenon, 2009). Par conséquent, l'évaluation formative n'intègre pas uniquement des examens sous format écrit, mais propose également des gestes évaluatifs plus informels comme l'observation, le questionnement et la rétroaction à l'élève (Diedhiou, 2013; Mottier-Lopez, 2015). Elle s'inscrit ainsi dans l'activité d'enseignement-apprentissage (Williams et al., 2012). Stiggins (2009) propose aux enseignants quelques gestes potentiels d'évaluation formative :

partager les buts d'apprentissage avec les élèves, donner une rétroaction formelle ou informelle sur le travail de l'élève, apporter des propositions d'amélioration, offrir à l'élève des outils ou des stratégies d'autoévaluation.

La compétence à évaluer

La compétence à évaluer selon le MEQ (2020) se définit ainsi : « Développer, choisir et utiliser différentes modalités afin d'évaluer l'acquisition des connaissances et le développement des compétences chez les élèves » (p. 58). Par conséquent, il s'agit pour le stagiaire de mobiliser un ensemble de ressources, telles que des savoirs, qui lui permettront d'évaluer l'acquisition des connaissances et le développement des compétences chez les élèves dans une fonction d'aide à l'apprentissage. Mais, de quels savoirs parle-t-on? Morrissette et Nadeau (2011) se sont intéressés aux savoirs mobilisés par les enseignants en exercice lors de l'évaluation formative. Leur typologie intègre six types de savoirs : les savoirs stratégiques, les savoirs sur le processus de travail, les savoirs sur les conditions de la pratique, les savoirs sur les relations, les savoirs sur la posture et les savoirs théoriques. Morrissette et Nadeau (2011) définissent chacun de ces types de savoirs :

- Les savoirs stratégiques comprennent les éléments de la planification des enseignants tels que les routines et les procédures en lien avec des gestes en évaluation formative. Il s'agit pour l'enseignant de planifier des activités qui proposent une progression des apprentissages. Cette planification intègre également une continuité logique entre les productions que l'élève réalise. Ces savoirs sont mobilisés lors de l'étape proactive de l'enseignement qui permet de planifier les interventions de régulation au préalable (Allal, 1988). Néanmoins, dans un contexte de stage, l'EA peut revenir sur la mobilisation des savoirs stratégiques une fois l'action terminée. Le stagiaire aura ainsi l'occasion de réfléchir à sa planification et à la pertinence de celle-ci en regard du déroulement réel en classe.
- Les savoirs sur le processus de travail comprennent les gestes d'évaluation formative informels. Lors d'une activité, l'enseignant perçoit des signes de compréhension chez ses élèves. Il s'agit de la phase interactive de l'évaluation qui permet de réguler in situ, soit en amenant les élèves à revoir leurs stratégies ou en modifiant l'activité (Allal, 1988).
- Les savoirs sur les conditions de la pratique concernent la sensibilité de l'enseignant par rapport aux réactions verbales et non verbales des élèves. Liés aux savoirs sur le processus de travail, les savoirs sur les conditions comprennent la capacité de l'enseignant à bien interpréter ses réactions verbales et non verbales, mais aussi, à proposer des stratégies à l'élève pour qu'il développe son autonomie et son autorégulation (Stiggins, 2009). Ce type de savoirs est mobilisé lors de la phase interactive (Allal, 1988) et peut se faire de façon formelle ou informelle (Diedhiou, 2013).

- Les savoirs sur les relations concernent les manières de collaborer avec les différents intervenants autour de l'élève (parents, orthopédagogue, éducateur spécialisé, etc.) pour favoriser les rétroactions aux élèves. La coordination avec les parents et les autres intervenants permet de mettre en place des stratégies pour mieux accompagner l'élève dans l'apprentissage. Idéalement, ces savoirs devraient être mobilisés dans la phase proactive (Allal, 1988).
- Les savoirs sur la posture permettent de positionner le rapport de l'enseignant aux élèves. L'enseignant reconnaît qu'il joue un rôle spécifique dans l'apprentissage de l'élève et que ce rôle peut varier en regard des besoins. Il peut ainsi questionner, conseiller, diriger les démarches ou observer l'élève. Ces savoirs intègrent aussi le rôle de l'élève dans l'évaluation, à savoir, ses stratégies de métacognition, d'autorégulation et de remédiation. Ces savoirs sont partie prenante de l'enseignant; c'est sa couleur.
- Les savoirs théoriques comprennent les principes pédagogiques qui orientent les pratiques évaluatives des enseignants. Ces savoirs reposent sur des théories de l'apprentissage, des théories autour du développement de l'enfant, des principes des différentes didactiques, des théories autour des approches pédagogiques, etc. Ces savoirs font partie de la structure cognitive de l'enseignant.

Ainsi, lorsque les stagiaires évaluent dans une vision formative, ils mobilisent ces différents types de savoirs.

MÉTHODOLOGIE : L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION POUR FAIRE ÉMERGER LES SAVOIRS

Cette recherche s'inscrit dans un cadre constructiviste en sciences de l'éducation qui vise à produire de nouvelles représentations de la réalité (Fourez, 2003) pour une meilleure compréhension du point de vue des acteurs. Il s'agit donc d'une recherche qualitative-interprétative (Savoie-Zajc, 2011) où appréhender la compétence à évaluer du stagiaire dans une perspective interprétative et observer le retour de l'EA demande d'avoir accès à l'activité du stagiaire en cours d'action et à son point de vue sur ses actions. L'entretien d'autoconfrontation simple (Clot et al., 2000; Theureau, 2006) répond à ces conditions puisqu'il s'agit d'une méthode qui intègre à la fois des observations filmées dans des situations réelles et des entretiens d'autoconfrontation entre l'acteur principal et l'action filmée. Cette méthode amène l'acteur à interpréter son action et le chercheur à mieux comprendre les dynamiques particulières de la situation vécue. Dans le cas de cette recherche, l'autoconfrontation consiste à placer le stagiaire accompagné de son EA devant l'observation filmée. L'idée étant de voir quelles seront les interprétations du stagiaire de son action lors du visionnement et de l'échange avec son EA.

Une fois la certification éthique de l'institution d'attache obtenue, les participants ont été recrutés. Un message d'invitation a été envoyé dans quatre commissions scolaires différentes. Cinq EA volontaires, ainsi que leurs stagiaires finissantes du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, ont accepté de participer à la recherche. Les EA répondaient à trois critères : avoir suivi les formations spécifiques dispensées par le bureau de la formation pratique, se préparer à accueillir un stagiaire finissant et être intéressés par la problématique de l'évaluation des apprentissages. Les stagiaires étaient toutes des femmes entre 23 et 27 ans. La collecte de données s'est déroulée sur l'ensemble du stage de 12 semaines durant lequel la stagiaire a la prise en charge complète de la classe. Le tableau 1 présente le déroulement de la collecte de données et les contenus qui ont été observés.

TABLEAU 1. Déroulement de la collecte de données et contenus observés

| Stagiaire | Niveau d'enseignement au primaire | 1re observation Février 2019 | | 2e observation Avril 2019 | |
|-----------|-----------------------------------|---------------------------------|-------------------|------------------------------|-------------------------------|
| | | Date | Contenu enseigné | Date | Contenu enseigné |
| 1 | 2e année | 5 février 2019 | Écriture | 5 avril 2019 | Écriture |
| 2 | 3e et 4e année | 7 février 2019 | Plan cartésien | 3 avril 2019 | Analyse de phrase |
| 3 | 6e année | 26 février 2019 | Analyse de phrase | 2 avril 2019 | Art dramatique |
| 4 | Préscolaire 4 ans | 4 février 2019 | Conscience phono. | 1er avril 2019 | Conscience phono. |
| 5 | 6e année | 6 février 2019 | Art dramatique | 2 avril 2019 | Éthique et culture religieuse |

Ainsi, les stagiaires ont été filmées à deux reprises en février et en avril. Après chaque séquence filmée, un entretien d'autoconfrontation avait lieu entre l'EA et le stagiaire. Le canevas de l'entretien a été conçu par la chercheuse principale et intègre les catégories liées à l'évaluation formative telle que définie plus haut (partage des buts avec les élèves, rétroaction formelle ou informelle, propositions d'amélioration, offre d'outils ou de stratégies d'autoévaluation) et à la typologie du savoir-évaluer (Morrissette et Nadeau, 2011). Le but de l'entretien d'autoconfrontation est de laisser le participant choisir les séquences qui l'interpellent pour pouvoir exprimer ses pensées et sa vision de la situation. Ainsi, la chercheuse principale ne définit pas au préalable les questions de l'entretien mais s'appuie sur les catégories du canevas pour relancer les échanges lorsque la stagiaire s'exprime.

L'analyse des observations et des entretiens d'autoconfrontation est qualitative. Elle consiste à développer le cours de l'action comme le rapport qui s'instaure entre les visées d'un sujet, face à une situation qu'il interprète, en rapport à ses acquis dont émerge une représentation partielle et subjective (Van der Maren et Yvon, 2009). Ainsi, dans une première étape, les observations et le contenu des entretiens d'autoconfrontation ont été retranscrits et intégrés dans le logiciel NVivo. Comme le proposent les démarches de Van der Maren et Yvon (2009) et de Miles et Huberman (2002) pour l'analyse du contenu écrit, nous avons suivi les étapes suivantes : 1) sélection des données pertinentes pour chaque entrevue, 2) identification des unités de sens, 3) classement des unités de sens dans chaque catégorie de savoirs mobilisés et 4) regroupement des unités de sens selon des thèmes communs. Une logique inductive qui consiste à utiliser le cadre théorique comme guide du processus d'analyse (Savoie-Zajc, 2011) a été préconisée. L'analyse de contenu s'est réalisée en deux temps. Le premier temps consistait à décrire le cours d'action des observations et à coder des séquences selon les unités de sens qui correspondaient aux gestes d'évaluation formative (annoncer les objectifs, rétroactions, etc.). Dans un deuxième temps, l'analyse de contenu a porté sur la nature des propos recueillis durant les entrevues d'autoconfrontation, et ce, afin de dégager la diversité des perceptions des participants sur les aspects ciblés. Ces interprétations ont ensuite été mises en relation avec les données issues des observations pour une analyse thématique (Negura, 2006).

RÉSULTATS : DE L'ACTIVITÉ AUX SAVOIRS MOBILISÉS DES STAGIAIRES

La présentation des résultats décrit chacune des périodes observées pour chacune des stagiaires ainsi que des extraits de l'autoconfrontation.

Stagiaire 1 : la difficulté à cibler les objets d'apprentissage

La première stagiaire (ST1) enseigne dans une classe de 2^e année primaire. La première activité observée consiste à colorier un personnage et à le décrire au moyen de cinq phrases. On peut comprendre que le but est de travailler les différentes constituantes de la phrase. La stagiaire commence l'activité en présentant une image. Elle demande aux élèves de décrire le personnage (ses vêtements, ses couleurs, etc.). Les élèves partagent leur vision. Ensuite, la stagiaire verbalise ainsi la consigne de ce qui est attendu :

« Il y a plein de choses à dire sur le bonhomme de neige, mais moi je veux surtout que l'on parle de ce que vous allez ajouter sur votre bonhomme de neige. Alors, selon ce que vous allez colorier, vous allez inventer des phrases et des modèles de bonshommes de neige. »

En d'autres mots, chaque élève doit colorier son dessin, puis composer quatre phrases pour le décrire. Cependant, la stagiaire ne fait pas un retour sur les constituantes de la phrase et sur les stratégies que les élèves peuvent utiliser pour

rédigé les phrases. Elle passe donc à côté de l'objet d'apprentissage. Durant l'activité, les élèves rencontrent des difficultés importantes face à la réalisation de la tâche demandée. La stagiaire remarque la situation et propose quelques rétroactions : « *Est-ce que tu as compris ce que tu dois faire? Non? Tu dois mettre de la couleur sur ton bonhomme de neige [...]. Sur quoi on fait nos phrases sur notre bonhomme de neige? On le laisse comme ça et on écrit des phrases?* ». Dans ce cas, la stagiaire ne voit pas les difficultés des élèves et ne se réajuste pas. Elle dit d'écrire des phrases, mais ne donne aucune stratégie pour y arriver. Enfin, malgré un certain travail, plusieurs élèves n'ont pas réussi à réaliser la tâche.

Lors de l'autoconfrontation, la stagiaire a rapidement constaté que sa stratégie d'enseignement ne permettait pas aux élèves de comprendre les visées de l'activité :

« Je leur montrais et je leur expliquais que j'avais mis de la couleur à tel endroit et tout ça, mais j'aurais aimé ça leur parler quand même d'une phrase pour qu'ils voient que ce que j'ai écrit est en lien avec mon bonhomme ».

Elle a donc conscience de l'absence d'exemples de phrases et du manque d'arrimage entre l'objet d'apprentissage et la consigne donnée. En lien avec les savoirs stratégiques, on peut questionner sa planification et ses routines qui n'intègrent pas nécessairement une cible d'apprentissage claire. On perçoit le but d'écrire une phrase, mais la structure didactique pour en arriver à écrire une phrase demeure absente. La stagiaire remet ensuite en question le niveau d'autonomie des élèves face à l'utilisation de leurs outils de travail (dictionnaires, affiches, etc.). « Il y a eu beaucoup de questions. On dirait qu'ils ne sont pas encore assez autonomes avec les outils ».

En lien avec les savoirs sur les processus de travail, la stagiaire constate les questions des élèves, mais à aucun moment elle ne remet en question sa consigne ou la structure didactique de son activité. Au contraire, elle remet la responsabilité sur l'élève. La stagiaire semble ne pas maîtriser les étapes nécessaires à la rédaction d'une phrase. Dans un troisième temps, certains élèves avaient besoin d'un accompagnement soutenu. Par exemple, un élève allophone devait réaliser la même activité que les autres. La stagiaire identifie clairement la difficulté de l'élève, mais en reste au fait qu'il n'a pas le niveau suffisant en français. Donc, en termes de savoirs sur les procédures ou, encore, de savoirs sur les relations, on peut constater que la stagiaire n'a pas planifié cette difficulté chez cet élève et n'a pas considéré la possibilité de différencier la tâche et d'intégrer l'accompagnement de l'orthopédagogue.

La deuxième observation porte sur une activité de même type où les élèves doivent rédiger des phrases qui décrivent un œuf de Pâques décoré. Tout comme la première observation, la stagiaire passe à côté des cibles d'apprentissage en lien avec les constituants de la phrase. Cependant, les élèves semblent mieux réussir la tâche. L'hypothèse étant qu'ils connaissent mieux ce type de tâche. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, la stagiaire s'exprime très peu. C'est

l'EA qui prend le leadership en la questionnant sur les différents éléments. La stagiaire acquiesce aux commentaires.

En somme, cette stagiaire semble peu maîtriser les éléments de la didactique de l'écriture. Cela semble avoir une influence sur la planification de son activité et sur la cible d'apprentissage (savoirs stratégiques). Sa cible étant abstraite, il est très difficile de rétroagir auprès des élèves et de les orienter vers des stratégies gagnantes (savoirs sur les conditions de la pratique). De ce fait, il s'avère aussi difficile d'intégrer l'orthopédagogue et de convenir avec lui d'une stratégie pour accompagner les élèves en difficultés dans leur tâche.

Stagiaire 2 : l'absence de prise en compte des signes d'incompréhension

La stagiaire 2 enseigne dans une classe multiâge de 3^e et 4^e années. La stagiaire commence l'activité par un rappel en plénière du plan cartésien abordé la veille en classe pour la première fois. Elle dessine un plan cartésien au tableau. Les élèves doivent 1) tracer un chemin entre deux destinations du plan cartésien et 2) identifier les coordonnées. L'activité se réalise collectivement en demandant aux élèves de venir au tableau pour expliquer leurs stratégies dans les différentes étapes. La stagiaire en profite pour clarifier certaines notions : construction du plan (axes des X et des Y), graduations et coordonnées. Toutefois, le tout est réalisé rapidement, ce qui n'apporte pas les précisions attendues par les élèves. Par ailleurs, ses exemples sont souvent incomplets. Voici un exemple de la situation où un élève se rend compte des incohérences :

Stagiaire : « Est-ce qu'il y en a qui ne comprennent pas? »

Élève : « Tu as oublié tes x et tes y. »

Stagiaire : « Oui. J'ai juste fait une partie. Vous avez raison, j'ai fait ça rapidement. Je n'ai pas fait mes axes comme il faut. »

Donc, l'exemple donné au tableau est incomplet et la stagiaire s'attend à ce que les élèves fassent le lien entre ce que devrait être le plan cartésien et ce qui se passe au tableau. Ensuite, la stagiaire remet un examen écrit aux élèves. L'examen créé par la stagiaire s'avère beaucoup plus complexe que ce qui avait été présenté au préalable. Les élèves doivent retrouver un objet dans le plan cartésien au moyen d'une résolution de problème complexe. Plusieurs élèves se découragent et ne réussissent pas à résoudre la tâche demandée, et ce, malgré l'accompagnement et les tentatives d'éclaircissement fournis par la stagiaire en individuel et en plénière. Cet échange met de l'avant l'incompréhension des élèves, mais, aussi, le fait que certaines connaissances ne sont pas acquises.

Stagiaire : « Ça s'écrit avec une parenthèse et des chiffres. Je veux que tu écrives tes coordonnées. Est-ce que tu comprends? Où sont tes réponses? »

Élève : « Je ne sais pas. »

Stagiaire : « Tu ne sais pas comment elle s'appelle? Réfléchis. »

Plusieurs élèves ne comprennent pas. Il importe ici de rappeler que le plan cartésien avait été vu la veille et que les connaissances travaillées étaient moins complexes que ce qui est attendu dans l'examen.

Lors de l'entretien d'autoconfrontation, la stagiaire reconnaît que les élèves n'étaient pas prêts et que l'examen était trop difficile :

« Je pensais que ça allait être beaucoup plus facile parce qu'on l'avait fait hier [...] En préparant l'évaluation, je m'étais dit qu'elle était quand même dure, mais qu'ils allaient être capables. »

Elle est donc consciente que ça ne fonctionne pas. Et, elle s'en rend compte lorsqu'un de ses élèves performants ne réussit pas. Il y a donc un lien avec les savoirs sur les conditions de la pratique. Dans la fonction d'une évaluation pour aider l'apprentissage, l'évaluation devrait permettre d'identifier les difficultés des élèves pour que la stagiaire puisse modifier son activité et revoir ses stratégies d'enseignement. Dans cet exemple, la stagiaire reconnaît le problème, mais ne se donne pas la liberté de modifier son activité peut-être en raison d'un manque de confiance ou de connaissances par rapport aux savoirs liés aux conditions de la pratique. En lien avec les savoirs théoriques, la stagiaire considère que si l'évaluation est prévue à un moment x, elle doit nécessairement être réalisée. Au terme de l'entretien, la stagiaire met de l'avant sa représentation de l'évaluation formative :

« Je ne ferais pas l'évaluation maintenant. Je me serais servie de ça comme un exercice parce que les élèves n'étaient pas prêts. Cela devrait être comme une évaluation formative. »

La stagiaire maintient donc l'exercice malgré le fait que les élèves n'y arrivent pas. Elle ne remet donc jamais en question son activité et, surtout, le besoin de revoir ces notions dans d'autres activités avant d'arriver à l'évaluation. Notons également que, pour elle, l'évaluation formative consiste en la passation d'un examen qui ne compte pas. Il y a là un lien à faire avec les savoirs sur la posture. Elle ne considère pas son rôle comme la personne qui décide ou non de faire l'évaluation en regard de la progression des élèves.

La deuxième activité observée est une activité d'analyse de phrases. Les élèves analysent collectivement une phrase écrite au tableau. L'enseignement est magistral et dure 45 minutes. Au fil de l'activité, elle questionne les élèves un à un sur les groupes de mot dans la phrase, le genre et le nombre, l'accord, les classes des mots, etc. Parmi les questions posées, on dénote : « *Quel est mon verbe conjugué?* », « *Pourquoi tu me dis que c'est au présent?* », « *Quel est ton noyau?* » et « *Est-ce que c'est pluriel ou singulier?* »

Durant l'entrevue, la stagiaire fait émerger certains savoirs stratégiques par rapport à la planification des différentes activités.

« Hier, quand on a fait de l'écriture et qu'ils faisaient de la correction, je leur demandais s'ils avaient regardé leurs phrases. [...] Je me suis rendu compte

que la correction n'était pas nécessairement géniale! Fait que là, j'ai fait une phrase avec des fautes dans le groupe du nom. »

Malgré une intention didactique voulant développer chez les élèves des stratégies de corrections, la période de questionnement proposée aux élèves a mobilisé plusieurs autres notions grammaticales (genre du nom, temps verbaux, classe de mots, etc.). Elle reconnaît aussi que l'activité devrait être modifiée et que l'approche serait plus active. Elle met en évidence certains savoirs théoriques comme le temps d'attention d'un élève.

En somme, la stagiaire 2 semble plus à l'aise avec les savoirs stratégiques. Elle planifie les objets et elle répond aux attentes didactiques. Par contre, elle a plus de difficultés à être à l'écoute des signes envoyés par les élèves. Elle ne détecte pas les signes d'incompréhension et surtout, ne modifie pas son activité pour mieux l'adapter. Il est donc question de ses savoirs sur le processus de travail. Les savoirs théoriques en lien avec le rôle de l'évaluation formative ainsi que sa posture en tant que personne responsable du moment de l'évaluation semblent également être en cause dans les problèmes détectés.

Stagiaire 3 : Bien cibler ses apprentissages pour mieux orienter son activité didactique

La stagiaire 3 enseigne dans une classe de sixième année. La première observation est une causerie où les élèves sont amenés à identifier la température extérieure sur un thermomètre de classe. La stagiaire anime : « Est-ce qu'on met le ressenti sur le thermomètre? Pourquoi? » En s'adressant à l'élève au tableau : « Pourquoi tu l'as placé là? Explique-le-nous. » Les élèves participent activement. La deuxième partie de la période est consacrée à l'activité de la phrase du jour. Plus précisément à partir de mots à l'étude de la semaine précédente, la stagiaire dicte une phrase aux élèves. Ces derniers doivent l'écrire individuellement sur une feuille. Une fois écrite, un retour en grand groupe est proposé et des élèves volontaires partagent leurs réponses en vue de se mettre en accord sur la bonne orthographe : « Le premier mot, comment je l'écris? Je prends tous les choix possibles! Toi, comment l'as-tu écrit? » Bref, tout au long de l'animation, la stagiaire amène les élèves à justifier l'orthographe qu'ils proposent. Même si cette activité rejoint celle de la stagiaire 2, la stagiaire 3 identifie clairement ses intentions aux élèves. Elle prend aussi toutes les occasions pour rétroagir auprès des élèves en proposant des stratégies ou, encore, en demandant aux élèves de verbaliser leurs rétroactions.

Dans le cadre de l'entretien, il a notamment été question des savoirs liés au processus de travail majoritairement mobilisés dans le cadre de l'activité de la phrase du jour. La stagiaire a continuellement fait verbaliser aux élèves leur raisonnement grammatical. Elle insiste : « Qu'est-ce qui s'est passé dans leur tête? Je veux qu'ils disent pourquoi c'est comme ça. ». Les savoirs théoriques liés à la motivation de l'élève, à l'estime de soi, ont aussi été abordés. « Je voyais qu'elle (une élève) n'était pas certaine. Je me disais qu'on est là justement pour se tromper et pour voir pourquoi on se trompe et comment on peut corriger ça. »

Il y a là aussi un lien à faire sur les savoirs par rapport à la posture. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner l'élève dans son rapport à l'évaluation. La stagiaire souhaite que les élèves comprennent que l'erreur est constructive et qu'elle permet de se réajuster.

La deuxième activité observée est une activité d'art dramatique où les élèves apprennent à communiquer de façon non verbale. La stagiaire revient sur les apprentissages réalisés préalablement en lien avec les techniques de mime avec le port du masque. Elle forme des équipes et demande à chacune d'entre elles de piger un thème (sujet de l'improvisation) et de se consulter pour préparer la saynète. Comme il s'agit d'une situation d'évaluation, la stagiaire présente les critères aux élèves. Une fois organisés, les élèves présentent, tour à tour, une saynète devant la classe dans le but de faire deviner le thème pigé aux autres élèves. Au fil des présentations, des rétroactions générales sont fournies aux élèves sous la forme d'encouragements :

« C'est bon! On voyait vraiment que tu voulais qu'il regarde quelque chose en particulier et tu n'as pas juste pointé. En faisant le geste avec les yeux, on voyait vraiment que c'était là que tu voulais qu'on attire l'attention, puis c'était bien. »

Durant l'entretien, la stagiaire questionne sa façon de poser son jugement professionnel lorsqu'elle rétroagit auprès des élèves. En somme, cette stagiaire mobilise des savoirs stratégiques pour bien planifier l'évaluation et s'assurer de guider les élèves pour qu'ils puissent réussir. Il s'agit également de la seule stagiaire qui met de l'avant les critères d'évaluation dans sa planification. Cela semble l'aider pour mieux rétroagir et choisir des activités mieux arrimées entre la didactique et l'évaluation.

Stagiaire 4 : La difficulté à bien saisir le contexte du préscolaire

La stagiaire 4 est placée dans une classe de préscolaire quatre ans. Lors de la première activité observée, une boîte est placée au centre de la classe. Elle contient une lettre adressée aux enfants de la part d'un personnage nommé Rico qui les invite à en apprendre davantage sur les cinq sens. La stagiaire commence par nommer et décrire les cinq sens en donnant des exemples de leur utilité. Elle fait répéter les enfants un à un et les questionne :

« Elle sert à quoi ta langue, elle? Elle te sert à goûter les aliments [...]. Un sens, c'est ce à quoi on se sert avec les parties de notre corps. Tu vois ici, il y a un gros œil. Il sort ici vraiment très gros. Est-ce que tu vois bien? Ça, ça s'appelle la vue. Qu'est-ce que l'on peut faire avec notre œil et la vue? »

Ensuite, la stagiaire invite les élèves à être attentifs à une trame sonore proposant des sons d'animaux à identifier. Pour les aider, une feuille avec des images est remise aux élèves, mais avec peu d'explications :

« Regarde bien! Par exemple, on fait notre X sur cette image. Si, par exemple, tu te trompes et tu entends un bruit du chien, mais que tu as coché la vache...

Regarde bien! Tu vas pouvoir froter et ça efface! Tu vois, ça enlève notre petite barre et tu vas pouvoir recommencer et cocher la bonne chose. D'accord? »

En cours d'activité, des élèves présentent des difficultés à identifier certains sons complexes (ex. la vague) ou encore, à réaliser les étapes de l'activité (écouter et cocher l'image). La stagiaire tente de les guider, mais pas toujours avec succès. Enfin, dans un souci de terminer l'activité avant la fin de la période, la stagiaire adopte un rythme plus rapide d'écoute. Certains élèves ne réussissent pas à compléter l'activité.

Lors de l'entretien, la stagiaire s'exprime peu et ne semble pas réussir à identifier les moments difficiles. Dans l'exemple suivant, on peut constater qu'elle maîtrise peu de connaissances sur le développement des élèves de quatre ans et qu'elle n'a pas pris conscience de la difficulté pour un élève de gérer à la fois son attention, le papier, le crayon, l'ouïe, etc.

« Il faudrait faire une activité préparatoire sur les cinq sens pour peut-être plus l'apporter et approfondir chacun des sens. Moi, je voulais apporter un sens spécifique, mais peut-être faire une approche pour tester les connaissances des enfants ».

Il apparaît dans cet extrait que, par rapport aux savoirs sur les conditions de la pratique, elle n'a pas réagi in situ. Car, son activité aurait pu être transformée en activité préparatoire. Dans le propos suivant, on comprend qu'elle met beaucoup d'importance sur le fait de finir l'activité. Ce n'est donc pas l'apprentissage qui prime, mais plutôt la gestion du déroulement de l'activité.

« C'est surtout que je n'avais pas le temps d'entrer plus en profondeur. À la fin, je voyais le temps passer... Je me disais que j'allais manquer de temps et que ça allait être plus saccadé. J'aurais peut-être dû mettre moins de sons, mais en même temps, ma carte de jeu était faite. »

La deuxième activité observée consiste à découvrir la lettre « R ». À partir d'une mise en situation réalisée à partir d'une boîte à histoires, les élèves découvrent la lettre « R », première lettre du prénom du personnage à qui elle appartient. Elle poursuit son activité en abordant le son. Elle questionne les élèves et tente de dégager le son de leurs prénoms. La stagiaire propose ensuite une activité portant sur le tracé de la lettre « R » majuscule. Avant de débiter le travail individuellement, elle invite quelques élèves au tableau interactif et les guide dans leur tracé. Une fois revenus à leur place, les élèves débiter le bricolage en lien avec la lettre du jour. Il s'agit d'un raton laveur (sous la forme d'un R) à découper, à colorier, puis à compléter par le tracé de la lettre. Tout au long de l'activité, la stagiaire circule et commente le travail des élèves. Cependant, en ce qui concerne le tracé des lettres, il s'agit d'un r en minuscule. Les élèves interrogent d'ailleurs la stagiaire sur cette lettre qu'ils ne connaissent pas. La stagiaire leur répond de « faire un petit r ». Certains élèves vont rédiger un « R » majuscule en petit format. Là, on constate l'incohérence entre ce qui a été présenté en collectif et ce que l'élève doit faire seul.

Lors de l'entretien d'autoconfrontation, la stagiaire identifie son intention comme :

« C'est quand même se familiariser avec l'écrit un petit peu d'écrire des lettres... Reconnaître des lettres de l'alphabet, des conventions propres à l'écriture... Démontrer de la conscience phonologique comme on disait que le R est présent dans certains mots. Sinon, ça peut toucher quand même à d'autres choses comme le développement physique et moteur, la motricité fine à écrire, à colorer. Après ça, ça peut aller avec réagir avec fierté, on en a vu certains élèves qui étaient fiers d'eux. »

Cet extrait permet de mettre en évidence que la stagiaire n'a pas une intention claire sur les cibles d'apprentissage. Elle connaît les différentes dimensions qui peuvent être travaillées cependant, elle ne cible pas ses priorités (savoirs stratégiques). Il y a également une méconnaissance des attentes du préscolaire quatre ans qui n'intègrent pas le tracé des lettres (savoirs théoriques).

Stagiaire 5 : quand l'EA s'inscrit dans une logique normative

La stagiaire 5 enseigne dans une classe de sixième année. L'activité proposée ressemble à celle de la stagiaire 3 et consiste à jouer des saynètes en mimant avec un masque. Pour introduire le tout, la stagiaire fait un retour sur le fait de porter un masque et sur les gestes à privilégier dans les mimes. Avant de débiter la séance de mimes, la stagiaire émet quelques conseils importants aux élèves :

« N'oubliez pas de diriger votre regard vers l'avant. Pointer le nez, un regard loin, des gestes qui sont significatifs et des mouvements qui sont représentatifs de ce que vous voulez faire. Pas des mouvements trop exagérés si vous n'en avez pas besoin. Faites-nous ressentir les émotions avec votre corps. »

Les élèves se placent en équipe de quatre afin de discuter de l'idée qu'ils souhaitent mimer devant la classe. Pendant ce temps, la stagiaire circule et s'assure que tous travaillent bien. Cinq minutes plus tard, les équipes présentent le fruit de leur travail l'une à la suite de l'autre. À la suite de chacune des présentations, les élèves de la classe tentent de deviner l'histoire de leurs camarades. La stagiaire, à quelques occasions, offre de la rétroaction aux élèves en revenant sur ses critères d'évaluation. En fin de période, la stagiaire annonce aux élèves qu'ils revivront l'expérience dans une période future.

Lors de l'entretien, la stagiaire mentionne avoir eu de la difficulté à consigner des traces en lien avec les performances des élèves. Elle fait valoir ses savoirs théoriques en reconnaissant que les critères sont primordiaux pour faire des rétroactions. Cependant, dans les savoirs en lien avec les conditions sur la pratique, elle soulève la difficulté d'observer et de consigner les notes. Finalement, la stagiaire 5 est celle qui s'exprime le moins. Son EA donne beaucoup de commentaires et ne laisse pas le processus d'autoconfrontation se faire.

La deuxième activité observée porte sur la lecture d'un album jeunesse ayant pour thème l'immigration. Elle présente la page de couverture aux élèves et

leur demande de commenter la couverture et le contexte. La stagiaire débute la lecture de l'album à voix haute. À quelques moments, elle s'arrête et questionne les élèves en lien avec des extraits : « Il fuit la guerre... c'est quoi qui te permet de dire ça? Dans l'histoire, qu'est-ce qu'ils font de négatif avec eux? Qu'est-ce que ça veut dire toute cette phrase-là? Quels mots tu connais? »

Elle propose ensuite aux élèves une activité d'éthique et de culture religieuse sous la forme de compréhension de lecture où les élèves doivent réagir au texte. Elle aborde les premières questions de la feuille d'activité en plénière. Après une dizaine de minutes, elle demande aux élèves de continuer le travail de manière individuelle. Pendant ce temps, elle les observe travailler et répond à plusieurs questions. Aussi, certains élèves ont beaucoup de difficultés à réaliser l'activité. Elle va d'ailleurs jusqu'à donner des réponses aux élèves qui ont de la difficulté à terminer l'activité. Les résultats seront donc biaisés.

Lors de l'entretien, l'EA reprend le contrôle. Il est très difficile de cerner les savoirs mobilisés par la stagiaire. La discussion tourne surtout autour de la gestion de classe. Cependant, la stagiaire explique que sa planification visait à travailler avec la progression des apprentissages et qu'elle avait ciblé les attitudes et les actions. Elle a donc mobilisé ses savoirs stratégiques pour mieux orienter son enseignement. Cela lui a aussi permis de valider la compréhension des élèves durant l'activité et, par conséquent, de mobiliser certains savoirs sur les conditions de la pratique.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Les résultats de cette recherche mettent en évidence qu'il est difficile pour les stagiaires de mobiliser les savoirs en évaluation et, à la lumière des observations, une des premières raisons est que les objets d'apprentissage ciblés semblent parfois confus. Par conséquent, l'activité s'arrime mal aux objets d'apprentissage et les rétroactions ne peuvent être centrées sur l'apprentissage. Ces éléments, faisant partie des savoirs stratégiques, ont un impact direct sur les savoirs en lien avec le processus de travail et avec les conditions de la pratique. En effet, les stagiaires ne sachant sur quoi rétroagir, ne peuvent ajuster leur enseignement en regard des signes de compréhension de l'élève ou encore, de leurs réactions verbales et non verbales. Dans les faits, les stagiaires perçoivent les réactions des élèves. Cependant, l'interprétation qu'elles en font se fait sous la lunette de la gestion des comportements. Par exemple, un élève qui dérange est en trouble de comportement. Le fait qu'il a déjà compris et qu'il s'ennuie ne rentre pas en considération.

L'analyse portée sur les différents savoirs nous amène à questionner les savoirs théoriques et les savoirs sur la posture qu'ont les stagiaires. Les résultats mettent de l'avant que les stagiaires voient l'évaluation comme le moment à la fin d'un enseignement pour vérifier les acquis des élèves. Elles ne considèrent pas l'activité comme un levier pour évaluer et rétroagir auprès des élèves et, au besoin, modifier

l'activité. Il y a là une posture de l'enseignant qui transmet la connaissance par le biais de l'activité et qui la vérifie au terme de celle-ci. Or, le rôle de l'élève comme apprenant, qui réfléchit, se questionne et régule ses apprentissages, ne semble pas être pris en compte.

La stagiaire 3 est la seule qui semble avoir une planification axée sur les objets d'apprentissage ciblés et qui a réussi à créer des activités visant la rétroaction. Ces premiers constats nous amènent à proposer un modèle qui permette une appropriation des savoirs en évaluation pour favoriser l'évaluation qui accompagne l'apprentissage.

Une proposition de modèle pour structurer les moments d'acquisition des différents savoirs

Dans un premier temps, il semble que les savoirs sur la posture et les savoirs stratégiques sont les savoirs à la base de l'intervention en classe. Selon la posture du stagiaire et sa compréhension théorique de l'évaluation, elle va opter pour des interventions différentes. Par exemple, la stagiaire 3 semble déjà bien au fait de l'importance de réguler l'apprentissage durant l'activité et considère son rôle comme étant la personne qui accompagne les élèves dans leurs apprentissages. Elle va donc opter pour une activité plus pédocentree et s'assurer de bien identifier les cibles d'apprentissage. Alors que, pour la stagiaire 1, le rôle de l'enseignant est d'expliquer des concepts pour que les élèves les mémorisent. Selon elle, l'évaluation sert à valider les acquis des élèves à la fin des explications. Elle ne donne pas de temps d'appropriation aux élèves, propose peu d'activités de manipulation, et semble favoriser un enseignement magistrocentré. C'est pourquoi il semble que les savoirs sur la posture et les savoirs théoriques sont à la base de ce qui vient ensuite en classe. L'acquisition de ces savoirs et la réflexion autour de ceux-ci devraient être la responsabilité des cours universitaires.

Ensuite, comme observés, les savoirs stratégiques ont une incidence directe sur les savoirs en lien avec les conditions de la pratique, les savoirs sur les processus du travail et les savoirs sur les relations. Sans objet bien ciblé, difficile de rétroagir, de prendre en compte les élèves et de collaborer avec les différents intervenants pour bien cibler les besoins des élèves. Ces différents savoirs s'acquièrent dans l'action, donc durant les stages et en collaboration avec l'EA.

La Figure 1 illustre le modèle sous-jacent à la réflexion émergeant des résultats.

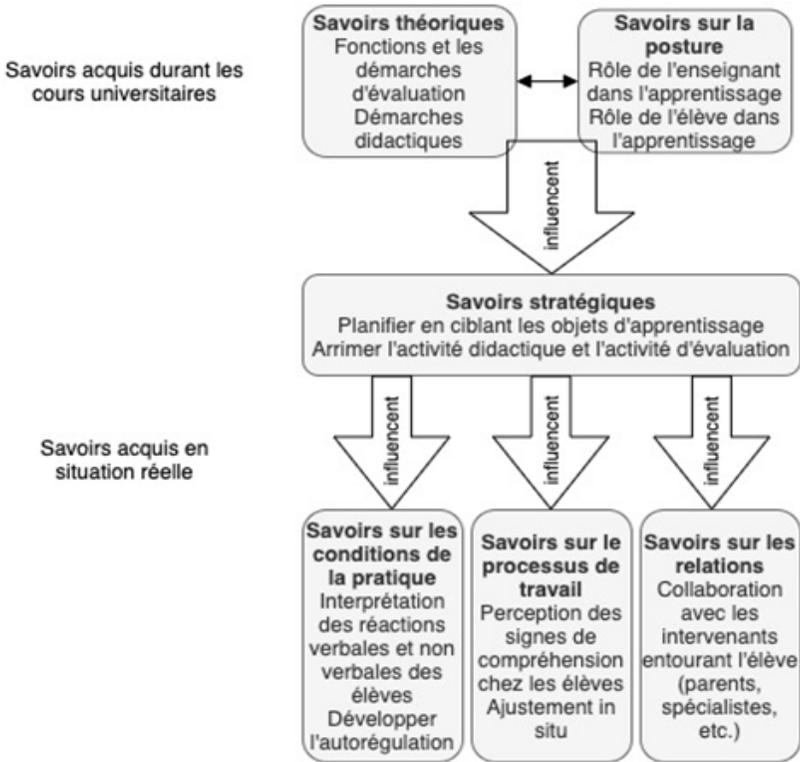


FIGURE 1. Modèle sur la relation entre les différents savoirs et les moments d'acquisition

Selon le modèle, la plupart des savoirs se réalisent en stage, il importe donc de revoir le rôle de l'EA et de lui proposer quelques pistes de réflexion qui permettront au stagiaire de mobiliser ses savoirs en évaluation pour mieux arrimer ses activités à l'objet d'apprentissage ciblé et, ainsi, pour rétroagir de façon plus efficace.

Aider les stagiaires à structurer et mobiliser les savoirs en évaluation des apprentissages

L'EA a le rôle d'aider le stagiaire à analyser les différents types de savoirs mis en place durant l'évaluation et à réguler ses savoirs. Il est donc nécessaire d'accompagner dans la réflexion selon la logique d'intervention dialogique (Leclercq, Oudart et Marois, 2014). Selon cette logique, l'EA échange avec le stagiaire pour réfléchir autour de questions communes, de dégager des solutions et de permettre au stagiaire de développer ses compétences professionnelles. Comme constaté pour les stagiaires 2 et 5, les EA prenaient beaucoup le contrôle durant l'autoconfrontation. Cela a eu pour effet de ralentir la réflexion du stagiaire et de nuire à l'émergence de ses savoirs en évaluation des apprentissages. Pour favoriser un accompagnement plus dialogique, la typologie des savoirs de Morrisette et Nadeau (2011) sert de structure à des questions résumées dans le Tableau 2.

TABLEAU 2. Pistes de questions pour aider à la mobilisation des savoirs en évaluation après une intervention en classe

| Types de savoirs | Questions pour orienter l'échange entre l'EA et le stagiaire autour de la mobilisation des savoirs en évaluation |
|---------------------------|---|
| Stratégiques | Quels étaient nos objets d'apprentissage? |
| | Quels critères d'évaluation nous permettaient de déterminer l'atteinte de ces objets? |
| | Comment l'activité nous permet de mettre en pratique ces critères d'évaluation? |
| | Quels étaient les obstacles à l'apprentissage? |
| | Quelles étaient les activités pour remédier à ces obstacles? |
| Processus de travail | Quelles questions nous ont permis d'observer l'atteinte des critères d'évaluation? |
| | Quels signes de compréhension des élèves nous ont guidés dans la poursuite de l'activité? |
| | Quels signes d'incompréhension nous ont amenés à modifier l'activité? Comment aurions-nous pu ajuster l'activité? |
| Conditions de la pratique | Quelle est notre perception de la réaction de X? Pourquoi pensons-nous qu'il a réagi? |
| | Quelles sont nos stratégies pour aider les élèves à autoréguler leurs apprentissages? |
| Relations | Que savions-nous déjà de l'élève X? |
| | Comment allons-nous assurer le suivi avec l'intervenant X? Comment pourrions-nous intégrer l'intervention de l'orthopédagogue pour favoriser l'apprentissage de X? |

Ce tableau, loin d'être exhaustif, propose des pistes qui peuvent être améliorées et enrichies et qui permettent de favoriser un meilleur arrimage entre l'objet d'apprentissage, l'activité didactique et l'activité évaluative.

L'objectif de cet article était de présenter une partie des résultats d'une recherche portant sur l'analyse du type d'accompagnement offert par les EA pour développer le savoir-évaluer du stagiaire. Au terme de l'analyse de la première partie des résultats, il a été possible de réaliser un portrait des savoirs en évaluation mobilisés par cinq stagiaires en classe réelle. L'analyse des résultats met en évidence les difficultés des stagiaires à mobiliser les savoirs stratégiques qui ont une incidence sur les autres types de savoirs. Une des hypothèses s'avère que les stagiaires auraient des savoirs théoriques et des savoirs sur la posture qui découlent d'une conception de l'évaluation qui se réalise à la fin d'une activité, et ce, dans une fonction de vérification des acquis. La suite du projet visera donc à mettre en évidence l'influence des interventions des EA sur le type de savoirs mobilisés par les stagiaires (Monney et Veve, 2022).

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-126). Delachaux et Niestlé.
- Black, P. (2016). The Role of Assessment in Pedagogy – and Why Validity Matters. Dans *SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (vol. 1-2, p. 725-738). SAGE Publications. doi:10.4135/9781473921405
- Boraita, F. et Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiale et, si oui, comment?, Future teachers. beliefs and values : which processes can stimulate change during initial teacher education? *Revue française de pédagogie*, (183), 99-158. doi: 10.4000/rfp.4186
- Buyse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs? *Questions Vives*, 5(11). <https://questionsvives.revues.org/603>
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1). <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf>
- de Champlain, Y. (2011). Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation. *Éducation et francophonie*, 39(1), 119-132. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-1-119_DECHAMPLAIN.pdf
- 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.
- Diedhiou, S. B. M. (2013, décembre). *Façons de faire l'évaluation formative d'enseignants de français sénégalais: une analyse de leurs savoirs pratiques en contexte d'effectifs pléthoriques au Lycée*. (Mémoire, Université de Montréal). <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10862;jsessionid=F6D53B50D7865770B81C1B097B446CFA>
- Dunn, K. E. et Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessment: the limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical assessment, research and evaluation*, 14(7). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=7>
- Fontaine, S., Kane, R., Duquette, O. et Savoie-Zajc, L. (2011). New teachers' career intentions: factors influencing new teachers' decisions to stay or to leave the profession. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(4), 379-408.
- 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. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Université Lille1. <http://culture.univ-lille1.fr/fileadmin/lna/lna64/lna64p11.pdf>
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49.
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en oeuvre la compétence : Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Eyrolles.
- 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. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- MEQ. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec: Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf

- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2002). *The Qualitative Researcher's Companion* (Sage). Thousand Oaks.
- Monney, N. et Fontaine, S. (2016). La représentation sociale de l'évaluation chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et enseignement primaire. *Revue mesure et évaluation en éducation*, 39(2).
- 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), 4867. <https://doi.org/10.1522/rhe.v2i2.676>
- Monney, N. et Veve, A. (2022). L'accompagnement des enseignants pour développer la compétence à évaluer chez les stagiaires : quelles formes, quelles logiques ? *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 30(3), 113. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.728>
- Morrisette, J. et Nadeau, M.-H. (2011). Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 5-25. <http://id.erudit.org/iderudit/1024793ar>
- Mottier-Lopez, L. (2015). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89-120. <https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.7202/1036552ar>
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS [en ligne]*, *Théories et recherches*, mis en ligne le 22 octobre 2006.
- Portelance, L. (2008). L'évaluation intégrée à la formation par compétence. Dans L. Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel et D. Martin (dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles en enseignement : deux regards, l'un québécois et l'autre suisse* (p. 15-34). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence*. Québec. https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents_officiels/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf
- 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*. (2e éd., p. 123-150). Édition du CRP.
- Scallion, G. (2008). Évaluation formative et psychologie cognitive : mouances et tendances. Dans J. Grégoire (dir.), *Évaluer les apprentissages : Les apports de la psychologie cognitive* (p. 159-173). De Boeck.
- Skamp, K. K. (2001). A longitudinal study of the influences of primary and secondary school, university and practicum on student teachers' images of effective primary science practice. *International Journal of Science Education*, 23(3), 227-245. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/095006901750066493>
- Stiggins, R. J. (2009). Assessment FOR Learning in Upper Elementary Grades. Students learn more when they use assessments to evaluate their own learning and they have greater feelings of efficacy about their academic abilities. *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.
- Van der Maren, J.-M. et Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches Qualitatives, Hors Série(7)*, 42-63.
- Williams, J., Evans, C. et King, L. (2012). The Impact of Universal Design for Learning Instruction on Lesson Planning. *The International Journal of Learning*, 18(4), 213-222.

NICOLE MONNEY est professeure titulaire au département des Sciences de l'Éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi depuis 2012. Elle est chercheure associée au [CRIRES](#) et au [CRRE](#). Son expertise porte sur l'évaluation formative des apprentissages, sur la formation pratique des enseignants et sur les pratiques en gestion de classe dont, la planification des apprentissages. Actuellement, elle dirige une recherche (CRSH-savoir) qui porte sur l'évaluation des apprentissages dans un contexte inclusif. nmonney@uqac.ca

JENNIFER SMITH est professeure en évaluation des apprentissages à l'Université du Québec en Outaouais. Ses travaux de recherche se concentrent sur l'évaluation de l'écrit, avec un intérêt particulier en lien avec l'exercice du jugement évaluatif. Elle collabore également à des projets de recherche portant sur l'intégrité et la prévention de la tricherie en contexte scolaire. jennifer.smith02@uqo.ca

ANDRÉANNE GAGNÉ est professeure et responsable de la formation pratique et des stages du programme d'enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke. andreanne.gagne4@usherbrooke.ca

ALEXANDRA SIMARD-CÔTÉ est étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec à Chicoutimi. ascote@uqac.ca

NICOLE MONNEY is a full professor in the Department of Education Sciences at the University of Quebec in Chicoutimi since 2012. She is an associate researcher at CRIRES and CRRE. Her expertise lies in formative assessment of learning, teacher practical training, and classroom management practices, including learning planning. Currently, she is leading a research project (SSHRC-Knowledge) on the evaluation of learning in an inclusive context. nmonney@uqac.ca

JENNIFER SMITH is a professor of learning assessment at the University of Quebec in Outaouais. Her research focuses on the assessment of writing, with a particular interest in evaluative judgment. She also collaborates on research projects related to integrity and prevention of cheating in educational settings. jennifer.smith02@uqo.ca

ANDRÉANNE GAGNÉ is a professor and head of practical training and internships in the professional teaching program at the University of Sherbrooke. andreanne.gagne4@usherbrooke.ca

ALEXANDRA SIMARD-CÔTÉ is a master's student at the University of Quebec in Chicoutimi. ascote@uqac.ca

RENCONTRE ENTRE L'ENSEIGNANT DE DEUXIÈME CARRIÈRE ET SON ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : UN MARIAGE SANS IDYLLE

THIBAUT COPPE *University of Groningen*
VIRGINIE MÄRZ et ISABEL RAEMDONCK *UCLouvain*

RÉSUMÉ. Cette contribution documente l'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière novices travaillant dans des écoles techniques et professionnelles. Nous avons interrogé le vécu de cette population d'enseignants particuliers via une étude qualitative au travers de sept participants. Les résultats mettent en évidence la rudesse, la difficulté et la complexité de ce processus d'insertion. Ils vivent des difficultés d'ordre institutionnel, organisationnel et individuel. Particulièrement, la familiarisation avec l'école comme nouvel environnement de travail est vécue comme un processus complexe. Les conclusions de l'étude ouvrent notamment des réflexions quant aux conséquences du cadre légal régissant l'accès à la fonction enseignante et quant à la formation et à l'accompagnement de ces enseignants.

ENCOUNTER BETWEEN SECOND-CAREER TEACHERS AND THEIR SCHOOL: A MARRIAGE WITHOUT ROMANCE

ABSTRACT. This contribution documents the professional integration of novice second-career teachers working in technical and vocational schools. We studied the experiences of this particular population of teachers through a qualitative study design with seven participants. The results highlight the harshness, difficulty, and complexity of this process. They experience institutional, organizational, and individual difficulties. In particular, the familiarization with the school as a new workplace is experienced as a complex process. The conclusions of the study provide insights on the consequences of the legal framework regulating access for second-career teachers to the teaching profession and the necessary training and support for these kinds of teachers.

La pénurie d'enseignants est un phénomène qui n'est plus contesté et qui tend à augmenter ces vingt dernières années dans de nombreux pays (Berger et d'Ascoli, 2012; Haggard et al., 2006; Lothaire et al., 2012). Selon un rapport de l'EACEA¹ (2012), la Belgique francophone est particulièrement touchée par cette situation qui se fait spécialement ressentir dans les écoles techniques et professionnelles (OCDE, 2009), autrement dit, l'enseignement qualifiant².

Misra (2011) explique notamment cela par le peu de considération apportée à la profession enseignante dans ces sections : « [...] le rôle des enseignants de cours techniques et professionnels est souvent éclipsé par celui de leurs homologues de l'enseignement général, car les sociétés mettent davantage l'accent sur l'éducation académique et les diplômes » (trad. libre, p. 27).

Eu égard à l'importance de cette pénurie dans l'enseignement qualifiant, le recrutement d'enseignants de deuxième carrière est vu comme un levier d'action pour améliorer la situation (Baeten et Meeus, 2016; Duchesne, 2008; Tigchelaar et al., 2010). Ces enseignants sont des professionnels qui ont exercé un métier autre que l'enseignement avant de rejoindre celui-ci (Chambers, 2002). De surcroît, Haggard et al. (2006) défendent que ce profil particulier d'enseignants peut apporter énormément d'éléments positifs aux écoles qualifiantes. Tardif et Deschenaux (2014) appuient cela en expliquant qu'ils apportent à l'école des connaissances spécifiques inhérentes à leur expérience professionnelle antérieure. Dans le même sens, Salyer (2003) argumente qu'ils sont capables d'incorporer dans leurs cours des connaissances très spécialisées et qui s'ancrent dans une réalité de terrain. En outre, il ajoute qu'ils peuvent, forts de leur expérience, transmettre des compétences transversales comme la maîtrise de la communication interpersonnelle, la gestion du travail ou encore la capacité de s'intégrer dans une entreprise.

Alors que ces constats démontrent qu'attirer des enseignants de deuxième carrière dans l'enseignement est important, il est aussi nécessaire d'aller au-delà d'une réflexion sur leur recrutement et de se poser la question de leur rétention (Müller et al., 2009). En effet, de nombreux travaux font le constat que leur entrée en fonction est une période très difficile (Baeten et Meeus, 2016; März et al., 2018). S'ils sont novices dans l'établissement scolaire, au même titre que les enseignants de première carrière, leurs expériences professionnelles antérieures (ou même encore actuelles), ne leur permettent pas toujours d'être considérés comme tels (Tigchelaar et al., 2010). Ainsi, ces enseignants sont rarement reconnus dans leur besoin de soutien et dans les difficultés qu'ils rencontrent (Salyer, 2003).

Sur ce plan, de nombreuses recherches font état de cette difficile insertion professionnelle mais sans que celle-ci soit l'objet central de l'étude (voir par exemple: Baeten et Meeus, 2016; Balleux, 2011). En effet, comme le présentent Berger et d'Ascoli (2012), les recherches portant sur cette population se focalisent majoritairement sur les raisons de leur transition et non sur leur vécu de l'entrée en fonction. Dans une recension des écrits portant sur les enseignants de deuxième carrière réalisée par Tigchelaar et al. (2010), parmi les éléments mis en évidence sont approchés les défis auxquels ces enseignants doivent faire face sous forme de thèmes généraux que nous aborderons en détail dans le deuxième point de cette contribution. Également et surtout, ces auteurs insistent, considérant le peu d'écrits sur le sujet, sur la nécessité d'interroger le vécu spécifique des enseignants de deuxième carrière et les difficultés propres

qu'ils encourent. Ainsi, mener cette réflexion dans le contexte de la Belgique francophone permet de contribuer aux réflexions internationales se penchant sur l'insertion de ces enseignants particuliers et également d'étendre celles-ci à un contexte jusqu'alors non exploré.

C'est dans la poursuite de cet objectif que s'ancre cette présente contribution. Nous cherchons donc à documenter et à analyser le vécu de l'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière dans des écoles techniques et professionnelles. Ceci, pour mieux comprendre leur période d'insertion et pouvoir aller un pas plus loin dans une réflexion sur leurs besoins spécifiques.

Ce texte est structuré en cinq parties. Dans les lignes suivantes, nous présentons successivement (1) le contexte de la Belgique francophone, (2) le cadre théorique dans lequel sont présentés en premier lieu les difficultés recensées dans les écrits scientifiques relatifs aux enseignants de deuxième carrière, et en deuxième, une articulation entre une approche multidimensionnelle de l'insertion professionnelle des enseignants et une conceptualisation explicitant la dynamique d'entrée en fonction dans un nouvel environnement de travail, (3) la méthodologie, (4) les résultats et enfin (5) les conclusions et la discussion de notre contribution.

CONTEXTUALISATION : UNE TRANSITION PROFESSIONNELLE DANS UN CONTEXTE PARTICULIER : LA BELGIQUE FRANCOPHONE

En Belgique francophone, en 2016, un décret communément appelé *Titres et fonctions* est entré en vigueur et répertorie les titres nécessaires pour pouvoir prétendre à une place définitive dans une école. Cela a occasionné une augmentation des contraintes au recrutement des enseignants (Parlement de la Communauté française, 2014) et les conséquences de son application ont été importantes pour les enseignants de deuxième carrière.

Le texte précise en effet, que pour obtenir une stabilité dans une fonction enseignante, il est nécessaire d'avoir une qualification disciplinaire et une qualification pédagogique. La première correspond soit à la valorisation de l'expérience acquise lors de l'exercice du métier précédent ou à une diplomation dans la discipline visée. La seconde s'acquiert par l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique (CAP) ou de l'agrégation. Le CAP et l'agrégation sont respectivement destinés aux diplômés non universitaires et diplômés universitaires et sont, notamment, proposés en horaires aménagés ou en cours du soir dans différentes institutions pour permettre les reconversions professionnelles vers l'enseignement. Le CAP est dispensé dans l'enseignement supérieur non universitaire alors que l'agrégation se déroule dans des institutions universitaires.

Le décret pose quatre statuts différents qui régulent l'accès à la profession : *titre requis*, *titre suffisant*, *titre de pénurie* et *titre de pénurie non listé*. Sans entrer dans la complexité du prescrit, ces statuts sont donnés respectivement du plus stable,

permettant l'acquisition d'une place définitive; au moins stable, nécessitant une dérogation pour pouvoir exercer et ne permettant pas une nomination définitive. Ces titres définissent également le niveau de barème salarial (Parlement de la Communauté française, 2014). Ceux-ci varient en fonction des certifications disciplinaires et pédagogiques et de l'expérience utile valorisable.

Les enseignants de deuxième carrière ont un parcours de formation spécifique (Tigchelaar et al., 2010). Ainsi, sans réaliser de programmes d'études supplémentaires à leur formation initiale, ils sont très peu à avoir les certifications classiques, voire requises, qui donnent accès à la fonction enseignante.

Dès lors, les conséquences de l'application de ce décret sont énormes pour cette population d'enseignants. En 2018, en Belgique francophone, 67 % des enseignants des cours de pratiques professionnelles ont été répertoriés en titre de pénurie et 13 % en titre suffisant. Dans les cours techniques et artistiques, 50 % des enseignants ont exercé en titre de pénurie pour 14 % en titre suffisant (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018).

CADRE THEORIQUE

Des difficultés spécifiques pour les enseignants de deuxième carrière

Au-delà de l'élément contextuel explicité au point précédent, les enseignants de deuxième carrière ont un statut particulier : ils partagent la double posture de l'expert et du novice, en ce sens qu'ils sont experts dans un champ professionnel, mais novice dans l'enseignement (Tigchelaar et al., 2010). Or, ils sont peu reconnus dans cette particularité et ne bénéficient que rarement de procédés d'insertion ou de soutien de leur organisation scolaire pour s'intégrer dans l'école (Salyer, 2003). Ceci peut occasionner, relèvent Tigchelaar et al. (2010), de multiples difficultés. Newman (2010) explique d'ailleurs que pour beaucoup de ces enseignants, « beginnings are unacceptably painful » (p. 462). Nous explicitons dans les lignes qui suivent les principales difficultés relevées dans les écrits scientifiques portant sur les enseignants de deuxième carrière.

Le thème le plus récurrent relevé est lié à la charge de travail. Haggard et al. (2006), ainsi que Balleux (2011) expliquent que bien souvent, ces enseignants particuliers ressentent une lourdeur vis-à-vis de la charge de travail lorsqu'ils sont novices. Dans le même sens, Cuddapah et Stanford (2015) mettent en évidence qu'ils ne s'attendaient pas à une telle implication nécessaire dans le travail. À cela s'ajoutent les constats de Brouwer (2007) qui présente le fait que, majoritairement, ces nouveaux professionnels de l'éducation cumulent l'entrée dans l'enseignement avec une formation pédagogique. Ce qui implique, nécessairement, une double contrainte de travail. À ce sujet, Deschenaux et Roussel (2010) mettent en évidence à quel point cette formation suivie en parallèle peut générer du stress et de l'inquiétude dans le chef des enseignants de deuxième carrière.

Un deuxième thème abordé par Tigchelaar et al. (2010) ainsi que par Chambers (2002) est la complexité de se familiariser avec les dynamiques collaboratives des enseignants et plus largement la difficulté de l'intégration dans ce groupe de travail. En effet, Chambers (2002) rapporte que les enseignants de deuxième carrière se sentent et sont perçus comme différents des enseignants de première carrière et que cela rend bien souvent leur intégration difficile. Cuddapah et Stanford (2015) ajoutent qu'ils sont souvent déstabilisés vis-à-vis du fonctionnement de leurs collègues et que cela impacte leur possibilité de s'intégrer socialement et d'entrer dans une dynamique collaborative.

Un troisième thème est lié au fait que ces nouveaux enseignants prennent fonction dans une nouvelle organisation qu'ils découvrent. Haggard et al. (2006) expliquent que leur adaptation à la culture de l'établissement scolaire n'est pas aisée et qu'ils intègrent difficilement le fonctionnement en même temps bureaucratique, hiérarchisé et très peu formalisé de l'école, ce qui peut générer un sentiment de frustration et d'incompréhension vis-à-vis du fonctionnement organisationnel de l'établissement scolaire.

Baeten et Meeus (2016) ajoutent deux éléments supplémentaires. Ils posent le constat que la gestion de classe est souvent perçue comme problématique dans le chef des enseignants de deuxième carrière. Ils expliquent également que le fait de posséder une expérience professionnelle et donc une maîtrise du contenu à enseigner n'est pas toujours suffisant pour être capable de le transférer aux élèves et que cet exercice de transfert est un défi pour ces enseignants.

En somme, malgré le peu de recherches se focalisant spécifiquement sur les difficultés que ces nouveaux professionnels de l'éducation encourent, les écrits font état de difficultés multiples. En outre, celles-ci ne semblent pas se cantonner à une seule dimension du travail enseignant mais s'étendent sur de nombreuses facettes du métier. Cela comprend tant des éléments organisationnels et d'intégration dans une équipe, que de « faire la classe » et de la charge de travail que cela implique. Dès lors, pour poursuivre notre objectif et ainsi analyser leur insertion professionnelle pour mieux la comprendre, il est nécessaire de se fonder sur un cadre théorique large et exhaustif qui reprend, à minima, les éléments relevés ci-avant mais aussi, qui permet d'élargir le regard sur tous les éléments constitutifs de leur insertion professionnelle.

Une approche multidimensionnelle de l'insertion professionnelle affinée par un regard sur l'entrée dans l'organisation scolaire

Pour créer des bases théoriques fortes permettant de porter un regard suffisamment large, nous articulons un modèle issu des sciences de l'éducation avec un deuxième issu de la sociologie du travail. Ce premier est le modèle d'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2013), régulièrement utilisé pour interroger l'insertion des novices de première carrière dans l'enseignement, car il permet d'approcher tant des dimensions *macro* qui sont d'ordre légal ou

institutionnel, des dimensions *méso* qui sont au niveau de l'organisation, ainsi que des dimensions *micro* qui sont liées aux acteurs eux-mêmes. Le deuxième est le modèle de la socialisation au travail inspiré des travaux de différents auteurs et dont les fondements importants sont surtout définis par Van Maanen et Schein (1979) auxquels Chao (2012) ajoute une contribution importante. Nous définissons dans les lignes suivantes ces deux modèles et présentons ensuite l'articulation que nous en faisons.

Mukamurera et al. (2013) soutiennent que l'insertion professionnelle des enseignants novices est multidimensionnelle et qu'elle s'articule autour de cinq dimensions : l'intégration en emploi, l'affectation spécifique, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et la dimension émotionnelle et psychologique. La première dimension, l'intégration en emploi, se réfère aux conditions d'accès et aux politiques de recrutement des enseignants (Mukamurera et al., 2013). En Belgique francophone, la question des conditions d'accès est particulièrement interpellante pour le cas des enseignants de deuxième carrière compte tenu du « Décret réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française » (Parlement de la Communauté française, 2014). La deuxième dimension, l'affectation spécifique, renvoie aux conditions d'exercice, aux composantes de la tâche attribuée et à la charge de travail qui s'y attèle (Mukamurera et al., 2013). La troisième dimension, la socialisation organisationnelle renvoie à l'intégration d'une organisation qui possède sa culture propre (Duchesne et Kane, 2010) et ses fonctionnements spécifiques. Selon l'auteure, l'intégration dans le métier nécessite que le novice se socialise à l'organisation pour pouvoir y exercer son rôle d'enseignant (Mukamurera et al., 2013). La quatrième dimension, la professionnalité, se réfère à la maîtrise du métier. Mukamurera et al. (2013) la définissent comme l'acquisition et la maîtrise du contenu à enseigner, la gestion des évaluations et de la planification de la matière, etc. La cinquième dimension, la dimension psychologique, renvoie à l'expérience humaine d'intégration dans le métier au niveau de ses dimensions émotionnelles et affectives (Mukamurera et al., 2013).

Notre intérêt étant porté sur les enseignants de deuxième carrière, il est important de compléter ce modèle multidimensionnel en adoptant une approche qui, spécifiquement, permet de s'intéresser aux dimensions qui sont liées à la prise de rôle de l'enseignant dans ce nouvel environnement de travail, à savoir les dimensions de la socialisation organisationnelle et celle de la professionnalité. Pour cela, nous empruntons des cadres de la sociologie du travail, ce qui, à l'image de la position qu'occupent les enseignants de deuxième carrière novices, place notre propos à cheval entre le monde du travail au sens large et l'école comme nouvel environnement professionnel. En effet, comme nous l'indiquent Haggard et al. (2006), cette position particulière qu'occupent les enseignants de deuxième carrière ayant quitté un monde (parfois seulement partiellement)

pour en rejoindre un autre, a une influence sur la manière dont ils entrent dans ce nouvel environnement de travail.

La socialisation au travail est un processus dynamique d'apprentissage qui permet à un novice d'être capable de prendre et d'assumer son rôle dans une organisation (Chao, 2012). Il s'agit de l'assimilation des connaissances, des procédures opératoires, de l'acquisition des savoir-faire et des comportements attendus à l'intérieur de cadres organisationnels et de collectifs de travail (Demazière et al., 2019). Ces apprentissages sont majoritairement présentés comme subdivisés en trois dimensions particulières : la socialisation à l'organisation, la socialisation au groupe de travail et la socialisation aux tâches professionnelles (Coppe et al., 2020; Perrot et Campoy, 2009).

La dimension liée à l'organisation comprend l'acceptation et l'intégration des normes, des valeurs, des objectifs de l'organisation et des routines de l'organisation (Perrot et Campoy, 2009). Plus largement, elle comprend la socialisation à la culture organisationnelle (Chao, 2012). La dimension liée au groupe de travail fait référence à l'intégration sociale de l'enseignant dans le collectif de travail de son organisation et à la compréhension du climat micro politique qui régit les interactions interpersonnelles entre collègues (Chao, 2012). Enfin, la dimension liée aux tâches professionnelles est intrinsèquement liée au métier exercé. Ainsi, pour les enseignants, elle fait référence au savoir « faire la classe », à l'acquisition et la consolidation de compétences pédagogiques et didactiques (Fernet et al., 2008).

Ces deux apports théoriques sont complémentaires quant aux éléments qui s'ancrent dans une dynamique d'apprentissage et de partage entre l'organisation et l'enseignant. En effet, le modèle de la socialisation au travail permet d'aller un pas plus loin dans les catégories *socialisation organisationnelle* et *professionnalité* posées par Mukamurera et al., (2013) en subdivisant ce qui est de l'ordre de la culture organisationnelle, ce qui est de l'ordre de l'intégration à un groupe de travail et ce qui est de l'ordre de la maîtrise des tâches d'enseignement. Il permet, en ce sens, d'amener un regard plus fin sur ces dimensions qui sont liées à l'entrée dans l'école comme nouvel environnement de travail, état de fait spécifique aux enseignants de deuxième carrière qui quittent une structure pour en rejoindre une complètement différente et pour qui, l'insertion professionnelle est intrinsèquement liée à cette nouvelle organisation qu'ils intègrent (März et al., 2018). La figure 1 illustre cette articulation entre les deux modèles.

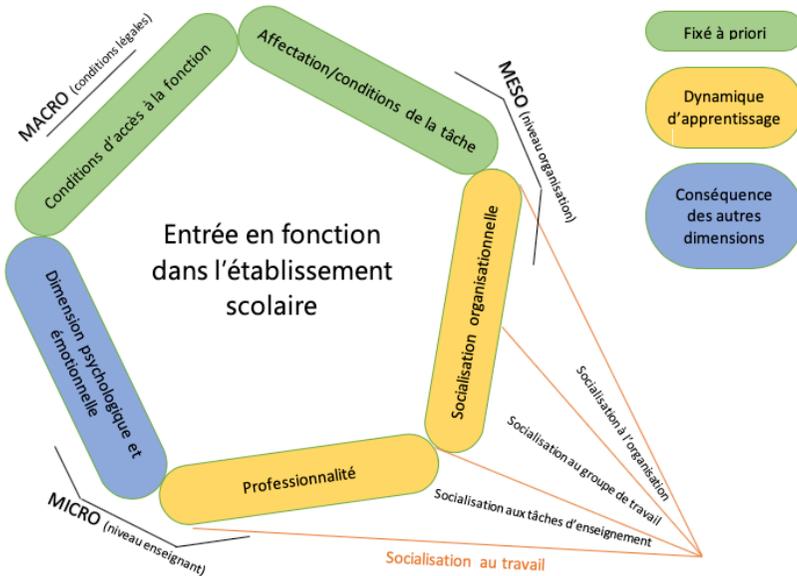


FIGURE 1. *Modèle de l'insertion professionnelle articulé avec celui de la socialisation au travail*

METHODOLOGIE

Pour documenter l'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière, deux questions de recherche ont été examinées :

- QR1 : Comment les enseignants de deuxième carrière décrivent leurs premiers pas dans l'établissement scolaire?
- QR2 : Quels sont les éléments qui permettent d'expliquer leur vécu spécifique?

Récolte des données

Dans le but de s'approcher au plus près du vécu des enseignants de deuxième carrière, nous avons fait le choix d'une méthode de recherche qualitative à visée interprétative avec une étude de cas unique (Yin, 1994). Notre cas est ici le processus d'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière dans le contexte des établissements d'enseignement qualifiant en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'étude de cas, comme défendu notamment par Zainal (2007) est une méthode robuste qui permet d'investiguer des phénomènes complexes au plus proche de la réalité. Les données ont été récoltées par entretiens semi-directifs réalisés par le premier auteur (durée approximative : 45 min – 60 min).

Ces entretiens ont été également menés dans le cadre d'une étude empirique questionnant les caractéristiques d'entrée des enseignants de deuxième carrière

(Coppe et al., 2021). Cette étude présentait un volet quantitatif ainsi qu'un volet qualitatif poursuivant le but d'identifier les différents profils d'enseignants de deuxième carrière sur base de leurs motivations à entrer dans l'enseignement, de leur satisfaction professionnelle quant à leur précédente profession ainsi que sur base de leur capacité à s'adapter à une nouvelle carrière. Le guide d'entretien était structuré en quatre parties. La première questionnait leur parcours professionnel, la deuxième se concentrait sur leur transition professionnelle, la troisième interrogeait leur perception de leur précédente profession et enfin, la quatrième sondait leur entrée en fonction. Cette dernière partie a fait émerger des éléments riches au sujet de leur insertion professionnelle, éléments qui sont l'objet de l'analyse pour cet article.

Sept participants (voir Tableau 1) ont été interrogés. Le recrutement a été réalisé par courriels parmi les participants du volet quantitatif de l'étude susmentionnée. Nous avons sélectionné des enseignants avec moins de 5 ans d'ancienneté dans l'enseignement et venant de secteurs professionnels antérieurs différents. Tous nos participants travaillent en Belgique francophone et dans des établissements scolaires d'enseignement technique et professionnel différents. Une participante, de son propre chef, nous a contactés par courriel quelques mois après l'entretien pour partager l'évolution de sa situation. Nous en faisons mention dans les résultats.

TABLEAU 1. *Participants*

| Pseudonymes | Âge | Exp. ens. | Titre péda | Cours à charge | Profession antérieure (exp.) | Charge horaire | Autre activité pro. |
|-------------|-----|-----------|------------|---------------------------|------------------------------------|----------------|-----------------------|
| Freya | 50 | 4 | Non | Communication Vente | Représentante commerciale (30 ans) | 50% | Non |
| Fabian | 32 | 2 | CAP | Électricité Microtech. | Réfrigériste (6 ans) | 80% | Non |
| Frank | 52 | 4 | CAP | Informatique | Informaticien (24 ans) | 100% | Protection de données |
| Nora | 41 | 2 | Agrég. | Gestion Comptabilité | Analyste financière (13 ans) | 80% | Non |

| | | | | | | | |
|---------|----|---|--------|---|---|-----|------------------------|
| Natalie | 52 | 2 | CAP | Secrétariat en bureautique | Secrétaire ad- ministrative (28 ans) | 50% | Non |
| Nash | 38 | 1 | Agrég. | Réception Formation économique et sociale Droit du travail | Cadre inter- médiaire dans l'automobile (10 ans) | 50% | Non |
| Maeva | 34 | 4 | CAP | Soins infirm- iers | Infirmière (10 ans) | 50% | Mi-temps infirmière |

Analyse des données

Chaque entretien a été enregistré et retranscrit. Le premier auteur a divisé les retranscriptions en verbatims et leur a assigné des codes descriptifs, regroupés ensuite en différentes catégories et thèmes, pour permettre une analyse en deux étapes, explicitées ci-dessous (Miles et Huberman, 1994). La classification en codes, catégories et thèmes a été réalisée à l'aide du logiciel Nvivo. Tant des codes « in vivo » que des codes « à priori » ont été utilisés. Pour assurer la crédibilité de l'étude, les retranscriptions, les catégories ainsi que les thèmes ont été investigués et discutés par deux chercheurs jusqu'à obtention d'un consensus quant à leur pertinence et leur interprétation. Des exemples de catégories utilisées sont « jeté dans le bain »; « sécurité de l'emploi »; « charge de travail ».

La première partie de l'analyse s'est centrée sur chaque participant, sous forme d'analyse verticale. La deuxième étape de l'analyse, l'analyse horizontale, a permis de mettre en évidence des tendances systématiques, des similitudes et des différences entre les participants à propos de leur processus d'insertion professionnelle.

RESULTATS

Dans cette contribution, nous présentons les résultats de notre analyse horizontale. Nous proposons nos interprétations structurées selon les deux questions de recherche susmentionnées. Ainsi, la première partie présente le vécu des enseignants de deuxième carrière lors de leur insertion professionnelle (QR1). La deuxième met en évidence des éléments qui permettent d'expliquer les raisons de ce vécu spécifique (QR2).

Des premiers pas décrits comme difficile , sur de nombreux aspects (QRI)

Nos enseignants de deuxième carrière abordent leur entrée en fonction surtout sous l'angle des difficultés vécues. La grande majorité de nos participants sont satisfaits de leur choix de transition professionnelle mais mentionnent beaucoup d'obstacles rencontrés au quotidien. Ainsi, c'est une histoire pleine d'embûches que nous relatons dans les lignes suivantes.

Précarité de l'emploi et situations très instables.

Nos participants expriment un sentiment d'inquiétude quant au statut précaire de leur emploi. Ils décrivent également l'inconfort que génère la succession de contrats à durée déterminée et l'enchaînement de contrats de remplacement. Ils expliquent que leur poste n'est pas protégé par leur statut et qu'il pourrait être attribué à n'importe quel autre candidat ayant des titres équivalents ou prioritaires. Fabian ne se fait d'ailleurs aucune illusion sur sa situation :

Je sais que le 30 juin je reçois mon C4⁴ et je sais qu'au mois de septembre, à cause de ce fameux décret *Titres et fonctions*, je ne serais peut-être pas repris [...] Je sais que ce n'est pas stable quoi. (Lignes 288-289)

Nora, quelques mois après nous avoir confié son inquiétude pendant l'entretien, nous a recontacté par courriel pour décrire sa situation : « Pour cette rentrée c'est une catastrophe. Les heures qui m'ont été attribuées sont parties en fumée. On me promettait un horaire complet, je me retrouve après un mois avec à peine un tiers de salaire ».

Également, et en lien avec ce statut précaire, ces enseignants se voient parfois contraints de changer de charge de cours au sein de leur école parce qu'un nouvel arrivant a des titres prioritaires sur ces cours en question. Frank nous explique avoir vécu cela alors qu'il avait fait le maximum pour stabiliser son statut :

Alors, n'ayant pas confiance dans les politiques, directement je me suis inscrit au CAP⁵. On m'avait dit « Tu as trois ans pour le faire ne t'inquiète pas » mais j'ai préféré le faire de suite quand même quoi. Et juste l'année suivante, il fallait justement le CAP : réforme des titres et fonctions. En fait je donnais des cours d'informatique et de bureautique à différents élèves en qualification technique bureautique et là on m'a dit tu ne peux plus les donner. Parce que le pire c'est que je peux donner de la bureautique avancée à des informaticiens, mais pas de l'informatique à des bureautiques. (Lignes 30-35)

Au-delà d'avoir un impact direct négatif sur leur vécu, cela peut aussi entraîner des conséquences sur leur investissement professionnel. Nora raconte avoir eu l'occasion, suite à la visite d'une inspectrice, de lancer un projet qu'elle trouvait très intéressant avec ses élèves. Néanmoins, cela nécessitait une préparation pour envisager un lancement l'année suivante, année pour laquelle elle n'avait pas de certitude de poste. Il a donc été très compliqué de réunir une équipe d'enseignants autour d'elle pour lancer ce projet.

Moi j'entends ça, je dis c'est super! Il faut le faire quoi. Mais si on fait ça

c'est pour l'année d'après donc à ce moment-là je regarde le directeur et je lui demande : « Je serais reprise? » Il me répond que ça dépend s'il y a un prioritaire qui arrive quoi. (Lignes 279-281)

D'autres éléments sont plus marginalement rapportés par nos participants. Nash explique par exemple qu'il a des difficultés à valoriser son expérience professionnelle en ancienneté salariale parce qu'il n'est pas engagé à titre définitif et il considère qu'il ne le sera sans doute jamais à cause du décret *Titres et fonctions*. Natalie fait également référence à la complexité d'obtenir une valorisation salariale.

L'entrée dans cette nouvelle organisation qu'est l'école : Une familiarisation difficile avec l'environnement de travail

Un deuxième élément très présent dans les difficultés relatées par nos participants est lié à la familiarisation à leur nouvel environnement de travail. Ils expliquent qu'il est très compliqué de comprendre les routines de l'établissement scolaire, les obligations administratives, la culture de l'établissement, les habitudes des collègues, etc. et que peu de moyens leur sont donnés pour s'y familiariser. Également, comme le soulignaient Tigchelaar et al. (2010) ils rapportent un ressenti de frustration vis-à-vis du fonctionnement de l'organisation scolaire.

Ils relatent que peu de choses sont formalisées et qu'il y a là un flou organisationnel dans lequel ils doivent évoluer, alors que les codes pour y parvenir ne sont pas forcément évidents à percevoir. Frank va jusqu'à dire que cela représente la facette la plus compliquée de son travail :

Ah oui! oui oui! Le problème ce n'est jamais les élèves en fait. Avec ma casquette d'enseignant tout va bien, j'ai vraiment de bons contacts avec mes élèves. Avec ma casquette de quelqu'un qui doit se dépatouiller dans toute cette structure c'est beaucoup plus bof. (Lignes 74-76)

Nora raconte avec un certain humour :

Puis ça fait deux ans que je travaille et je ne sais toujours pas ce que je gagne en fait hein. Et quand je vais voir les secrétaires pour décoder ma fiche de paye, personne ne sait m'aider. J'ai un master en sciences commerciales et je ne suis pas capable de comprendre ma fiche de paye. C'est quand même incroyable ça, qu'est-ce que c'est que ce fonctionnement enfin. Même quand j'ai signé mon contrat on ne savait pas exactement me le dire. (Lignes 339-342)

De manière générale, ils rapportent également que l'intégration sociale avec les collègues n'est pas évidente et qu'ils se sentent différents autant que les autres enseignants les voient comme différents. Ainsi, Fabian explique qu'il vit cela mais également qu'il est très dynamique dans son intégration :

Moi-même je me sens différent puis je pense que les autres me voient différemment aussi. 'Fin, je suis un ancien technicien qui vient enseigner quoi ... Il y a forcément un regard différent. J'ai cherché à être intégré. C'est surtout moi qui fais la démarche et je le fais encore [...]. Mais là j'ai été dans la salle des profs des cours généraux. Je me suis assis à la première

table et j'ai vu que c'était la table des licenciés [master en enseignement]. Quand j'ai expliqué que je donnais cours de microtechnique, ils ont été assez étonnés. Ils m'ont dit d'ailleurs que normalement c'était le coin des licenciés. (Lignes 180-189)

Cet isolement que l'on perçoit dans les propos de Fabian est aussi marqué chez Frank qui fait état de critiques qu'il a reçues de ses collègues alors qu'il discutait justement de difficultés de collaboration avec eux : « Moi on m'a reproché de rester dans ma tour d'ivoire mais c'est pas réellement le cas. Fin, d'autres enseignants de cours techniques le sont vraiment quoi, parce que c'est pas facile de se mélanger » (Lignes 122-123).

Un saut dans le vide pour atterrir dans une charge de travail et une charge mentale très importante

Tous s'accordent sur le fait qu'enseigner entraîne une charge de travail et une charge mentale très importantes. Ils ne s'y attendaient pas et en parlent avec surprise. Frank, après avoir mentionné qu'il est satisfait de sa transition, nous explique : « Par contre la charge psychologique n'était vraiment pas prévue » (Ligne 59). Cet état de fait, relaté par tous, est parfois décrit avec des mots forts et est alors lié à de lourdes conséquences émotionnelles. Natalie exprime sa détresse avec les larmes aux yeux :

Je vivrai moins longtemps avec ce que je suis occupée de faire, ça je m'en rends compte ... C'est terrible, terrible. Je n'ai jamais eu autant de tension, j'ai mon tensiomètre sur moi et c'est terrible. On ne ferme plus jamais la porte du travail quand on est enseignant. (Lignes 322-325)

Cette métaphore de la porte du travail qui reste ouverte est aussi présente dans les propos de Maeva :

Et avec mon boulot d'infirmière quand je rentrais à la maison mon boulot était fini. Alors que dans l'enseignement quand je rentrais à la maison pendant les trois ans à temps plein je n'avais jamais fini quoi. J'avais toujours des cours différents à préparer puis j'essayais d'être disponible par mail pour mes élèves, fin c'était beaucoup trop lourd quoi. (Lignes 13-15)

Ce vécu peut aller jusqu'à entraîner un arrêt ou un arrêt partiel du métier d'enseignant comme le mentionne Maeva qui, d'après ses propos, a dû réduire son horaire en tant qu'enseignante pour reprendre un temps partiel en tant qu'infirmière et éviter un possible burnout.

J'ai cru que j'aurais facile en horaire hein, j'ai vraiment cru.... Je suis partie de cette optique-là, mais quand on est dans l'enseignement ce n'est pas ça du tout. Je ne vous cache pas que j'ai sous-estimé le truc. Voilà ... C'est pour ça que j'ai repris un mi-temps à l'hôpital. [...] C'était trop lourd quoi ... je devais aménager mon horaire autrement. (Lignes 25-26; 44)

La professionnalité: un thème peu abordé, ce qui pose question

Quand nos participants abordent leur vécu en classe, il est marquant de constater qu'ils se centrent très majoritairement sur le relationnel avec les élèves. Seule Maeva relate de réelles difficultés pour décomposer le geste professionnel afin de l'expliquer aux apprenants. Cette focale, presque exclusivement mise sur l'aspect relationnel, pose question quant aux conceptions qu'ils ont sur l'activité d'enseigner.

Lorsque, durant l'entretien, ils sont amenés à prendre un peu de distance pour décrire quelque peu leurs pratiques pédagogiques, ils se réfèrent aux exemples qu'ils peuvent apporter de leur expérience du terrain et se présentent d'ailleurs aux élèves, en premier lieu, comme des professionnels, comme relaté par Fabian :

J'ai commencé par expliquer mon parcours, pas mon accident mais mon envie pédagogique de lier les cours théoriques avec mon expérience du terrain [...]
A chaque fois que je donne cours j'essaie de lier à l'expérience du terrain et je sais que ça apporte un plus à mes leçons. (Lignes 148-158)

Ainsi, dans les entretiens, nous retrouvons peu de références à des réflexions curriculaires, de réflexions sur l'évaluation des élèves, sur la différenciation ou encore sur des dispositifs pédagogiques particuliers. Ceci semble indiquer que ces enseignants sont peu centrés sur ces aspects du « faire la classe » mais, également, qu'ils s'appuient fortement sur leur connaissance du métier dans leur enseignement. Freya explicite ce point de vue sans ambiguïté : « L'expertise professionnelle et le fait de pouvoir s'adapter à plein de situations différentes sont bien plus importants qu'un papier attestant qu'on a suivi des cours et qu'on a un titre pédagogique » (Lignes 137-138).

Comprendre leur insertion : à l'intersection de l'individu et de l'établissement scolaire et dans le contexte particulier du décret « titres et fonctions » (QR2)

Nous mentionnions jusqu'alors les difficultés explicitées par les enseignants de deuxième carrière, mais force est de constater que celles-ci sont en partie une conséquence directe d'une souffrance de l'établissement scolaire. En effet, il est évident que les choses commencent avant que ces enseignants posent un premier pied dans l'école et que, dès l'instant où ils sont engagés, les conditions de travail sont loin d'être idéales. Prenons l'exemple de leur recrutement, qui se passe extrêmement rapidement. Bien souvent, ils commencent à donner cours dès le lendemain de la prise de contact. Nora relate ainsi son embauche dans une école : « Comme d'habitude hein ... On m'a appelé le 31 août. Là c'était même à 8h30 du soir qu'on m'a appelé quoi... Pour me dire demain vous commencez, vous imaginez? » (Lignes 224-225). Également, ces cours qui leur sont attribués sur le tard ne sont pas toujours directement liés à leur expertise. Fabian, électromécanicien de formation et frigoriste de métier en est un bon exemple :

Elle [la directrice] me dit voilà ton horaire. Puis je vois que je dois donner des cours en horlogerie quoi. Donc je lui explique que je ne suis pas horloger

et elle [la directrice] me répond que c'est un peu pareil que ce que je faisais mais adapté à l'horlogerie quoi. (Lignes 137-139)

Ces éléments amènent à penser que l'école elle-même est en « mode de survie » quant à l'effectif professoral nécessaire pour assurer les cours techniques et de pratique professionnelle et que cela percole directement sur les enseignants de deuxième carrière.

Également, dans ce contexte d'insertion que nous sommes amenés à décrire comme très difficile, aucun de nos participants ne fait mention d'un accompagnement formel ou d'un quelconque dispositif de formation ou de mentorat qui pourrait faciliter ces premiers pas dans l'école. Nora le relève avec grand étonnement avec des exemples qui peuvent sembler banals mais qui indiquent à quel point ces enseignants doivent découvrir eux-mêmes leur environnement de travail : « Puis je n'avais jamais changé de poste avant sans avoir une période de formation. A l'école, je ne savais même pas où étaient les toilettes, je ne savais pas comment la photocopieuse fonctionnait » (Lignes 362-363).

Bien que la mise en place d'un accompagnement, d'une période de formation, du mentorat ou de tout autre dispositif d'aide à l'insertion pourrait être facilitateur, les raisons de certaines difficultés vécues sont loin d'être uniquement de la responsabilité de l'établissement scolaire et se situent plutôt à l'intersection entre l'individu et l'organisation. Les entretiens avec les enseignants de deuxième carrière font ressortir qu'ils approchent l'école avec leur compréhension acquise précédemment de ce qu'est une organisation. Dès lors, ils qualifient parfois l'école de « dysfonctionnelle » ou remettent en question sa structure et la manière dont elle s'organise. Pour exemple, les propos de Frank questionnent la structure de l'école et l'institution scolaire au sens large en y portant le regard avec sa conception du fonctionnement hiérarchique d'une organisation :

Les directeurs n'ont pas de latitude pour agir et ne s'en sortent pas dans ce contexte-là. Puis en plus le contexte institutionnel est impossible à gérer pour les écoles c'est un peu n'importe quoi les règles à respecter. Qui voudrait gérer une société où on ne peut pas gérer ses employés ? Le système est pourri. (Lignes 94-96)

Le vocable utilisé par ces enseignants est très révélateur. Ils utilisent des termes usuels dans les entreprises privées mais très peu adaptés à l'école. Parce que ces enseignants particuliers approchent l'organisation scolaire avec leurs propres idées de ce que *doit* être une organisation, ils semblent éprouver des difficultés à s'y adapter, tant la différence est marquante. Les propos de Freya en sont également un bon exemple. Après avoir exprimé sa frustration vis-à-vis du fonctionnement des écoles, elle justifie en quoi le directeur en est, en partie, responsable en l'opposant avec ce qu'il pourrait être s'il était *manager* de son école plutôt que *directeur* :

Un vrai directeur d'école est quelqu'un qui fonctionne dans le système scolaire, dans l'enseignement, qui ne se base que sur ça pour faire fonctionner son

école. Surement parce qu'il n'a connu que ça. Mais donc pour moi, il a une certaine rigidité d'esprit.

Et un manager d'école pour moi c'est quelqu'un qui va au-delà de l'institutionnel et des règles et qui est capable de gérer des situations de crise avec plus de logique, de souplesse, d'adaptabilité que le vrai directeur d'école qui reste un peu dans son truc. (Lignes 268-273)

A ces facteurs qui permettent d'expliquer mieux le vécu de ces enseignants particuliers, s'ajoute le décret *Titres et fonctions*. Celui-ci, en rappel de ce que nous présentions dans la première partie des résultats, pose un contexte institutionnel et légal rendant le statut de ces enseignants précaire et compliquant leur accès à la fonction et la valorisation de leurs années d'expérience précédentes.

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'objectif de cette étude était de documenter et d'analyser l'entrée en fonction des enseignants de deuxième carrière dans des écoles techniques et professionnelles. Les résultats ont montré que comme le relevaient Tigchelaar et al. (2010), ces enseignants font état de nombreux obstacles quand ils en témoignent. Également, notre contribution met en évidence que pour comprendre ces difficultés, il est nécessaire d'investiguer tant les perceptions de l'enseignant de deuxième carrière que le contexte dans lequel il s'insère professionnellement.

Ainsi, des difficultés sont évoquées à de multiples niveaux. Elles sont institutionnelles, liées au cadre légal régissant l'accès à la fonction enseignante. Les enseignants de deuxième carrière novices sont dans des positions d'insécurité de l'emploi qui génèrent beaucoup d'inquiétude et d'incertitude. Et ce, même pour les enseignants ayant acquis les titres nécessaires pour prétendre à une place permanente. Or, la majorité des enseignants de deuxième carrière ne possèdent pas les titres requis pour prétendre à une nomination dans les réglementations actuelles. Rappelons à ce sujet, qu'en moyenne, 72 % des enseignants de cours techniques et de pratique professionnelle partagent un statut de titre de pénurie ou de titre suffisant (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018).

Ces difficultés sont également organisationnelles. Faisant écho aux travaux de Haggard et al. (2006), nos résultats décrivent à quel point la socialisation à l'organisation et au groupe de travail sont des processus complexes pour les enseignants de deuxième carrière. Ils s'adaptent difficilement au fonctionnement de ce nouvel environnement de travail qu'est l'école et se retrouvent isolés socialement. Ils approchent l'établissement scolaire avec des schèmes construits dans le monde du travail du secteur privé et ces conceptions peuvent rentrer en tension avec ce qu'est l'école comme organisation.

Ces difficultés sont également au niveau de l'individu. La charge de travail et la charge mentale importantes liées à l'exercice de la fonction, comme le présentait Brouwer (2007) fait consensus avec des conséquences qui semblent évoluer du

ressenti négatif à des vécus extrêmement lourds à porter pouvant aller jusqu'à l'abandon partiel ou intégral de la fonction enseignante dans certains cas.

Ces conclusions amènent à plusieurs réflexions qui doivent être investiguées en termes d'implications pratiques. La première concerne le cadre légal d'entrée en fonction de ces enseignants. Le contexte de pénurie et les besoins de compétences spécifiques des écoles techniques et professionnelles poussent au recrutement d'enseignants de deuxième carrière. Or, la logique de protection des fonctions qui est à l'origine du décret « Titres et fonctions » (Detry et Desmarests, 2015) semble avoir comme effet de ne pas proposer de bonne « case » pour les professionnels souhaitant rejoindre l'enseignement, même lorsqu'ils ont pris des mesures pour correspondre au mieux au prescrit légal. En conséquence, une majorité de ces enseignants se trouvent dans des situations de précarité d'emploi, ce qui nuit grandement à leur insertion professionnelle et participe à l'état de pénurie. À ce sujet, au-delà du cas particulier de la Belgique francophone, il est marquant de constater que dans d'autres contextes, cette situation de précarité est également ressentie par les enseignants de deuxième carrière novices. C'est par exemple le cas du Québec, comme en fait état Grossman (2011) en mettant en évidence qu'une écrasante majorité des enseignants de deuxième carrière rapportent ce sentiment d'insécurité de l'emploi à l'entrée dans leur nouvelle fonction.

Le deuxième élément que nous souhaitons mettre en évidence est la complexité du processus de socialisation au travail que vit cette population d'enseignants. Ils sont amenés à rejoindre une structure qu'ils ont des difficultés à cerner. Les écoles sont des organisations dont le fonctionnement est particulier et parfois peu formalisé (März et al., 2019). Il est nécessaire de préparer ces enseignants et de les accompagner dans leur processus de familiarisation avec ce nouveau lieu de travail. Ils devraient être considérés comme une population particulière d'enseignants pour qui un accompagnement pourrait être profitable suite à leur formation initiale. Leur isolement manifeste ne leur permet pas de s'appuyer sur leurs collègues qui peuvent être des vecteurs forts d'accompagnement informel (Colognesi et al., 2020; Coppe et al., 2023; Lecat et al., 2019; März et Kelchtermans, 2020). Des recherches futures doivent poursuivre l'objectif de documenter leur processus de socialisation et les besoins spécifiques qui s'y attachent pour pouvoir y répondre, qu'ils soient au niveau du soutien à leur apporter ou de leurs atouts, qu'il est nécessaire de mobiliser comme plus-values pour l'école.

En troisième lieu, les propos des enseignants de deuxième carrière sont tels lorsqu'ils parlent de la charge de travail et de la charge mentale non anticipées et de l'absence de temps entre la prise de contact de la direction et leur présence en classe qu'il faut se poser la question des conditions de travail dans lesquels ces novices évoluent. Il faut interroger ces conditions en lien avec ce que nous avons qualifié de « mode de survie » de l'école technique et professionnelle, qui semble devoir constamment faire face à une situation d'urgence en besoin de

personnel. Grossman (2011) pose ce même constat dans le cadre de la formation professionnelle au Québec. Elle met en évidence que bon nombre d'enseignants de deuxième carrière novices se voient attribuer des cours hors de leur champ d'expertise, ce qui augmente leur charge de travail et fragilise leur sentiment de compétence. Nos participants sont une illustration que ce n'est pas sans conséquence pour le bon déroulement de leur insertion professionnelle. Les différences de vécus et d'adaptation à ce sujet qui transparaissent de cette étude invitent à explorer des tendances de profils d'insertion chez ces enseignants particuliers comme le suggèrent Muller et al. (2014).

En guise de conclusion, cette contribution met en évidence la rudesse, la complexité et la difficulté du processus d'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière dans les écoles techniques et professionnelles et ouvre de nombreuses portes de réflexion qu'il sera nécessaire d'investiguer dans de futures recherches.

NOTES

1. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency - Union européenne
2. Équivalent de l'enseignement professionnel au Québec
3. Diplôme décerné après trois années d'études post-secondaires dans l'enseignement supérieur.
4. Certificat de chômage
5. Certificat d'aptitudes pédagogiques

RÉFÉRENCES

- Baeten, M., et Meeus, W. (2016). Training Second-Career Teachers: A Different Student Profile, A Different Training Approach? *Educational Process: International Journal*, 5(3), 173-201. <https://doi.org/10.12973/edupij.2016.53.1>
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec: un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Recherches en éducation*, 11, 55-66.
- Berger, J. L., et D'Ascoli, Y. (2012). Motivations to Become Vocational Education and Training Educators: A Person-Oriented Approach. *Vocations and Learning*, 5(3), 225-249. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9075-z>
- Brouwer, N. (2007). Alternative teacher education in the Netherlands 2000-2005. A standards-based synthesis. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 21-40. <https://doi.org/10.1080/02619760601119934>
- Chambers, D. (2002). The Real World and the Classroom: Second-Career Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(4), 212-217. <https://doi.org/10.1080/00098650209604935>
- Chao, G. T. (2012). Organizational Socialization: Background, Basics, and a Blueprint for Adjustment at Work. In *The Oxford Handbook of Organizational Psychology* (Vol. 1). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928309.013.0018>

- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., et Beusaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q., & Colognesi, S. (2020). L'insertion professionnelle des enseignants au travers des multiples aspects de la socialisation au travail: l'ISaTE, un instrument de mesure pour les appréhender. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 67-102. <https://doi.org/10.7202/1083008ar>
- Coppe, T., März, V., Coertjens, L., & Raemdonck, I. (2021). Transitioning into TVET schools: An exploration of second career teachers' entry profiles. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103317. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103317>
- Coppe, T., März, V., & Raemdonck, I. (2023). Second career teachers' work socialization process in TVET: A mixed-method social network perspective. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103914. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103914>
- Cuddapah, J. L., et Stanford, B. H. (2015). Career-changers' ideal teacher images and grounded classroom perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 51, 27-37. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.004>
- Demazière, D., Morrissette, J., et Zune, M. (2019). *La socialisation professionnelle, au cœur des situations de travail*. Octarès.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier: l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie*, 38(1), 92-108. <https://doi.org/10.7202/039981ar>
- Detry, E., et Desmarests, M. (2015). Art et école: Le cadre légal en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Études théâtrales*, 2, 193-210.
- Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement: conceptions et perspectives du soi. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 309-326. <https://doi.org/10.7202/029701ar>
- Duchesne, C., et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 63-80. <https://doi.org/10.7202/1000030ar>
- EACEA. (2012). *Key data on education in Europe*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-education-europe-2012>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018). *Les indicateurs de l'enseignement*.
- Fernet, C., Sencal, C., Guay, F., Marsh, H., et Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
- Grossmann, S. (2011). Des enseignants qui res(ist)ent: dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec. *Recherches en éducation*, 11, 67-82.
- Haggard, C., Slostad, F., et Winterton, S. (2006). Transition to the school as workplace: Challenges of second career teachers. *Teaching Education*, 17(4), 317-327. <https://doi.org/10.1080/10476210601017410>
- Lecat, A., Raemdonck, I., Beusaert, S., & März, V. (2019). The what and why of primary and secondary school teachers' informal learning activities. *International Journal of Educational Research*, 96, 100-110. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.003>
- Lothaire, S., Dumay, X., et Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 181(4), 99-126.
- März, V., Mäki-Hakola, H., Raemdonck, I., et Coppe, T. (2018) *Inhabiting the no-man's land of teacher induction: The contested terrain of second career teachers in Belgium and Finland*. European Conference on Educational Research (ECER). Bolzano, Italie

- März, V., Gaikhorst, L., et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Entrer dans le métier, c'est plus qu'enseigner. Comment préparer les futurs enseignants à assumer leur rôle organisationnel? *Education & Formation*, 315, 65-82.
- März, V. et Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>
- Miles, M.B et Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Edition). Sage Publications. [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(96\)88232-2](https://doi.org/10.1016/0149-7189(96)88232-2)
- Misra, P. K. (2011). Vet teachers in Europe: Policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(1), 27-45, <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.552732>
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Education et Formation*, 299, 13-35.
- Müller, K., Alliata, R., et Benninghoff, F. (2009). Attracting and Retaining Teachers: A Question of Motivation. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(5), 574-599. <https://doi.org/10.1177/1741143209339651>
- Muller, O., Shaharabani, Y. F., et Shacham, M. (2014). *Engineers as second-career teachers: The perceived contribution of engineering education and career to teaching*. Proceedings - Frontiers in Education Conference (FIE), Madrid. <https://doi.org/10.1109/FIE.2014.7044404>
- Newman, E. (2010). 'I'm being measured as an NQT, that isn't who I am': an exploration of the experiences of career changer primary teachers in their first year of teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(4), 461-475. 10.1080/13540601003754830
- OCDE. (2009). *Learning for jobs: OECD policy review of vocational education and training*. Initial report. OCDE.
- Parlement de la Communauté française. (2014). *Décret réglementant les titres et fonctions dans l'enseignement fondamental et secondaire organisé et subventionné par la Communauté française*.
- Perrot, S., et Campoy, E. (2009). Développement d'une échelle de mesure de la socialisation organisationnelle: une approche croisée entre processus et contenu. *Revue de Gestion Des Ressources Humaines*, 71, 23-42.
- Salyer, B. A. (2003). Alternatively and Traditionally Certified Teachers: The Same but Different. *NASSP Bulletin*, 87(636), 16-27. <https://doi.org/10.1177/019263650308763603>
- Tardif, M., et Deschenaux, F. (2014). Les étudiants « sans tâche » d'enseignement en formation à l'enseignement professionnel: un phénomène nouveau et unique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(1), 131-154. <https://doi.org/10.7202/1025775ar>
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., et Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164-183. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>
- Van Maanen, J. , et Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B. M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior* (pp. 209-264). JAI Press.
- Yin, R. K. (1994). *Applied social research methods series. Case study research: Design and methods*. Sage.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 5(1). 1-6.

THIBAUT COPPE est professeur à l'Université de Groningen aux Pays-Bas. Ses recherches portent sur le développement professionnel des enseignants et l'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière. Il a réalisé sa thèse de doctorat à l'Université Catholique de Louvain, en Belgique francophone. t.coppe@rug.nl

VIRGINIE MÄRZ est professeure à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université Catholique De Louvain en Belgique et membre du Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF). Ses intérêts de recherche portent sur le développement professionnel des enseignants (débutants et en fin de carrière), le développement organisationnel des établissements scolaires et l'implémentation des réformes curriculaires. virginie.marz@uclouvain.be

ISABEL RAEMDONCK est professeure en formation et apprentissage des adultes à l'Université Catholique de Louvain en Belgique francophone. Elle est éditrice associée de la série éditée par Earli: 'New Perspective on Learning and Instruction'. Ses intérêts de recherche portent sur l'apprentissage sur le lieu de travail, l'apprentissage auto-dirigé, les processus motivationnels dans l'apprentissage des adultes, l'employabilité et le vieillissement au travail. isabel.raemdonck@uclouvain.be

THIBAUT COPPE is assistant professor at the university of Groningen (the Netherlands). His research interests include teachers' professional development and second-career teachers' integration. He completed his PhD at the University of Louvain in Belgium. t.coppe@rug.nl

VIRGINIE MÄRZ is associate professor at the faculty of psychology and educational sciences at UCLouvain and a member of the Interdisciplinary Research Group in Socialization, Education, and Training (GIRSEF). Her research interests include the professional development of teachers (early career teachers, end-of-career teachers, second-career teachers), school development, and curriculum reform. virginie.marz@uclouvain.be

ISABEL RAEMDONCK is associate professor in adult education and learning at the University of Louvain, Belgium. She is associate editor of the Earli book series 'New Perspectives on Learning and Instruction'. Her current research interests are workplace learning, self-directed learning, motivational processes in adult learning, employability, and aging at work. isabel.raemdonck@uclouvain.be

INTERVENTION INTERCULTURELLE DANS LE SECTEUR DE LA SANTÉ ET DU SOCIAL : COMMENT FORMER LES ÉTUDIANTS

SYLVIE TÊTREULT, CARINE BÉTRISEY ET NICOLAS KÜHNE *HES-SO, HETSL Lausanne*

DOMINIQUE MERCURE *Université Laurentienne*

CAMILLE BRISSET *Université de Bordeaux*

ALIDA GULFI *HES-SO HETS-FR Fribourg*

YVAN LEANZA *Université Laval*

RÉSUMÉ. Préparer les étudiants de la santé et du social à exercer en contexte de diversité constitue un défi éducatif. Les lignes directrices quant aux modèles théoriques et pédagogiques à adopter et aux contenus à enseigner restent floues. Avec la méthode « café du monde », cette étude vise à valider des recommandations pour faciliter l'acquisition de compétences interculturelles et les enrichir auprès des différents partenaires. Les 41 participants indiquent la nécessité de bonifier la formation initiale et d'inclure des cours spécifiques à l'intervention interculturelle grâce à diverses méthodes pédagogiques. Plusieurs suggèrent la consolidation des acquis des superviseurs de stage concernant cette approche. Considérant la présence de plus en plus nombreuse d'individus aux ancrages culturels différents, il importe d'ajuster la formation.

INTERCULTURAL INTERVENTION IN THE HEALTH AND SOCIAL CARE SECTORS: HOW TO TRAIN STUDENTS

ABSTRACT. Preparing health and social care students to practice in a context of diversity is an educational challenge. Guidelines for the adoption of theoretical models and the teaching of pedagogical content remain unclear. Using the "world café" method, this study aims to validate recommendations facilitating the acquisition of intercultural competences and enriching them with various partners. The 41 participants indicated the need to improve initial training and to include specific courses on intercultural intervention using a variety of teaching methods. Several suggest consolidating internship supervisors' prior learnings regarding this approach. Considering the increase of individuals from different cultural backgrounds, it is important to adjust training programs.

Préparer les étudiants des domaines de la santé et du social à exercer dans un contexte de diversité constitue un défi de taille pour les professeurs et les superviseurs de stage. À ce propos, Bredendiek et Krewer (2003) ainsi que Fedor (2014) soulignent le fait que de rencontrer l'Autre (perçu comme porteur d'une différence significative du fait de ses ancrages culturels) peut déstabiliser les (futurs) professionnels et les amener à se remettre en question. Ils estiment que former ces personnes à interagir avec l'Autre implique de réfléchir sur ses valeurs, ses croyances, ses attitudes, ses pratiques et sa façon d'interpréter les comportements d'autrui. Plusieurs chercheurs (Beagan, 2015; Hall et Theriot, 2016; Kohli, Huber, et Faul, 2010; Reyneke, 2017) considèrent qu'aborder en classe les préjugés, les biais et les stéréotypes des étudiants peut entraîner des émotions fortes, parfois négatives. Ils observent que du stress, de la gêne à se dévoiler, de la colère, de la culpabilité, de la frustration ou encore de la confusion peuvent se manifester. Ce constat illustre la complexité de la tâche. D'autres auteurs (Cai, 2016; Feize et Gonzalez, 2018; Henderson, Horne, Hills, et Kendall, 2018) relèvent que si le développement de compétences interculturelles est vivement recommandé lors de la formation, les lignes directrices quant aux modèles théoriques et pédagogiques à adopter ainsi que les contenus à enseigner restent floues. Ce constat confirme la nécessité de faire le point sur cet aspect de l'enseignement professionnel.

Pour débiter, une définition des termes liés à l'intervention interculturelle, soit lors de l'exercice de sa profession en contexte de diversité, est présentée. Puis, une description des contenus et des modalités pédagogiques proposés dans les écrits scientifiques, de même que du rôle des superviseurs dans l'encadrement des stages, est faite.

Concepts-clés de l'intervention interculturelle

De nombreux auteurs (Beagan, 2015; Cai, 2016; Donoso Brown et al., 2011; Hall et Theriot, 2016; Pooremamali et al., 2011; Reyneke, 2017) proposent différentes définitions de la diversité. Selon eux, il importe de tenir compte de caractéristiques à partir desquelles les personnes se différencient. Il peut s'agir de marqueurs faciles à reconnaître, comme l'âge, le genre, l'apparence ou encore les styles de communication. D'autres caractéristiques sont aussi notables, telles que le statut socioéconomique, les origines géographiques, les croyances religieuses, l'orientation sexuelle ou encore l'état de santé physique et mentale. En parallèle, la culture réfère à des valeurs, des croyances, des normes, des pratiques et des significations partagées par un groupe d'individus, guidant leur manière de penser et d'agir (Beagan, 2015; Henderson et al., 2018; Kohli et al., 2010). Elle est donc socialement construite et en évolution constante (Beagan, 2015; Murden et al., 2008; Pooremamali et al., 2011). En somme, les caractéristiques qui composent la diversité sont autant de marqueurs d'appartenances culturelles (Cai, 2016; Kohli et al., 2010).

Il est reconnu aujourd'hui que les professionnels de la santé et du social interagissent de plus en plus avec des personnes aux cadres de référence différents, voire opposés aux leurs (Cai, 2016; Cohen-Emerique, 2011; Hall et Theriot, 2016; Henderson et al., 2018). Lors de ces rencontres interculturelles, il arrive que des difficultés à communiquer et à se comprendre émergent. Des interprétations erronées, des incompréhensions ou des *a priori* peuvent compromettre la collaboration et la relation d'aide (Cohen-Emerique, 2011; Govender et al., 2017; Hall et Theriot, 2016; Hammell, 2013; Sonn et Vermeulen, 2018). De plus, cette altérité perçue affecte quelquefois la confiance en soi comme professionnel, tout comme elle provoque parfois un manque d'adhésion des usagers vis-à-vis des interventions proposées (Govender et al., 2017; Hammell, 2013; Henderson et al., 2018). C'est pourquoi le développement de compétences interculturelles est essentiel, et ceci dès la formation initiale (Beagan, 2015; Hall et Theriot, 2016; Henderson et al., 2018; Nadan, 2016; Sonn et Vermeulen, 2018).

Bien que les compétences interculturelles soient difficiles à définir, des auteurs (Beagan, 2015; Cai, 2016; Henderson et al., 2018) ont tenté d'en synthétiser la teneur. Pour leur part, Henderson et ses collaboratrices (2018) identifient quatre composantes majeures, soit : (1) le respect des croyances, des valeurs et des comportements de l'Autre ; (2) l'adaptation de l'intervention en fonction de ces caractéristiques culturelles ; (3) l'octroi de services équitables et éthiques, en évitant les stéréotypes et les rapports de pouvoir ; (4) la compréhension et l'empathie envers ces autres visions du monde. Pour Campinha-Bacote (2002), l'acquisition des compétences interculturelles est un processus et non une finalité. En outre, Henderson et al. (2018) expliquent que les modèles théoriques liés à ces compétences continuent d'évoluer. Pour ces derniers, cela signifie que les professionnels et les professeurs doivent maintenir leurs connaissances à jour dans le domaine. Tout en tenant compte de cet aspect, des pistes permettant de développer des habiletés pour intervenir en contexte de diversité sont présentées dans la section suivante.

Formation à l'intervention interculturelle

Afin de préparer les futurs professionnels de la santé et du social à interagir avec l'Autre, divers contenus et modalités pédagogiques se retrouvent dans les écrits scientifiques. De plus, des lignes directrices concernant l'encadrement de la formation théorique et pratique sont suggérées.

Contenus à intégrer à la formation

Pour former à l'intervention en contexte de diversité, plusieurs chercheurs (Conley et al., 2017; Hall et Theriot, 2016; Henderson et al., 2018; Johnstone et Kanitsaki, 2008) préconisent d'accroître les connaissances des étudiants sur tous les défis liés à leur pratique. Par exemple, Conley et ses collaborateurs (2017), tout comme Taff et Blash (2017), affirment que les futurs professionnels doivent prendre conscience de l'ensemble des aspects de la diversité, au-delà

des origines géographiques. Des auteurs (Feize et Gonzales, 2018; Fisher-Bone et al., 2015; Sonn et Vermeulen, 2018; Taff et Blash, 2017) s'accordent sur la nécessité d'enseigner les différents modèles liés à l'intervention interculturelle. D'ailleurs, Conley et al. (2017) tout comme Hall et Theriot (2016) estiment que les implications des privilèges sociaux et des rapports de pouvoirs entre les groupes, ainsi que les modèles théoriques qui y sont liés, doivent être transmis. À ce propos, Feize et Gonzales (2018) conseillent d'opter pour la théorie du multiculturalisme critique, soit une vision positive des différences et un rejet de la supériorité d'une culture par rapport aux autres. Il s'agit pour les étudiants d'être capables de mettre en évidence les dimensions sociales, culturelles et historiques qui ont mené aux rapports de pouvoir dans la société. Pour leur part, Fisher-Borne et al. (2015) ainsi que Rosen et al. (2017) affirment que la notion d'humilité culturelle devrait remplacer celle des compétences interculturelles. Selon eux, les étudiants doivent reconnaître le fait qu'appartenir à un groupe socialement dévalorisé péjore le bien-être de la personne.

En résumé, il faut stimuler l'émergence d'une réflexion critique sur les inégalités, les privilèges et les rapports de pouvoir qui existent dans les interactions (Fisher-Borne et al., 2015; Pitner et al., 2017; Rosen et al., 2017). Ainsi, les modèles d'intervention de la culture dominante ne doivent pas être imposés par une pratique ethnocentrique (Hammell, 2013; Kohli et al., 2010). Dans le même esprit, Taff et Blash (2017) décrivent le modèle de l'accommodation mutuelle dans lequel les différences sont perçues comme une source d'enrichissement. Cette vision admet l'existence de la diversité, tout en considérant que chacun doit s'adapter à l'autre. Ceci doit se faire dans un climat de respect et de sécurité pour tous, impliquant une valorisation similaire de toutes les cultures (Taff et Blash, 2017). Toutefois, comme tous ces modèles théoriques évoluent, une mise à jour régulière des connaissances et une réflexion critique des pratiques existantes sont essentielles (Cai, 2016; Henderson et al., 2018; Kohli et al., 2010).

Les écrits consultés (Began, 2015; Cai, 2016; Hall et Theriot, 2016; Kohli et al., 2010; Murden et al., 2008; Reyneke, 2017) ressortent plusieurs éléments fondamentaux chez l'étudiant pour le développement de ses compétences interculturelles. Outre l'acquisition de modèles théoriques, ils préconisent l'adoption d'une attitude ouverte et sensible ainsi que la présence d'une curiosité envers l'Autre. Ils recommandent d'avoir un regard respectueux et empathique sur les cadres de référence des personnes perçues comme différentes. Henderson et ses collaboratrices (2018), ainsi que Sonn et Vermeulen (2018), soutiennent que l'acquisition de connaissances sur un groupe culturel peut être bénéfique pour éviter de heurter l'Autre. Pour leur part, Cai (2016) et Nadan (2016) mettent en garde contre les généralisations abusives ou la vision homogène des groupes qui pourraient découler de cette démarche. De nombreux chercheurs (Began, 2015; Cai, 2016; Feize et Gonzales, 2018; Hall et Theriot, 2016; Henderson et al., 2018; Warde, 2012) attestent que les étudiants doivent prendre conscience de leurs propres appartenances culturelles. Ils doivent analyser comment elles

influencent leurs valeurs, leurs croyances et leurs comportements. Il s'avère essentiel de réaliser comment les *a priori* et jugements envers d'autres visions du monde ou comportements affectent ou modulent la pratique professionnelle (Beagan, 2015; Cai, 2016; Hall et Theriot, 2016; Henderson et al., 2018; Warde, 2012). Dans cette optique, le professeur doit encourager une approche réflexive et critique lors de la formation initiale (Conley et al., 2017; Pitner et al., 2017; Wimpenny et al., 2016). Par exemple, Johnstone et Kanitsaki (2008) tout comme Tash et Blash (2017) recommandent d'aborder explicitement les biais, les préjugés et les stéréotypes que les étudiants peuvent avoir. Il faut les amener à se remettre en question et à s'exercer pour trouver des pistes de réflexion.

Pour leur part, Murden et al. (2008), de même que Ogay et Edelman (2011), soutiennent que les ancrages culturels évoluent. De ce fait, il est indispensable que les étudiants saisissent que l'altérité est perçue de manière subjective entre les individus, et ce, dans des circonstances précises (Conley et al., 2017; Murden et al., 2008; Ogay et Edelman, 2011). Apprendre à se décentrer et considérer le contexte historique et social permet de mieux comprendre les retombées des appartenances culturelles de chacun dans les interactions (Conley et al., 2017; Murden et al., 2008). Acquérir des habiletés communicationnelles (avec ou sans interprète et médiateur culturel), ainsi que des capacités d'adapter l'intervention aux ancrages culturels de l'Autre demeurent un incontournable dans la pratique en contexte de diversité (Beagan, 2015; Cai, 2016; Donoso Brown et al., 2011; Govender et al., 2017; Hall et Theriot, 2016; Henderson et al., 2018). Ces auteurs expliquent comment cette posture permet de répondre plus adéquatement aux besoins des personnes recevant des services. En contrepartie, celles-ci se sentent accueillies et comprises, malgré les différences interculturelles.

Modalités pédagogiques à privilégier

Plusieurs modalités pédagogiques pour aborder en classe les contenus précités sont proposées dans les écrits scientifiques consultés. Il est possible de nommer des moyens plus traditionnels, comme des présentations orales ou encore des études de cas à l'aide de vignettes, de scénarios ou de vidéos illustrant l'intervention interculturelle (Donoso Brown et al., 2011; Hall et Theriot, 2016; Murden et al., 2008; Rosen et al., 2017; Sales et al., 2013). Des méthodes dynamiques, qui amènent l'étudiant à s'exprimer devant les autres, sont aussi recommandées, soit des jeux de rôle, des discussions de groupe ou encore des travaux réflexifs (Conley et al., 2017; Donoso Brown et al., 2011; Murden et al., 2008; Osteen et al., 2013; Reyneke, 2017; Sales et al., 2013; Warde, 2012; Wimpenny et al., 2016). Murden et al. (2008) expliquent que ces modalités d'enseignement aident les étudiants à partager leurs expériences impliquant des personnes ayant des ancrages culturels divers et les difficultés rencontrées. Pour sa part, Warde (2012) recommande le génogramme culturel, soit une représentation graphique de la famille sur plusieurs générations, pour amener l'étudiant à explorer son histoire familiale et à prendre conscience de ses propres appartenances culturelles. Conley et al.

(2017), ainsi que Reyneke (2017), suggèrent des activités basées sur l'expérience afin de le placer dans un processus d'apprentissage actif (décisions à prendre, expérience de la position d'exclusion). Divers chercheurs (Conley et al., 2017; Osteen et al., 2013; Reyneke, 2017; Warde, 2012) encouragent les échanges de groupe. En fait, pour mener à la transformation des manières de penser et d'agir, ils insistent sur le caractère essentiel des retours suite aux expériences vécues.

L'exposition à la diversité, c'est-à-dire le contact direct avec l'Autre, est souvent nommée comme une modalité pédagogique très efficace (Donoso Brown et al., 2011; Hall et Theriot, 2016; Kohli et al., 2010; Murden et al., 2008; Sales et al., 2013; Wimpenny et al., 2016). Selon ces écrits, les rencontres peuvent se concrétiser lors de témoignages autour d'un thème, de groupes de discussion, des échanges en face à face ou en ligne. Néanmoins, la rencontre lors des stages avec des individus aux divers ancrages culturels représente avant tout une expérience significative pour les étudiants (Donoso Brown et al., 2011; Hall et Theriot, 2016; Sales et al., 2013; Warde, 2012; Wimpenny et al., 2016).

Encadrement de la formation

Qu'importe la modalité pédagogique utilisée, travailler sur le thème de l'intervention interculturelle peut provoquer chez les étudiants l'émergence de sentiments forts (ex. colère, culpabilité, confusion, frustration) en lien avec leur incapacité de changer les choses (Hall et Theriot, 2016; Kohli et al., 2010; Reyneke, 2017). Comme il s'agit de contenus sensibles, Reyneke (2017), ainsi que Pitner et ses collaborateurs (2017), insistent sur la nécessité de leur fournir un encadrement non jugeant, voire ludique. Cette approche est propice à l'ouverture et au partage en toute confiance (Kohli et al., 2010). Reyneke (2017) explique comment les professeurs doivent accueillir les émotions et les questionnements des étudiants, afin de soutenir une transformation de leurs attitudes et de leurs compétences. D'ailleurs, il est conseillé d'avoir du temps lors des stages afin de parler des expériences en lien avec la diversité culturelle (Hong et al., 2011; Sonn et Vermeulen, 2018). Néanmoins, Johnstone et Kanitsaki (2008) mettent en garde les professeurs et les superviseurs de stage contre la résistance que les étudiants à aborder ce thème. En effet, les auteures observent que les individus sont généralement peu enclins à transformer leurs croyances et leurs pratiques.

Afin d'offrir un encadrement adéquat, autant en classe que lors des stages, des chercheurs (Johnstone et Kanitsaki, 2008; Wimpenny et al., 2016) relèvent la nécessité de former à l'intervention interculturelle les professeurs et les superviseurs de stage. À ce propos, Govender et al. (2017) ainsi que Johnstone et Kanitsaki (2008) conseillent un développement en continu des habiletés communicationnelles chez les professionnels, incluant des notions portant sur le travail avec des interprètes et des médiateurs culturels. De cette manière, ces compétences peuvent ensuite être transmises aux stagiaires. Il faut noter que très peu d'études recensées portent sur la manière dont les professeurs et les superviseurs de stage perçoivent leur rôle auprès des étudiants, ainsi que

sur les difficultés qu'ils rencontrent. Néanmoins, Donoso Brown et al. (2011) constatent qu'ils manquent d'opportunités pour offrir un contact direct entre les étudiants et des personnes aux appartenances culturelles différentes des leurs. Les contraintes de temps et le fait de ne pas prioriser ces enseignements dans la formation sont d'autres obstacles au développement de compétences interculturelles.

L'objectif de la présente étude est de valider et d'enrichir des recommandations basées sur les écrits scientifiques et des entretiens exploratoires concernant la formation à l'intervention interculturelle ainsi que l'encadrement à offrir lors des stages. Dans ce but, des personnes provenant des milieux de l'enseignement et de la pratique, ainsi que les étudiants de la santé et du social, directement concernés, sont interrogés.

MÉTHODOLOGIE

La présente étude se base sur un devis mixte, avec une collecte de données de type « café du monde » et un questionnaire d'évaluation de l'importance de recommandations proposées. Dans un premier temps, la préparation des rencontres-échanges (de type « café du monde ») sera présentée, afin de saisir comment la liste d'énoncés ou recommandations proposées aux participants pour évaluation a été élaborée. Dans un deuxième temps, la méthode « café du monde » et son déroulement seront décrits.

Étape 1 : Préparation des rencontres-échanges

En amont, une recension narrative des écrits scientifiques a permis de ressortir des lignes directrices concernant les différentes facettes de l'apprentissage de compétences dans l'intervention interculturelle, incluant l'encadrement des stages. Cette démarche exploratoire avait pour but de fournir rapidement et de façon concise de l'information globale sur le sujet, par une synthèse des résultats importants (Tétreault & Guillez, 2014; Corbière et Larivière, 2014). De plus, une analyse thématique des entretiens menés auprès de 51 étudiants (ergothérapie, travail social) dans le cadre du projet de recherche plus étendu (Tétreault, Gulfi & Kühne, 2016-2019) a permis de compléter les informations extraites des écrits scientifiques. Mené en Suisse romande, soit la partie francophone du pays, ce projet plus large visait à documenter la manière dont les changements du rapport à l'Autre s'opèrent chez les étudiants en formation initiale à la suite de leurs contacts durant les stages avec des personnes aux ancrages culturels divers. Les étudiants étaient rencontrés à trois reprises au sein de deux établissements de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO). Durant ces entretiens semi-directifs, ils devaient notamment évaluer leur formation quant à l'intervention en contexte de diversité, proposer des améliorations possibles, et décrire les défis qu'ils avaient rencontrés durant les stages. Leurs réponses ont été regroupées et analysées pour en ressortir les thèmes évoqués (Creswell, 2014; Miles et al., 2014).

À partir de ces deux sources de données, 68 énoncés sous forme de recommandations ont été rassemblés, soit 22 pour l'atelier 1, 21 pour l'atelier 2, et 25 pour l'atelier 3. Afin de se préparer et stimuler leur réflexion, les participants ont été invités par courriel avant la rencontre à évaluer le niveau d'importance de chaque énoncé à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points (1 = pas important à 5 = très important). Les formulaires ont été recueillis lors de la rencontre et leurs réponses pour les ateliers 1 et 2 se retrouvent à l'annexe A, l'atelier 3 faisant l'objet d'un autre article (Bétrisey et al., 2019).

Étape 2 : Réalisation des rencontres-échanges sous forme de café du monde

En vue de croiser des savoirs entre professeurs, superviseurs de stage, intervenants de la santé et du social, chercheurs, et étudiants, la méthode de recherche « café du monde » ou *world café* est choisie pour animer des ateliers de discussion. Cette méthode de réflexion collective, introduite par Brown et al. (1998), représente un instrument stratégique pour faire émerger de nouvelles opportunités d'action. Elle favorise la délibération participative sur des problèmes complexes avec des groupes de taille variable, et ce, dans une atmosphère détendue (Chang et Chen, 2015). Brown et Isaacs (2005) décrivent sept éléments de base : (1) un contexte bien défini; (2) un espace accueillant; (3) l'exploration de questions primordiales; (4) un climat favorable aux contributions de chacun; (5) la mise en commun de perspectives diverses; (6) l'écoute des avis de chacun pour créer une synthèse cohérente; (7) le partage des idées provenant de ces échanges. Grâce à des déplacements (rotations) d'une table de discussion à une autre, de manière similaire à l'étude de Ethier et Côté (2018), les participants sont amenés à explorer différents aspects d'une même problématique. Trois ateliers en parallèle sont proposés, incluant chacun trois thèmes à discuter (tableau 1).

TABLEAU 1. Description des ateliers et des thèmes à discuter

| Ateliers | Thèmes |
|-----------------------------------|--|
| Atelier 1 | Contenu des cours en lien avec l'intervention interculturelle |
| La formation initiale | Modalités pédagogiques à privilégier |
| | Stratégies pour préparer les étudiants à des stages impliquant des interventions en contexte de diversité |
| Atelier 2 | Encadrement offert par les superviseurs de stage aux stagiaires lors de situations complexes impliquant la diversité |
| Le rôle des superviseurs de stage | Préparation des superviseurs de stage à encadrer les stagiaires lors de situations complexes impliquant la diversité |
| | Compréhension des superviseurs de stage vis-à-vis de l'intervention interculturelle |

| | |
|-------------------------|--|
| Atelier 3 | Philosophie et politique d'accueil des milieux de pratique en vue d'implanter une intervention interculturelle |
| Les milieux de pratique | Soutien pour favoriser l'implantation d'une intervention interculturelle |
| | Accueil des stagiaires pour favoriser l'intervention interculturelle |

Une invitation à participer est envoyée par courrier électronique à différents publics cibles en lien avec la santé et le social (professeurs, superviseurs, milieux de pratique, étudiants) en Suisse romande. Il s'agit d'une rencontre d'une demi-journée sur le thème de l'intervention interculturelle. Les personnes intéressées déterminent le lieu (choix de deux villes en Suisse romande) et le numéro de l'atelier.

Animation du café du monde

Neuf animateurs, ou selon Ethier et Côté (2018) « hôtes de table », ont été sélectionnés parmi l'équipe de recherche et les professeurs des universités partenaires. Ils ont été rencontrés afin d'expliquer le déroulement du café du monde. Chacun est assigné à un atelier précis et à une table de discussion sur l'un des thèmes. Leur principal rôle est de stimuler les échanges autour d'un thème proposé. De plus, ils s'assurent que tous s'expriment et écrivent leurs idées sur la nappe en papier prévue à cet effet. À chaque tour, ils enlèvent la nappe et débentent avec une nouvelle.

Une fois les discussions terminées, une synthèse des échanges est faite en plénière. Les neuf hôtes de table présentent les messages-clés du thème dont ils sont responsables. Les participants peuvent rajouter des éléments, si nécessaire.

Environnement et matériel

Les rencontres se déroulent dans des salles distinctes (une par atelier) comprenant trois tables de discussion chacune. Sur chaque table se trouvent trois nappes en papier superposées et des crayons de couleur. Chaque thème est inscrit sur un carton, placé en permanence à la vue des participants (cf. tableau 1). Répartis en trois sous-groupes, les participants discutent d'un thème pendant 15 minutes et écrivent leurs idées sur la nappe. Ils peuvent faire des liens avec le discours des autres personnes à la table. Une fois le temps écoulé, le groupe change de table, et aborde un nouveau thème.

Méthode d'analyse des données

Les écrits sur les 54 nappes en papier (3 ateliers X 3 tables X 3 groupes X 2 sites) sont retranscrits, et ce, pour les ateliers. Ces données sont validées par les enregistrements vidéo de la synthèse lors de la plénière. Une analyse thématique est utilisée pour traiter le contenu provenant des nappes (Creswell, 2014; Miles

et al., 2014). Des regroupements d'idées récurrentes sont réalisés sur la base des différents thèmes des ateliers. La codification permet de synthétiser et de condenser les idées émises. L'ensemble de la démarche est discuté à plusieurs reprises entre les auteurs. Concernant l'évaluation du niveau d'importance des recommandations, des statistiques descriptives ont été produites à l'aide du logiciel SPSS© (version 25) (annexe A).

RÉSULTATS

Les résultats portent d'abord sur les caractéristiques des participants aux ateliers 1 et 2. Les discussions de l'atelier 3 ont fait l'objet d'un autre article scientifique (Bétrisey et al., 2019). Les données provenant des deux premiers ateliers sont décrites. C'est ainsi que les résultats de l'atelier 1 portent sur les différentes façons de consolider la formation en lien avec l'approche interculturelle, soit: (1) le contenu des cours; (2) les modalités pédagogiques à favoriser; (3) la préparation pour rencontrer l'Autre durant les stages. En ce qui a trait à l'atelier 2, l'augmentation des connaissances des superviseurs de stage en lien avec l'approche interculturelle est traitée, incluant l'encadrement des stagiaires et la formation continue.

Caractéristiques des participants aux ateliers

En tout, 41 participants se sont inscrits, soit 18 (44 %) pour l'atelier 1 sur la formation initiale et 23 (56 %) pour l'atelier 2 sur le rôle des superviseurs de stage. Ils étaient âgés de 21 à 64 ans. Il y avait 15 (37 %) hommes et 25 (63 %) femmes (pour une personne, cette information est manquante). Dans le premier atelier, il s'agit de sept professionnels (superviseurs, référents, chefs d'équipe) de la santé (ergothérapie, sciences infirmières) et du social (éducateurs spécialisés, travailleurs sociaux, animateurs socioculturels). Six enseignants et cinq étudiants dans ces domaines y ont également pris part.

Pour le deuxième atelier, seuls des professionnels de la santé (ergothérapie et sciences infirmières) et du social (éducateurs spécialisés, travailleurs sociaux, animateurs socioculturels) en contact direct avec les étudiants (superviseurs, formateurs, chefs d'équipe, responsables de service) étaient présents.

Intégration de l'approche interculturelle dans la formation initiale (atelier 1)

Lors de l'atelier 1, les participants s'accordent sur le fait que les notions théoriques en lien avec l'intervention interculturelle sont partiellement intégrées dans les programmes de formation initiale. Plusieurs ont spontanément abordé comment le manque de cours sur cette pratique affectait leur façon d'encadrer les étudiants. En fait, la réflexion collective se résume en trois thèmes, soit bonifier le contenu des cours, cibler des modalités pédagogiques efficaces et mieux préparer la rencontre avec l'Autre lors des stages.

Bonifier le contenu des cours

Les propos des participants indiquent qu'il faudrait un cours spécifiquement sur l'intervention interculturelle, la culture et la rencontre avec l'Autre. Ces concepts devraient être clairement définis et distingués les uns des autres. De plus, ils recommandent d'explorer avec les étudiants les notions d'altérité (rapport avec la différence perçue) et de diversité (interculturalité). Ils précisent le besoin de renforcer les habiletés de communication (expression et écoute) en lien avec la connaissance de soi, sa propre culture et la gestion des émotions. Quelques individus jugent essentiel d'expliquer les facteurs qui influencent la communication et les interactions avec les personnes aux ancrages culturels divers. Ainsi, plusieurs façons de valider la compréhension du message devraient être enseignées, tout comme des stratégies pour interpréter de manière plus juste la situation de l'Autre ainsi que la sienne. Par exemple, quelqu'un propose d'approfondir diverses techniques de communication (reformulation, écoute active, questionnement). Les étudiants gagneraient à reconnaître les résistances qui nuisent à la communication. Selon les opinions émises lors de l'atelier, ils devraient savoir comment offrir un cadre sécuritaire. La capacité d'observer les indices non verbaux et de les interpréter constitue une autre composante essentielle de la formation. Naturellement, l'empathie a été mentionnée par plusieurs personnes, notamment le besoin de nommer des tabous présents, comme l'embarras à aborder la religion. Des grilles d'observation sont aussi suggérées pour que les étudiants puissent entrer en contact plus facilement avec des individus aux cadres de référence perçus comme différents.

Les échanges entre les participants font ressortir deux autres apprentissages à transmettre aux futurs professionnels, soit comprendre la situation de l'Autre et savoir comment intervenir. Pour cela, les répondants conseillent d'opter pour un enseignement de type expérientiel, incluant des vignettes qui font référence à des marqueurs de différence (ex. âge, origine, genre, état de santé ou condition socioéconomique). Ils désirent aussi que l'interculturalité se concentre sur les similarités identitaires, pour ensuite explorer les multiples facettes de la diversité. Ils estiment que l'altérité sera d'autant plus présente avec une perception large de la diversité considérant la variété des profils étudiants. Selon les participants, cette approche pédagogique permet de percevoir l'altérité au sein d'un groupe, puis dans une même institution. Elle aide à prendre conscience que chaque milieu possède sa propre culture interprofessionnelle avec ses codes et ses habitudes.

Les répondants insistent sur la nécessité d'aborder en classe des connaissances spécifiques aux divers systèmes politiques, ainsi que les pratiques sociales et de santé. Des savoirs sur les codes et les représentations culturelles permettraient de développer différentes stratégies pour agir avec l'Autre en tenant compte de son contexte de vie. Cet apprentissage peut se faire via le visionnement de documentaires et les analyses d'articles. Cela aide aussi à travailler la décentration et la déconstruction d'une même situation. Par exemple, il pourrait s'agir de

reprendre une vidéo présentant des interactions entre un parent et son enfant se déroulant dans plusieurs contextes culturels ou sociaux.

Cibler des modalités pédagogiques

Durant l'atelier 1, les participants précisent le besoin de varier les modalités pédagogiques pour faciliter les apprentissages, mais également de mesurer leur efficacité. Pour eux, il faut un équilibre entre les concepts théoriques et les savoirs expérientiels (ex. témoignages de personnes perçues comme porteuses d'une différence, suivi d'une discussion). Ils encouragent l'alternance entre l'expérimentation et le travail en petits groupes, comme lors de séminaires. C'est ainsi que l'expérimentation pourrait impliquer à la fois des mises en situation, des vignettes, des incidents critiques, des simulations, des jeux de rôle, des films ou encore des photos. Ces activités de réflexion devraient être prolongées par des échanges pour initier les étudiants aux séances de supervision à venir lors de leurs stages. La classe devient ainsi un endroit pour acquérir des connaissances, mais aussi pour discuter avant le stage et éventuellement après. Les participants signalent que les discussions en classe peuvent aussi porter sur les risques lors de l'interaction avec l'Autre, ce qui favorise l'amorce en groupe d'une réflexion structurée. Ce type d'échanges stimule l'intégration des compétences interculturelles nécessaires à l'intervention en contexte de diversité, mais surtout favorise la cohérence entre les éléments théoriques et la pratique.

Pour soutenir les étudiants dans leur apprentissage permettant de reconnaître la diversité et déconstruire la normalité, un exercice permettant de questionner ses propres représentations et d'aborder différentes méthodes pour interroger l'Autre a été proposé. Un entraînement à la décentration est aussi recommandé. Par exemple, il peut s'agir de voir comment la personne reconnaît et accepte sa différence ainsi que celle d'autrui. Selon les répondants, cette connaissance doit être approfondie à l'intérieur de cours en continu et non de manière découpée. Plusieurs soutiennent que ces thèmes doivent être une priorité dans le programme de formation afin d'avoir un « fil rouge » tout au long des études.

En somme, il importe que les modalités pédagogiques encouragent les étudiants à s'exprimer, à entendre différents points de vue, mais surtout à se donner le droit à l'erreur. Tout au long de leurs cours, ils développent une posture, un état d'esprit pour aller à la rencontre de l'Autre, sans dramatiser les difficultés rencontrées. Il importe de favoriser une analyse compréhensive des dimensions impliquées (construction de l'identité, acculturation, déterminants sociaux) dans le fonctionnement humain, tout en tenant compte de divers environnements (niveaux micro, méso, macro).

Préparer la rencontre avec l'Autre lors des stages

Bien que les programmes d'études incluent des heures consacrées à la formation pratique (stage), les participants estiment qu'il n'y a pas de recette pour s'y

préparer. Selon leurs propos, l'intégration au monde professionnel grâce au stage doit se faire graduellement. Il s'agit d'une période où l'étudiant fait face à des situations concrètes qui amènent de nouveaux apprentissages. Considérant cela, ils proposent que le superviseur de stage ajuste ses attentes vis-à-vis celui-ci. De plus, il est important qu'il prenne conscience de la nécessité de le sécuriser et de l'accompagner dans le développement des compétences requises à la pratique professionnelle. Ainsi, le témoignage de stagiaires et les visites de sensibilisation sur le terrain représentent de bonnes occasions pour échanger sur la complexité des situations impliquant la diversité.

Si cela est possible, la visite pré-stage apparaît comme le moment idéal pour faire un bilan des acquis de l'étudiant et de l'amener à devenir un acteur capable d'initiative dans la co-construction du projet de stage. Pour plusieurs répondants, un changement dans les modalités pédagogiques s'avère nécessaire, car actuellement c'est le cours magistral qui est privilégié. Ils souhaitent que le rapport professeur-étudiant soit moins hiérarchique pour faciliter les discussions ouvertes. De plus, ils voudraient que la classe devienne un espace convivial où chaque point de vue est respecté. Le carnet de bord, l'approche biographique et la rencontre interculturelle permettent aussi de mieux anticiper le déroulement du stage et de consolider son identité professionnelle.

D'autres moyens pour se préparer à la pratique sont nommés par les répondants. Par exemple, l'intérêt d'apprendre à aller chercher des ressources pour répondre aux besoins de la situation de l'Autre est mentionné. Pour eux, l'étudiant devrait être davantage curieux et capable de se laisser surprendre par des situations imprévues. Il doit apprendre à sortir de sa zone de confort et être accompagné pour acquérir des stratégies d'adaptation. Les contraintes institutionnelles qui peuvent modifier les interactions avec l'Autre nécessitent d'être discutées en classe. Ils recommandent différents moyens (par ex. le bénévolat, l'implication dans des clubs sportifs ou des cafés échange) pour augmenter sa sensibilité à l'altérité.

Consolider les acquis pour les superviseurs de stage (atelier 2)

Considérant le fait que plusieurs participants de l'atelier 2 sont des superviseurs de stage, ils ont formulé davantage de recommandations pour avoir une rencontre plus harmonieuse entre l'étudiant et l'Autre, tout en assurant un suivi. Deux thèmes ressortent et sont détaillés, soit l'encadrement des stagiaires et la formation des superviseurs de stage.

Encadrement des stagiaires

Concernant l'encadrement, l'ensemble des 23 personnes présentes évoquent le manque de temps pour approfondir une situation de stage impliquant la diversité et pour encourager la réflexivité. Elles disent ne pas avoir les moyens nécessaires pour préparer l'étudiant et faire un *débriefing*. Pour elles, il est essentiel de travailler les émotions suscitées et de soutenir l'analyse de la pratique. Elles

confirment que les apprentissages doivent être graduels. De cette manière, des liens entre la théorie et les savoirs disciplinaires pourraient être faits. En somme, les répondants attestent qu'il faut poser le cadre, comprendre le contexte de l'intervention, puis mobiliser les notions académiques tout en s'ajustant au contexte du stage.

Le besoin de ressources ou d'outils pour mieux gérer les difficultés des étudiants a été nommé. Il peut s'agir de grilles d'analyse, des techniques d'entretien ou encore de la possibilité de consulter des collègues non impliqués dans le stage. À nouveau, les participants précisent la nécessité d'ajuster les attentes envers les stagiaires et de leur offrir une variété d'opportunités pour se développer. Ils soulignent la nécessité d'explorer les expériences antérieures de l'étudiant. Ceci lui permet de nommer ses valeurs, d'examiner les différentes facettes de son identité et de prendre conscience de ce qui le différencie de l'Autre. Ainsi, il peut comprendre son vécu et être sensibilisé à la différence. Les participants jugent que cela favoriserait la continuité du cheminement du stagiaire et le respect d'une zone proximale de développement. De plus, il serait initié au travail d'équipe, composante essentielle de l'intervention interculturelle.

Grâce à l'accompagnement du superviseur, il apprendrait à utiliser ses ressources et à gérer la dynamique relationnelle. Néanmoins, un suivi continu est primordial, voire essentiel. Sa curiosité doit être stimulée tout comme le questionnement. Lors du stage, le superviseur devrait s'efforcer d'établir un climat de bienveillance, en tenant compte du regard neuf de l'étudiant et de la pression de performance qu'il porte. Il l'informerait des repères structurels et des contraintes organisationnelles, incluant les codes de conduite plus formels et implicites. Les marqueurs de différence devraient être identifiés et discutés. Graduellement, le stagiaire serait amené à ajuster ses attitudes et adapter ses comportements envers ces différences. Ceci implique le besoin de tenir compte du regard de l'Autre, de la portée des mots et attitudes. Enfin, beaucoup de répondants évoquent la nécessité d'une cohérence entre l'encadrement et l'intervention.

En résumé, un temps d'échange lors des stages est essentiel pour réfléchir sur l'intervention interculturelle et donner confiance à l'étudiant dans ses interactions futures avec l'Autre. Des jeux de rôle interactifs peuvent aider à nommer les observations significatives, à corriger les interventions et à identifier de nouvelles stratégies. Le superviseur doit prendre le temps de discuter et d'amener graduellement l'étudiant à développer ses propres manières de faire pour aller vers l'Autre.

Formation des superviseurs de stage

Lors des ateliers, divers besoins de formation sont identifiés par les participants. Il peut s'agir d'éléments de base, comme connaître le contenu des cours de la formation des étudiants ou avoir des liens avec les professeurs pour éviter l'isolement et discuter de situations problématiques. Quelques personnes veulent

avoir un modèle de supervision pour faire des rétroactions constructives à l'étudiant. D'autres désirent des outils pour aborder la diversité avec l'étudiant, comme le journal de bord et des jeux de rôles. Des formations spécifiques sont aussi demandées, par exemple la gestion des conflits, des stratégies pour faire face aux imprévus ou à une situation complexe. Dans le cas d'un problème de communication lié à une non-maîtrise du français, des individus recommandent une formation sur l'utilisation des pictogrammes et l'interprétation de la communication non verbale. Plusieurs relèvent la nécessité d'avoir le temps de faire entre eux des études de cas propices au développement des compétences professionnelles.

D'autres propositions sont évoquées, comme le fait d'avoir une diversité des cultures dans une organisation, de prendre le temps pour faire le profil de l'étudiant ou tout simplement d'établir un lien de confiance avec la famille des personnes pour lesquelles une intervention est mise en place. Quelques personnes signalent une terminologie à acquérir, ainsi que le fait de reconnaître la souffrance et l'inégalité de pouvoir dans la relation. Plusieurs considérations éthiques sont énoncées en lien avec la nécessité de tenir compte du point de vue de l'Autre.

En plus d'une mise à jour de leurs connaissances actuelles, les participants désirent avoir une compréhension partagée de l'approche interculturelle : ce que c'est; comment en tenir compte; les façons de cerner l'expérience de l'Autre en dehors des stéréotypes. Ils aspirent à ce que le stage soit un projet commun et qu'il mobilise chacun vers un même but. Ils soulignent que les professionnels sont eux-mêmes porteurs de différence.

DISCUSSION

Grâce à la méthode du « café du monde », plusieurs personnes provenant autant de la santé que du social ont mené une réflexion collective afin d'élaborer des recommandations destinées aux milieux de formation et de pratique. Dans le premier atelier portant sur l'intégration de l'approche interculturelle dans la formation initiale, des éléments-clés ont pu être dégagés. Par exemple, la clarification des concepts liés à l'intervention interculturelle ressort des échanges, comme l'ont constaté plusieurs auteurs dans leurs travaux (Conley et al., 2017; Hall et Theriot, 2016; Henderson et al., 2018; Johnstone et Kanitsaki, 2008). Toutefois, comme le mentionnaient Henderson et ses collaboratrices (2018), les écrits scientifiques dans le domaine ne sont pas unanimes et peuvent rendre cet exercice ardu, voire peu critique. Il n'est pas surprenant de constater que le développement d'habiletés communicationnelles (reformulation, écoute active, interprétation des indices non verbaux) soit reconnu comme essentiel pour intervenir en contexte de diversité, tel que mis en évidence par Govender et al. (2017). Selon les participants, les futurs professionnels doivent être capables de comprendre la situation de l'Autre, son contexte et ses cadres de référence.

Ce constat apparaît également dans les écrits scientifiques (Conley et al., 2017; Murden et al., 2008).

Concernant les modalités pédagogiques à privilégier, les personnes consultées insistent sur la nécessité de varier les méthodes d'enseignement (théoriques et expérientielles). Elles attestent du besoin d'avoir des mises en situation et des espaces de discussion suite aux activités de réflexion, tout comme le notent des auteurs (Conley et al., 2017; Osteen et al., 2013; Reyneke, 2017; Warde, 2012). En outre, des activités de décentration et de déconstruction de la normalité sont aussi suggérées. D'ailleurs, Conley et al. (2017), ainsi que Reyneke (2017) les ont aussi évoqués comme des composantes d'un processus d'apprentissage actif.

En ce qui a trait à la préparation des étudiants à la rencontre de l'Autre durant les stages, les participants expliquent qu'elle doit se faire graduellement, grâce à un cadre sécurisant. Plusieurs auteurs (Hall et Theriot, 2016; Kohli et al., 2010; Murden et al., 2008; Sales et al., 2013; Wimpenny et al., 2016) confirment que le contact direct avec l'Autre est essentiel, tout en assurant un encadrement convivial et non jugeant. À ce propos, les données de la présente étude ont mis en évidence le besoin d'avoir une certaine curiosité et d'être capables de mobiliser des ressources pour faire face aux situations difficiles vécues durant les stages. Ces compétences sont fondamentales dans l'intervention interculturelle et appuyées par diverses recherches (Beagan, 2015; Cai, 2016; Hall et Theriot, 2016; Kohli et al., 2010).

Au sujet de l'encadrement offert par les superviseurs de stage aux étudiants lors de situations complexes impliquant la diversité, les participants invoquent le manque de temps et de ressources (outils, méthodes). Dans cet esprit, Hong et al. (2011), ainsi que Sonn et Vermeulen (2018), proposent d'avoir des moments pour se parler de la rencontre avec l'Autre. Ceci permet de stimuler la réflexivité, d'approfondir les émotions avec les étudiants, la perception de l'altérité et de ses propres expériences. Cette façon de faire est aussi préconisée par des chercheurs (Beagan, 2015; Hall et Theriot, 2016; Kohli et al., 2010; Reyneke, 2017).

Quant à la formation des superviseurs de stage, les personnes consultées évoquent leur besoin d'en apprendre plus sur la gestion de situations spécifiques (ex. conflits, barrières langagières). Elles jugent qu'il faut une compréhension partagée de l'approche interculturelle. Des liens devraient être davantage développés avec les institutions de formation afin d'éclaircir les attentes de chacun. Sur ces différentes activités de formation des superviseurs de stage, les écrits scientifiques donnent peu d'indications et parfois les jugent comme étant contre-productives.

CONCLUSION

Cette étude se base sur la consultation de personnes provenant des milieux de l'enseignement et de la pratique des domaines de la santé et du travail social concernant la formation à l'intervention en contexte de diversité. Elle fournit

des données pour guider la réflexion et les actions pédagogiques visant à préparer adéquatement les étudiants à la rencontre avec l'Autre. L'intérêt de donner des outils aux futurs professionnels pour répondre aux besoins des personnes présentant des diversités n'est plus à démontrer. La question délicate d'adapter les services et les soins à ces clientèles ne doit pas rester dans la zone politique. Il importe dès maintenant de former les professeurs et les superviseurs de stages afin de les rendre compétents à transmettre les savoirs en lien avec l'intervention interculturelle. De plus amples recherches pourraient s'appliquer à définir de manière plus unanime les compétences interculturelles et les modalités les plus efficaces pour les transmettre. Dans cette perspective et selon l'évolution de la société actuelle, la présente étude donne de nombreux éléments pour encourager les responsables de la formation en santé et en social à prioriser la préparation des étudiants à rencontrer l'Autre et à agir avec efficacité et humanité.

RÉFÉRENCES

- Tétreault, S., et Guilleux, P. (Dir.) (2014). *Guide pratique de recherche en réadaptation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck
- Tétreault, S., Gulfi, A., et Kühne, N. (2016). *Le rapport à l'Autre : exploration de son évolution chez les étudiants en travail social et en ergothérapie*. Projet FNS, Lausanne, Suisse.
- Bétrisey, C., Tétreault, S., Mercure, D., Kühne, N., Leanza, Y., Gulfi, A., et Brisset, C. (2019). Promouvoir l'intervention interculturelle dans les milieux de pratique de la santé et du social. *Reiso, Revue d'information Social et Santé de Suisse romande*, mis en ligne le 5 septembre 2019. <https://www.reiso.org/document/4867>
- Beagan, B. L. (2015). Approaches to culture and diversity: A critical synthesis of occupational therapy literature. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 82(5), 272-282. doi: 10.1177/0008417414567530
- Brendendiek, M., et Krewer, B. (2003). Le développement de la construction de l'autre culturel. Vers la réflexion anthropologique de l'autrui dans l'interculturel. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle*, 39, 79-99.
- Brown, J., Isaacs, D., et la World Café Community (CWC) (2005). *The World Café Book: Shaping our futures through conversations that matter*. San Francisco, CA: Berett-Koehler Publishers.
- Brown, J., Margulies, N., et Isaacs, D. (1998). Welcome to the World Café (Affiche). Fielding Graduate University, Mill Valley, CA.
- Cai, D.-Y. (2016). A concept analysis of cultural competence. *International Journal of Nursing Sciences*, 3(3), 268-273. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2016.08.002>
- Campinha-Bacote, J. (2002). The process of cultural competence in the delivery of healthcare services: A model of care. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), <https://doi.org/10.1177/10459602013003003>
- Chang, W.-L., et Chen, S.T. (2015). The impact of world café on entrepreneurial planning capability. *Journal of Business Research*, 68(6), 1283-1290. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2014.11.020>
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques*. Rennes, France : Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publique.
- Conley, C. L., Deck, S. M., Miller, J. J., et Borders, K. (2017). Improving the cultural competency of social work students with a social privilege activity. *Journal of Teaching in Social Work*, 37(3), 234-248. <https://doi.org/10.1080/08841233.2017.1313804>
- Bertrand, K., L'Espérance, N., et Aranda, J.F. (2014). La méthode de la revue systématique : Illustration provenant du domaine de la toxicomanie et des troubles mentaux concomitants chez les jeunes. Dans M. Corbière, et N. Larivière (Dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (pp. 181-202). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Creswell, J. W. (2014) *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 4e éd. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Donoso Brown, E. V., Muñoz, J. P., et Powell, J. M. (2011). Multicultural training in the United States: A survey of occupational therapy programs. *Occupational Therapy in Health Care*, 25(2-3), 178-193. <https://doi.org/10.3109/07380577.2011.560240>
- Éthier, S., et Côté, A.-S. (2018). Le world café comme outil de mobilisation pour la sensibilisation à la maltraitance envers les proches aidants à Québec. *Service Social*, 64(1), 65-78. <https://doi.org/10.7202/1055891ar>
- Fedor, C.-G. (2014). Stereotypes and prejudice in the perception of the "Other". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149(5), 321-326. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.257>
- Feize, L., et Gonzalez, J. (2018). A model of cultural competency in social work as seen through the lens of self-awareness. *Social Work Education*, 37(4), 472-489. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1423049>
- Fisher-Borne, M., Cain, J. M., et Martin, S. L. (2015). From mastery to accountability: Cultural humility as an alternative to cultural competence. *Social Work Education*, 34(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/02615479.2014.977244>

Govender, P., Mpanza, D. M., Carey, T., Jiyane, K., Andrews, B., et Mashele, S. (2017). Exploring cultural competence amongst OT students. *Occupational Therapy International*, 4, 2179781, 1-8. <https://doi.org/10.1155/2017/2179781>

Hall, J. C., et Theriot, M. T. (2016). Developing multicultural awareness, knowledge, and skills: Diversity training makes a difference? *Multicultural Perspectives*, 18(1), 35-41. <https://doi.org/10.80/15210960.2016.1125742>

Hammell, K. R. (2013). Occupation, well-being, and culture: Theory and cultural humility. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 80(4), 224-234. <https://doi.org/10.1177/0008417413500465>

Henderson, S., Horne, M., Hills, R., et Kendall, E. (2018). Cultural competence in healthcare in the community: A concept analysis. *Health and Social Care in the Community*, 26(4), 590-603. <https://doi.org/10.1111/hsc.12556>

Hong, J. S., Stokes, C., Byoun, S.-J., Furuto, S. B. C. L., et Kim, Y. S. (2011). Integrating cultural competency in South Korean social work education. *International Social Work*, 56(2), 180-192. <https://doi.org/10.1177/0020872811418995>

Johnstone, M. J., et Kanitsaki, O. (2008). The politics of resistance to workplace cultural diversity education for health service providers: An Australian study. *Race Ethnicity and Education*, 11(2), 133-154. <https://doi.org/10.1080/13613320802110258>

Kohli, H. K., Huber, R., et Faul, A. C. (2010). Historical and theoretical development of culturally competent social work practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 30(3), 252-271. <https://doi.org/10.1080/08841233.2010.499091>

Miles, M. B., Huberman, A. M., et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis*. 3e éd. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Murden, R., Norman, A., Ross, J., Sturdivant, E., Kedia, M., et Shah, S. (2008). Occupational therapy students' perceptions of their cultural awareness and competency. *Occupational Therapy International*, 15(3), 191-203. <https://dx.doi.org/10.1002/oti.253>

Nadan, Y. (2016). Teaching Note-Revisiting stereotypes: Enhancing cultural awareness through a web-based tool. *Journal of Social Work Education*, 52(1), 50-56. <http://dx.doi.org/10.1080/1043797.2016.1113054>

Ogay, T., et Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence culturelle. Dans A. Lavanchy, A. Gajardo et F. Dervin (Dir.), *Anthropologie de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris, France : L'Harmattan.

Osteen, P. J., Vanidestine, T. J., et Sharpe, T. L. (2013). Multicultural curriculum and MSW students' attitudes about race and diversity. *Journal of Teaching in Social Work*, 33(2), 111-128. <https://dx.doi.org/10.1080/08841233.2013.775211>

Pitner, R. O., Priester, M. A., Lackey, R., et Duvall, D. (2017). A dedicated diversity course or an infusion model? Exploring which strategy is more effective in social work pedagogy. *Journal of Social Work Education*, 54(1), 49-60. <https://dx.doi.org/10.1080/1043797.2017.1314839>

Pooremamali, P., Persson, D., et Eklund, M. (2011). Occupational therapists' experience of working with immigrant clients in mental health care. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 18(2), 109-121. <https://dx.doi.org/10.3109/11038121003649789>

Reyneke, R. P. (2017). Apples and pears: Engaging social work students in social dialogue. *Research on Social Work Practice*, 27(2), 239-247. <https://doi.org/10.1177/1049731516669823>

Rosen, D., McCall, J., et Goodkind, S. (2017). Teaching critical self-reflection through the lens of cultural humility: An assignment in a social work diversity course. *Social Work Education*, 36(3), 289-298. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1287260>

Sales, I., Jonkman, L., Connor, S., et Hall, D. (2013). A comparison of educational interventions to enhance cultural competency in pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(4), 76. <https://doi.org/10.5688/ajpe77476>

Sonn, I., et Vermeulen, N. (2018). Occupational therapy students' experiences and perceptions of culture during fieldwork education. *South African Journal of Occupational Therapy*, 48(1), 34-39. <http://dx.doi.org/10.17159/2310-3833/2017/vol48n1a7>

Taff, S. D., et Blash, D. (2017). Diversity and inclusion in occupational therapy: Where we are, where we must go. *Occupational Therapy in Health Care*, 31(1), 72-83. <https://doi.org/10.1080/07380577.2016.1270479>

Warde, B. (2012). The cultural genogram: Enhancing the cultural competency of social work students. *Social Work Education*, 31(5), 570-586. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.593623>

Wimpenny, K., Lewis, L., Roe, S., Désiron, H., Gordon, L., et Waters, S. (2016). Preparation for an uncertain world: International curriculum development for mental health occupational therapy. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 72(1), 5-15. <https://doi.org/10.1080/14473828.2016.1161960>

ANNEXEA

TABLEAU 1. Niveau d'importance des recommandations concernant le contenu des cours en lien avec l'intervention interculturelle (N=12)

| Recommandations | Pas im- portant | | Peu impor- tant | | | | Indécis | | Impor- tant | | Très impor- tant | |
|---|---|---|-----------------------|---|---|----|---------|----|----------------|----|------------------------|---|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| | Proposer des cours définissant la culture, l'identité, les appartenances, la diversité, les représentations, les pratiques sociales | - | - | - | - | 2 | 16 | 5 | 42 | 5 | 42 | - |
| Offrir un cours pour mieux comprendre sa propre culture, son rôle et son influence sur ses attitudes, comportements et modes de pensée | - | - | 1 | 8 | 1 | 8 | 5 | 42 | 5 | 42 | - | - |
| Proposer des cours sur les mécanismes d'inclusion (adaptation, intégration, acculturation) et d'exclusion (préjugés, stéréotypes, discrimination, stigmatisation, harcèlement, racisme, ethnocentrisme) | - | - | - | - | - | - | 3 | 25 | 9 | 75 | - | - |
| Enseigner diverses approches et modèles d'intervention interculturelle | - | - | - | - | 1 | 8 | 7 | 58 | 4 | 34 | - | - |
| Analyser avec les étudiants les aspects culturels, religieux, organisationnels, juridiques et professionnels qui peuvent affecter leur façon d'intervenir | - | - | 1 | 8 | 1 | 8 | 4 | 34 | 6 | 50 | - | - |
| Offrir des cours pour développer les capacités d'écoute, d'empathie, de décentration, de distance thérapeutique et de non-jugement | - | - | - | - | - | - | 1 | 8 | 11 | 92 | - | - |
| Enseigner l'histoire de la migration en Suisse et de ses liens avec les contextes sociaux, économiques et les différentes politiques du pays | 1 | 8 | 1 | 8 | 1 | 8 | 9 | 75 | - | - | - | - |
| Traiter des problématiques sociales qui affectent le plus les personnes migrantes | - | - | - | - | 3 | 25 | 8 | 67 | 1 | 8 | - | - |

TABLEAU 2. Niveau d'importance des recommandations concernant les modalités pédagogiques à privilégier en lien avec l'intervention interculturelle (N=12)

| Recommandations | Pas im- | | Peu | | | | Impor- | | Très | |
|---|---------|---|--------|---|---------|-----------------|--------|-----------------|--------|-----------------|
| | portant | | impor- | | Indécis | | tant | | impor- | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Mettre en place des cours, des méthodes d'enseignement et des pédagogies qui tiennent compte de la diversité ¹ | - | - | - | - | 3 | 27 ¹ | 3 | 27 ¹ | 5 | 46 ¹ |
| Inciter les enseignants à expliciter leurs propres grilles d'analyse de la diversité et à s'interroger sur la manière dont ces représentations influencent leur enseignement et leurs évaluations | - | - | - | - | 4 | 33 | 6 | 50 | 2 | 17 |
| Recourir à diverses ressources pédagogiques (ex. vidéo, vignettes cliniques, scénarios écrits, jeux de rôle ou mises en situation) pour préparer les étudiants à la pratique interculturelle | - | - | - | - | - | - | 7 | 58 | 5 | 42 |
| Utiliser des vignettes qui présentent les difficultés à accéder aux services sociaux et de santé pour les clientèles vulnérables ou ayant des ancrages culturels divers, ainsi que le manque de correspondance à leurs besoins | - | - | - | - | 4 | 33 | 5 | 42 | 3 | 25 |
| Proposer des exercices pour soutenir le développement des compétences en lien avec l'intervention interculturelle (accueil, écoute active, valorisation des compétences, gestion des incompréhensions interculturelles et linguistiques, techniques de médiation et gestion des conflits) | - | - | - | - | 1 | 8 | 5 | 42 | 6 | 50 |
| Prioriser une démarche réflexive basée sur l'appropriation et l'ancrage de compétences personnelles et professionnelles basées sur l'expérience (rencontre et échanges interculturels, jeux de rôles, ePortfolio pour l'évaluation et/ou le bilan des compétences interculturelles) | - | - | - | - | 6 | 50 | 3 | 25 | 3 | 25 |
| Offrir aux étudiants des endroits pour qu'ils puissent partager les incidents critiques, leurs interrogations et leurs sentiments liés à la diversité | - | - | - | - | - | - | 6 | 50 | 6 | 50 |

¹Une réponse est manquante pour cette recommandation (N=11).

TABLEAU 3. Niveau d'importance des recommandations pour préparer les étudiants aux stages impliquant des interventions interculturelles (N=12)

| Recommandations | Pas im- | | Peu | | Indécis | | Impor- | | Très | |
|--|---------|---|--------|----------------|---------|-----------------|--------|-----------------|--------|-----------------|
| | portant | | impor- | | | | tant | | impor- | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Encourager les étudiants à réfléchir et à s'exprimer sur les incidents critiques liés à la diversité dans leur quotidien | - | - | - | - | 1 | 8 | 7 | 58 | 4 | 34 |
| Inciter les étudiants à réfléchir sur la position hiérarchique qui existe dans la relation avec le client | - | - | 1 | 8 | - | - | 4 | 34 | 7 | 58 |
| Proposer aux étudiants de réfléchir aux rapports de pouvoir liés à la diversité et aux moyens de les modifier | - | - | - | - | 1 | 8 | 8 | 67 | 3 | 25 |
| Enseigner aux étudiants l'utilisation d'outils favorisant une pratique interculturelle adaptée (ex. génogramme culturel, méthode des incidents critiques) ¹ | - | - | 1 | 9 ¹ | 3 | 27 ¹ | 3 | 27 ¹ | 4 | 37 ¹ |
| Former les étudiants à travailler avec des interprètes professionnels | - | - | - | - | 3 | 25 | 5 | 42 | 4 | 33 |
| Préparer les étudiants à travailler avec des médiateurs culturels | - | - | - | - | 2 | 16 | 5 | 42 | 5 | 42 |
| Apprendre aux étudiants à vulgariser le langage professionnel pour faciliter la compréhension par les clients | - | - | - | - | 1 | 8 | 9 | 75 | - | - |

¹Une réponse est manquante pour cette recommandation (N=11).

TABLEAU 4. Niveau d'importance des recommandations sur l'encadrement des superviseurs de stage lors de situations complexes impliquant la diversité (N=18)

| Recommandations | Pas im- | | Peu im- | | Indécis | | Impor- | | Très im- | |
|---|---------|----------------|---------|-----------------|---------|-----------------|--------|-----------------|----------|-----------------|
| | portant | | portant | | | | tant | | portant | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Cibler des objectifs d'apprentissage spécifiques en ce qui concerne les compétences interculturelles des stagiaires | - | - | 1 | 5 | 5 | 28 | 10 | 56 | 2 | 11 |
| Explorer à l'aide d'études de cas les forces et les limites des compétences interculturelles des stagiaires ¹ | - | - | 2 | 12 ¹ | 6 | 35 ¹ | 6 | 35 ¹ | 3 | 18 ¹ |
| Offrir des opportunités aux stagiaires d'observer des situations complexes impliquant la diversité | 1 | 5 | - | - | - | - | 5 | 28 | 12 | 67 |
| Proposer une supervision basée sur des études de cas issues de la pratique (résolution de problèmes, adaptation des stratégies à la diversité du client) ¹ | 1 | 6 ¹ | - | - | 3 | 18 ¹ | 5 | 29 ¹ | 8 | 47 ¹ |
| Fournir des rétroactions régulières, structurées et constructives en lien avec les compétences interculturelles des stagiaires ² | 1 | 6 ² | 1 | 6 ² | 3 | 19 ² | 3 | 19 ² | 8 | 50 ² |
| Procurer un espace pour le débriefing avec le superviseur de stage lors de situations difficiles (conflits, remises en question) | - | - | - | - | - | - | 6 | 33 | 12 | 67 |
| Proposer aux stagiaires des moments d'échanges et de réflexion vis-à-vis de la différence | - | - | - | - | 4 | 22 | 8 | 45 | 6 | 33 |
| Encourager la recherche d'informations complémentaires concernant la diversité du client | - | - | - | - | 4 | 22 | 14 | 78 | - | - |
| Utiliser la supervision collective (confrontation des différents points de vue) et combiner les savoirs disciplinaires en contexte interculturel ² | - | - | 1 | 6 ² | 2 | 12 ² | 11 | 69 ² | 2 | 12 ² |

¹ Une réponse est manquante pour cette recommandation (N=17).

² Deux réponses sont manquantes pour cette recommandation (N=16).

TABLEAU 5. Niveau d'importance des recommandations pour préparer les superviseurs à encadrer lors de situations complexes impliquant la diversité (N=18)

| Recommandations | Pas im- portant | | Peu im- portant | | Indécis | | Impor- tant | | Très im- portant | |
|---|--|----------------|--------------------|----|---------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------------|-----------------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| | Offrir aux superviseurs de stage des formations continues qui abordent l'intervention interculturelle ¹ | - | - | - | - | 2 | 12 ¹ | 15 | 88 ¹ | - |
| Procurer aux superviseurs de stage des ressources complémentaires (ex. articles scientifiques) pour favoriser l'intervention interculturelle ¹ | - | - | - | - | 1 | 6 ¹ | 11 | 65 ¹ | 5 | 29 ¹ |
| Encourager une réflexion et des échanges éthiques dans les équipes sur le thème de l'intervention interculturelle (enjeux, difficultés, opportunités) | - | - | - | - | - | - | 11 | 61 | 7 | 39 |
| Former les superviseurs de stage à l'utilisation du génogramme culturel ² | 1 | 7 ² | - | - | 8 | 53 ² | 5 | 33 ² | 1 | 7 ² |
| Former les superviseurs de stage à travailler avec des médiateurs culturels | 1 | 6 | 2 | 11 | 5 | 28 | 10 | 56 | - | - |
| Préparer les superviseurs de stage à travailler avec des interprètes professionnels | 1 | 6 | 5 | 28 | 2 | 11 | 9 | 50 | 1 | 6 |

¹Une réponse est manquante pour cette recommandation (N=17).

²Trois réponses sont manquantes pour cette recommandation (N=15).

TABLEAU 6. Niveau d'importance des recommandations pour favoriser la compréhension des superviseurs de stage vis-à-vis de l'intervention interculturelle (N=18)

| Recommandations | Pas im- portant | | Peu impor- tant | | Indécis | | Impor- tant | | Très impor- tant | |
|--|--|---|-----------------------|----|---------|-----------------|----------------|-----------------|------------------------|-----------------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| | Transmettre aux superviseurs de stage les informations enseignées aux étudiants dans les cours abordant l'intervention interculturelle | 1 | 6 | - | - | 1 | 6 | 9 | 50 | 7 |
| Offrir aux superviseurs de stage des formations sur le développement des compétences culturelles (prise de conscience de sa propre culture, respect et curiosité envers la diversité, connaissances sur l'acculturation, la discrimination et l'inclusion, l'humilité et la sécurité culturelle) | 1 | 6 | - | - | 1 | 6 | 11 | 61 | 5 | 27 |
| Proposer des conférences sur les minorités ethniques ou les populations vulnérables (ex. pauvreté, violence) | - | - | 2 | 11 | 2 | 11 | 12 | 67 | 2 | 11 |
| Inciter les superviseurs de stage à analyser les enjeux culturels présents dans leurs plans d'intervention ¹ | - | - | - | - | 3 | 18 ¹ | 9 | 53 ¹ | 5 | 29 ¹ |
| Évaluer la motivation comme superviseurs de stage à s'investir dans l'amélioration de ses compétences culturelles | - | - | 2 | 11 | 6 | 33 | 9 | 50 | 1 | 6 |
| Fournir du temps et des moyens aux superviseurs de stage pour réfléchir aux enjeux de pouvoir (justice sociale) | - | - | 1 | 6 | 4 | 22 | 7 | 39 | 6 | 33 |

¹Une réponse est manquante pour cette recommandation (N=17).

SYLVIE TÉTREAU est présentement professeure retraitée. Suite à une formation en ergothérapie (1981), elle a œuvré dans le domaine de la réadaptation avec un intérêt pour la famille de la personne vivant une situation de handicap. Elle a été professeure à l'Université Laval (1985-2014) et à la Haute École Spécialisée de Suisse occidentale (2014-2019). Elle a publié plus d'une centaine d'articles et de conférences scientifiques à travers le monde. Ses intérêts de recherche concernent la personne en situation de handicap, sa famille et les différentes stratégies pour les soutenir dans leur développement respectif. sylvie.tetreault.5@ulaval.ca

DOMINIQUE MERCURE est professeure agrégée à l'École de service social à l'Université Laurentienne (Ontario) où elle enseigne les cours liés à l'intervention et à l'intégration théorie-pratique. Intéressée aux liens entre la pratique, la formation et la recherche, son doctorat en psychopédagogie concerne les défis d'apprentissage liés aux stages internationaux. Ses recherches visent à approfondir la mobilisation des savoirs dans divers contextes terrain comme la santé communautaire en Inde du Nord et les régions isolées du Grand Nord canadien. Dernièrement, elle s'intéresse aux retombées professionnelles transposées au retour de mobilité et collabore avec diverses institutions de formation européennes en vue de développer un dispositif d'accompagnement adapté au parcours spécifique du stage international. dmercure@laurentienne.ca

CARINE BÉTRISEY a été coordonnatrice de recherche à la Haute école de travail social et de la santé de Lausanne (Suisse) en lien avec des travaux liés à l'intervention interculturelle. Lors de ses activités de recherche en Suisse et au Canada, dont sa thèse de doctorat réalisée à l'Université Laval (Québec), elle s'est intéressée aux familles d'enfants en situation de handicap, en particulier celles ayant un parcours migratoire. Ses thèmes de recherche portent sur les stéréotypes et les préjugés, ainsi que la discrimination et la stigmatisation sous toutes leurs formes. Elle est présentement stagiaire postdoctorale à l'Université de Sherbrooke où elle s'intéresse à l'âgisme envers les personnes âgées et les moyens de le contrer. carine.betrisey@usherbrooke.ca

CAMILLE BRISSET est maître de conférences en psychologie du développement et psychologie interculturelle à l'Université de Bordeaux (France). Ses thèmes de recherche s'inscrivent dans le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979). Elle s'intéresse au développement humain en contexte au cours de la vie selon deux axes complémentaires : la perspective des individus au travers de leur adaptation psychosociale et socio-relationnelle en période de transition développementale et/ou culturelle; et celle des acteurs de terrain, intervenants des institutions de la santé et du social, qui ont le mandat d'accompagner les transitions. camille.brisset@u-bordeaux.fr

ALIDA GULFI est professeure ordinaire à la Haute école de travail social de Fribourg. Ses thèmes de recherche concernent l'approche et l'intervention interculturelles. Ses recherches récentes s'intéressent à la collaboration interprofessionnelle, la transition entre la formation et l'entrée dans le monde du travail des diplômés en travail social ainsi que les conséquences de la COVID-19 sur les professionnels et les publics du domaine socio-sanitaire. Elle possède les compétences pour réaliser des recherches quantitatives et qualitatives. alida.gulfi@hefr.ch

YVAN LEANZA dirige le laboratoire Psychologie et Cultures (www.labo-psychologie-cultures.ca). Après plusieurs mouvements migratoires entre la Suisse et le Canada, il est actuellement professeur titulaire à l'École de psychologie de l'Université Laval (Québec) où il enseigne la psychologie et l'intervention interculturelle. Ses recherches portent

sur l'intervention en contexte de diversités. Elles s'organisent autour de deux objets principaux : le rapport à l'Autre et le travail avec interprète (une forme d'intervention interculturelle extrême). Il est un des fondateurs et le directeur de la revue savante : *Alterstice – Revue internationale de la recherche interculturelle* (www.alterstice.org). Il est membre régulier ou collaborateur de plusieurs regroupements de chercheurs : Institut universitaire SHERPA (sherpa-recherche.com); le CELAT (www.celat.ulaval.ca) et l'EDIQ (www.ediq.ulaval.ca). yan.leanza@psy.ulaval.ca

NICOLAS KÜHNE est professeur ordinaire à la Haute école de travail social et de la santé de Lausanne (Suisse). Ses thèmes de recherche concernent l'ergothérapie, les personnes âgées, les occupations humaines et la santé mentale. Il a participé à une étude portant sur l'impact de la COVID-19 sur le bien-être et la qualité de vie des personnes âgées en EMS et de leurs proches. Il est directeur de la Revue Francophone de Recherche en Ergothérapie (RFRE). Il co-dirige le réseau Occupations Humaines et Santé (OHS) de la HETSL. nicolas.kuhne@hetsl.ch

SYLVIE TÉTREAUULT is currently a retired professor. Following training in occupational therapy (1981), she worked in the rehabilitation field with a particular interest in the family of the person living with a disability. She was a professor at the Université Laval (1985-2014) and at the Haute École Spécialisée de Suisse occidentale (2014-2019). She has published more than one hundred articles and scientific conferences worldwide. Her research interests focus on the person living with a disability, their family, and the different strategies to support them in their respective development.

DOMINIQUE MERCURE is an associate professor at the École de service social of the Université Laurentienne (Ontario) where she teaches courses on theory-practice intervention and integration. Interested in the links between practice, training, and research, her doctorate in educational psychology focuses on the learning difficulties related to international internships. Her research aims to better understand knowledge mobilization in different field contexts, such as community health in Northern India and isolated regions in Canada's High Arctic. Lately, she is interested in the professional spills over transposed to the return of mobility and is collaborating with diverse European training institutions with the aim to develop a support system tailored to the specific needs of international internships.

CARINE BÉTRISEY has been a research coordinator at the Haute école de travail social et de la santé de Lausanne (Switzerland) in connection with work on intercultural intervention. During her research activities in Switzerland and Canada, including her doctoral thesis completed at the Université Laval (Québec), she was interested in the families of children living with a disability, and particularly those from immigrant backgrounds. The themes of her research focus on stereotypes and prejudices, as well as discrimination and stigmatization in all forms. She is currently a postdoctoral fellow at the Université de Sherbrooke where she is interested in agism towards the elderly and means to counter it.

CAMILLE BRISSET is a lecturer in developmental and cross-cultural psychology at the Université de Bordeaux (France). Her research themes are anchored in the Bronfenbrenner (1979) ecological model. She is interested in human development in context throughout the lifespan from two complementary angles: the perspective of individuals through their psychosocial and socio-relational adaptation during periods

of developmental and/or cultural transition; and that of those working in the field, in health and social care institutions, who are mandated to accompany these transitions.

ALIDA GULFI is a full professor at the Haute école de travail social de Fribourg. Her research themes focus on intercultural approach and intervention. Her recent work focused on interprofessional collaboration, the transition between training and entry into the workplace for social work graduates as well as the consequences of the COVID-19 pandemic on professionals and the public in the social-health field. She possesses qualitative and quantitative research competencies.

YVAN LEANZA directs the Psychologie et Cultures laboratory (www.labo-psychologie-cultures.ca). After several migratory movements between Switzerland and Canada, he is currently a full professor at the École de psychologie of the Université Laval (Québec) where he teaches psychology and intercultural intervention. His research focuses on intervention in the context of diversity and is organized around two main themes: the relationship with the Other and working with interpreters (an extreme form of intercultural intervention). He is one of the founders and director of the scholarly journal: *Alterstice – Revue internationale de la recherche interculturelle* (www.alterstice.org). He is a regular member or collaborator of many research groups: Institut universitaire SHERPA (sherpa-recherche.com); CELAT (www.celat.ulaval.ca), and EDIQ (www.ediq.ulaval.ca).

NICOLAS KÜHNE is a full professor at the Haute école de travail social et de la santé de Lausanne (Switzerland). His research themes focus on occupational therapy, older people, human occupations, and mental health. He has participated in a study on the impact of the COVID-19 pandemic on the well-being and quality of life of the elderly in health and social care centres and of their caregivers. He is director of the *Revue Francophone de Recherche en Ergothérapie (RFRE)*. He co-directs the Occupations Humaines et Santé (OHS) network of the HETSL

PERFORMANCE ORGANISATIONNELLE : LE RÔLE DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ENSEIGNANTS

ALICE LEVASSEUR et LOUISE CLÉMENT *Université Laval*

RÉSUMÉ. Cette étude s'intéresse aux rôles distincts et complémentaires des composantes du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants (déploiement de stratégies d'enseignement, gestion de classe, engagement envers les apprenants) en regard de leur performance organisationnelle (performance subjective, comportements de citoyenneté organisationnelle individus [CCOI] et organisation [CCOO]). Les données ont été collectées auprès de 250 enseignants d'établissements d'enseignement collégial du Québec. Les résultats des analyses montrent que seule la composante du déploiement de stratégies d'enseignement du SEP prédit une seule composante de la performance, soit les CCOI. Les conclusions de l'étude appuient le fait d'étudier séparément les composantes du SEP en regard de la performance organisationnelle des enseignants, car elles ont bien des rôles distincts et complémentaires sur la performance organisationnelle.

ORGANIZATIONAL PERFORMANCE: THE ROLE OF TEACHERS' SENSE OF SELF EFFICACY

ABSTRACT. This study examines the distinct and complementary roles of the components of teachers' sense of personal efficacy (SPE) (instructional strategies deployment, classroom management, student engagement) in relation to their organizational performance (subjective performance, organizational citizenship behaviours individuals [OCBI] and organizations [OCBO]). Data were collected from 250 college teachers in Quebec. The results of the analyses show that only the instructional strategies deployment component of the SPE predict a single component of performance, namely OCBI. The study's findings support the separate study of SPE components in relation to teachers' organizational performance, as they do have distinct and complementary roles on organizational performance.

Les milieux d'enseignement se sont transformés au cours des dernières années, encourageant les enseignants à modifier leurs pratiques et à s'adapter aux nouvelles réalités du milieu de l'éducation (Woods et al., 2019). Les enseignants doivent souvent aller au-delà de leur description de tâches afin de pouvoir contribuer de façon significative aux changements positifs inhérents à leur milieu de travail

(Bogler et Somech, 2005). Les milieux d'enseignement bénéficient de ces comportements mis de l'avant par leurs employés et qui ne sont pas nécessairement prescrits dans leur tâche de travail. Il s'agit des comportements de citoyenneté organisationnelle (CCO; *organizational citizenship behaviors*; Bateman et Organ, 1983; Organ, 2018; Williams et Anderson, 1991). Considérant les nombreux changements survenus au fil des ans en administration scolaire (Gravelle, 2020), les CCO sont essentiels en contexte d'enseignement puisque les dirigeants et les directions d'établissements ne sont pas en mesure d'anticiper, par le biais de descriptions de poste formellement énoncées, l'ensemble des comportements à mettre en place par les enseignants afin d'atteindre les objectifs organisationnels (George et Brief, 1992). Les CCO des enseignants au sein d'établissements d'enseignement publics mettent de l'avant les intérêts des apprenants en premier (DiPaola et Neves, 2009). Ainsi, les comportements des enseignants traduisent leur responsabilité quant au développement des apprenants (Oplatka, 2006). Ces comportements sont précieux en contexte d'enseignement, car ils visent à participer à la mission éducative (George et Brief, 1992).

Le SEP se définit comme « les croyances qu'a un individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires à l'atteinte d'objectifs déterminés » [traduction libre] (Bandura, 1997b, p. 3). Des résultats empiriques confirment l'hypothèse selon laquelle le SEP serait lié à la performance organisationnelle des individus; à la fois à la performance subjective et aux CCO. Par exemple, Bogler et Somech (2004), Chen et Kao (2011) ainsi que Somech et Drach-Zahavy (2000), ont démontré que le SEP a un impact positif sur les CCO des individus en milieu de travail (respectivement : $\beta = 0,35, p < 0,001$; $r = 0,48, p < 0,001$; $r = 0,35, p < 0,001$). Aussi, une méta-analyse réalisée par Chen et al. (2001) a relevé une relation positive et forte ($\beta = 0,513, p < 0,05$) entre le SEP et la performance organisationnelle des employés. Finalement, Bolger et Somech (2004) ont constaté que les enseignants qui ont des attentes élevées envers eux-mêmes et qui croient qu'ils sont efficaces et performants, accomplissent des tâches supplémentaires au-delà de celles qui leur sont officiellement assignées.

En somme, le SEP des enseignants ainsi que leur performance organisationnelle sont étroitement reliés, et cette relation a été démontrée empiriquement. Cependant, il n'est pas clairement établi comment les trois composantes du SEP (c.-à-d. le déploiement de stratégies d'enseignement, la gestion de classe, l'engagement envers les apprenants (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001) jouent un rôle en regard des composantes de la performance organisationnelle (c.-à-d. la performance subjective et les CCO).

Cette étude a pour objectif de mieux comprendre de quelle façon s'articulent les composantes de ces deux variables d'intérêt et ainsi favoriser le développement d'une composante précise de la performance organisationnelle par le biais d'une ou plusieurs composantes du SEP des enseignants.

CADRE THÉORIQUE

La performance organisationnelle

Dans le cadre de cette étude, la performance organisationnelle est conceptualisée selon deux types de comportements (Organ, 2018; Williams et Anderson, 1991) : ceux qui sont inclus dans la tâche enseignante (performance subjective) et ceux qui n'y sont pas d'entrée de jeu, mais qui sont tout de même adoptés par les enseignants, les CCO. Ces derniers peuvent être dirigés vers les individus du milieu de travail (comportements de citoyenneté organisationnelle envers les individus – CCOI; Organ, 2018) ou vers l'organisation elle-même (comportements de citoyenneté organisationnelle envers l'organisation – CCOO; Organ, 2018). Ces trois composantes (performance subjective, CCOI et CCOO) combinées représentent ainsi la performance organisationnelle selon Williams et Anderson (1991). L'étude des trois composantes de la performance organisationnelle doit être réalisée de façon distincte et concourante, car il a notamment été souligné qu'elles ont des antécédents différents (Somech et Drach-Zahavy, 2004; Williams et Anderson, 1991).

La performance Subjective

La performance subjective a trait à l'ensemble des comportements prescrits (*in-role*; Williams et Anderson, 1991) par la description de tâches, adoptés par les employés. Il s'agit ainsi des comportements qui sont requis ou attendus dans le cadre de l'exécution des tâches et des responsabilités du poste (Van Dyne et al., 1995). Il s'agit donc de la perception qu'a l'employé de sa propre performance au travail en fonction des tâches qu'il doit accomplir quotidiennement.

Les comportements de citoyenneté organisationnelle - CCO

Selon Organ (1988; 2018), les CCO consistent en des comportements qui sont individuels et discrétionnaires. Ils ne sont pas explicitement reconnus par un système de récompenses. Les CCO doivent être volontaires, c'est-à-dire qu'ils ne doivent pas faire partie des tâches officielles du travail. Ils ne doivent pas être récompensés formellement et le non-respect de ces comportements ne peut être sanctionné (Somech et Drach-Zahavy, 2000). Ces comportements favorisent le fonctionnement efficace de l'organisation (Williams et Anderson, 1991). En contexte d'enseignement, il peut notamment s'agir d'épauler un collègue qui a dû s'absenter, d'aider un collègue qui a une charge de travail élevée ou de prévenir l'employeur lorsqu'un employé n'est pas en mesure de se présenter sur son lieu de travail (Williams et Anderson, 1991).

Des chercheurs se sont intéressés aux déterminants des CCO non seulement en milieu d'enseignement (p. ex., Christ et al., 2003; Christophersen et al., 2015; Elstad et al., 2013; Mansor et al., 2013; Somech et Drach-Zahavy, 2000; Yilmaz et Altinkurt, 2012), mais également dans le cadre de divers domaines professionnels. Par exemple, Jung et Yoon (2012) ont réalisé une étude des CCO

auprès des employés de l'hôtellerie alors que Park et Han (2016) ont étudié les CCO auprès d'infirmières. Différents déterminants des CCO ont été étudiés notamment la personnalité de l'individu (Borman et al., 2001; Konovsky et Organ, 1996; Organ et Ryan, 1995), la perception de justice et d'équité salariale (Bateman et Organ, 1983; Konovsky et Pugh, 1994; Moorman et al., 1993; Organ et Konovsky, 1989; Organ et Ryan, 1995) et l'engagement (Ariani, 2013; Babcock-Roberson et Strickland, 2010; O'Reilly et Chatman, 1986).

Les principaux effets des CCO ont trait à l'efficacité organisationnelle. Autrement dit, ces comportements contribuent à la transformation des ressources au sein de l'organisation, à son caractère innovant ainsi qu'à son adaptabilité (Organ, 2018). Ils ont une incidence démontrée en ce qui concerne la performance globale de l'organisation. Par ailleurs, les CCO contribuent au maintien et à l'amélioration des contextes sociaux et psychologiques en milieu de travail (Organ, 1997). Les CCO, en termes d'entraide et de soutien interpersonnel, influencent entre autres la quantité et la qualité de la production, les revenus, l'efficacité opérationnelle et la satisfaction de la clientèle (Podsakoff et al., 1997; Walz et Niehoff, 2000). Ces implications dans le domaine de la performance organisationnelle révèlent l'importance de s'intéresser aux concepts qui favorisent l'adoption des CCO chez les enseignants : produire des environnements de travail sains où les enseignants effectuent non seulement les tâches attendues, mais prennent aussi des initiatives visant à soutenir leurs collègues et l'organisation dans son ensemble contribue à mener à bien la mission éducative du milieu.

Le sentiment d'efficacité personnelle

Selon Bandura (1997b), le SEP a une influence sur les réactions émotionnelles et les comportements adoptés par un employé ainsi que sur les aspirations et la persévérance de ce dernier (Bandura, 1997a). Le SEP contribue aussi à expliquer le développement des intérêts et des choix professionnels, ainsi que la réussite des engagements professionnels (Lent et Brown, 1996). Ce sentiment est présent dans de nombreuses sphères de la société, dont celle de l'enseignement. S'intéressant au SEP des enseignants, Morris et al. (2017) ont adapté la définition du SEP afin de mieux représenter leur réalité. Ainsi, le SEP des enseignants est décrit comme les croyances des enseignants en regard de leurs habiletés à réaliser des tâches professionnelles (Morris et al., 2017) telles que d'enseigner les matières au programme, de gérer les comportements dérangeants ou encore de maintenir une relation de qualité avec les apprenants.

En ce qui a trait au domaine de la performance des enseignants, le concept du SEP est considéré comme un important prédicteur du bien-être des enseignants, de la satisfaction au travail, du comportement pédagogique et des résultats académiques des apprenants (Caprara et al., 2006; Klassen et al., 2011; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). Bien qu'il existe plusieurs instruments mesurant le SEP des enseignants, celui développé par Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) est cité dans le cadre de 58 % des études empiriques selon une recension de la littérature

réalisée par Valls et Bonvin (2015). Par ailleurs, la nature tridimensionnelle du SEP correspondant au déploiement de stratégies d'enseignement, à la gestion de classe et à l'engagement envers les apprenants (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001) permet sa mesure au sein de plusieurs domaines d'activités considérés comme importants dans la profession enseignante (Valls et al., 2020). La première composante du SEP des enseignants, le déploiement de stratégies d'enseignement, correspond à la croyance de l'enseignant en sa capacité de concevoir et de mettre en œuvre des activités, des tâches et des évaluations visant à faciliter l'apprentissage des apprenants (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). La deuxième composante du SEP des enseignants, la gestion de classe, correspond en la croyance de l'enseignant en sa capacité à mettre en place et à maintenir un environnement de classe ordonné, organisé et sans distraction (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). Finalement, la troisième composante du SEP des enseignants, l'engagement envers les apprenants, correspond à la croyance de l'enseignant en sa capacité à aider les apprenants à s'impliquer, à s'investir et à demeurer motivés envers leurs apprentissages (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001).

Le SEP des enseignants a une influence démontrée sur les caractéristiques personnelles et professionnelles de ces enseignants. Par exemple, il influence l'enthousiasme des enseignants envers la profession, leur ouverture, leur persévérance, leur résilience, les objectifs qu'ils se fixent ainsi que les efforts investis dans la tâche enseignante (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). Ces éléments, qui sont davantage propres à la personne, ont également des répercussions sur leur environnement et sur les différents acteurs qu'ils côtoient au quotidien : les apprenants et leurs collègues de travail.

Les apprenants

Le SEP des enseignants influence quatre aspects de la relation avec les apprenants. Premièrement, les enseignants ayant un SEP élevé prônent davantage la motivation intrinsèque des apprenants afin de les engager dans la tâche et utilisent plus souvent la persuasion que le contrôle autoritaire auprès d'eux (Bandura, 1997a). Deuxièmement, ces enseignants empreints d'un SEP élevé offriront un effort supplémentaire et des techniques appropriées afin de venir en aide aux apprenants ayant plus de difficultés (Bandura, 1997a). Par le fait même, ces enseignants croient qu'ils peuvent renverser les influences négatives de la communauté pouvant découler d'un milieu socioéconomique défavorisé en offrant à un apprenant un enseignement de qualité (Bandura, 1997a). Troisièmement, en présence d'une situation de stress, un enseignant ayant un fort SEP dirige ses efforts vers la résolution de problèmes plutôt que vers l'adoption de comportements d'évitement comme le ferait un enseignant ayant un faible SEP (Bandura, 1997b). Finalement, Zee et Koomen (2016) ont relevé que le SEP des enseignants impactait positivement les résultats scolaires des élèves au primaire et au secondaire ainsi que leur efficacité, leur motivation et leur engagement.

Le milieu d'enseignement

Le SEP des enseignants a également des effets sur le milieu d'enseignement. En effet, Ware et Kitsantas (2007) ont relevé que les enseignants qui avaient confiance en leurs capacités à bien gérer la tâche enseignante ont fait preuve d'un engagement plus marqué envers leur emploi. Également, Skaalvik et Skaalvik (2014) ainsi que Simbula et al. (2011) ont constaté que le SEP des enseignants prédisait l'engagement au travail de ceux-ci.

Le SEP et la performance organisationnelle

Les résultats de l'étude de Klassen et Tze (2014) relèvent des liens significatifs entre le concept d'efficacité et la performance au travail des enseignants. Quelques études se sont intéressées à l'influence du SEP sur la performance organisationnelle (p. ex., Bogler et Somech, 2004; Chiu et Chen, 2005; Kao, 2017; Mansor et al., 2013; Somech et Drach-Zahavy, 2000). Les résultats de l'étude de Kao (2017) confirment une relation positive entre le SEP et les CCO d'employés dans le domaine de l'immigration et cet auteur souligne l'importance de stimuler le développement du SEP des employés à l'aide des caractéristiques motivationnelles propres au milieu de travail et à l'emploi occupé. Chen et Kao (2011) ont trouvé des liens statistiquement significatifs entre le SEP de policiers et leur performance organisationnelle (CCO) et ont suggéré que l'étude des caractéristiques du milieu de travail est particulièrement importante pour améliorer le SEP des employés et l'efficacité collective du groupe et éventuellement les CCO effectués par les policiers. Chiu et Chen (2005) ont, non seulement, trouvé que le SEP est associé à la performance des employés, mais également, que le SEP des ingénieurs et du personnel administratif prédit cette performance organisationnelle. Bogler et Somech (2004) ont obtenu des résultats comparables à ceux de Chiu et Chen (2005) auprès d'une population d'enseignants au secondaire en Israël. Ils ont démontré que les CCO que les enseignants présentent sont influencés par leur niveau d'efficacité personnelle. Dussault (2006) a lui aussi relevé des relations positives entre le SEP des enseignants et les CCO. Il mentionnait d'ailleurs qu'un enseignant ayant un fort SEP sera plus enclin à participer à des activités non obligatoires telles que l'organisation d'une fête pour les apprenants. Finalement, Bogler et Somech (2005) ont étudié la relation entre le SEP d'enseignants à l'enseignement secondaire avec les CCOI et les CCOO que ces enseignants adoptent en milieu scolaire. Ils ont trouvé des associations statistiquement significatives entre le SEP et les CCOI ainsi qu'entre le SEP et les CCOO.

Ces résultats ainsi que ceux des études de Somech et Drach-Zahavy (2000) mettent en évidence l'importance d'analyser empiriquement la performance organisationnelle de façon distincte et concourante. Ils suggèrent également un examen individuel de chacune des dimensions de la performance organisationnelle et de leurs antécédents respectifs.

Cependant, la plupart de ces études ont examiné le SEP et la performance organisationnelle en tant que variables globales, sans en examiner leurs différentes composantes. De plus, certains auteurs ont étudié les CCO seulement, sans traiter la première composante de la performance organisationnelle, soit celle de la performance subjective (p. ex., Bogler et Somech, 2004; Chen et Kao, 2011; Chiu et Chen, 2005). Ainsi, ces quelques études permettent uniquement une compréhension large de la relation unissant le SEP et la performance organisationnelle, sans égard aux différentes composantes de ces variables selon les conceptions proposées de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) ainsi que de Williams et Anderson (1991).

Par ailleurs, Barrick et al. (2001) ont souligné l'importance de comprendre la façon selon laquelle les ressources motivationnelles telles que le SEP prédisent la performance au travail. À ce sujet, Dussault (2006) relevait que peu d'études avaient appliqué le concept des CCO au domaine de l'enseignement. Aaronson et al. (2007) ont également relevé que 8% du SEP des enseignants peut être expliqué à l'aide de facteurs propres à ces derniers tels que le genre, l'expérience dans l'enseignement, les études réalisées et le statut d'emploi actuel, et que des études supplémentaires sont requises pour expliquer les disparités de leur performance.

À l'heure actuelle, à notre connaissance, aucune étude ne combine les trois composantes du SEP avec les trois composantes de la performance organisationnelle selon les conceptions de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) ainsi que de Williams et Anderson (1991).

C'est pour ces raisons que cette étude vise à étudier la façon par laquelle le SEP des enseignants peut influencer leur performance organisationnelle au sein d'un établissement d'enseignement. Cette étude met en relation les trois composantes du SEP des enseignants (déploiement de stratégies d'enseignement, gestion de classe, engagement envers les apprenants; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001) avec les trois composantes de la performance organisationnelle (performance subjective, CCOI, CCOO; Williams et Anderson, 1991). Une meilleure compréhension des relations unissant le SEP des enseignants et leur performance organisationnelle permettrait aux organisations d'enseignement d'optimiser la performance de leurs employés. En effet, en ayant une meilleure conception des relations unissant le déploiement de stratégies d'enseignement, la gestion de classe et l'engagement envers les apprenants à la performance subjective aux CCOI et aux CCOO, il serait possible pour les directeurs d'établissements d'enseignement d'intervenir spécifiquement auprès des enseignants dans l'optique de favoriser le développement de compétences reliées à l'une des composantes du SEP des enseignants. Ces interventions permettraient d'améliorer une ou des composantes précises de la performance organisationnelle des enseignants. À ce sujet, les résultats de cette étude permettront de favoriser le déploiement d'activités de formation non seulement une fois embauchés, mais également avant le début

d'emploi. Cette étude vise également à encourager les directeurs d'établissements d'enseignement à offrir un encadrement pédagogique et un soutien adéquats aux enseignants composant l'équipe-école.

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE ET HYPOTHÈSES

Cette étude s'intéresse aux rôles distincts et complémentaires des composantes du SEP, soit le déploiement de stratégies d'enseignement, la gestion de classe et l'engagement envers les apprenants en regard des trois composantes de la performance organisationnelle (voir figure 1). Le premier objectif est de déterminer de quelle façon les trois composantes du SEP des enseignants influencent la performance subjective, les CCOI et les CCOO. Le deuxième objectif est de déterminer quelle composante du SEP parmi les trois permet de mieux prédire la performance subjective, les CCOI et les CCOO.

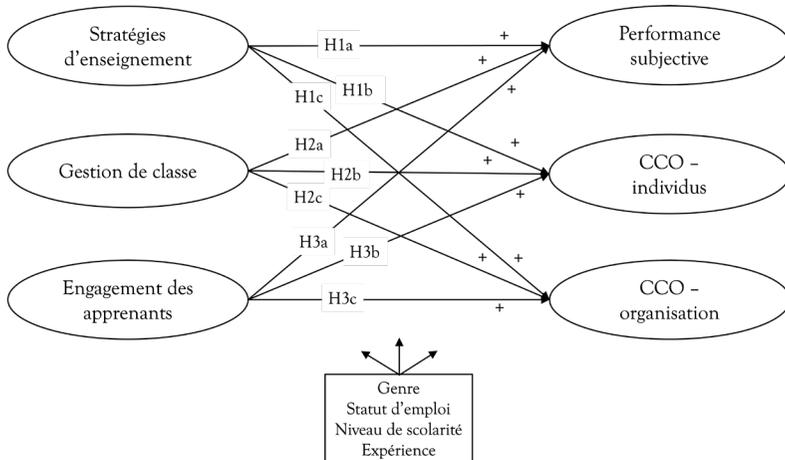


FIGURE 1. *Modèle des relations attendues entre les variables clés de l'étude*

NOTE. CCO = comportements de citoyenneté organisationnelle.

MÉTHODE

Déroulement de la collecte de données

Les données ont été collectées auprès de sept collèges publics de la province de Québec, au Canada (ceux-ci étaient situés dans les régions administratives suivantes : Bas-Saint-Laurent [n=3], Centre-du-Québec [n=1], Lanaudière [n=1], Montréal [n=1] et Saguenay-Lac-Saint-Jean [n=1]). Parmi ces sept établissements d'enseignement collégial, 1909 invitations ont été transmises par courrier électronique, une par participant potentiel correspondant à la population d'enseignants visée. Des rappels par courrier électronique ont été transmis à deux reprises aux participants n'ayant toujours pas répondu au questionnaire.

Les réponses se faisaient sur une base volontaire et les chercheurs n'utilisaient aucune mesure incitative.

Échantillon

Sur les 1909 questionnaires envoyés aux enseignants d'établissements d'enseignement collégial, 250 ont été obtenus et utilisés dans le cadre de cette étude, ce qui représente un taux de réponse de 13,1%. L'échantillon était composé de 156 femmes (62,4%) et de 94 hommes (37,6%). Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), la population enseignante au collégial est composée de 54,2% femmes et de 45,8% d'hommes (MEES, 2020). L'âge moyen des participants était de 42,3 ans ($\bar{E}.T.$ = 8,9; population enseignante : moyenne de 45,8 ans, 10,3 $\bar{E}.T.$; MEES, 2020). Le statut d'emploi permanent représentait 68,5% des participants, le statut d'emploi précaire représentait 31,5% des participants (population enseignante : moyenne de 51,6% à statut permanent, 48,4% à statut précaire; MEES, 2020). Les participants avaient obtenu à 7,2% un diplôme d'études collégiales ou un certificat, à 41,2% un diplôme baccalauréat, à 45,2% un diplôme de maîtrise et à 6,4% un diplôme de doctorat. Finalement, la moyenne d'expérience en enseignement des participants était de 11,1 ans ($\bar{E}.T.$ = 8,0; population enseignante : moyenne de 10,4 ans; 8,6 $\bar{E}.T.$; MEES, 2020).

INSTRUMENTS DE MESURE

Sentiment d'efficacité personnelle

L'instrument de mesure utilisé pour le SEP est la version française élaborée par Ménard et al. (2012) du *Teacher Sense of Efficacy Scale Short Form* de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001). La version courte de l'échelle de mesure a été privilégiée selon les recommandations de Valls et Bonvin (2015). En effet, la version longue (24 énoncés) présente régulièrement des alphas de Cronbach élevés, suggérant une redondance des énoncés (Valls et al., 2020). Aussi, selon ces auteurs, la structure factorielle de la version courte de l'échelle de mesure a été validée et confirmée par plusieurs études européennes et nord-américaines (p. ex., Fives et Buehl, 2009; Gibbs et Powell, 2012; Klassen et Chiu, 2010; Swanson, 2012). Cette version de 12 énoncés évalue le SEP des enseignants en regard : du déploiement de leurs stratégies d'enseignement (p. ex., « dans un cours, vous sentez-vous capable d'utiliser des stratégies d'évaluation variées [moyens, outils]? », $\alpha = 0,72$), de leur gestion de classe (p. ex., « dans un cours, vous sentez-vous capable de contrôler les comportements dérangeants? », $\alpha = 0,88$) et de leur capacité à engager les étudiants¹ dans leur cours, et plus précisément, dans des activités d'apprentissage (p. ex., « dans un cours, vous sentez-vous capable de convaincre vos étudiants qu'ils peuvent réussir leurs travaux? », $\alpha = 0,77$). Chacune des composantes du SEP est mesurée à l'aide de quatre énoncés. Les réponses possibles vont de 1 (*pas du tout*) à 9 (*sans le moindre doute*) sur une échelle

de type Likert. Les participants devaient indiquer à quel degré ils croient être en mesure d'exécuter la tâche dont il est question dans l'énoncé. La cohérence interne de cette échelle a été démontrée par des études antérieures où le seuil variait entre 0,83 et 0,96 (Duffin et al., 2012; Klassen et al., 2009).

PERFORMANCE ORGANISATIONNELLE

Une version traduite et adaptée du questionnaire de Williams et Anderson (1991; v.f. Fernet et al., 2015) a été utilisée pour mesurer la performance organisationnelle des enseignants. Les 12 énoncés s'articulaient autour de trois composantes : la performance subjective (p. ex., « j'ai accompli adéquatement les tâches qui m'ont été assignées », $\alpha = 0,94$), les CCOI (p. ex., « j'aide mes collègues lorsqu'ils ont été absents », $\alpha = 0,78$), et les CCOO (p. ex., « ma présence au travail est au-delà de la norme », $\alpha = 0,39$) comportant quatre énoncés chacun. Les participants devaient donner leur degré d'accord avec l'énoncé en sélectionnant une réponse allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 7 (*très fortement en accord*) sur une échelle de type Likert. La cohérence interne de cette échelle a été démontrée par des études antérieures où le seuil variait entre 0,79 et 0,90 (Cropanzano et al., 2003; Fernet et al., 2015).

VARIABLES DE CONTRÔLE

Afin d'obtenir une précision accrue dans l'estimation des paramètres du modèle théorique, et parce que près de 10% du SEP des enseignants est expliqué par des facteurs sociodémographiques tels que le genre et le statut d'emploi (Aaronson et al., 2007), quatre variables ont été introduites à titre de variables de contrôle. Les participants ont indiqué leur genre (féminin, 1; masculin, 2), leur statut d'emploi (permanent, 1; précaire, 2), leur niveau de scolarité (diplôme professionnel et collégial, 1; certificat universitaire, 2; diplôme de premier cycle universitaire, 3; diplôme d'études supérieures spécialisées, 4; diplôme de deuxième cycle universitaire, 5; diplôme de troisième cycle universitaire, 6) ainsi que leur expérience en enseignement (1-5 ans, 1; 6-10 ans, 2; 11-15 ans, 3; 16-20 ans, 4; 21 ans et plus, 5). La décision d'intégrer ces variables de contrôle aux analyses détaillées a été justifiée par la présence de corrélations statistiquement significatives entre ces variables de contrôle et les mesures du déploiement de stratégies d'enseignement, de la performance subjective et des CCOI lors des analyses préliminaires qui suivent.

ANALYSES STATISTIQUES

Analyses préliminaires

Le logiciel SPSS (version 25) a été utilisé pour réaliser les analyses préliminaires. Les paramètres de distribution ont été évalués afin de s'assurer que les données correspondent à une distribution normale. Les données ont été inspectées et des

corrections ont été apportées pour amener les données extrêmes à l'intérieur de trois écarts-types (Kline, 2009). De plus, des analyses de cohérence interne ont été effectuées et les résultats, alphas de Cronbach, sont satisfaisants pour les trois sous-échelles du SEP, c'est-à-dire que leur valeur est supérieure à 0,70 (Cohen, 1988). En ce qui a trait aux sous-échelles de la performance organisationnelle, les composantes de la performance subjective et les CCOI ont une cohérence interne satisfaisante. Par contre, l'alpha de Cronbach pour l'échelle des CCOO est inférieur au seuil acceptable selon Cohen (1988), soit de 0,39. Une attention particulière a été portée à cette variable lors des analyses détaillées en raison du faible score de fidélité de cette échelle.

Une analyse corrélationnelle a été réalisée avec le logiciel SPSS impliquant les quatre variables de contrôle, les trois composantes du SEP des enseignants ainsi que les trois composantes de la performance organisationnelle. L'analyse corrélationnelle a révélé des liens statistiquement significatifs entre les variables de contrôle et le déploiement de stratégies d'enseignement ($r = -0,18, p < 0,01$ avec le statut d'emploi et $r = 0,16, p < 0,01$ avec l'expérience), la performance subjective ($r = -0,16, p < 0,01$ avec le genre, $r = 0,13, p < 0,05$ avec la scolarité et $r = 0,18, p < 0,01$ avec l'expérience) et avec les CCOI ($r = -0,19, p < 0,01$ avec le statut d'emploi et $r = 0,16, p < 0,01$ avec l'expérience en enseignement). Des coefficients de corrélations statistiquement significatifs faibles et modérés unissent les variables clés de l'étude (trois composantes du SEP et de la performance organisationnelle); ils sont tous de nature positive.

À l'aide de SPSS, des analyses de régression auprès des six variables clés de l'étude ont également été réalisées lors des analyses préliminaires afin de déterminer les influences potentielles des composantes du SEP des enseignants sur les composantes de la performance organisationnelle. Des liens statistiquement significatifs entre les trois composantes du SEP et chacune des trois composantes de la performance organisationnelle ont confirmé la pertinence d'inclure ces variables lors des analyses subséquences. Bien que les analyses de régression offrent des résultats intéressants, leur interprétation tient compte d'une seule variable dépendante à la fois. En revanche, la modélisation à l'aide d'équations structurelles permet l'analyse de plus d'une variable dépendante (donc de manière concurrente) ce qui permet de mieux refléter la réalité organisationnelle.

ANALYSES DÉTAILLÉES

Les analyses détaillées ont été réalisées avec le logiciel statistique Mplus (version 7.3; Muthén et Muthén 2019). Nous avons d'abord testé différents modèles de mesure à l'aide d'une analyse factorielle confirmatoire. En se basant sur ces résultats, des équations structurelles ont été réalisées avec les variables composant le modèle de mesure optimal. Nous avons utilisé des indicateurs d'ajustement de modèles fiables: le *comparative fit index* (CFI), le *Tucker-Lewis index* (TLI), le *standardized root mean square residual* (SRMR) et le *root mean square error of*

approximation (RMSEA). Pour les indicateurs CFI et TLI, des valeurs supérieures à 0,90 sont considérées acceptables, et celles supérieures à 0,95 indiquent un ajustement satisfaisant du modèle aux données (Hu et Bentler, 1999). Pour des modèles de mesure bien définis, les indices SRMR et RMSEA ayant une valeur inférieure à 0,08 représentent un ajustement satisfaisant (Hu et Bentler, 1999). Un estimateur robuste pondéré des moindres carrés (*robust-weighted least squares estimator*; WLSMV) a été utilisé lors des analyses par équations structurelles. Cet estimateur est reconnu pour traiter de façon optimale les échelles ordinales et les variables catégorielles (pour une revue, voir Finney et DiStefano, 2013). D'ailleurs, les indicateurs CFI, TLI, SRMR et RMSEA sont reconnus pour bien performer lors d'estimations de modèles comprenant des données catégorielles (Beauducel et Herzberg, 2006; Yu et Muthén, 2002).

TABLEAU 1. Moyennes, écarts-types et corrélations pour les variables de contrôle, du SEP de enseignants et de la performance organisationnelle (n=250)

| Variables | Énoncés | Étendue | M | É.-T. | α | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. |
|------------------------------|---------|---------|------|-------|----------|---------|----------|-------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1. Genre | 1 | 1-2 | 1,38 | 0,49 | - | | | | | | | | | |
| 2. Statut d'emploi | 1 | 1-2 | 1,31 | 0,47 | - | 0,00 | | | | | | | | |
| 3. Scolarité | 1 | 1-6 | 4,03 | 1,24 | - | -0,03 | -0,03 | | | | | | | |
| 4. Expérience | 1 | 1-5 | 2,56 | 1,37 | - | 0,01 | -0,54*** | -0,01 | | | | | | |
| 5. Stratégies d'enseignement | 4 | 1-9 | 7,36 | 0,90 | 0,72 | 0,01 | -0,18** | 0,08 | 0,16** | | | | | |
| 6. Gestion de classe | 4 | 1-9 | 6,89 | 1,08 | 0,88 | 0,06 | -0,05 | 0,08 | 0,07 | 0,46*** | | | | |
| 7. Engagement des étudiants | 4 | 1-9 | 7,09 | 0,93 | 0,77 | 0,01 | -0,02 | 0,04 | 0,05 | 0,59*** | 0,55*** | | | |
| 8. Performance subjective | 4 | 1-7 | 6,30 | 0,62 | 0,94 | -0,16** | -0,07 | 0,13* | 0,18** | 0,33*** | 0,32*** | 0,37*** | | |
| 9. CCOI | 4 | 1-7 | 5,69 | 0,96 | 0,78 | -0,04 | -0,19** | -0,01 | 0,16** | 0,39*** | 0,23*** | 0,32*** | 0,49*** | |
| 10. CCOO | 4 | 1-7 | 6,21 | 0,66 | 0,39 | -0,03 | 0,03 | -0,07 | 0,03 | 0,22*** | 0,15* | 0,31*** | 0,38*** | 0,45*** |

NOTE. M = moyenne. É.-T. = écart-type. α = score de fidélité (Alpha de Cronbach). SEP = sentiment d'efficacité personnelle. CCOI = comportements de citoyenneté organisationnelle envers les individus. CCOO = comportements de citoyenneté organisationnelle envers l'organisation. $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

RÉSULTATS

Analyse factorielle confirmatoire

Afin de confirmer l'influence de variables latentes sur les données recueillies, nous avons analysé cinq modèles au moyen d'une analyse factorielle confirmatoire (voir tableau 2). Le premier modèle (M1) était composé de deux facteurs, SEP → performance organisationnelle ($\chi^2 = 956,501$; $dof = 251$; CFI = 0,753; TLI = 0,728; SRMR = 0,095; RMSEA = 0,106; IC 90% [0,099-0,113]). La valeur des indices d'ajustement de ce modèle n'est pas satisfaisante, car elle ne respecte pas le seuil d'acceptabilité. Le deuxième modèle (M2) était composé de quatre facteurs, SEP → performance subjective, CCOI, CCOO ($\chi^2 = 745,431$; $dof = 246$; CFI = 0,825; TLI = 0,804; SRMR = 0,088; RMSEA = 0,090; IC 90% [0,083-0,098]). Tout comme M1, la valeur des indices est en deçà des seuils d'acceptabilité. Le troisième modèle (M3) était également composé de quatre facteurs, soit

déploiement de stratégies d'enseignement, gestion de classe, engagement des étudiants → performance organisationnelle ($\chi^2 = 728,614$; $ddl = 246$; CFI = 0,831; TLI = 0,810; SRMR = 0,085; RMSEA = 0,089; IC 90% [0,081-0,096]). Tout comme les deux modèles précédents, la valeur des indices est en deçà des seuils d'acceptabilité.

Le quatrième modèle (*M4a*) était composé de cinq facteurs : déploiement de stratégies d'enseignement, gestion de classe, engagement des étudiants → performance subjective, CCOI ($\chi^2 = 341,989$; $ddl = 160$; CFI = 0,932; TLI = 0,919; SRMR = 0,057; RMSEA = 0,067; IC 90% [0,058-0,077]). La valeur de tous les indices (CFI, TLI, SRMR et RMSEA) respecte les seuils d'acceptabilité. Enfin, le cinquième modèle (*M5*) était composé de six facteurs, soit : déploiement de stratégies d'enseignement, gestion de classe, engagement des étudiants → performance subjective, CCOI, CCOO ($\chi^2 = 508,195$; $ddl = 237$; CFI = 0,905; TLI = 0,889; SRMR = 0,063; RMSEA = 0,068; IC 90% [0,060-0,076]). Tout comme les modèles précédents hormis *M4a*, la valeur des indices de *M5* est en deçà des seuils d'acceptabilité. Puisque *M4a* est le seul modèle présentant des indices d'ajustement satisfaisants ce dernier a servi à la modélisation par équations structurelles. Les coefficients de saturation découlant de ce modèle (appelé *M4b*) sont tous statistiquement significatifs et ils varient de 0,555 à 0,913.

Ainsi, nous avons choisi d'exclure le facteur CCOO non seulement en raison du faible score de fidélité de l'échelle ($\alpha = 0,39$), mais également en raison de la valeur des différents indicateurs d'ajustement insatisfaisants de *M5* qui suggèrent une conceptualisation à cinq facteurs plutôt que six.

Modélisation par équations structurelles

Le modèle *M4b* présente des indices d'ajustement satisfaisants ($\chi^2 = 325,895$; $ddl = 240$; CFI = 0,941; TLI = 0,932; SRMR = 0,802; RMSEA = 0,038; IC 90% [0,027-0,048]). Les résultats sont illustrés à la figure 2. Quatre constats découlent de cette analyse. Premièrement, les résultats n'appuient que partiellement l'hypothèse *H1* (a, b, c). Le lien entre le SEP des enseignants envers le déploiement de stratégies d'enseignement et leur performance subjective (*H1a*) est statistiquement non-significatif ($\beta = 0,218$, $p = 0,236$), rejetant l'hypothèse *H1a*. Le lien entre le SEP des enseignants envers le déploiement de stratégies d'enseignement et leurs CCOI (*H1b*) est statistiquement significatif ($\beta = 0,774$, $p = 0,001$), confirmant l'hypothèse *H1b*. Le lien entre le SEP des enseignants envers le déploiement de stratégies d'enseignement et leurs CCOO n'a pu être confirmé, puisque les CCOO ont été retirés de la modélisation par équations structurelles, rejetant l'hypothèse *H1c*.

TABLEAU 2. Comparaison de différents modèles

| Description des modèles | χ^2 | <i>ddl</i> | CFI | TLI | SRMR | RMSEA | IC 90% |
|----------------------------------|----------|------------|-------|-------|-------|-------|---------------|
| CFA | | | | | | | |
| M1 : SEP → PO | 956,5 | 251 | 0,753 | 0,728 | 0,095 | 0,106 | [0,099-0,113] |
| M2 : SEP → PS, CCOI, CCOO | 745,4 | 246 | 0,825 | 0,804 | 0,088 | 0,090 | [0,083-0,098] |
| M3 : SE, GC, EÉ → PO | 728,6 | 246 | 0,831 | 0,810 | 0,085 | 0,089 | [0,081-0,096] |
| M4a : SE, GC, EÉ → PS, CCOI | 342 | 160 | 0,932 | 0,919 | 0,057 | 0,067 | [0,058-0,077] |
| M5 : SE, GC, EÉ → PS, CCOI, CCOO | 508,2 | 237 | 0,905 | 0,889 | 0,063 | 0,068 | [0,060-0,076] |
| SEM | | | | | | | |
| M4b : SE, GC, EÉ → PS, CCOI | 325,9 | 240 | 0,941 | 0,932 | 0,802 | 0,038 | [0,027-0,048] |

NOTE. χ^2 = khi-deux. *ddl* = degrés de liberté. CFI = comparative fit index. TLI = Tucker-Lewis index. SRMR = standardized root mean square residual. RMSEA = root mean square error of approximation. IC = intervalle de confiance. SEP = sentiment d'efficacité personnelle. PO = performance organisationnelle. PS = performance subjective. CCOI = comportements de citoyenneté organisationnelle envers les individus. CCOO = comportements de citoyenneté organisationnelle envers l'organisation. SE = stratégies d'enseignement. GC = gestion de classe. EÉ = engagement des étudiants.

Deuxièmement, les résultats n'appuient pas l'hypothèse H2 (a, b, c). Le lien entre le SEP des enseignants envers la gestion de classe et leur performance subjective (H2a) est statistiquement non-significatif ($\beta = 0,123$, $p = 0,148$), rejetant l'hypothèse H2a. Le lien entre le SEP des enseignants envers la gestion de classe et leurs CCOI (H2b) est statistiquement non-significatif ($\beta = -0,032$, $p = 0,747$), rejetant l'hypothèse H2b. Le lien entre le SEP des enseignants envers la gestion de classe et leurs CCOO n'a pu être confirmé, puisque les CCOO ont été retirés de la modélisation par équations structurelles, rejetant l'hypothèse H2c.

Troisièmement, les résultats n'appuient pas l'hypothèse H3 (a, b, c). Le lien entre le SEP des enseignants à engager les étudiants et leur performance subjective (H3a) est statistiquement non-significatif ($\beta = 0,147$, $p = 0,453$), rejetant l'hypothèse H3a. Le lien entre le SEP des enseignants à engager les étudiants et leurs CCOI (H3b) est statistiquement non-significatif ($\beta = -0,253$, $p = 0,284$), rejetant l'hypothèse H3b. Le lien entre le SEP des enseignants à engager les étudiants et leurs CCOO n'a pu être confirmé, puisque les CCOO ont été retirés de la modélisation par équations structurelles, rejetant l'hypothèse H3c.

Quatrièmement, les variables de contrôle sont associées à deux des cinq facteurs du modèle (M4b). En effet, le SEP des enseignants envers le déploiement de stratégies d'enseignement est associé avec le statut d'emploi ($\beta = -0,310$, $p < 0,001$); avoir un statut d'emploi permanent est associé à une efficacité plus grande à utiliser diverses stratégies d'enseignement. Également, une plus grande expérience en enseignement est associée à une meilleure efficacité envers l'utilisation de diverses stratégies d'enseignement ($\beta = 0,225$, $p < 0,001$). La performance subjective des enseignants est, pour sa part, associée au genre ($\beta = -0,226$, $p < 0,01$); le genre féminin étant associé à une meilleure performance en ce qui a trait à la description de tâches. Finalement, un niveau de scolarité élevé et une grande expérience en enseignement sont associés à une meilleure

performance subjective des enseignants (respectivement $\beta = 0,154, p < 0,05$; $\beta = 0,151, p < 0,01$). Le modèle (M4b) permet d'expliquer 19,9% de la variance de la performance subjective et 30,1% de la variance des CCOI.

DISCUSSION

L'objectif de cette étude était d'examiner les relations entre les trois composantes du SEP des enseignants (le déploiement de stratégies d'enseignement, la gestion de classe, l'engagement envers les étudiants) avec les trois composantes de la performance organisationnelle (performance subjective, CCOI, CCOO) en déterminant lesquelles des composantes du SEP prédisent davantage la performance subjective, les CCOI et les CCOO.

Les hypothèses de l'étude ont été confirmées partiellement. Premièrement, les relations unissant les trois composantes du SEP aux trois composantes de la performance organisationnelle ont été étudiées à l'aide d'une analyse corrélatoire qui a révélé des liens statistiquement significatifs et positifs entre les six variables principales. Deuxièmement, des analyses de régression pour chaque variable dépendante du modèle (performance subjective, CCOI et CCOO) ont été réalisées. Cependant, nous avons choisi de procéder à une analyse par équations structurelles afin de tenir compte des trois variables dépendantes du modèle de manière concurrente (ce que ne permet pas une analyse de régression). L'analyse à l'aide d'équations structurelles n'a révélé qu'un seul lien statistiquement significatif entre les composantes du SEP et de la performance organisationnelle. Il s'agit du SEP des enseignants envers le déploiement de stratégies d'enseignement qui influence les CCOI des enseignants. Ainsi, plus un enseignant se sent compétent à utiliser judicieusement diverses stratégies d'enseignement, plus il évaluera qu'il accomplit des tâches non attitrées à son poste. Néanmoins, c'est le seul lien statistiquement significatif entre les variables d'intérêt qui découle de la modélisation par équations structurelles (M4b). L'objectif de déterminer laquelle ou lesquelles des composantes du SEP des enseignants permettant de prédire davantage la performance subjective, les CCOI et les CCOO n'a été atteint que partiellement, car une seule composante du SEP a prédit une composante de la performance organisationnelle. Par ailleurs, la composante des CCOO n'a pas été incluse à la modélisation par équations structurelles en raison de la faible cohérence interne de la sous-échelle et de la valeur insatisfaisante des indices d'ajustement de modèle lui étant associés.

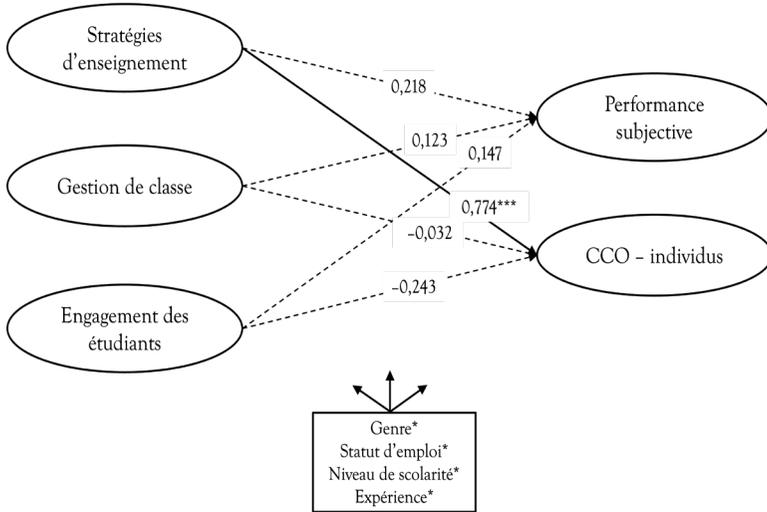


FIGURE 2. Régressions standardisées du modèle d'équations structurelles M4b

NOTE. Les liens statistiquement significatifs sont représentés par des flèches pleines, alors que les liens statistiquement non-significatifs sont représentés par des flèches pointillées. CCO = performance organisationnelle.* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$;

IMPLICATIONS

Les résultats de l'étude appuient, d'une part, le fait d'étudier séparément les trois composantes du SEP en regard de la performance organisationnelle des enseignants, car ils ont des rôles distincts et complémentaires sur les deux composantes de la performance organisationnelle étudiées (performance subjective et CCOI). D'autre part, ces résultats appuient l'importance de considérer d'autres antécédents potentiels de la performance organisationnelle, car 70% et 80% de la performance subjective et des CCOI sont expliqués par des variables autres que les composantes du SEP des enseignants. L'influence du SEP des enseignants envers le déploiement de stratégies d'enseignement sur leur performance en regard de leur description de tâches a été démontrée grâce aux analyses réalisées dans cette étude. Il apparaît essentiel de miser sur l'enseignement explicite de multiples stratégies d'enseignement en contexte de formation à l'enseignement afin de favoriser cette composante spécifique de leur SEP. Des formations s'adressant à des employés déjà en poste seraient pertinentes afin de s'assurer qu'ils se sentent compétents à déployer différentes stratégies d'enseignement afin d'élargir leur répertoire de stratégies. À la lumière des résultats de cette étude, des interventions spécifiques favoriseraient une meilleure performance des enseignants.

Les résultats de cette étude encouragent les directions d'établissements d'enseignement collégial à planifier des interventions spécifiques visant à accroître

le SEP des enseignants quant au déploiement de stratégies d'enseignement dans le but d'améliorer la performance des enseignants en regard des tâches et responsabilités non attendues d'eux.

LIMITES ET PISTES DE RECHERCHE FUTURES

Cette étude comporte certaines limites constituant des avenues de recherche intéressantes à explorer. D'abord, l'instrument de mesure utilisé dans le cadre de cette étude présente des qualités psychométriques satisfaisantes (hormis l'échelle des CCOO). Cependant, il faut considérer qu'il s'agit de données autorapportées par les participants. Lorsque questionnés sur leur performance au travail, les enseignants peuvent avoir, consciemment ou non, donné une réponse reflétant une performance plus élevée que leur performance réelle. Ce processus correspond au biais de désirabilité sociale (Fisher, 1993; Peltier et Walsh, 1990; Zerbe et Paulhus, 1987). Afin de pallier cette limite, il serait possible d'utiliser, pour une future recherche, des indicateurs objectifs pour mesurer la performance des enseignants tels que les questionnaires utilisés par le *National Board for Professional Teaching Standards* aux États-Unis afin d'évaluer les enseignants et la qualité de leur travail.

Ensuite, cette étude s'intéresse à une population moins souvent représentée dans la littérature scientifique; les enseignants d'établissements d'enseignement collégial québécois. En plus d'accroître les connaissances sur cette population spécifique, cette étude représente plus fidèlement la réalité éducative québécoise. Par contre, cette population particulière au Québec fait en sorte qu'il serait inapproprié de généraliser ces résultats à d'autres provinces canadiennes ou à d'autres régions du monde, d'autant plus que le système collégial québécois est régulièrement qualifié de « différent, de non comparable aux autres structures de formation postsecondaires » (Héon, 2017, p.336).

Enfin, à des fins de futures recherches, il serait pertinent d'étudier un modèle théorique plus vaste, comprenant davantage d'antécédents tels que l'efficacité collective des enseignants (Tschannen-Moran et Barr, 2004) et les déterminants du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997 ; Clément et al., 2018a). Ces variables pourraient elles aussi jouer un rôle au sein d'un modèle comprenant notamment la performance organisationnelle des enseignants (Clément et al., 2018b). Ces antécédents ajoutés pourraient contribuer à expliquer une plus grande portion de la variance associée à la performance subjective et aux CCOI. Dans un même ordre d'idées, il pourrait être judicieux d'intégrer des variables dépendantes autres que comportementales, soit attitudeinales (p. ex., satisfaction au travail) et bien-être (p. ex., vitalité au travail). Une telle étude empirique offrirait un portrait nuancé des relations unissant les concepts du SEP et de la performance organisationnelle.

CONCLUSION

Les résultats de cette étude contribuent à une meilleure compréhension des relations unissant les composantes du SEP à celles de la performance organisationnelle des enseignants au collégial. Ils révèlent une influence du SEP envers le déploiement de stratégies d'enseignement sur les CCOI des enseignants. En contexte de transformations importantes des milieux d'enseignement, il devient un atout important pour les directions d'établissements d'enseignement collégial de veiller au développement d'un SEP optimal pour les enseignants sous leur supervision, car le SEP a le potentiel de favoriser une performance en milieu de travail de la part des enseignants au collégial.

NOTES

1. Il existe une distinction entre les vocables « élève » (celui ou celle qui fréquente une institution d'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire) et « étudiant » (celui ou celle qui fréquente une institution collégiale ou universitaire) (Office québécois de la langue française, 2020). Comme cette étude a été réalisée en milieu collégial, nous avons choisi de privilégier à partir de ce point le vocable « étudiant ».

RÉFÉRENCES

- Aaronson, D., Barrow, L. et Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135. <https://doi.org/10.1086/508733>
- Ariani, D. W. (2013). The relationship between employee engagement, organizational citizenship behavior, and counterproductive work behavior. *International Journal of Business Administration*, 4(2), 46-56.
- Babcock-Roberson, M. E. et Strickland, O. J. (2010). The relationship between charismatic leadership, work engagement, and organizational citizenship behaviors. *The Journal of Psychology*, 144(3), 313-326. <https://doi.org/10.1080/00223981003648336>
- Bandura, A. (1997a). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. (1^e éd.; traduit par J. Lecomte). De Boeck Supérieur.
- Bandura, A. (1997b). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Barrick, M. R., Mount, M. K. et Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1-2), 9-30. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00160>
- Bateman, T. et Organ, D. (1983). Job satisfaction and the good soldier: the relationship between affect and employee citizenship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 587-595.
- Beauducel, A. et Herzberg, P. Y. (2006). On the performance of maximum likelihood versus means and variance adjusted weighted least squares estimation in CFA. *Structural Equation Modeling*, 13(2), 186-203. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1302_2
- Bogler, R. et Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>
- Bogler, R. et Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 420-438. <https://doi.org/10.1108/09578230510615215>
- Borman, W. C., Penner, L. A., Allen, T. D. et Motowidlo, S. J. (2001). Personality predictors of citizenship performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1-2), 52-69. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00163>

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. et Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>

Chen, C. H. et Kao, R. H. (2011). A multilevel study on the relationships between work characteristics, self-efficacy, collective efficacy, and organizational citizenship behavior: The case of Taiwanese police duty-executing organizations. *The Journal of Psychology, 145*(4), 361-390. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.574168>

Chen, G., Casper, W. J. et Cortina, J. M. (2001). The roles of self-efficacy and task complexity in the relationships among cognitive ability, conscientiousness, and work-related performance: A meta-analytic examination. *Human Performance, 14*(3), 209-230. https://doi.org/10.1207/S15327043HUP1403_1

Christ, O., Van Dick, R., Wagner, U. et Stellmacher, J. (2003). When teachers go the extra mile: Foci or organizational identification as determinants of different forms of organizational citizenship behavior among schoolteachers. *British Journal of Education and Psychology, 73*(3), 329-441. <https://doi.org/10.1348/000709903322275867>

Christophersen, K. A., Elstad, E., Solhaug, T. et Turmo, A. (2015). Explaining motivational antecedents of citizenship behavior among preservice teachers. *Education Sciences, 5*(2), 126-145. <https://doi.org/10.3390/educsci5020126>

Clément, L., Fernet, C., Morin, A.J.S. et Jeanrie, C. (2018a). Validation canadienne-française de l'échelle des déterminants du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (EDSEPE) A French-Canadian validation of the determinants of teachers' self-efficacy scale (DTSES). *Psychologie du Travail et des Organisations, 24*(2), 126-143.

Clément, L., Fernet, C., Méthot, L. et Jacob, S. (2018b, 13-17 avril). *Sources of Self- and Collective Teachers' Efficacy: Could They Play Complementary Roles on Teachers' Behavior?* [Communication orale] Congrès de l'«American Educational Research Association» (AERA; Division K - Teaching and Teacher Education), New York, NY, États-Unis.

Cropanzano, R., Rupp, D. E. et Byrne, Z. S. (2003). The relationship of emotional exhaustion to work attitudes, job performance, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology, 88*(1), 160-169. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.160>

DiPaola, M. F. et Da Costa Neves, P. M. (2009). Organizational citizenship behaviors in American and Portuguese public schools. *Journal of Educational Administration, 47*(4), 490-507. <https://doi.org/10.1108/09578230910967464>

Dussault, M. (2006). Teachers' self-efficacy and organizational citizenship behaviors. *Psychological Reports, 98*(2), 427-432. <https://doi.org/10.2466/pr0.98.2.427-432>

Elstad, E., Christophersen, K. A. et Turmo, A. (2013). Antecedents of organizational citizenship behavior among educators in language education for adult immigrants in Norway. *Adult Education Quarterly, 63*(1), 78-96. <https://doi.org/10.1177/0741713611429386>

Fernet, C., Trépanier, S.-G., Austin, S., Gagné, M. et Forest, J. (2015). Transformational leadership and optimal functioning at work: On the mediating role of employees' perceived job characteristics and motivation. *Work & Stress, 29*(1), 11-31. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.1003998>

Finney, S. et DiStefano, C. (2013). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. Dans G. Hancock et R. Mueller, *Structural equation modeling: A second course, 2e Édition* (p. 439-492). Information Age Publishing.

Fisher, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of Consumer Research, 20*(2), 303-315. <https://doi.org/10.1086/209351>

Fives, H. et Buehl, M. M. (2009). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education, 78*(1), 118-134. <https://doi.org/10.1080/00220970903224461>

George, J. (1996). Group affective tone. Dans M. West, *Handbook of Work Group Psychology* (p. 77-94). Wiley.

- George, J. M. et Brief, A. P. (1992). Feeling good-doing good: a conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship. *Psychological Bulletin*, 112(2), 310-329. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.2.310>
- Gibbs, S. et Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 564-584. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02046.x>
- Gravelle, F. (2020). *Nouvelle gouvernance scolaire: Impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Héon, L. (2017). Le "modèle cégep" dans la diversité mondiale : une comparaison avantageuse. Dans *Association des cadres des collèges du Québec, Le réseau des cégeps : trajectoires de réussites*. Presses de l'Université Laval.
- Hu, L. et Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jung, H. S. et Yoon, H. H. (2012). The effects of emotional intelligence on counterproductive work behaviors and organizational citizen behaviors among food and beverage employees in a deluxe hotel. *International Journal of Hospitality Management*, 31(2), 369-378. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.06.008>
- Kao, R. H. (2017). Task-oriented work characteristics, self-efficacy, and service-oriented organizational citizenship behavior: a cross-level analysis of the moderating effect of social work characteristics and collective efficacy. *Personnel Review*, 46(4), 718-739. <https://doi.org/10.1108/PR-08-2015-0234>
- Klassen, R. M. et Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M. et Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. et Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M. et Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43.
- Kline, R. B. (2009). *Becoming a behavioral science researcher: a guide to producing research that matters* (vol. xii). Guilford Press.
- Konovsky, M. A. et Organ, D. W. (1996). Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 17(3), 253-266.
- Konovsky, M. A. et Pugh, S. D. (1994). Citizenship behavior and social exchange. *Academy of Management Journal*, 37(3), 656-669. <https://doi.org/10.5465/256704>
- Krejcie, R. V. et Morgan, D. W. (1970). Table for determining sample size from a given population. *Educational and Psychological Measurement*, 30 (3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Lent, R. W. et Brown, S. D. (1996). Social cognitive approach to career development: An overview. *Career Development Quarterly*, 44(4), 310-322. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1996.tb00448.x>
- Mansor, A., Darus, A. et Dali, M. (2013). Mediating effect of self-efficacy on self-leadership and teachers' organizational citizenship behavior: A Conceptual framework. *International Journal of Economics Business and Management Studies*, 2(1), 1-11. <https://ssrn.com/abstract=2196801>
- Ménard, L., Legault, F. et Dion, J.-S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Revue canadienne de l'Éducation*, 35(2), 212-231. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.2.212>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020). *Répartition des enseignants du collégial public au cycle 2018-2019. Système sur le personnel des organismes collégiaux*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Moorman, R. H., Niehoff, B. P. et Organ, D. W. (1993). Treating employees fairly and organizational citizenship behavior: Sorting the effects of job satisfaction, organizational commitment, and procedural justice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6(3), 209-225. <https://doi.org/10.1007/BF01419445>

Morris, D. B., Usher, E. L. et Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: A Critical Review of Emerging Literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>

Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 385-423. <https://doi.org/10.1177/0013161X05285987>

O'Reilly, C. A. et Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.492>

Organ, D. (1997). Organizational citizenship behavior: it's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_2

Organ, D. W. et Konovsky, M. (1989). Cognitive versus affective determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 157-164. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.1.157>

Organ, D. W. et Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48(4), 775-802. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01781.x>

Organ, D. W. (2018). Organizational citizenship behavior: Recent trends and developments. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 295-306. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104536>

Park, K. H. et Han, J. W. (2016). Effect of nurses' mentoring function and organizational citizen behavior on nursing performance. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 17(2), 179-187. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2016.17.2.179>

Peltier, B. D. et Walsh, J. A. (1990). An investigation of response bias in the Chapman Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 803-815. <https://doi.org/10.1177/0013164490504008>

Podsakoff, P., Aherne, M. et MacKenzie, S. (1997). Organizational citizenship behavior and the quantity and quality of work group performance. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 262-270. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.262>

Simbula, S., Guglielmi, D. et Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285-304. <https://doi.org/10.1080/13594320903513916>

Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>

Somech, A. et Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 649-659. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00012-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00012-3)

Swanson, P. (2012). Second/foreign language teacher efficacy and its relationship to professional attrition. *Canadian Modern Language Review*, 68(1), 78-101. <https://doi.org/10.3138/cmlr.68.1.078>

Tschannen-Moran, M. et Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>

- Tschannen-Moran, M. et Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Valls, M. et Bonvin, P. (2015). Auto-efficacité des enseignants: quels outils d'évaluation utiliser? *Mesure et évaluation en éducation*, 38(3), 1-47. <https://doi.org/10.7202/1036698ar>
- Valls, M., Bonvin, P. et Benoit, V. (2020). Psychometric properties of the French version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES-12f). *European Review of Applied Psychology*, 70(3), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2020.100551>
- Walz, S. et Niehoff, B. (2000). Organizational citizenship behaviors: their relationship to organizational effectiveness. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 24(3), 301-319. <https://doi.org/10.1177/109634800002400301>
- Ware, H. et Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.303-310>
- Williams, L. J. et Anderson, S. E. (1991). Job Satisfaction and Organizational Commitment as Predictors of Organizational Citizenship and In-Role Behaviors. *Journal of Management*, 17(3), 601-617. <https://doi.org/10.1177/014920639101700305>
- Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G. et Boyle, M. (2019). *Restructuring schools, reconstructing teachers: Responding to change in the primary school*. Routledge.
- Yılmaz, K. et Altinkurt, Y. (2012). The relationship between organizational justice, organizational trust and organizational citizenship behaviors in secondary schools in Turkey. Dans *Discretionary behavior and performance in educational organizations: The missing link in educational leadership and management*. Emerald Group Publishing Limited.
- Yu, C. Y. (2002). *Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes* (vol. 30). University of California.
- Yu, C. Y. et Muthén, B. (2002). *Evaluation of model fit indices for latent variable models with categorical and continuous outcomes*. Communication dans le cadre du congrès de l'«American Educational Research Association», Nouvelle-Orléans, LA.
- Zee, M. et Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zerbe, W. J. et Paulhus, D. L. (1987). Socially desirable responding in organizational behavior: A reconception. *Academy of Management Review*, 12(2), 250-264. <https://doi.org/10.5465/amr.1987.4307820>

ALICE LEVASSEUR est doctorante et détentrice d'une maîtrise en administration et politiques de l'éducation à l'Université Laval. Elle évolue sous la direction de la Pr Louise Clément au sein du département des fondements et pratiques en éducation. Ses travaux de recherche portent non seulement sur la motivation au travail du personnel enseignant, non-enseignant et de direction et les manifestations qu'elle engendre, mais également sur les facteurs de risque psychosociaux au travail. Elle réalise des analyses statistiques avancées à l'aide de la modélisation par équations structurelles (SEM) et ses travaux de recherche sont en partie financés par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). alice.levasseur.l@ulaval.ca

LOUISE CLÉMENT est professeure titulaire au Département des fondements et pratiques en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Ses travaux de recherche portent sur les déterminants de la motivation au travail (p. ex. leadership, confiance et méfiance relationnelles, justice organisationnelle, qualité des relations interpersonnelles) ainsi que sur ses manifestations (p. ex. engagement organisationnel, satisfaction au travail, intention de quitter). louise.clement@fse.ulaval.ca

ALICE LEVASSEUR is a doctoral student and holds a master's degree in educational administration and policy from Université Laval. She works under the supervision of Prof. Louise Clément in the Department of Fundamentals and Practices in Education. Her research focuses not only on the work motivation of teaching, non-teaching, and management staff and the manifestations it engenders, but also on psychosocial risk factors in the workplace. She conducts advanced statistical analyses using structural equation modeling (SEM) and her research is partly funded by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC). alice.levasseur.l@ulaval.ca

LOUISE CLÉMENT is a full professor in the Department of Fundamentals and Practices in Education of the Faculty of Education at Université Laval. Her research focuses on the determinants of work motivation (e.g., leadership, relational trust and mistrust, organizational justice, quality of interpersonal relationships) as well as its outcomes (e.g., organizational commitment, job satisfaction, intention to quit). louise.clement@fse.ulaval.ca

LA COLLABORATION INTERSECTORIELLE EN SOUTIEN AUX PRATIQUES ÉDUCATIVES INCLUSIVES, QU'EN PENSENT LES MILIEUX DE GARDE?

ANNIE PAQUET, CARMEN DIONNE, MICHEL ROUSSEAU, COLOMBE LEMIRE *Université du Québec à Trois-Rivières*

ANNIE-CLAUDE DUBÉ *Regroupement des centres de la petite enfance*

RÉSUMÉ. La collaboration est jugée comme un élément clé des pratiques inclusives à la petite enfance. Considérant que les équipes peuvent être confrontées à plusieurs obstacles, des conditions facilitantes doivent être mises en place. L'objectif est de décrire les expériences de collaboration intersectorielle du point de vue des milieux de garde. Ce sont 154 personnes qui ont répondu à une enquête en ligne à titre de personnel éducateur et 94 à titre de personnel d'encadrement de milieux de garde. Les résultats permettent de constater que la collaboration avec les partenaires d'établissements ou d'organisations en vue de soutenir l'inclusion des jeunes enfants est perçue plutôt positivement et qu'elle est considérée comme aidante, malgré des défis, notamment concernant la planification conjointe de l'intervention.

**INTERSECTORAL COLLABORATION FOR INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICES:
WHAT DO CHILDCARE CENTRES THINK?**

ABSTRACT: Collaboration is considered to be a key element of inclusive early childhood practices. To ensure effective collaboration, it is important to provide facilitating conditions as teams often encounter many challenges. The purpose is to describe intersectoral collaborative experiences from the perspective of childcare centres. One hundred and fifty-four childcare educators and 94 supervisors responded to an online survey. The results show that collaboration with partners from institutions or organizations to support the inclusion of young children is perceived positively. Despite the challenges, it is seen as helpful, particularly in terms of joint intervention planning.

Au Québec, environ 298 000 places sont offertes dans un service de garde éducatif à l'enfance, soit un centre de la petite enfance (CPE), un milieu de garde familial reconnu ou une garderie subventionnée ou non (Gouvernement du Québec, 2023). Le programme éducatif proposé par le ministère de la Famille (2019) *Accueillir la petite enfance* est utilisé par une grande majorité de CPE, de garderies subventionnées et non subventionnées (Gouvernement du

Québec, 2018). Il est à noter qu'il positionne assez clairement l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers comme étant au cœur de leur mission. D'ailleurs, le ministère reconnaît l'importance de prendre en compte les besoins particuliers de certains enfants, soit ceux en situation de handicap ou présentant des vulnérabilités (Ministère de la Famille, 2020). Pour ce faire, des mesures doivent être mises en place afin de favoriser leur inclusion et l'égalité des chances. L'adoption de pratiques inclusives est considérée comme étant bénéfique, tant pour l'enfant lui-même que pour sa famille, pour les autres enfants du milieu de garde éducatif que pour le personnel éducateur (Ministère de la Famille, 2019).

SOUTENIR L'INCLUSION

Il est largement documenté que la simple fréquentation d'un même environnement est insuffisante pour permettre une réelle inclusion (Barton et al., 2016). En fait, un continuum de stratégies et d'intensités d'intervention est à envisager pour répondre aux besoins de chacun en contexte inclusif (Guralnick et Bruder, 2016). Au Québec, le soutien à l'inclusion se traduit notamment par la disponibilité de soutiens financiers, soit l'allocation pour l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde (AIEH) ou, dans les situations où les besoins sont plus importants, la mesure exceptionnelle de soutien (Ministère de la Famille, 2018). Ces soutiens visent à permettre des adaptations du milieu afin de répondre aux besoins de tous les enfants. Or, pour y arriver, il est nécessaire que les milieux concernés collaborent avec des professionnels ou intervenants qui sont, le plus souvent à l'extérieur de leurs murs.

UNE COLLABORATION NÉCESSAIRE

Le manque de collaboration est rapporté comme un obstacle à l'inclusion (Barton et Smith, 2015). Pour Friend et Cook (2017), la collaboration est un style d'interaction entre au moins deux parties de même importance engagées volontairement dans une prise de décision partagée, et ce, vers un objectif commun. Ainsi, cela se traduit, en contexte de pratique d'intervention précoce inclusive, par un partage d'informations concernant les apprentissages et les expériences de l'enfant, des informations sur les routines et les activités du quotidien et une planification conjointe de l'intervention (DeVore et al., 2011). Pour un certain nombre d'enfants et leur famille, des services de différents secteurs leur sont rendus. Lorsque les intervenants de ces services travaillent conjointement afin de soutenir l'inclusion de l'enfant, il est alors question de collaboration intersectorielle. Cela renvoie à l'importance que des parties prenantes provenant de différents secteurs collaborent afin de mettre en œuvre des solutions permettant de répondre à des besoins ou faire face à des défis complexes (Bryson et al., 2006).

La collaboration entre les différents acteurs provenant de différents secteurs est considérée comme un facteur essentiel au succès des pratiques inclusives en

intervention précoce (Barton et al., 2011; Erwin et al., 2012; Odom et al., 2011; Trepanier-Street, 2010). D'ailleurs, une récente étude qualitative réalisée par Anderson et Lindeman (2017) traduit plusieurs avantages de la collaboration entre les intervenants du milieu préscolaire et les intervenants spécialisés lors de la planification de l'intervention auprès de l'enfant. Ils rapportent notamment une meilleure compréhension des objectifs poursuivis, de même que des interventions privilégiées. Les répondants rapportent également apprécier le regard nouveau sur leurs pratiques que permet cette collaboration. De façon similaire, Hong et Shaffer (2015) rapportent que les professionnels des réseaux préscolaires et les intervenants du réseau de la santé qui collaborent entre eux accordent de la valeur au partage de leurs stratégies pour améliorer les interventions auprès des enfants ayant des besoins particuliers.

Au Québec, lorsque les milieux de garde acceptent d'accueillir un enfant et qu'ils souhaitent obtenir l'AIEH, la démarche prévoit la production d'un rapport d'un professionnel et la rédaction d'un plan d'intégration pour l'enfant (Ministère de la Famille, 2017a). Le premier vise à attester de la présence d'une incapacité chez l'enfant, mais aussi à émettre des recommandations pour favoriser l'intégration de l'enfant dans le milieu de garde. Le plan d'intégration permet, quant à lui, de préciser les besoins de l'enfant, de même que les besoins d'adaptation du milieu, tant au plan matériel que des ressources humaines. Puisque le plan d'intégration doit être accompagné et tenir compte des recommandations de professionnels reconnus par le Ministère (médecins, ergothérapeutes, physiothérapeutes, audiologistes, orthophonistes, psychologues et psychoéducateurs), la collaboration de partenaires à l'extérieur du milieu de garde s'avère essentielle dès la planification de l'intégration.

Cette collaboration est également possible, et même souhaitable, tout au long du processus. En effet, le plan d'intégration prévoit d'ailleurs, en plus de la détermination des besoins matériels et des besoins de ressources humaines, une section dédiée à la collaboration externe. Les milieux sont alors invités à identifier leurs besoins de soutien professionnel (p. ex., de la part des centres intégrés de santé et de services sociaux/centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux [CISSS/CIUSSS]), d'information, de documentation ou de formation afin de répondre aux besoins particuliers de l'enfant (Ministère de la Famille, 2017b). Ainsi, l'actualisation du plan d'intégration est donc susceptible d'impliquer différents acteurs, dont les familles, le personnel des milieux de garde inclusifs, mais aussi différents intervenants et professionnels, notamment ceux qui proviennent de la santé et des services sociaux (Odom, Buysse et Soukakou, 2011). Ainsi, la collaboration s'actualise à différents niveaux, soit celle de l'équipe elle-même, mais également la collaboration entre les intervenants des différents services offerts à l'enfant (Bricker et al., 2020; Flottman et al., 2011). Lorsque cette collaboration s'opère entre le milieu de garde relevant du ministère de la Famille et les milieux relevant du ministère de la Santé et des Services sociaux, elle peut alors être qualifiée d'intersectorielle.

LA PLANIFICATION CONJOINTE DE L'INTERVENTION

Une réelle collaboration entre le personnel des milieux de garde et ceux des services de santé ou des services sociaux devrait se traduire par une planification conjointe des interventions pour une réelle inclusion de l'enfant dans son milieu (Weglarz-Ward et al., 2019). En effet, dans une perspective inclusive, le milieu de garde est à privilégier dans la mise en place des interventions spécialisées. Ce milieu a l'avantage d'offrir un contexte naturel, signifiant pour l'enfant et avec la présence de personnes qu'il côtoie au quotidien (Weglarz-Ward, 2019). DeVore et ses collaborateurs (2011) proposent donc que la planification de l'intervention puisse permettre l'identification d'objectifs d'intervention s'imbriquant facilement dans les routines et activités des milieux de vie de l'enfant. D'ailleurs, il est considéré comme étant bénéfique pour l'enfant que certaines stratégies en soutien au développement et aux apprentissages puissent être mises en place, non seulement par le biais des intervenants spécialisés, mais aussi par le personnel du milieu de garde (Waglarz-Ward et al., 2020).

Cela signifie qu'au-delà du plan d'intégration visant à soutenir la participation de l'enfant dans son milieu de garde, les interventions spécialisées prévues par les services du réseau de la santé et des services sociaux (RSSS) devraient être planifiées et réalisées en collaboration avec le personnel des milieux de garde.

Il faut préciser qu'au Québec, selon la Loi sur les services de santé et les services sociaux (LSSSS), l'élaboration d'un plan d'intervention (PI) est obligatoire. Le PI peut être défini comme « le résultat d'un processus de planification et une entreprise de communication entre les différents acteurs impliqués dans l'entourage de la personne en difficulté d'adaptation » (Limoges, 2020, p. 168). Ainsi, il devrait consister en un processus de prise de décision collaboratif, et ce, à chacune de ses étapes (planification initiale, implantation de l'intervention, suivi) (Ni Brhoin et King, 2020). La Loi prévoit aussi qu'il puisse être nécessaire de planifier un plan de services individualisé (PSI) afin d'arrimer les interventions réalisées par différents établissements (Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2014).

Des conditions à mettre en place afin de favoriser la collaboration intersectorielle. Malgré le désir de collaborer, les différents acteurs de l'inclusion peuvent être confrontés à des défis (Bricker et al., 2020), notamment à l'étape de la planification conjointe de l'intervention (Weglarz-Ward et al., 2019). En effet, les obstacles à la collaboration sont nombreux (Bricker et al., 2020). Cela s'explique entre autres en raison des ressources financières limitées, d'un manque de flexibilité des horaires, des défis liés au partage des environnements et des locaux, de politiques qui diffèrent entre les établissements, ainsi que des points de vue administratifs divergents (Barton et Smith, 2015; Hong et Shaffer, 2015).

Pour contrer ces défis, un leadership qui encourage le partenariat et qui offre les ressources et le temps pour permettre des opportunités de collaboration est reconnu comme étant utile (Bricker et al., 2020; Flottman et al., 2011; Weglarz-

Ward et al., 2019). Aussi, un protocole écrit ou une entente formelle précisant les attentes favorise la confiance et la collaboration (Erwin et al., 2012; Weglarz-Ward, 2019; Weglarz-Ward et al., 2019).

En somme, la collaboration est jugée comme étant un élément clé des pratiques inclusives à la petite enfance, mais nécessitant la mise en place de conditions facilitantes, car les équipes peuvent être confrontées à plusieurs obstacles. Or, à ce jour, peu d'études se sont intéressées à la collaboration interprofessionnelle ou intersectorielle en contexte d'intervention précoce inclusive (Weglarz-Ward et Santos, 2018), la plupart ayant été réalisées en contexte spécialisé (Fukking et van Verseveld, 2020). L'objectif de cet article est de décrire les expériences de collaboration intersectorielle du point de vue des milieux de garde. Plus spécifiquement, les questions suivantes sont abordées : 1) quelles sont la perception et l'appréciation générale de la collaboration intersectorielle par le personnel des milieux de garde? 2) quelle est leur perception de leur contribution à la planification de l'intervention (le PI)? 3) quelle est leur perception quant aux rencontres de concertation entre les différents services auprès de l'enfant (le plan de services)? 4) quelle est leur perception du soutien mis en place afin de rendre possible la collaboration intersectorielle?

MATÉRIEL ET MÉTHODE

Une enquête provinciale sur les pratiques inclusives en milieux de garde a été réalisée dans le cadre du projet « Ensemble pour des milieux de garde inclusifs ! (No. 895-2017-1010) », financé par le programme Partenariat du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH Partenariat, 2017-2024). Cet article s'inscrit dans cette première phase, descriptive, visant à dresser un portrait actuel des pratiques inclusives utilisées dans les milieux de garde à travers le Québec. Plus largement, le projet partenarial vise à développer, à implanter et à évaluer un modèle de soutien au développement global des enfants en milieux de garde inclusifs. Dans le cadre du présent article, le volet de l'enquête qui traite plus spécifiquement de la collaboration intersectorielle sera abordé.

Le projet a obtenu une certification éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières (CER-18-252-07.21) et du Bureau intégré de l'éthique du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec (CIUSSS MCQ) (CÉRP-2018-018-00).

Outils de collecte de données

Dans un souci d'élaborer un questionnaire qui permettrait de documenter des aspects des pratiques inclusives qui sont pertinents et utiles pour une amélioration des pratiques, une démarche conjointe avec des représentants de sept milieux de garde partenaires du projet et les membres d'un comité avisé est réalisée. Le comité est constitué de représentants de divers ministères, d'établissements et organismes concernés par l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers

ou handicapés en milieu de garde. Sur la base d'une recension de la littérature réalisée préalablement, le travail avec ces différents interlocuteurs a permis l'identification de variables d'intérêt pour l'enquête. Celles-ci sont regroupées selon différentes dimensions, dont la collaboration entre le service de garde et les partenaires. Les questions concernant cette dimension portent principalement sur l'identification des principaux collaborateurs, l'appréciation de la collaboration, les pratiques de collaboration dans le but de mieux comprendre les besoins de l'enfant, celles qui soutiennent la planification de l'intervention et des services, de même que la formation portant sur les pratiques de collaboration. Ces questions ont été réparties selon différents types de répondants, dont le personnel éducateur et le personnel d'encadrement de milieu de garde. Une démarche de validation du questionnaire a inclus un processus de débriefing cognitif, tel que décrit par Patrick et al. (2011), auprès de chacune des catégories de répondants potentiels. Suivant cette démarche, cinq répondants du personnel d'encadrement et cinq répondants du personnel éducateur ont été rencontrés par des membres de l'équipe de recherche. Ces rencontres étaient d'une durée de deux heures. Elles visaient à valider, par des questions ouvertes, des éléments de contenu et de forme du questionnaire, tels que la clarté des questions, la compréhension des consignes, la pertinence des choix de réponse utilisés et la couverture des thèmes du questionnaire (p. ex., les items présentés couvrent-ils bien le thème de la collaboration?).

Les versions finales des questionnaires au personnel éducateur et au personnel d'encadrement des milieux de garde comportaient respectivement 44 et 78 questions, en plus de 7 questions sociodémographiques. La plupart des questions prennent la forme de choix de réponse ou d'échelles de Likert. De plus, certaines offrent la possibilité pour le répondant d'ajouter un commentaire ou une précision. Quelques questions à court développement sont également proposées.

Échantillonnage et collecte de données

Dans le cadre du projet, un échantillon de convenance est privilégié. Les invitations ont été distribuées à un large éventail d'organismes et d'établissements, et ce, dans différents réseaux concernés par l'enquête. Entre le 28 mars et le 30 juin 2019, les deux questionnaires (l'un pour le personnel éducateur des milieux de garde et l'autre pour le personnel d'encadrement) ont été rendus disponibles en ligne. À la même période, différentes actions ont été prises afin de favoriser la participation. Ainsi, les informations relatives à l'enquête ont été diffusées par le biais de sites web, de pages de réseaux sociaux d'organismes, d'envois de courriels, de bulletins d'organismes, d'associations, d'événements, de distribution d'affiches et de signets dans les milieux de garde.

TABLEAU 1. Description des répondants

| Caractéristiques | Personnel d'encadrement (n=94) | | Personnel éducateur (n=154) | |
|--|--------------------------------|------|-----------------------------|------|
| | n | % | n | % |
| Femme | 92 | 97,9 | 153 | 99,4 |
| Homme | 2 | 2,1 | 1 | 0,6 |
| Groupe d'âge | | | | |
| 20-29 ans | 3 | 3,2 | 22 | 14,3 |
| 30-39 ans | 21 | 22,3 | 45 | 29,2 |
| 40-49 ans | 38 | 40,4 | 52 | 33,8 |
| 50-59 ans | 25 | 26,6 | 35 | 22,7 |
| Plus de 60 ans | 7 | 7,4 | 0 | 0,0 |
| Scolarité | | | | |
| Diplôme secondaire ou professionnel | 3 | 3,2 | 14 | 9,1 |
| Diplôme collégial | 34 | 36,2 | 103 | 66,9 |
| Diplôme universitaire | 57 | 60,6 | 37 | 24,0 |
| Expérience dans l'accueil d'enfants à besoins particuliers | 91 | 96,8 | 137 | 89,0 |

Caractéristiques des répondants. Au total, 154 personnes ont répondu à titre de personnel éducateur des milieux de garde et 94 à titre de personnel d'encadrement de ces milieux. Les caractéristiques des participants sont présentées au Tableau 1. Le nombre moyen d'années d'expérience du personnel éducateur est de 9,9 ans (ET = 8,5) et pour le personnel d'encadrement, de 13,7 ans (ET = 8,8). Ces répondants proviennent de la presque totalité des régions administratives (14/16), à l'exception de la Côte-Nord et de la Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine, avec une plus grande proportion pour les régions de la Capitale-Nationale (16 %), de la Montérégie (16 %) et du Centre-du-Québec (14 %).

ANALYSES

Lorsque la période d'accès au questionnaire fut terminée, l'équipe de recherche a procédé à une analyse descriptive des données. Pour ce faire, les données accessibles sur la banque de données informatisées gérée par l'Université du Québec à Trois-Rivières ont été transférées dans Stata 16.1 afin de permettre de réaliser des distributions de fréquence et des tableaux croisés.

RÉSULTATS

Les résultats permettent de documenter : 1) l'expérience des répondants concernant l'inclusion, 2) l'appréciation générale de la collaboration pour soutenir l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers, 3) la collaboration pour la planification de l'intervention, 4) la concertation entre les différents acteurs auprès de l'enfant par le plan de services, ainsi que 5) le soutien qui leur est offert afin de rendre possible la collaboration.

Expérience concernant l'inclusion

Parmi les 94 répondants du personnel d'encadrement, 96,8 % ont dit avoir de l'expérience dans l'accueil d'enfants ayant des besoins particuliers, et ce, depuis en moyenne 14,3 ans. Ces répondants ont de l'expérience d'accueil avec des jeunes : 1) ayant une déficience intellectuelle (89 %), 2) ayant un trouble du spectre de l'autisme (92,3 %), 3) ayant une déficience physique (71,4 %), 4) ayant une déficience sensorielle (63,7 %), 5) ayant un trouble du langage (97,8 %), 6) recevant des services en négligence ou en protection de la jeunesse (68,1 %) ou 7) recevant des services jeunesse-famille (74,7 %).

Parmi les 154 répondants du personnel éducateur, 137 (89 %) ont déjà accueilli des enfants ayant des besoins particuliers. Ces 137 personnes ont cette expérience depuis en moyenne 10,7 ans. Le personnel éducateur ayant vécu cette expérience a accueilli des jeunes : 1) ayant une déficience intellectuelle (74,5 %), 2) ayant un trouble du spectre de l'autisme (85,4 %), 3) ayant une déficience physique (48,2 %), 4) ayant une déficience sensorielle (40,2 %), 5) ayant un trouble du langage (92 %), 6) recevant des services en négligence ou en protection de la jeunesse (46,7 %) ou 7) recevant des services jeunesse-famille (58,4 %).

L'appréciation de la collaboration pour soutenir l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers

Les répondants ont été questionnés sur leur expérience de travail avec des intervenants d'autres organismes ou établissements. Comme présenté dans le Tableau 2, la majorité du personnel d'encadrement et du personnel éducateur affirme que leur équipe a déjà travaillé avec des intervenants d'autres organismes ou établissements. Les collaborations avec les services en protection de la jeunesse ainsi qu'en déficience sensorielle sont moins présentes dans les expériences de collaboration recensées. Chez le personnel éducateur ayant déjà expérimenté ce type de collaboration, une forte proportion de répondants (n = 117, 94,4 %) ont trouvé cette expérience de collaboration positive.

TABLEAU 2. *Expérience de collaboration selon les catégories de services offerts aux enfants*

| | <i>Mon équipe a déjà travaillé avec des intervenants des organismes ou établissements partenaires travaillant auprès des...</i> | | <i>J'ai déjà travaillé avec des intervenants des organismes ou établissements partenaires travaillant auprès des...</i> | |
|---|---|----------|---|----------|
| | <i>n</i> | <i>%</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
| Enfants présentant une déficience intellectuelle ou un retard global de développement | 81 | 86,2 | 101 | 65,6 |
| Enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme | 82 | 87,2 | 101 | 65,6 |
| Enfants présentant une déficience physique | 72 | 76,6 | 59 | 38,3 |
| Enfants présentant une déficience sensorielle | 59 | 62,8 | 43 | 27,9 |
| Enfants présentant un trouble du langage | 84 | 89,4 | 108 | 70,1 |
| Enfants en situation de négligence ou en protection de la jeunesse | 67 | 71,3 | 64 | 41,4 |
| Enfants recevant des services jeunesse famille (ancien CLSC) | 76 | 80,9 | 86 | 55,8 |

Une aide pour être davantage outillé

L'enquête permet de constater que 74,5 % du personnel d'encadrement et 55,9 % des répondants éducateurs des milieux de garde se disent être souvent ou toujours outillés pour accueillir des enfants à besoins particuliers. Afin de les soutenir dans l'inclusion de ces enfants, ils font appel à des partenaires de différents établissements ou organisations. En effet, 63 % du personnel éducateur ont affirmé avoir consulté des intervenants d'organismes ou établissements partenaires pour se sentir mieux outillés dans leurs interventions auprès des enfants à besoins particuliers. En ce qui concerne les membres du personnel d'encadrement, ils se sont adressés aux ressources suivantes pour les aider avec les difficultés rencontrées dans l'intervention auprès des enfants à besoins particuliers : 1) regroupements régionaux de milieux de garde (5,3 %), 2) associations provinciales des services de garde (4,3 %), 3) services des CISSS/CIUSSS (94,7 %), 4) ressources privées (51,1 %), 5) organismes communautaires (26,6 %), 6) tables de concertation en intégration des enfants handicapés en services éducatifs (18,1 %), 7) collègues (6,4 %) ou 8) cégeps ou universités (9,6 %). D'ailleurs, ils ont souligné dans une proportion de 73,6 % avoir été soutenus par des organismes ou établissements partenaires dans la promotion des pratiques inclusives à l'intérieur de leur milieu de garde.

Lorsque questionné sur l'aide apportée par les intervenants des organismes ou établissements partenaires, le personnel éducateur trouve en général que ces interventions ont été utiles. Plus de 90 % du personnel éducateur pour lequel des intervenants sont venus faire des interventions soit auprès d'enfants ayant : 1) une déficience intellectuelle ou un retard global de développement, 2) un trouble du spectre de l'autisme, 3) une déficience physique, 4) une déficience sensorielle ou 5) un trouble du langage, ont répondu par l'affirmative à cette question. Pour les services offerts par les services jeunesse famille, 84 % du personnel éducateur qui ont eu des enfants ayant reçu ce type de service ont trouvé que les interventions les ont aidés. Concernant les interventions faites par les services en protection de l'enfance, ce pourcentage est un peu plus faible, soit 67,2 %.

La majorité du personnel éducateur (78,6 %) est d'avis que les interventions réalisées par les intervenants des organismes ou établissements partenaires pendant les heures de fréquentation du milieu de garde devraient être réalisées selon une formule mélangeant les interventions un pour un dans un local séparé et les interventions dans le groupe. Un pourcentage de 16,9 % est d'avis que ces interventions doivent être réalisées dans le groupe. Seulement 4,6 % des répondants ont affirmé qu'elles doivent être réalisées dans un local séparé un pour un. Ces pourcentages sont similaires pour le personnel d'encadrement avec 69,4 % des répondants favorisant une formule mixte, 24,7 %, des interventions dans le groupe et 5,9 %, des interventions dans un local séparé. Le Tableau 3 permet de rapporter la perception du personnel d'encadrement et du personnel éducateur relativement aux interventions telles que réalisées généralement par les partenaires en fonction des différents services/clientèles.

TABLEAU 3. *Type d'interventions réalisées par les partenaires en fonction des services/clientèles*

| | <i>Personnel d'encadrement</i> | | | | | | <i>Personnel éducateur</i> | | | | | |
|--|--------------------------------|----------|-----------------------|----------|------------------------|----------|----------------------------|----------|-----------------------|----------|------------------------|----------|
| | <i>Local séparé</i> | | <i>Dans le groupe</i> | | <i>Un peu des deux</i> | | <i>Local séparé</i> | | <i>Dans le groupe</i> | | <i>Un peu des deux</i> | |
| | <i>n</i> | <i>%</i> | <i>n</i> | <i>%</i> | <i>n</i> | <i>%</i> | <i>n</i> | <i>%</i> | <i>n</i> | <i>%</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
| Déficience intellectuelle/retard global de développement | 2 | 2,5 | 22 | 27,5 | 56 | 70,0 | 5 | 5,0 | 29 | 29,7 | 67 | 66,3 |
| Trouble du spectre de l'autisme | 4 | 4,9 | 17 | 21,0 | 60 | 74,1 | 4 | 4,0 | 26 | 26,7 | 71 | 70,3 |
| Déficience physique | 5 | 7,3 | 36 | 52,2 | 28 | 40,6 | 12 | 20,3 | 20 | 33,9 | 27 | 45,8 |
| Déficience sensorielle | 2 | 3,7 | 23 | 42,6 | 29 | 53,7 | 5 | 11,4 | 16 | 36,4 | 23 | 52,3 |
| Trouble du langage | 10 | 12,4 | 17 | 21,0 | 54 | 66,7 | 30 | 27,8 | 29 | 26,9 | 49 | 45,4 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|
| Services en négligence ou en protection de la jeunesse | 13 | 21,7 | 24 | 40,0 | 23 | 38,3 | 21 | 32,8 | 32 | 50,0 | 11 | 17,2 |
| Services jeunesse famille (ancien CLSC) | 1 | 1,5 | 37 | 56,9 | 27 | 41,5 | 10 | 11,6 | 50 | 58,1 | 26 | 30,2 |

Les expériences de collaboration pour planifier l'intervention

La collaboration lors de la planification de l'intervention a été documentée à la fois pour les plans d'intégration en milieu de garde et les plans d'intervention des établissements partenaires.

Les plans d'intégration

Selon le personnel d'encadrement, les personnes qui ont participé à la préparation de plans d'intégration pour les enfants ayant des besoins particuliers/handicapés en milieu de garde et à leur révision sont : le personnel éducateur, les parents, la direction du milieu de garde, les intervenants du RSSS ou plus rarement, le milieu scolaire (Tableau 4). Dans une très grande majorité (96,2 %), ces plans d'intégration sont révisés annuellement.

TABLEAU 4. Personnes qui participent à l'élaboration et à la révision des plans d'intégration

| | <i>Participation aux plans d'intégration</i> | <i>Participation à la révision du plan d'intégration</i> |
|---|--|--|
| Personnel éducateur | 92,4 % | 92,1 % |
| Parents | 86,1 % | 81,6 % |
| Direction du milieu de garde | 77,2 % | 65,8 % |
| Intervenant du réseau de la santé et des services sociaux | 65,8 % | 52,6 % |
| Milieu scolaire | 3,8 % | 2,6 % |

Lors de cette révision du plan d'intégration, les observations du personnel éducateur sont considérées dans une forte proportion (93,7 %), mais à cela s'ajoutent les évaluations du développement de l'enfant réalisées par les intervenants du RSSS pour 78,5 % et les observations des parents pour 69,6 % des répondants.

Les plans d'intervention

Le personnel éducateur et le personnel d'encadrement ont été interrogés afin de mieux comprendre si des informations étaient partagées concernant les évaluations réalisées auprès de l'enfant et s'ils étaient invités à participer à la planification de l'intervention par le biais des plans d'intervention et de leur révision. Ainsi,

50,8 % du personnel éducateur mentionnent qu'ils ont toujours ou souvent accès aux résultats d'évaluation des enfants ayant des besoins particuliers même s'ils sont sous la responsabilité d'autres organismes ou établissements, alors que 37,9 % disent y avoir parfois accès et 11,3 % jamais accès à ces évaluations avec l'autorisation des parents.

En ce qui concerne les plans d'intervention, près des deux tiers (65,4 %) du personnel d'encadrement rapportent que tous ou la majorité des enfants du milieu de garde ayant des besoins particuliers ont un PI sous la responsabilité d'un établissement partenaire. Seulement 4 % des répondants mentionnent que des enfants ayant des besoins particuliers n'ont aucun PI. Parmi le personnel d'encadrement qui a indiqué la présence d'un enfant à besoins particuliers dans leur milieu de garde, un peu plus des deux tiers (68 %) ont affirmé que le personnel éducateur a été invité souvent ou toujours à une rencontre du PI de ces enfants. Chez le personnel éducateur, 48 % des répondants ayant indiqué la présence d'enfants à besoins particuliers ont affirmé participer souvent ou toujours à l'élaboration ou à la révision des plans d'intervention. Lorsque le personnel éducateur participe à ce processus, il rapporte l'avoir fait en : 1) donnant son avis à l'intervenant en répondant à ses questions avant la rencontre sur le PI (77,5 %), 2) participant aux rencontres (75,5 %), 3) recevant le PI et les révisions par l'intervenant (65,7 %) ou 4) complétant des questionnaires (61,8 %).

Le personnel d'encadrement a souligné, dans une proportion de 87 %, connaître toujours ou souvent les plans d'intervention des enfants ayant des besoins particuliers de leur milieu de garde. De plus, 87 % de ces répondants ont aussi affirmé être toujours ou souvent informés des interventions qui sont réalisées par les intervenants du CISSS/CIUSSS et dans le milieu de garde. Ce pourcentage diminue à 76,6 % en ce qui concerne les interventions réalisées par des intervenants différents de ceux du CISSS/CIUSSS, tels que des orthophonistes ou des ergothérapeutes en pratique privée. Chez le personnel éducateur, 20,2 % affirment avoir parfois accès aux PI des enfants à besoins particuliers de leur groupe et 3,2 % n'y auraient jamais accès.

Afin de faire le suivi du plan, 67,5 % du personnel éducateur ont affirmé noter par écrit leurs observations sur les progrès de l'enfant par rapport aux objectifs du PI des intervenants du CISSS/CIUSSS. Aussi, une proportion de 77,9 % du personnel éducateur a affirmé avoir discuté de leurs observations sur les besoins développementaux des enfants ayant des besoins particuliers avec les intervenants d'organismes ou établissements partenaires.

Enfin, près des deux tiers (65,4 %) du personnel éducateur ont trouvé, toujours ou souvent, facile de mettre en place les moyens identifiés au PI de l'enfant à besoins particuliers.

La collaboration pour la planification des services

Les répondants ont aussi été questionnés sur le plan de services des enfants à besoins particuliers de leur milieu de garde. La majorité du personnel d'encadrement, soit 84 %, a affirmé qu'un membre de leur milieu de garde a été invité à une rencontre liée à une démarche de plan de services. Le personnel d'encadrement a aussi rapporté, pour une majorité (82,2 %), que lorsqu'il est invité, le personnel du milieu de garde participe toujours ou souvent à la démarche de plan de services. Selon le personnel d'encadrement, les personnes qui participent à la démarche de plan de services sont : 1) l'éducatrice du groupe de l'enfant (89,7 %), 2) la directrice (59 %), 3) l'éducatrice de soutien (57,7 %) ou la conseillère pédagogique (56,4 %).

Pour le personnel éducateur, seulement 33,1 % des répondants ont affirmé participer toujours ou souvent à la démarche de plan de services pour un enfant à besoins particuliers de son groupe. Un autre tiers des répondants (33,1 %) n'ont jamais participé à une telle démarche. Parmi le personnel éducateur ayant participé à une démarche de plan de services, 85,4 % ont affirmé avoir contribué toujours ou souvent au portrait des besoins de l'enfant par leurs observations. Le personnel d'encadrement a répondu dans une proportion similaire (83,1 %) à cette même question. De plus, 81,7 % du personnel éducateur a aussi répondu avoir participé toujours ou souvent aux rencontres de révision du plan de services.

Le soutien à la collaboration

Finalement, les répondants ont aussi été questionnés sur le soutien offert ou obtenu afin de favoriser la collaboration. La grande majorité du personnel d'encadrement, soit 89,6 % ont affirmé soutenir toujours ou souvent la participation du personnel éducateur aux rencontres de plans d'intervention des enfants à besoins particuliers. Ces mêmes répondants ont indiqué que le personnel éducateur a été soutenu principalement par une libération du temps de travail (Tableau 5). Lorsque le personnel éducateur est questionné sur le moyen utilisé pour appuyer leur participation aux rencontres de plan de services, 85,7 % ont reçu une libération et 35,1 %, des heures supplémentaires.

TABLEAU 5. Type de soutien offert pour la participation aux plans d'intervention et de services

| | <i>Plan d'intervention</i> | | <i>Plan de services</i> |
|-----------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| | <i>Personnel d'encadrement</i> | <i>Personnel éducateur</i> | <i>Personnel d'encadrement</i> |
| Libération du temps! | 96,1 %! | 85,7 % | 94,9 %! |
| Temps supplémentaire! | 38,2 %! | 35,1 % | 25,3 %! |

Lorsque des intervenants sont impliqués auprès des enfants ayant des besoins particuliers, 89 % du personnel éducateur ont affirmé qu'il y avait du temps accordé pour discuter avec l'intervenant de l'établissement ou de l'organisation partenaire. Parmi ces répondants, 74 % ont trouvé que le temps accordé a été suffisant pour favoriser une bonne collaboration.

Parmi le personnel éducateur, 16,9 % ont affirmé avoir participé à des formations sur les pratiques inclusives concernant la collaboration avec des organismes ou des établissements partenaires. Chez les répondants du personnel d'encadrement, 31,6 % ont rapporté que leur milieu a participé à de telles formations.

Pour obtenir des formations sur les pratiques inclusives, le personnel d'encadrement a affirmé s'être adressé aux organisations suivantes : 1) regroupements régionaux de milieux de garde (47,4 %), 2) associations provinciales des services de garde (23,7 %), 3) services des CISSS/CIUSSS (76,3 %), 4) ressources privées (55,3 %), 5) organismes communautaires (39,5 %), 6) tables de concertation en intégration des enfants handicapés en services éducatifs (39,5 %) et 7) cégeps ou universités (5,3 %).

DISCUSSION

De façon générale, la collaboration avec les organismes et les établissements partenaires est considérée comme positive et utile par les répondants. Une forte majorité des répondants rapportent avoir collaboré avec des intervenants de différents services des CISSS et CIUSSS. D'ailleurs, lorsqu'ils font appel à des partenaires pour soutenir l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers ou handicapés, les établissements du RSSS sont considérés comme des ressources par la presque totalité du personnel d'encadrement des milieux de garde. La reconnaissance de ce rôle de soutien au milieu de garde dans différents documents d'orientations du ministère de la Santé et des Services sociaux et de cadres de référence cliniques pourrait avoir favorisé l'actualisation de la collaboration. À titre d'exemple, le guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec (Gouvernement du Québec, 2001) reconnaît la nécessité de la collaboration intersectorielle comme facteur incontournable de la réussite de l'intégration des enfants handicapés au sein des services de garde. Dans un rapport portant sur l'évaluation de l'AIEH produit par le ministère de la Famille et des Aînés (MFA, 2008), les participants rapportent que les principaux partenaires facilitant l'intégration des enfants handicapés sont les centres de réadaptation, les CLSC et les hôpitaux (désormais regroupés en CISSS et CIUSSS), de même que les parents et le MFA. Tout comme le montrent les résultats de la présente enquête, il y était précisé que la collaboration obtenue des partenaires du RSSS est appréciée et utile. Le *Bilan de l'intégration des enfants à besoins particuliers en service de garde* (Association des personnes handicapées de la Rive-Sud Ouest, 2012) arrivait à un constat similaire pour la région concernée, mentionnant que le partenariat est apprécié et qu'il

apporte une aide indispensable. Cela est cohérent avec les écrits proposant que le partenariat soit un facteur important à considérer afin de favoriser une intervention précoce inclusive réussie (Barton et al., 2011; Erwin et al., 2012; Flottman et al., 2011; Odom et al., 2011; Trepanier-Street, 2010).

L'importance d'établir des ponts entre les acteurs du RSSS et ceux des milieux de garde est également mise de l'avant dans des orientations destinées plus spécifiquement à certaines clientèles. Par exemple, le *Plan d'action sur le trouble du spectre de l'autisme 2017-2022* (Gouvernement du Québec, 2017) identifie, parmi ses objectifs qui concernent spécifiquement les jeunes enfants autistes, le transfert de connaissances concernant les pratiques d'intervention auprès des partenaires privilégiés, notamment les parents et des services éducatifs de garde à l'enfance. Il faut souligner que, dès 1996, les orientations gouvernementales concernant l'organisation des services aux personnes autistes prennent clairement appui sur les principes d'intégration sociale et militent en faveur de services en milieu naturel et de partenariat intersectoriel (Gouvernement du Québec, 1996). En somme, les orientations gouvernementales pour les enfants ayant un diagnostic (déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme, déficience physique ou trouble de langage) et les documents en faisant état semblent avoir influé sur la présence de collaboration entre les milieux de garde et les organisations de la santé et des services sociaux. D'ailleurs, une organisation américaine phare dans le domaine de l'intervention précoce, le *Division of Early Childhood* (DEC, 2014) recommande que les intervenants doivent soutenir le développement de tous les enfants en contexte éducatif (milieu de garde, classe préscolaire) avec leurs pairs du même âge à travers les activités de la vie quotidienne afin de favoriser leur pleine participation.

En ce qui concerne les enfants en situation de négligence ou de protection, les expériences de collaboration semblent moins fréquentes selon les résultats de l'enquête. Cela rejoint d'ailleurs les résultats de Stipanivic et Lacharité (2020) proposant qu'il existe des défis dans l'établissement de relation de collaboration entre les milieux de garde et les services de protection de la jeunesse. Tel que proposé par Stipanivic et Lacharité, le manque de connaissance de part et d'autre est un facteur pouvant contribuer à expliquer les résultats obtenus. Aussi, le fait de fréquenter un milieu de garde pourrait être considéré comme un facteur de protection par les intervenants des services de protection de la jeunesse. Considérant l'accès à du soutien pour le développement et la sécurité de l'enfant dans le cadre du milieu de garde, l'accent pourrait être alors mis sur l'intervention en milieu familial. D'ailleurs, la négligence est encore trop souvent considérée comme un problème dont la responsabilité incombe aux parents seuls (Lacharité, 2014). Ces résultats sont tout de même préoccupants considérant les impacts documentés (difficultés émotionnelles, sociales et scolaires) de la négligence chez les enfants et le fait que cette problématique demeure grandement répandue (Dufour et al., 2019; Maguire et al., 2015). En ce sens, différents auteurs (Bérubé et al., 2014; Dufour et al., 2019; Lacharité,

2014; Stripanicic et Lacharité, 2020) mettent en lumière l'importance d'une approche collaborative prenant en compte l'environnement et les besoins développementaux de l'enfant en réponse à cette problématique complexe. Les milieux de garde sont donc des partenaires majeurs considérant l'intensité de fréquentation par les enfants et la stabilité des liens enfant/éducateur. Ainsi, les résultats de cette enquête tendent à montrer que du travail reste à faire en ce sens afin d'établir des pratiques collaboratives avec les partenaires du RSSS.

Collaboration et lanication de lintervention

Par ailleurs, les intervenants du RSSS seraient les principaux partenaires lors de l'élaboration et de la révision des plans d'intégration pour les enfants ayant des besoins particuliers/handicapés en milieu de garde. Puis, selon le personnel d'encadrement des milieux de garde, le personnel éducateur serait toujours ou souvent invité à l'élaboration des PI réalisés par ces partenaires du RSSS. Toutefois, la perception du personnel éducateur semble différer sur ce point. Plus de la moitié du personnel éducateur affirme ne jamais ou seulement parfois participer à ces rencontres d'élaboration des PI des enfants présentant des besoins particuliers. De plus, la moitié du personnel éducateur mentionne ne pas avoir accès ou alors seulement parfois aux évaluations des enfants réalisées par les intervenants du RSSS. Or, selon Hopps (2004), le partage d'informations sur le profil d'habiletés de l'enfant permettrait une meilleure planification de l'intervention. Puis, Flottman et al. (2011) soulignent que les bonnes pratiques de collaboration sous-tendent une participation active de tous les intervenants dans le processus de détermination des objectifs d'apprentissage ou développementaux du jeune enfant. Ainsi, l'étude suggère que la collaboration lors de la planification des interventions à mettre en place auprès de l'enfant comporte certaines limites.

De surcroît, sur le plan des interventions à réaliser dans le milieu de garde, des défis semblent présents. Plus du tiers du personnel éducateur rapporte qu'il ne serait pas facile de mettre en place les moyens identifiés au PI ou que ce serait seulement parfois le cas. Or, l'intégration d'opportunités d'apprentissage (*embedded intervention* [EI]) à même les activités quotidiennes de l'enfant afin de soutenir le développement d'habiletés préalablement ciblées dans le PI fait partie des pratiques recommandées en intervention précoce inclusive (DEC, 2014; Snyder et al., 2015). D'ailleurs, l'EI permettrait de soutenir le développement d'une vaste gamme d'habiletés (p. ex., en littératie, langagières, sociales) chez les enfants à risque ou présentant des incapacités, et ce, en contexte éducatif inclusif (Rakap et Parlak-Rakap, 2011; Snyder et al., 2015). Or, les résultats de cette enquête sont cohérents avec une réalité identifiée par plusieurs auteurs (Chang et al., 2016; Snyder et al., 2018; Snyder et al., 2015; Stahmer et al., 2015). Il s'agit des difficultés de mise en œuvre de pratiques d'intervention telles que l'EI et leur nécessaire individualisation en fonction des besoins de l'enfant afin qu'elles s'imbriquent à travers les activités quotidiennes (routine, jeu libre...). Ce type d'intervention exige de la flexibilité de la part des éducateurs qui doivent avoir

confiance en leurs compétences et exercer leur jugement professionnel (Stahmer et al., 2015). Ainsi, soutenir le développement des habiletés professionnelles et du sentiment de compétence de ces intervenants serait nécessaire (Metz et al., 2013). D'ailleurs, un besoin supplémentaire de développement professionnel, incluant de l'accompagnement professionnel pour réussir à mettre en œuvre comme prévu des pratiques d'intervention comme l'EI, est relevé dans les études (Chang et al., 2016; Snyder et al., 2018; Stahmer et al., 2015).

DeVore et al. (2011), quant à eux, soulignent que la planification de l'intervention devrait inclure l'identification d'objectifs et d'interventions pouvant s'imbriquer facilement dans les routines et les activités des milieux afin de permettre aux enfants de pratiquer des habiletés fonctionnelles de façon quotidienne. Or, selon les réponses du personnel éducateur à la présente enquête, un manque quant à leur implication lors de l'élaboration des PI ressort. Ainsi, il est possible que la prise en considération des réalités du milieu de garde soit moindre, ce qui pourrait expliquer les difficultés de mise en œuvre des moyens ciblés dans le PI.

Par ailleurs, selon la perception du personnel d'encadrement et éducateur, la majorité des interventions réalisées par les partenaires du RISS dans le milieu de garde le sont 1) dans le groupe ou 2) selon une combinaison d'interventions dans le groupe et en individuel dans un local séparé. Ces résultats semblent témoigner d'un effort pour s'ajuster à la réalité des milieux de garde. Cependant, bien qu'ils laissent entrevoir une certaine reconnaissance de l'importance du groupe d'enfants dans l'intervention spécialisée, les résultats ne permettent pas d'apprécier le pourcentage de temps en groupe ou en individuel. Or, certains défis peuvent être rencontrés lors de la mise en place d'interventions spécialisées en contexte dans le groupe d'enfant du milieu de garde inclusif. C'est notamment le cas pour les programmes d'intervention comportementale intensive (ICI) offerts aux jeunes enfants ayant un TSA. Bien qu'au Québec la majorité des enfants reçoivent l'ICI dans leurs milieux de vie naturels (domicile, milieu de garde) (Dionne et al., 2016), ce type d'intervention spécialisée a parfois été considéré, à tort, comme étant une intervention réalisée principalement en individuel par l'intervenant du milieu de réadaptation, dans un local séparé des autres enfants (Leaf et McEachin, 2016). Or, des auteurs proposent plutôt d'inclure dès le départ des occasions d'interventions en contexte naturel, avec les pairs, durant les activités et routines quotidiennes (Dionne et al., 2017; Eikeseth et al., 2012; Schwartz et al., 2013). D'ailleurs, les superviseuses de ces programmes reconnaissent l'importance de la collaboration entre l'équipe responsable de l'ICI provenant du RISS et celle du milieu de garde afin de s'entendre sur les interventions à favoriser auprès de l'enfant et les façons de les mettre en place (Paquet et al., sous presse).

Cette perception du type d'intervention réalisée par les partenaires serait quelque peu différente selon les services/clientèles, notamment pour les enfants recevant des services de la protection de la jeunesse. En effet, le personnel des milieux

de garde rapporte que les interventions auprès des enfants recevant ces services sont réalisées dans un local, en un pour un, pour une certaine proportion plus élevée. Cela pourrait s'expliquer, en partie, par la nature des interventions à réaliser. Par exemple, l'intervenant des services de la protection de la jeunesse peut avoir à rencontrer un enfant dans un lieu neutre afin d'obtenir des informations sur son vécu familial (Institut national d'excellence en santé et services sociaux [INESSS], 2019). Les interventions peuvent donc ne pas avoir une visée directe de soutien au développement d'habiletés permettant une meilleure inclusion et participation aux activités du milieu de garde.

Il serait intéressant d'explorer les défis particuliers en fonction de certains groupes d'enfants partageant un même diagnostic. En effet, certaines interventions spécialisées offertes par les CISSS/CIUSSS, telles que l'ICI, se déroulent en bonne partie en milieux de garde pour une majorité d'enfants (Dionne et al., 2017). Quels sont les enjeux et défis auxquels les différents acteurs des milieux de garde et des établissements de santé et services sociaux sont confrontés? Quels sont les avantages et les conditions de succès des pratiques d'intervention spécialisées dans ce contexte précis?

Soutien à la collaboration

Certaines conditions sont mises en place par le personnel d'encadrement afin de soutenir la collaboration. En effet, en ce qui concerne le temps imparti pour permettre la collaboration, condition essentielle selon plusieurs auteurs (DeVore et al., 2011; Erwin et al., 2012), le personnel éducateur rapporte, en majorité, avoir suffisamment de temps pour collaborer. Par contre, les pratiques se sont peu formalisées en ce qui concerne les formations sur les pratiques de collaboration en contexte inclusif. Lorsque c'est fait, ce sont surtout les CISSS/CIUSSS et les organisations privées qui sont sollicitées. Pourtant, les intervenants et le personnel d'encadrement œuvrant auprès des jeunes enfants devraient être préparés à travailler en collaboration avec des professionnels de différentes disciplines afin de soutenir les pratiques inclusives (Silverman et al., 2010; Weglarz-Ward, 2019). Cette préparation peut reposer sur différentes modalités d'enseignement et d'accompagnement professionnel (Weglarz-Ward, 2019). Par exemple, Fulton et Myers (2014) suggèrent le recours à une approche de formation collaborative, par le développement de communautés de pratique dans lesquelles les professionnels peuvent partager leurs questionnements et leurs savoirs. Cela peut se traduire notamment par du travail à partir de vignettes provenant d'intervenants qui œuvrent directement auprès des enfants et de leur famille, selon une approche basée sur la résolution de problèmes. Selon le Council for Exceptional Children (2012a, 2012b), la collaboration est l'un des sept standards de préparation que les intervenants en petite enfance devraient connaître et qu'ils devraient être habilités à mettre en pratique.

CONCLUSION

Le présent article avait pour but de documenter la dimension de la collaboration dans le cadre des pratiques inclusives en milieu de garde selon la perspective du personnel d'encadrement et du personnel éducateur de ces milieux. Étant donné que ce sont les milieux qui accueillent en leurs murs des intervenants des autres secteurs, il apparaissait pertinent de voir la réalité selon leur point de vue. Cependant, nous sommes conscients que la réussite de la collaboration est une responsabilité partagée et qu'il serait donc pertinent de discuter ces défis sous l'angle des intervenants des autres secteurs d'activité, de même que des parents. Les résultats permettent tout de même d'alimenter la réflexion en identifiant des éléments positifs de cette collaboration entre les milieux de garde et les intervenants d'établissements ou d'organismes partenaires, mais aussi des défis sur lesquels se pencher. En effet, dans une perspective de soutien aux pratiques inclusives en milieux de garde, il semble encore nécessaire de poser des actions afin de permettre un meilleur échange d'informations et une planification conjointe des interventions. Une bonification du développement professionnel afin que le personnel éducateur puisse mettre en œuvre efficacement des pratiques éducatives inclusives serait aussi à prioriser. De plus, la question de la formation aux pratiques de collaboration demeure à formaliser.

Évidemment, certaines limites de cette étude sont inhérentes à la méthode d'enquête. Il n'est notamment pas possible de différencier les pratiques selon le type de milieu de garde (p. ex., milieu familial, garderie subventionnée ou non). De plus, il est possible que les résultats reflètent un certain biais d'échantillonnage. L'enquête étant volontaire, les répondants étaient motivés par un intérêt déjà présent pour les pratiques inclusives en milieux de garde. Pour une prochaine enquête sur le sujet, il serait nécessaire de documenter plus précisément les pratiques d'intervention et de soutien des partenaires qui s'avèrent les plus appréciées et qui permettent de favoriser une meilleure intégration et une meilleure participation sociale de l'enfant dans son milieu.

RÉFÉRENCES

- Anderson, E. M. et Lindeman, K. W. (2017). Inclusive Prekindergarten Classrooms in a New Era: Exploring the Perspectives of Teachers in the United States. *School Community Journal*, 27(2), 121-143.
- Association des personnes handicapées de la Rive-Sud-Ouest (APHRSO). (2012). *Bilan de l'intégration des enfants à besoins particuliers en services de garde*. <http://www.aphrso.org/pdf/bilansdg.pdf>
- Barton, E. E. et Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69-78. <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Barton, E. E., Steed, E. et Smith, B. J. (2016). Inclusion and the Environment Recommended Practices: Common challenges to inclusion and strategies to overcome them. Dans T. Catalino et L. Meyer, *Recommended Practices Monograph #2: Environment Recommended Practices*. (p. 1-18). Washington DC: Division for Early Childhood.

- Barton, E. E., Reichow, B., Wolery, M. et Chen, C. I. (2011). We can all participate! Adapting circle time for children with autism. *Young Exceptional Children*, 14(2), 2-21. <https://doi.org/10.1177/1096250610393681>
- Bérubé, A., Lafantaisie, V., Dubeau, D., Coutu, S., Caron, J. et Devault, A. (2014). Using implementation evaluation to uncover a child neglect prevention program. *Evaluation and Program Planning*, 45, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2014.03.001>
- Bricker, D. D., Felimban, H. S., Lin, F. Y., Stegenga, S. M. et Storie, S. O. (2020). A Proposed Framework for Enhancing Collaboration in Early Intervention/Early Childhood Special Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/0271121419890683>
- Bryson, J. M., Crosby, B. C. et Stone, M. M. (2006). The design and implementation of cross-sector collaborations: propositions from the literature. *Public Administration Review*, 66, 44-55. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2006.00665.x>
- Chang, Y.-C., Shire, S. Y., Shih, W., Gelfand, C. et Kasari, C. (2016). Preschool deployment of evidence-based social communication intervention: JASPER in the classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(6), 2211-2223. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2752-2>
- Council for Exceptional Children. (2012a). *CEC initial level special educator preparation standards*. <https://exceptionalchildren.org/standards/initial-practice-based-professional-preparation-standards-special-educators>
- Council for Exceptional Children. (2012b). *The Early Interventionist/Early Childhood Special Educator (EI/ECSE) Standards*. Arlington. <https://exceptionalchildren.org/standards/initial-practice-based-standards-early-interventionists-early-childhood-special-educators>
- Dionne, C., Joly, J., Paquet, A., Rousseau, M. et Rivard, M. (2016). Organizations' choices when implementing an early intensive behavioral intervention program (EIBI). *Education Sciences & Society*, 2, 150-171.
- Dionne, C., Rousseau, M., Paquet, A., Joly, J., McKinnon, S., Poulin, M.-H., Bourassa, J., Béland, S., Boulianne, M., Chagnon, S., Leblond, C., Marchand, V., Ouellette, R., Rancourt, J. et St-Arneault, K. (2017). *L'intervention comportementale intensive inclusive (ICII)*. Trois-Rivières, UQTR.
- Division for Early Childhood (DEC). (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. <https://www.dec-sped.org/dec-recommended-practices>
- Division for Early Childhood (DEC). (2015). *DEC recommended practices glossary*. <http://www.dec-sped.org/recommendedpractices>
- DeVore, S., Miolo, G. et Hader, J. (2011). Individualizing inclusion for preschool children using collaborative consultation. *Young Exceptional Children*, 14(4), 31-43. <https://doi.org/10.1177/1096250611428424>
- Dufour, S., Clément, M.-È., Milot, T. et Léveillé, S. (2019). Déploiement du programme cadre montréalais en négligence Alliance: évaluation de quatre expériences territoriales. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 23-44.
- Eikeseth, S., Klintwall, L., Jahr, E. et Karlsson, P. (2012). Outcomes for children with autism receiving early and intensive behavioral intervention in mainstream preschool and kindergarten settings. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 829-835. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.09.002>
- Erwin, E. J., Puig, V. I., Evenson, T. L. et Beresford, M. (2012). Community and connection in inclusive early-childhood education: A participatory action research investigation. *Young Exceptional Children*, 15(4), 17-28. <https://doi.org/10.1177/1096250612451759>
- Flottman, R., McKernan, A. et Tayler, C. (2011). *Victorian Early Years Learning and Development Framework. Evidence Paper. Practice Principle 2: Partnerships with professionals*. Melbourne, Australia: Melbourne Graduate School of Education, The University of Melbourne. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/providers/edcare/pracpartner.pdf>
- Friend, M. P. et Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8^e éd.). Boston, MA: Pearson Education.

Fukkink, R. G. et van Verseveld, M. (2020). Inclusive early childhood education and care: a longitudinal study into the growth of interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 34(3), 362-372. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1650731>

Fulton, J. L. et Myers, B. K. (2014). Your children, my children. Why not our children? Dilemmas in early childhood teacher education. *Childhood Education*, 90(1), 3-10. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.872441>

Gouvernement du Québec. (2020). *Plus forts ensemble! Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/ directeurs provinciaux. Plus forts ensemble!* https://santemonteregion.qc.ca/sites/default/files/2020/09/bilan_dpj_2020web.pdf

Gouvernement du Québec. (2018). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2015. Analyse des rapports d'activités 2014-2015 soumis par les divisions des entreprises de services de garde éducatifs à l'enfance.* https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2015.pdf

Gouvernement du Québec. (2017). *Tableau-synthèse du plan d'action sur le trouble du spectre de l'autisme 2017-2020.* https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2016/16-824-06W_tableau_synthese.pdf

Gouvernement du Québec. (2001). *Guide pour faciliter l'action concertée en matière d'intégration des enfants handicapés dans les services de garde du Québec. Comité provincial sur l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde.* <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/43979>

Gouvernement du Québec. (1996). *L'organisation des services aux personnes autistes, à leur famille et à leurs proches: Guide de planification et d'évaluation.* <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/39989?docref=ojwUCTTBuzGOwactxC75Ww>

Guralnick, M. J. et Bruder, M. B. (2016). Early Childhood Inclusion in the United States. *Infants & Young Children*, 29(3), 166-177. <https://doi.org/10.1097/1YC.000000000000071>

Hong, S. B. et Sha"er, L. S. (2015). Inter-professional collaboration: Early childhood educators and medical therapist working within a collaboration. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 135-145. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.623>

Hopps, K. (2004). Teacher Communication across the Preschool-School Boundary. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(1), 8-13. <https://doi.org/10.1177/183693910420900103>

Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS). (2019). *Guides et normes : L'application des mesures en protection de la jeunesse – Cadre de référence.* https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/Rapports/ServicesSociaux/INESSS_application-mesures-protection-jeunesse.pdf

Lacharité, C. (2014). Transforming a wild world: Helping children and families to address neglect in the Province of Quebec, Canada. *Child Abuse Review*, 23(4), 286-296.

Leaf R. et McEachin J. (2016) "The Lovaas Model: Love It or Hate It, But First Understand It". Dans R. Romanczyk et J. McEachin (eds). *Comprehensive Models of Autism Spectrum Disorder Treatment*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40904-7_2

Limoges, J.-F. (2020). Plan d'intervention psychoéducatif. Dans C. Maïano, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie. (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p. 167-187). Presses de l'Université du Québec.

Maguire, S. A., Williams, B., Naughton, A. M., Cowley, L. E., Tempest, V., Mann, M. K., Teague, M. et Kemp, A. M. (2015). A systematic review of the emotional, behavioural and cognitive features exhibited by school-aged children experiencing neglect or emotional abuse. *Child: Care, Health and Development*, 41(5), 641-653. <https://doi.org/10.1111/cch.12227>

Ministère de la Famille. (2023). *Tableau de bord - Données au 31 octobre 2023. Développement du réseau des services de garde éducatifs à l'enfance.* https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/TableauDeBord_octobre2023.pdf

Ministère de la Famille. (2020). *Enfants ayant des besoins particuliers.* <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/enfants-besoins-particuliers/Pages/index.aspx>

- Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Ministère de la Famille. (2018). *Mesure exceptionnelle de soutien à l'intégration dans les services de garde pour les enfants handicapés ayant d'importants besoins. Cadre de référence pour l'octroi de la subvention 2019-2020*. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_integracion_enfant_handicape_info_generale.pdf
- Ministère de la Famille. (2017). *Intégration d'un enfant handicapé en service de garde!: Cadre de référence et marche à suivre*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/PMS_handicap/SF_integracion_enfant_handicape_info_generale.pdf?1606840106
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2008). *Évaluation de l'allocation pour l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde (AIEH)*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2250072>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (2017). *Des actions structurantes pour les personnes et leur famille. Plan d'action sur le trouble du spectre de l'autisme 2017-2022*. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-001828/>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (2003). *Un geste porteur d'avenir - Des services aux personnes présentant un trouble envahissant du développement, à leurs familles et à leurs proches*. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2002/02-820-01.pdf>
- Ni Bhroin, Ó. et King, F. (2020) Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 38-63. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691993>
- Odom, S. L., Buisse, V. et Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- Patrick, D. L., Burke, L. B., Gwaltney, C. J., Leidy, N. K., Martin, M. L., Molsen, E. et Ring, L. (2011). Content Validity—Establishing and Reporting the Evidence in Newly Developed Patient-Reported Outcomes (PRO) Instruments for Medical Product Evaluation: ISPOR PRO Good Research Practices Task Force Report: Part 2—Assessing Respondent Understanding. *Value in health*, 14, 978-988.
- Paquet, A., Dionne, C., Baillargeon, L. J., McKinnon, S., & Rousseau, M. (2022). Au-delà du protocole... l'individualisation de l'intervention comportementale précoce pour l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 51(1), 93-113.
- Rakap, S. et Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 79-96.
- Silverman, K., Hong, S. et Trepanier-Street, M. (2010). Collaboration of teacher education and child disability health care: Transdisciplinary approach to inclusive practice for early childhood pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 461-468.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., McLaughlin, T. et Algina, J. (2018). Effects of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices. *Exceptional Children*, 84(2), 213-232. <https://doi.org/10.1177/0014402917735512>
- Snyder, P., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S. et McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97. <https://doi.org/10.1177/1053815115595461>
- Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 478-488. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.003>
- Stahmer, A. C., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D. S. et Connell, J. E. (2015). Training teachers to use evidence-based practices for autism: Examining procedural implementation fidelity. *Psychology in the Schools*, 52(2), 181-195. <https://doi.org/10.1002/pits.21815>

Strain, P. S. et Bovey, E. H. (2011). Randomized, Controlled Trial of the LEAP Model of Early Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 133-154. <https://doi.org/10.1177/0271121411408740>

Trépanier-Street, M. (2010). Education and Medical Professionals Collaborating to Prepare Early Childhood Teachers for Inclusive Settings. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(1), 63-70. <https://doi.org/10.1080/10901020903539739>

Weglarz-Ward, H. M. (2019). Collaboration in Child Care Settings. Using Teaming to Support Infants and Toddlers with Disabilities. Dans P. J. Winton, C. Guillen et A.G. Schnitz (dir.), *Teaming and collaboration: Building and sustaining partnerships* (DEC Recommended Practices Monograph Series No. 6) (p. 53-65). Washington, DC: Division for Early Childhood.

Weglarz-Ward, J.M., Santos, R.M. et Hayslip, L.A. (2020). How Professionals Collaborate to Support Infants and Toddlers with Disabilities in Child Care. *Early Childhood Education Journal*, 48, 643-55 <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01029-5>

Weglarz-Ward, J.M., Santos, R.M. et Timmer, J. (2019). Factors That Support and Hinder Including Infants with Disabilities in Child Care. *Early Childhood Education Journal*, 47, 163-73. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0900-3>

ANNIE PAQUET est professeure titulaire au Département de psychoéducation et travail social de l'Université du Québec à Trois-Rivières et membre régulière de la Chaire UNESCO : petite enfance et intervention précoce inclusive. Elle est également responsable du Groupe de recherche en intervention précoce inclusive (GRPI) de l'UQTR et directrice de l'équipe de recherche FRQ-SC « Des leviers multiples pour une inclusion de qualité en petite enfance ». Elle est chercheuse régulière dans le cadre de la subvention Partenariat du CRSH Pour des milieux de garde inclusifs. Ses recherches contribuent au développement de pratiques individualisées qui tiennent compte des besoins de chaque enfant et de leur famille, dans une perspective d'inclusion. annie.paquet@uqtr.ca

CARMEN DIONNE est professeure titulaire au Département de psychoéducation et travail social de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est titulaire de la Chaire UNESCO : petite enfance et intervention précoce inclusive et elle assume la codirection de l'équipe de recherche FRQ-SC « Des leviers multiples pour une inclusion de qualité en petite enfance ». Elle s'intéresse notamment, aux interventions spécialisées en contextes réguliers ainsi qu'aux pratiques et instruments d'évaluation authentique. Elle dirige actuellement une subvention du CRSH, « Pour des milieux de garde inclusifs », d'une durée de 7 ans réunissant 19 organismes partenaires. carmen.dionne@uqtr.ca

MICHEL ROUSSEAU est professeur au Département de psychoéducation et travail social de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est membre régulier de la Chaire UNESCO : petite enfance et intervention précoce inclusive et de l'équipe de recherche FRQ-SC « Des leviers multiples pour une inclusion de qualité en petite enfance ». Il est chercheur régulier dans le cadre de la subvention Partenariat du CRSH Pour des milieux de garde inclusifs Il possède notamment une expertise dans le domaine de la validation d'instruments de mesure. michel.rousseau@uqtr.ca

ANNIE-CLAUDE DUBÉ est coordonnatrice au développement professionnel du Regroupement des centres de la petite enfance de la région de la Mauricie et du Centre-du-Québec (RCPE 04-17) et professionnelle de recherche dans le cadre de la subvention Partenariat du CRSH Pour des milieux de garde inclusifs. Elle possède plus de 20 ans d'expériences dans le réseau de la petite enfance. annie-claude.dube@uqtr.ca

COLOMBE LEMIRE est professeur au Département de psychoéducation et de travail social de l'Université du Québec à Trois-Rivières et membre régulier de la Chaire UNESCO : Petite enfance et intervention précoce inclusive. Elle est membre régulière du Groupe de recherche en intervention précoce inclusive (GRIPI) et de l'équipe de recherche FRQ-SC « Des leviers multiples pour une inclusion de qualité en petite enfance ». Ses intérêts et activités de recherche portent sur l'implantation de pratiques d'évaluation et d'intervention naturalistes pour soutenir le développement des jeunes enfants en contexte d'inclusion préscolaire (milieux de garde, milieux préscolaires). Elle a travaillé pendant de nombreuses années dans le domaine de la petite enfance, principalement dans le secteur de la santé et des services sociaux. colombe.lemire@uqtr.ca

ANNIE PAQUET is a full professor in the Department of Psychoeducation and Social Work at Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) and a regular member of the UNESCO Chair: Early Childhood and Inclusive Early Intervention. She is also the head of the Groupe de recherche en intervention précoce inclusive (GRIPI) at UQTR and director of the FRQ-SC research team Des leviers multiples pour une inclusion de qualité en petite enfance. She is a regular researcher with the SSHRC's Pour des milieux de garde inclusifs partnership grant. Her research contributes to the development of individualized practices that consider the needs of each child and their family from an inclusion perspective. annie.paquet@uqtr.ca

CARMEN DIONNE is a full professor in the Department of Psychoeducation and Social Work at Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). She holds the UNESCO Chair: Early Childhood and Inclusive Early Intervention and is co-director of the FRQ-SC research team Des leviers multiples pour une inclusion de qualité en petite enfance. Her research interests include specialized interventions in regular contexts and authentic assessment practices and instruments. She is currently heading a 7-year SSHRC grant, Pour des milieux de garde inclusifs, involving 19 partner organizations. carmen.dionne@uqtr.ca

MICHEL ROUSSEAU is a professor in the Department of Psychoeducation and Social Work at Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). He is a regular member of the UNESCO Chair: Early Childhood and Inclusive Early Intervention and of the FRQ-SC research team Des leviers multiples pour une inclusion de qualité en petite enfance. He is a regular researcher on the SSHRC's Pour des milieux de garde inclusifs partnership grant and is an expert in the validation of measurement instruments. michel.rousseau@uqtr.ca

ANNIE-CLAUDE DUBÉ is a professional development coordinator for the Regroupement des centres de la petite enfance de la région de la Mauricie et du Centre-du-Québec (RCPE 04-17), and a research professional for the SSHRC grant Pour des milieux de garde inclusifs. She has over 20 years of experience in the early childhood network. annie-claude.dube@uqtr.ca

COLOMBE LEMIRE is a professor in the Department of Psychoeducation and Social Work at Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) and a regular member of the UNESCO Chair: Early Childhood and Inclusive Early Intervention. She is a regular member of the Groupe de recherche en intervention précoce inclusive (GRIPI) and of the FRQ-SC research team Des leviers multiples pour une inclusion de qualité en petite enfance. Her research interests and activities focus on the implementation of naturalistic assessment and intervention practices to support the development of young children in inclusive preschool contexts. She has worked for many years in the early childhood field, mainly in the health and social services sector in Canada. colombe.lemire@uqtr.ca

REVUE SYSTÉMATIQUE : STRATÉGIES D'INTERVENTION DES ENSEIGNANTS AUPRÈS DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS EN SITUATION D'INTIMIDATION

KELLY TREMBLAY et MARIE-HÉLÈNE POULIN *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*
FANNY-ALEXANDRA GUIMOND *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. L'intimidation dans les écoles primaires est une préoccupation, notamment pour les élèves à besoins particuliers. Malgré l'implantation de programmes préventifs, les enseignants manquent de stratégies pour intervenir. Cette recension porte sur les interventions des enseignants face aux situations d'intimidation vécues par des élèves à besoins particuliers et leurs effets sur le taux d'intimidation et de victimisation. Quatre bases de données ont été interrogées pour un total de 417 articles. Dix de ces articles (2008 à 2019) ont été retenus et aucun ne rapporte de résultat spécifique pour les élèves à besoins particuliers. Les enseignants privilégient des stratégies non soutenues par la recherche comme la punition. Les résultats sont discutés en lien avec les besoins en recherche et en contexte réel.

SYSTEMATIC REVIEW:TEACHER INTERVENTION STRATEGIES FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN BULLYING SITUATIONS

ABSTRACT. Bullying in primary schools is a concern, especially for students with special needs. Despite the implementation of preventative programmes, teachers are lacking intervention strategies. This review focuses on teachers' interventions in bullying situations experienced by students with special needs and their effects on bullying and victimization rates. Four databases were searched for a total of 417 articles. Ten of these articles (2008 to 2019) were selected and none report results specific to students with special needs. Teachers prioritize strategies that are not supported by research, such as punishment. The results are discussed in relation to research and real-live needs.

L'intimidation est définie par Olweus (1994) comme un geste de violence répété, caractérisé par un déséquilibre de pouvoir et pouvant être perpétré par une ou plusieurs personnes envers une autre avec une intention de la blesser ou de lui nuire. Au Canada, près de 20 % des jeunes déclarent avoir été intimidés au moins une fois au cours du dernier mois selon l'Organisation mondiale de la Santé en 2010 et 2011 (Currie et al., 2012). Face à ce constat, le gouvernement du Québec a amendé la *Loi sur l'instruction publique* en 2012 obligeant ainsi les milieux scolaires à se prémunir d'un plan de lutte contre l'intimidation et la

violence, incluant des mesures préventives (p. ex., collaboration parents-école) et réactives (p. ex., soutien aux victimes et sanctions disciplinaires; Beauchamp, 2012).

Plusieurs études se concentrent sur l'efficacité des programmes préventifs appliqués en milieux scolaires primaires pour réduire le taux d'intimidation comme le *Olweus Bullying Prevention Program* (Olweus, 2005). Bien que certains permettent de réduire l'intimidation d'environ 20 %, leur efficacité, liée à l'intensité et à la fidélité de l'implantation par les responsables du milieu (p.ex., enseignants et personnel de soutien), peut être réduite pour différents motifs, tel qu'un manque de temps (Dake et al., 2003; Polanin et Espelage, 2015). Ainsi, la majorité des situations d'intimidation perdurent et les enseignants demeurent en quête de ressources efficaces et adaptées à leur situation pour y faire face (Yoon et Kerber, 2003). Par leur temps de présence, il est considéré que les enseignants sont les premiers répondants en situation d'intimidation. Par conséquent, leurs manières de réagir face à cette problématique sont centrales. Malgré les activités préventives animées, les enseignants doivent également être outillés pour intervenir directement auprès des élèves concernés. Cette recension se concentre donc principalement sur le rôle réactif de l'enseignant en contexte d'intimidation.

Deux recensions ont effleuré le sujet. D'abord, une revue systématique (RS) a permis de faire un portrait de la situation actuelle quant aux données probantes sur les interventions spécifiques pour contrer l'intimidation. Par exemple, le développement de compétences sociales chez les élèves est une stratégie ayant démontré son efficacité (Goodman et al., 2013). Ensuite, une méta-analyse a permis de présenter les données probantes sur les composantes de programmes qui sont associées à une réduction du taux d'intimidation (Tofi et Farrington, 2011). Entre autres, les méthodes disciplinaires comme des discussions avec l'agresseur et une supervision des interactions entre les élèves ont été démontrées efficaces. Ainsi, certaines stratégies utilisées par les enseignants semblent s'avérer efficaces dans la lutte contre l'intimidation, mais il n'est pas clair comment se passe leur application concrète, et ce, particulièrement auprès des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire.

La RS précédemment citée de Goodman et al. (2013) excluait les élèves ayant des besoins particuliers comme critère de population. Pourtant, il est démontré qu'un déficit sur le plan des habiletés sociales et de la communication augmente leur risque de vivre de l'intimidation (Bear et al., 2015; Cappadocia et al., 2012). En effet, dans leur RS, Maïano et al. (2016) ont estimé qu'environ 44 % des élèves autistes avec ou sans comorbidités étaient victimes d'intimidation et sont, par conséquent, à risque de présenter des problèmes intériorisés et extériorisés. Les élèves ayant des besoins particuliers sous forme d'handicap ou de difficultés représentent 20 % de la population à la formation générale des jeunes, l'autisme étant la condition la plus présente, avec 39 % de ces jeunes qui sont intégrés en classe ordinaire au Québec (Noiseux, 2017). Il s'avère donc essentiel d'examiner

comment les enseignants interviennent auprès de tous les élèves dans les situations d'intimidation (Veenstra et al., 2014; Garandea et al., 2016).

Étant donné l'importance pour le bien-être physique et psychologique de tous les élèves, cette RS vise à répondre à cette question de recherche: Quelles sont les stratégies d'intervention rapportées par les enseignants du primaire en réaction à une situation d'intimidation vécue par des élèves ayant des besoins particuliers et leurs effets sur le niveau d'intimidation ou de victimisation?

MÉTHODE

La méthodologie de cette RS est conforme aux recommandations de l'Institut national d'excellence en santé et services sociaux (INESSS, 2013) et la présentation des résultats respectent les critères de *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA; Moher et al., 2009).

Stratégie de recherche

Les critères PICOS (voir tableau 1) ont été utilisés afin d'explicitier et de préciser la question de recherche présentée précédemment.

TABLEAU 1. Critères PICOS utilisés

| P (Population) | Enseignants |
|-----------------------------------|---|
| I (Intervention) | Stratégies d'intervention des enseignants face à une situation d'intimidation auprès des élèves ayant des besoins particuliers. |
| C (Comparateur) | Élèves sans besoins particuliers |
| O (Outcome/résultats) | Effets sur le niveau d'intimidation ou de victimisation |
| S (Setting/milieu d'intervention) | Écoles primaires |

Ces critères ont également permis de préciser les concepts clés et de définir une stratégie de recherche exhaustive. Ainsi, les mots clés en anglais et en français suivants ont d'abord été inclus dans la stratégie de recherche : « handicap* », « disabilit* », « dysphas* », « special need* », « déficience », « intellectuel », « language », « langag* », « trouble* », « apprentissage », « scolarisation », « develop* », « comportement », « behavior », « psychopatholog* », « difficult* », « scolaire », « apprentissage » et « adaptation ». Toutefois, cette stratégie s'est avérée trop restrictive étant donné le peu de recherche portant sur les élèves ayant des besoins particuliers ($n = 23$). À la suite de leur consultation, toutes les études ont été rejetées, puisqu'aucune n'examinait les stratégies des enseignants en contexte d'intervention auprès de ces élèves. Cette absence d'étude publiée est donc un premier résultat important de cette démarche.

Considérant l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire, la stratégie a été élargie. Il est possible que les élèves impliqués et ciblés par les interventions des enseignants présentent un handicap ou une difficulté sans que ce ne soit documenté ou rapporté par les chercheurs. Ainsi, le besoin de connaître les stratégies réactives demeure. La stratégie de recherche a donc été redéfinie avec des concepts clés généraux sans groupe de comparaison (voir tableau 2). Les études examinant les interventions des enseignants auprès des élèves sans implication dans un projet d'implantation d'un programme préventif de l'intimidation sont incluses dans la stratégie de recherche.

TABLEAU 2 *Stratégie de recherche documentaire finale*

| Critères | Mots clés |
|-------------------------------|--|
| Population | (Enseignant* OR teacher*) |
| Intervention | (Pratique* OR practice OR intervention OR strateg*) |
| Outcome/Résultats | (Intimidation OR caïdage OR bullying OR victimi*) |
| Setting/Milieu d'intervention | (« École primaire » OR « école élémentaire » OR « elementary school » OR « primary school ») |

Note. Ces catégories de mots-clés sont combinées en utilisant l'opérateur booléen « AND ».

En vue d'assurer l'exhaustivité, la stratégie de recherche a été appliquée dans les quatre plus importantes bases de données en éducation et psychologie, soit PsycInfo, Academic search complete (EBSCO), Psychology and behavior (EBSCO) et ERIC (EBSCO). La liste de références des articles sélectionnés et les RS inscrites dans PROSPERO ont également été examinées afin de repérer d'autres articles pertinents non identifiés préalablement et de s'assurer de l'absence d'une telle étude rétrospective.

Critères de sélection

Les critères d'inclusion et d'exclusion, définis en accord avec les critères PICOS, ont été utilisés afin de sélectionner les études. Les articles, publiés entre 2008 et 2019 inclusivement, portant sur les stratégies d'intervention des enseignants du primaire en contexte d'intimidation scolaire ont été inclus.

Sélection des articles

Au total, 392 articles ont été repérés à partir des quatre bases de données et 25 à partir de la liste de références des articles retenus. Parmi l'ensemble de ces études, les doublons au nombre de 148 ont été retirés. À partir du titre et du résumé ($n = 269$), deux juges (Tremblay, étudiante à la maîtrise en psychoéducation et Poulin, directrice du mémoire) ont sélectionné indépendamment les articles répondant aux critères de sélection préétablies. Cette première sélection s'est

soldée avec un taux d'accord acceptable entre les juges selon un Kappa De Cohen de 0,76. Les juges ont examiné une deuxième fois les études faisant l'objet de divergences et se sont entendus après discussion pour leur rétention ou leur rejet. Au final, 23 articles ont été retenus (voir figure 1).

L'intégralité des 23 articles a été examinée afin de confirmer leur éligibilité en fonction des critères de sélection préétablis. Les informations des études retenues ont été synthétisées dans une grille d'extraction de données comprenant différentes sous-sections. Ainsi, douze études ont été exclues. Par exemple, les études ne rapportant pas explicitement les stratégies d'intervention appliquées par les enseignants en situation d'intimidation ont été exclues.

Finalement, 11 études retenues ont fait l'objet d'une évaluation de la qualité méthodologique par les deux juges, toujours de façon indépendante d'abord puis en discussion sur les divergences, à partir des critères d'évaluation de la qualité standard définis par Kmet et al. (2004). La liste de vérification a permis d'évaluer la qualité des études qualitatives et quantitatives selon des critères adaptés au devis. Une seule étude a été rejetée en raison de sa faible qualité méthodologique (score inférieur à 0,70). Au final, dix études avec une bonne qualité méthodologique ($M = 0,93$) ont été incluses dans la RS.

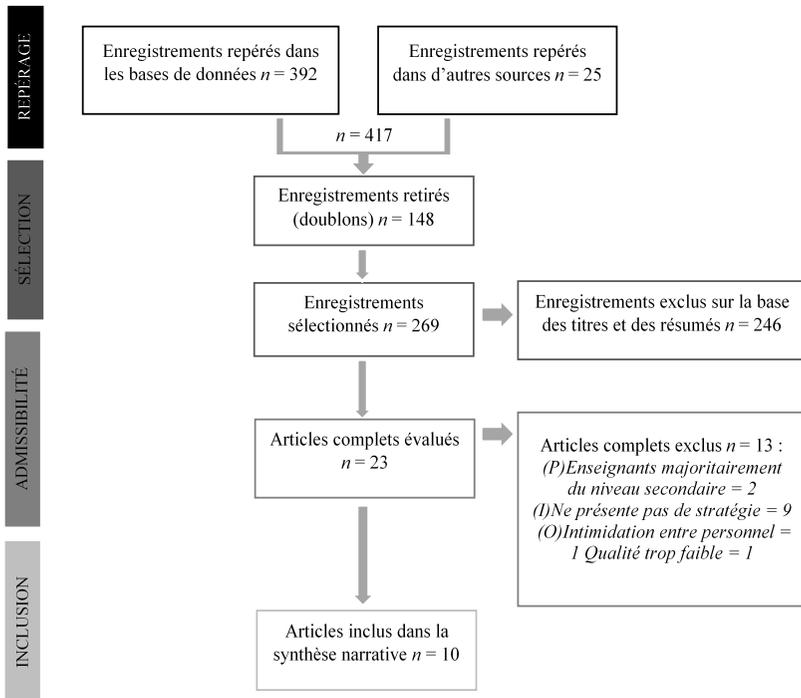


FIGURE 1. Diagramme de sélection des études

RÉSULTATS

Cette RS vise à synthétiser les connaissances existantes sur les stratégies d'intervention utilisées par les enseignants du primaire en contexte d'intimidation auprès des élèves ayant des besoins particuliers et leurs effets sur le niveau d'intimidation ou de victimisation. Fait important, aucune des études consultées ne rapportent de résultats concernant des stratégies appliquées spécifiquement pour ces élèves. Par conséquent, les études retenues portent sur les stratégies des enseignants auprès d'élèves en classe ordinaire sans mentionner la possible inclusion dans les échantillons d'élèves ayant des besoins particuliers.

Caractéristiques des études

Quatre études incluses sont d'origine américaine, quatre d'origine européenne et deux proviennent d'Australie. Parmi ces études, sept utilisent un devis de recherche quantitatif, deux ont un devis qualitatif et une étude utilise un devis mixte. La population répondante des dix études varie de 25 à 625 enseignants du primaire. Il est à noter que l'étude de Rigby (2017) a été réalisée auprès de 25 représentants identifiés par le directeur (c.-à-d., un enseignant par établissement représentant l'ensemble des enseignants; Rigby et Johnson, 2016).

L'ensemble des études quantitatives et mixtes ($n = 8$) utilise des instruments comprenant une échelle proposant des stratégies applicables par les enseignants. Parmi ces études, cinq utilisent des scénarios hypothétiques (c.-à-d., une description courte d'une situation) comme méthode afin d'évaluer les stratégies que les enseignants auraient l'intention d'appliquer selon une liste de choix. Par exemple, le *Handling Bullying Questionnaire* (HBQ; Bauman et al., 2008) et le *Bullying Attitude Questionnaire* (BAQ; Craig et al., 2000; adapté par Yoon et Kerber, 2003) placent les enseignants dans une situation fictive d'intimidation où ils doivent prédire les interventions qu'ils effectueraient auprès de l'agresseur et de la victime. Les enseignants doivent évaluer la probabilité qu'ils utilisent chacune des stratégies proposées selon une échelle de type Likert à cinq points allant de 1 (Je ne voudrais certainement pas) à 5 (Je voudrais certainement). D'autres (p.ex., *Classroom Management Policies Questionnaire* (CMPQ; Troop et Ladd, 2002) mesurent la fréquence d'utilisation des stratégies par les enseignants selon une échelle Likert.

Les études qualitatives évaluent ce que les enseignants utilisent comme stratégies en situation d'intimidation. Des exemples de questions sont : « Les enseignants sont-ils au courant d'incidents d'intimidation? Si oui, qu'ont-ils fait pour régler ce problème? » (Asimopoulos et al., 2014) et « Lorsque vous identifiez une situation d'intimidation, comment décidez-vous s'il faut intervenir ou non auprès de l'intimidateur? Quand et comment interviendriez-vous? » (Marshall et al., 2009, traduction libre).

En bref, les huit études quantitatives et mixtes utilisent des instruments de mesure proposant une liste de stratégies aux enseignants où ceux-ci doivent

évaluer la fréquence (CMPQ, *The School Questionnaire*) ou la probabilité qu'ils les utiliseraient (BAQ, HBQ) en situation hypothétique, alors que, dans les deux études qualitatives, les enseignants doivent expliquer la manière dont ils réagissent (i.e., stratégies utilisées ou privilégiées).

Stratégies utilisées par les enseignants

Cinq études indiquent que la discipline de l'agresseur est la stratégie la plus fréquemment rapportée par les enseignants et celle qu'ils sont le plus enclins à utiliser. Cependant, cette stratégie ne présente pas toujours la même signification selon l'instrument de mesure utilisé. Dans le HBQ, cette stratégie est mesurée par trois items sur un total de 22 comprenant la punition et la mention du comportement inapproprié (« Je m'assurerais que l'agresseur cesse », « Je m'assurerais que l'agresseur soit convenablement puni », « Je ferais comprendre à l'agresseur que son comportement n'est pas toléré »; Bauman et al., 2008; traduction libre) alors que, dans le CMPQ, cette stratégie est mesurée par 4 items sur un total de 56 référant à la punition (version du questionnaire pour garçons, « Je réprimande les garçons quand ils se moquent de leurs camarades de classe », « Je discipline les garçons s'ils sont surpris à intimider un camarade de classe », « Je punis les garçons lorsqu'ils maltraitent leurs camarades de classe », « Quand les garçons sont surpris à s'en prendre à leurs camarades de classe, je les punis [p.ex. perte de privilèges, retenue] »).

Le soutien auprès de la victime est également une stratégie d'intervention définie et mesurée différemment suivant l'instrument de mesure utilisé. En effet, dans le HBQ, cette stratégie est composée de quatre items référant à encourager l'affirmation de soi ou l'évitement et désapprouver l'intimidation (« Je vais dire à la victime de s'affirmer devant l'agresseur », « Je vais suggérer à la victime d'agir avec plus d'assurance », « Je vais encourager la victime à montrer qu'elle ne peut pas être intimidée », item #22 « Je vais recommander à la victime de dire à l'agresseur de s'éloigner »; Bauman et al., 2008; traduction libre). À la différence du HBQ, le soutien auprès de la victime est divisé en deux stratégies distinctes dans le CMPQ, soit « suggérer l'évitement/l'ignorance » (5 items) et « suggérer l'affirmation de soi » (4 items; Troop et Ladd, 2002). Ces différences doivent être prises en considération lors de l'interprétation des résultats.

La stratégie qui consiste à impliquer d'autres adultes est également rapportée par les enseignants, mais les auteurs la définissent différemment ou la décline en plusieurs formes telles que contacter les parents de la victime ou de l'agresseur et référer à la direction et au personnel de soutien. En effet, les études utilisant le HBQ ($n = 3$) indiquent que l'implication d'autres adultes comme stratégie est variable. Par exemple, Bauman et ses collègues (2008) indiquent que l'implication d'autres adultes est la deuxième stratégie que les enseignants sont plus enclins à appliquer ($M = 4.00$; échelle Likert de 1 à 5), alors que ceux de Burger et ses collègues (2015) révèlent qu'il s'agit de la troisième stratégie en ordre d'importance ($M = 3.72$). Les études utilisant le CMPQ ($n = 2$) démontrent également des variations à

la baisse au niveau des scores moyens obtenus pour la stratégie « contacter les parents ». Les études utilisant le HBQ ($n = 3$) démontrent que les enseignants ont moins tendance à utiliser le soutien auprès la victime, comparativement à la discipline de l'agresseur ainsi qu'à l'implication d'autres adultes.

Finale­ment, les résultats des études quantitatives et mixtes ($n = 5$) indiquent que les stratégies d'évitement (p. ex., ignorer la situation [HBQ], laisser les élèves se débrouiller seuls [CMPQ]) sont moins rapportées par les enseignants sur le plan de la probabilité et de la fréquence d'utilisation. En effet, les scores moyens obtenus pour chacune de ces stratégies d'évitement sont moins élevés que les autres stratégies rapportées par les enseignants. Par exemple, dans l'étude de Bauman et al. (2008), le score moyen obtenu pour la probabilité d'utilisation de la stratégie qui consiste à ignorer la situation est plus bas ($M = 1,05$) comparativement à l'intervention auprès de la victime ($M = 2,98$).

Bien que cinq études quantitatives indiquent que la discipline de l'agresseur est la stratégie que les enseignants sont plus enclins à utiliser, Rigby (2017) ne corrobore pas ces données. En effet, la probabilité que les enseignants utilisent les sanctions directes comme la punition et les conséquences ($M = 3,77$) est moins élevée que la pratique réparatrice comme demander à l'élève de s'excuser ($M = 4,14$), le renforcement de la victime ($M = 4,04$), la médiation ($M = 4,04$), le groupe de soutien ($M = 3,92$) et la préoccupation partagée ($M = 3,83$). La préoccupation partagée est une méthode non punitive qui consiste à rencontrer individuellement les parties pour s'entendre sur les torts causés et des mesures réparatrices (Rigby, 2017).

TABLEAU 3 Synthèse des stratégies rapportées comme utilisées par les enseignants dans les études descriptives ($n = 7$)

| Réf. | N | Inst. | Stratégies rapportées |
|---------------------------|-----|-------|---|
| Asimopoulos et al. (2014) | 32 | GDF | Impliquer d'autres adultes Faire des rencontres individuelles Faire des discussions de groupe Ignorer la situation |
| Bauman et al. (2008) | 275 | | Discipliner l'agresseur Impliquer d'autres adultes |
| Burger et al. (2015) | 625 | HBQ | Travailler avec l'agresseur |
| Byers et al. (2011) | 62 | | Travailler avec la victime Ignorer la situation |
| | | | Discussion avec l'agresseur, la victime ou en groupe |
| Duy (2010) | 405 | BAQ | Impliquer d'autres adultes Résolution de conflits avec les deux Discipliner l'agresseur (ex., punition) Ignorer la situation |

| | | | |
|------------------------|----|-----|---|
| | | | Parler avec les élèves impliqués |
| | | | Dénoncer le comportement |
| | | | Protéger la victime |
| | | | Demande à l'agresseur de s'excuser |
| | | | Utiliser son expérience personnelle avec l'intimidation |
| | | | Référer l'élève au personnel de soutien |
| Marshall et al. (2009) | 30 | ESS | Consulter les autres éducateurs |
| | | | Retirer ou déplacer l'élève |
| | | | Punir |
| | | | S'interposer entre les élèves |
| | | | Crier |
| | | | Appeler les parents de la victime |
| | | | Appeler les parents de l'agresseur |
| | | | Référer l'agresseur à la direction |
| | | | Sanctions directes |
| | | | Renforcement de la victime |
| | | | Médiation |
| Rigby (2017) | 25 | SQ | Pratique réparatrice |
| | | | Groupe de soutien |
| | | | Préoccupation partagée |

Note. Réf. = Références; Inst. = instrument; GDF = Groupe de discussion focalisée; ESS = Entrevue semi-structurée; BAQ = *Bullying Attitudes Questionnaire* (Craig et al., 2000; version adaptée par Yoon et Kerber, 2003); CMPQ = *Classroom management policies questionnaire* (Troop et Ladd, 2002); QAA = Questionnaire auto administré; HBQ = *Handling Bullying Questionnaire* (Bauman et al., 2008); Quali = qualitatif; Quanti = quantitatif; SQ = *The School Questionnaire*.

Burger et ses collègues (2015) ont examiné les combinaisons de stratégies d'intervention appliquées par les enseignants ($N = 625$). Les résultats indiquent que la majorité (59 %) des enseignants rapportent combiner des stratégies d'intervention orientées vers l'agresseur exclusivement (ex., discipline et intervention auprès de l'agresseur, implication d'autres adultes). De plus, environ 25 % des enseignants rapportent utiliser exclusivement la discipline de l'agresseur, alors que 1 % disent appliquer le soutien auprès de la victime, sans intervenir auprès de l'agresseur en le disciplinant, en travaillant avec lui ou en impliquant d'autres adultes. Une minorité (1,6 %) des enseignants rapportent intervenir auprès de la victime et de l'agresseur en parallèle, sans utiliser une approche punitive et 4 % des enseignants appliquent le soutien de la victime avec d'autres stratégies.

Effets des stratégies sur le niveau d'intimidation et de victimisation

Bien que 27 stratégies aient été répertoriées dans les études descriptives ($n = 6$; voir tableau 3), seulement quatre d'entre elles ont démontrées une répercussion significative sur la réduction ou l'augmentation du niveau d'intimidation ou de victimisation chez les élèves. Le tableau 4 présente les stratégies significatives et leur effet rapporté sur le taux d'intimidation et de victimisation. Troop-Gordon et Ladd (2015) et Van der Zanden et al. (2015) rapportent que l'utilisation de la discipline de l'agresseur par les enseignants prédit la hausse du niveau d'intimidation pendant l'année scolaire. De même, Van der Zanden et al.

(2015) démontre que l'application de cette stratégie augmente aussi le niveau de victimisation. De plus, le fait de demander à la victime d'éviter l'agresseur prédit une augmentation du taux de victimisation et de la recherche de vengeance par la victime (Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008).

La séparation des élèves a été démontrée comme étant une stratégie négativement associée avec le niveau de victimisation ($\beta = -0,59, p < 0,05$; Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008), le niveau d'intimidation ($\beta = -0,01, p < 0,006$; Troop-Gordon et Ladd, 2015) et la recherche de vengeance par la victime ($\beta = -0,98, p < 0,05$; Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008).

Enfin, Van der Zanden et al. (2015) indique une relation négative envers le niveau de victimisation rapporté par les élèves et l'implication d'autres adultes en situation d'intimidation ($\beta = -0,13, p < 0,05$).

TABLEAU 4 Synthèse des stratégies rapportées par les enseignants et ayant un effet significatif concernant l'intimidation et la victimisation dans les analyses inférentielles des études incluses quantitatives ($n = 1$) et mixtes ($n = 2$)

| Réf. | N | Inst. | Stratégies rapportées | Stratégies significatives |
|---------------------------------------|-----|-------|--|---|
| Kochenderfer-Ladd et Pelletier (2008) | 34 | CMPQ | Punir l'agresseur Séparer les élèves Contacter les parents Suggérer l'évitement ou ignorance | Séparer les élèves Suggérer l'évitement ou ignorance |
| Troop-Gordon et Ladd. (2015) | 170 | | Suggérer l'affirmation Les laisser se débrouiller | Séparer les élèves Punir l'agresseur |
| Van der Zanden et al. (2015) | 33 | HBQ | Discipline de l'agresseur Travail avec l'agresseur Implication d'autres adultes Travail avec la victime Ignorer la situation | Discipline de l'agresseur Implication d'autres adultes |

Note. ^a Données pour les garçons seulement; Réf. = Référence; Inst. = instrument.

Dans l'ensemble, les résultats indiquent que l'implication d'autres adultes et la séparation des élèves sont des stratégies efficaces pour réduire le niveau d'intimidation et de victimisation au cours de l'année scolaire, comparativement à la discipline de l'agresseur et le fait de suggérer à la victime d'ignorer ou d'éviter l'agresseur.

Biais des études incluses

Suite à l'évaluation des études, des biais limitant l'interprétation et la généralisation des résultats ont été constatés (voir tableau 5). Comme l'ensemble des études quantitatives ($n = 8$) utilisent des questionnaires, elles peuvent avoir des biais de confusion. Entre autres, la structure des instruments utilisés (c.-à-d., liste de stratégies, mise en situation fictive) ne permet pas de mesurer les stratégies réellement appliquées par les enseignants face à une situation d'intimidation. Aussi, les instruments utilisés ne mesurent ni les mêmes stratégies d'intervention

ni avec une procédure semblable, ce qui rend difficile l'interprétation des résultats présentés dans la synthèse.

En lien avec ces biais, il est possible que les enseignants aient sous-identifié (ex. ignorer la situation) ou sur-identifié (ex. travailler avec l'agresseur) des stratégies parmi celles qui leur étaient proposées dans le questionnaire (ex. HBQ; Bauman et al., 2008) ou que leurs collègues ont identifiées lors du groupe de discussion (Asimopoulos et al., 2014). En effet, afin d'être perçus favorablement (biais de désirabilité sociale), les enseignants peuvent avoir identifié des stratégies dans la liste proposée qu'ils croient être les bonnes pratiques mais qu'ils n'auraient pas utilisés spontanément face à une situation d'intimidation. L'autodéclaration est également une limite qui aurait pu être palliée par l'observation directe des réactions des enseignants ou en multipliant les sources d'information. Un biais de confusion peut donc être aussi observé dans ce cas si une erreur d'estimation des liens potentiels entre les stratégies (sous ou sur identifiées) et le niveau d'intimidation et de victimisation s'en suit. L'utilisation de mesures corrélationnelles entre les stratégies et le niveau d'intimidation dans la classe est une source de biais potentiel. Il est possible que d'autres variables aient pu influencer ce lien. Aucune étude n'évalue systématiquement les stratégies ni n'utilise un groupe témoin pour éviter ce biais de confusion.

Enfin, trois études quantitatives (Bauman et al., 2008; Burger et al., 2015; Rigby, 2017) et une qualitative (Marshall et al., 2009) indiquent que la population étudiée est composée d'enseignants volontaires, ce qui peut induire un biais de sélection. De même, les résultats de Rigby (2017) ont été obtenus à partir de 25 représentants d'école primaire sélectionnés par la direction qui ont complété le questionnaire en ayant comme référence les stratégies appliquées par l'ensemble des enseignants de son école. Il est donc probable que l'enseignant sélectionné pour participer à l'étude ait des pratiques exemplaires pour intervenir en situation d'intimidation ou même, en gestion de classe, ce qui pourrait biaiser les résultats de l'étude.

TABLEAU 5 Synthèse des biais de recherche dans les études descriptives et inférentielles (n = 10)

| Article | Éval. | Biais | | | |
|---------|-------|----------------------|-----------|-----------|-------------|
| | | Désirabilité sociale | Sélection | Confusion | Information |
| 1 | 0.80 | X | | X | |
| 2 | 0.95 | X | X | X | X |
| 3 | 1.00 | X | X | X | X |
| 4 | 1.00 | X | | X | X |

| | | | | | |
|----|------|---|---|---|---|
| 5 | 1.00 | X | | X | X |
| 6 | 0.85 | X | | X | X |
| 7 | 1.00 | | X | | |
| 8 | 0.75 | X | X | X | X |
| 9 | 1.00 | X | | X | X |
| 10 | 1.00 | X | | X | |

Note. : ¹Asimopoulos et al. (2014); ²Bauman et al. (2008); ³Burger et al. (2015); ⁴Byers et al. (2011); ⁵Duy (2010); ⁶Kochenderfer-Ladd et Pelletier (2008); ⁷Marshall et al. (2009); ⁸Rigby (2017); ⁹Troop-Gordon et Ladd. (2015); ¹⁰Van der Zanden et al. (2015)

Bien que les biais soient inévitables en recherche, des recommandations pourraient remédier à ces limites tels que le développement de méthodes de collecte de données (observation directes, multiplication des sources d'informations, évaluation systématique) permettant de dresser un inventaire des stratégies réellement utilisées par les enseignants.

DISCUSSION

L'objectif de cette RS était de synthétiser les connaissances existantes sur les pratiques des enseignants du primaire en contexte d'intimidation auprès des élèves ayant des besoins particuliers et leurs effets sur le niveau d'intimidation ou de victimisation. Cependant, aucune des études incluses dans la synthèse narrative ne rapportent de résultat en lien avec ces élèves spécifiquement. Dans un contexte d'inclusion, le manque de ressources financières et humaines spécialisées ainsi que le besoin de formation supplémentaire sont rapportés comme des obstacles à l'éducation inclusive (Ducharme et Magloire, 2018). Il est important de documenter spécifiquement les stratégies utilisées par les enseignants auprès des élèves ayant des besoins particuliers (p.ex., déficits au niveau des habiletés sociales), car ils sont plus à risque de vivre de l'intimidation (Bear et al., 2015; Blake et al., 2012; Twyman et al., 2010; Kloosterman et al., 2013; Maïano et al., 2016) et nécessitent potentiellement des interventions ajustées en fonction de leurs besoins et de leurs particularités.

Les résultats de cette RS indiquent qu'il y a plusieurs stratégies applicables par les enseignants face à une situation d'intimidation. La discipline de l'agresseur semble être la stratégie que les enseignants sont plus enclins à utiliser et appliquent plus fréquemment en situation d'intimidation. De plus, l'implication d'autres adultes est également une stratégie que les enseignants sont enclins à utiliser ou appliquent en situation d'intimidation. Toutefois, la probabilité et la fréquence de son application est variable selon les études. À la différence de ces stratégies, les enseignants semblent moins enclins à utiliser le soutien à la victime. Tout bien considéré, les enseignants semblent moins enclins à ou accordent moins

d'attention à la victime, comparativement à l'agresseur. Sans réduire l'importance d'intervenir auprès de l'agresseur il faut se rappeler que les victimes sont à risque de développer des problèmes de santé physique ou psychologique (Schoeler et al., 2018). Rigby (2017) souligne que le renforcement de la victime est une stratégie que les enseignants sont enclins à utiliser face à une situation d'intimidation.

Certaines études démontrent l'efficacité ou l'inefficacité de ces stratégies rapportées par les enseignants. D'abord, l'utilisation de la discipline envers l'agresseur par les enseignants prédit l'augmentation du niveau d'intimidation et de victimisation en classe (Van der Zanden et al., 2015). Ce constat est également soutenu par Troop-Gordon et Ladd (2015). Toutefois, l'efficacité de cette stratégie d'intervention est controversée dans la littérature actuelle. En effet, la méta-analyse de Tfofi et Farrington (2011) portant sur 44 évaluations de programmes de prévention indique que les méthodes disciplinaires diminuent le niveau d'intimidation et de victimisation. Séparer les élèves est une stratégie démontrée efficace qui permet de diminuer le niveau d'intimidation et la recherche de vengeance par la victime (Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008; Troop-Gordon et Ladd, 2015; Tfofi et Farrington, 2011). Pareillement, Van der Zanden et al. (2015) indiquent que plus les enseignants disent impliquer d'autres adultes en situation d'intimidation, moins les élèves rapportent de la victimisation. Il est à noter que les adultes pouvant être impliqués pour intervenir dans la situation d'intimidation selon le HBQ peuvent être les parents, la direction, les collègues de l'enseignant et le personnel de soutien. Toutefois, il est possible de croire que ces adultes n'occuperont pas un rôle équivalent dans la situation. En effet, il est probable que les parents de l'agresseur ou de la victime et la direction d'école ne soient pas formés pour intervenir en situation ou ne soient pas informés des attentes envers eux (p. ex., discuter avec l'enfant de la situation d'intimidation qui est survenue au cours de la journée). De même, il est possible que le personnel de soutien n'ait pas reçu une formation pour intervenir selon les meilleures pratiques en situation d'intimidation. D'ailleurs, Kochenderfer-Ladd et Pelletier (2008) n'ont trouvé aucune relation significative entre l'implication des parents et le taux d'intimidation. Toutefois, il est démontré que les victimes ayant le support d'un adulte (parents ou enseignant) vivent moins de victimisation et ressentent moins de désir de vengeance. Il serait donc pertinent de documenter le rôle qu'occupe chaque acteur pour contrer l'intimidation et de s'assurer des compétences de chacun pour intervenir.

Dans l'ensemble, bien que certaines stratégies soient démontrées efficaces, comme impliquer d'autres adultes (Van der Zanden et al., 2015) et séparer les élèves (Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008), d'autres stratégies sont démontrées comme étant inefficaces telles que la discipline de l'agresseur et l'évitement de l'agresseur (Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008; Troop-Gordon et Ladd, 2015; Van der Zanden et al., 2015). Pourtant, la majorité des études identifient la discipline de l'agresseur comme étant la stratégie la plus ciblée par les enseignants pour intervenir. Plusieurs hypothèses peuvent tenter d'expliquer cette situation :

ils ne sont pas informés des meilleures pratiques pour réduire l'intimidation et la victimisation; discipliner l'agresseur est la stratégie la plus connue par les acteurs scolaires ou la moins exigeante en termes d'engagement; ils pensent que discipliner l'agresseur peut dissuader les autres élèves de commettre ces gestes.

Les enseignants ont besoin de formation quant aux meilleures pratiques en situation d'intimidation, d'autant plus qu'il est démontré que bénéficier d'une formation leur permet de se sentir confortables pour intervenir (Boulton, 1997; Beaumont et al., 2014; Bradshaw et al., 2011; Kennedy et al., 2012). À leur défense, peu d'études se sont penchées sur l'efficacité des stratégies. Toutefois, malgré le peu de documentation sur le sujet, il est à se questionner s'il y a une diffusion et un transfert des connaissances efficaces auprès des principaux acteurs intéressés, soit les enseignants, le personnel de soutien et la direction d'école. D'ailleurs, considérant que les enseignants sont plus enclins à appliquer les stratégies qu'ils perçoivent efficaces (Chen et Chen, 2018), il s'avère important d'y accorder une attention particulière lors des formations leur étant destinées.

Limites et perspectives futures

Cette RS comporte certaines limites. D'abord, l'inaccessibilité à certaines banques de données (p. ex., Medline) pourrait avoir exclu certaines études pertinentes. Ensuite, les études portant sur l'implantation et l'évaluation de programmes de prévention pour contrer l'intimidation ont été exclues. Il est donc possible qu'il y ait des stratégies enseignées dans les programmes de prévention et faisant l'objet de résultats de recherche qui n'aient pas été rapportées dans cette RS. Enfin, certaines études, réalisées auprès d'enseignants majoritairement du secondaire, ont été rejetées. Par conséquent, les données obtenues dans ces études auprès d'enseignants du primaire n'ont pas été retenues.

Toutefois, cette RS soulève des questions et pistes de recherche pertinentes pour la lutte contre l'intimidation dans les écoles. En effet, considérant qu'aucune étude ne porte sur les stratégies d'intervention des enseignants en contexte d'intimidation auprès des élèves ayant des besoins particuliers, il s'avère essentiel d'examiner s'il existe des différences au niveau de leur sélection et de leur application en milieu scolaire primaire. Pareillement, il apparaît important de concentrer des efforts de recherche sur l'efficacité des stratégies appliquées par les enseignants afin d'avoir un portrait plus juste de leurs compétences et du contexte organisationnel scolaire. Ces compétences doivent aussi être observées lorsqu'elles s'actualisent auprès des élèves afin de s'assurer de l'adéquation des stratégies aux besoins de l'élève. La structure des instruments devrait également être révisée afin d'évaluer les stratégies appliquées réellement (p.ex. Comment avez-vous réagi lors de la dernière situation d'intimidation vécue par des élèves?). L'utilisation de ce type d'instrument permettra de connaître concrètement les stratégies connues et utilisées par les enseignants sans influencer leur réponse par des choix préformatés.

CONCLUSION

En outre, différents facteurs semblent influencer les interventions des enseignants en contexte d'intimidation, tant au niveau individuel (p. ex., sentiment d'auto-efficacité ; Yoon, 2004) qu'environnemental (p. ex., politiques scolaires anti-intimidation et soutien de la direction; Ahtola et al., 2013; Bauman et Del Rio, 2006). Les ressources mises à la disposition de l'enseignant ainsi que le contexte organisationnel influenceront donc le choix des stratégies ou leur maintien dans le temps. Par conséquent, le contexte doit aussi être considéré dans l'évaluation du niveau d'intimidation et des stratégies appliquées par les enseignants. Ces constats sont également soutenus par les conclusions des études incluses (p. ex. Bauman et al., 2008; Marshall et al., 2009; Troop-Gordon et Ladd, 2015). Les enseignants, au cœur du milieu de vie scolaire de l'élève, doivent être soutenus dans l'exercice de leur rôle pour soutenir les élèves et favoriser leur bien-être à l'école. L'implantation de programmes et l'offre de formations ne suffisent pas si les conditions organisationnelles en place ne permettent pas de soutenir adéquatement les acteurs et créer un bon climat scolaire.

RÉFÉRENCES

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E. et Salmivalli, C. (2013). Implementation of Anti-Bullying Lessons in Primary Classrooms: How Important Is Head Teacher Support? *Educational Research*, 55(4), 376-92. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844941>
- Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, T., Soumaki, E. et Tsiantis, J. (2014). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools, *International Journal of Mental Health Promotion*, 16(1), 42-52. <https://doi.org/10.1080/14623730.2013.857823>
- Bauman, S. et Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Bauman, S., Rigby, K. et Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counselors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837-856. <https://doi.org/10.1080/01443410802379085>
- Bear, G.G., Mantz, L.S., Glutting, J.J., Yang, C. et Boyer, D.E. (2015). Differences in Bullying Victimization Between Students With and Without Disabilities. *School Psychology Review*, 44(1), 98-116. <https://doi.org/10.17105/SPR44-1.98-116>
- Beauchamp, L. (2012). *Projet de loi no 56 : Loi visant à lutter contre la violence et l'intimidation à l'école*. Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport et Assemblée Nationale.
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E. et Proulx, M.-È. (2014). *Portrait de la violence à l'école dans les établissements d'enseignement québécois* [Rapport de recherche]. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.
- Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. M. et Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School psychology quarterly*, 27(4), 210-222. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000008>
- Boulton, M. J. (1997). Teachers view on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T.E., O'Brennan, L.M., Gulemetova, M. et Henderson, R.D. (2011). *Findings from the National Education Association's Nationwide Study of Bullying: Teachers' and Education Support Professionals' Perspectives* [Rapport de recherche]. National Education Association Research Department.
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S. et Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Byers, D.L., Caltabiano, N.J. et Caltabiano, M.L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 105-119. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n11.1>
- Cappadocia, M.C., Weiss, J.A. et Pepler, D. (2012). Bullying Experiences Among Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal Autism Development Disorder*, 42(2), 266-277. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- Chen, L. M., et Chen, J. K. (2018). Implementation and perceived effectiveness of anti-bullying strategies among teachers in Taiwan. *Educational Psychology*, 38(9), 1185-1200. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1482410>
- Craig, W. M., Pepler, D. et Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36. <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Currie C., Zanotti, C., Morgan, A., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O.R.F. et Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people*. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study* [Rapport de recherche]. World Health Organization.

- Dake, J.A., Price, J.H., Telljohann, S.K. et Funk, J.B. (2003). Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 34755. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.x>
- Ducharme, D. et Magloire, J. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systématique* [Rapport de recherche]. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec.
- Duy, B. (2010). Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in turkey. *Psychology in the Schools*, 50(10), 987-1002. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21729>
- Garandea, C.F., Vartio, A., Poskiparta, E. et Salmivalli, C. (2016). School Bullies' Intention to Change Behavior Following Teacher Interventions: Effects of Empathy Arousal, Condemning of Bullying, and Blaming of the Perpetrator. *Prevention Science*, 17(18), 1034-1043. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0712-x>
- Goodman, J., Medaris, J., Verity, K. et Hott, B. (2013). A Synthesis of International School-based Bullying Interventions. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(2), 1-18. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol2/iss2/3>
- Institut national d'excellence en santé et services sociaux (INESSS) (2013). *Les normes de production des revues systématiques. Guide méthodologique*. Document rédigé par Valérie Martin et Jolianne Renaud sous la direction de Pierre Dagenais. INESSS.
- Kennedy, T.D., Russom, A.G. et Kevorkian, M.M. (2012). Teacher and Administrator Perceptions of Bullying in Schools. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(5), 1-12. <https://doi.org/10.22230/ijep.2012v7n5a395>
- Kloosterman, P.H., Kelley, E.A., Craig, W.M., Parker, J.D.A. et Javier, C. (2013). Types and Experiences of Bullying in Adolescents with an Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(7), 82432. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.013>
- Kmet, L.M., Lee, R.C. et Cook, L.S. (2004). *Standard quality assessment criteria for Evaluating Primary Research Papers from a Variety of Fields*. Alberta Heritage Foundation for Medical Research. <https://doi.org/10.7939/R37M04F16>
- Kochenderfer-Ladd, B. et Pelletier, M.E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>
- Maïano, C., Normand, C.L., Salvat, M.-C., Moullec, G. et Aimé, A. (2016). Prevalence of School Bullying Among Youth with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Autism Research*, 9(6), 601-615. <https://doi.org/10.1002/aur.1568>
- Marshall, M.L., Varjas, K., Meyers, J., Graybill, E.C. et Skoczylas, R.B. (2009). Teacher Responses to Bullying: Self-Reports from the Front Line. *Journal of School Violence*, 8(2), 136-158. <https://doi.org/10.1080/15388220802074124>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., et Group, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), 1006-1012.
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Association for Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime et Law*, 11(4), 389-402. <https://doi.org/10.1080/10683160500255471>
- Polanin, J.R. et Espelage, D.L. (2015). Using a Meta-Analytic Technique to Assess the Relationship between Treatment Intensity and Program Effects in a Cluster-Randomized Trial. *Journal of Behavioral Education*, 24(1), 13351. <https://doi.org/10.1007/s10864-014-9205-9>
- Rigby, K. (2017). School perspectives on bullying and preventative strategies: An exploratory study. *Australian Journal of Education*, 61(1), 24-39. <https://doi.org/10.1177/0004944116685622>

- Rigby, K., et Johnson, K. (2016). *The prevalence and effectiveness of anti-bullying strategies employed in Australian schools*. University of South Australia.
- Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., et Pingault, J. B. (2018). Quasi-experimental evidence on short-and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 144(12), 1229-1246. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000171>
- Troop, W.P. et Ladd, G.W. (2002). *Teacher's beliefs regarding peer victimization and their intervention practices*. Poster presented at the Conference on Human Development, Charlotte, NC.
- Troop-Gordon, W. et Ladd, G.W. (2015). Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of abnormal child psychology*, 43(1), 45-60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>
- Ttofi, M.M. et Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A. et Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental et Behavioral Pediatrics*, 31(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181c828c8>
- Van der Zanden, P., Scholte, R. et Denessen, E. (2015). The effects of general interpersonal and bullying-specific teacher behaviors on pupils' bullying behaviors at school. *School Psychology International*, 36(5), 467-481. <https://doi.org/10.1177/0143034315592754>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huising, G., Sainio, M. et Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1143. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036110>
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.
- Yoon, J.S. et Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27-35. <https://doi.org/10.7227/RIE.69.3>

Kelly Tremblay est actuellement psychoéducatrice dans une école primaire et secondaire dans le Centre de service scolaire du Lac-Abitibi et professionnelle de recherche. Titulaire d'une maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, elle s'intéresse particulièrement à la violence et l'intimidation en milieu scolaire, aux pratiques enseignantes et aux élèves ayant des difficultés de régulation émotionnelle et d'interactions sociales. kelly.tremblay@uqat.ca

MARIE-HÉLÈNE POULIN Ph.D. est professeure titulaire à l'École de psychoéducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, chercheuse à l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en autisme, cofondatrice du groupe de recherche pour les adolescents et les adultes autistes et psychoéducatrice de formation. Ses projets visent à mieux comprendre les facteurs permettant de soutenir la participation sociale des jeunes adultes autistes. marie-helene.poulin2@uqat.ca

FANNY-ALEXANDRA GUIMOND est professeure adjointe à l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa. Elle est aussi psychologue clinicienne auprès d'enfants, d'adolescents et de familles. Ses travaux de recherche portent sur les effets des parents, des pairs et du milieu scolaire sur le développement de difficultés chez l'enfant. fguimond@uottawa.ca

KELLY TREMBLAY is currently an educational psychologist in a primary and secondary school in the Centre de service scolaire du Lac-Abitibi and a research professional. With a master's in educational psychology from the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, she is particularly interested in violence and bullying in schools, in teaching practices, and in students with difficulties in emotional regulation and social interaction. kelly.tremblay@uqat.ca

MARIE-HÉLÈNE POULIN Ph.D. is full professor at the École de psychoéducation of the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, researcher at the Institut universitaire en déficience intellectuelle et en autisme, cofounder of the research group for autistic adolescents and adults, and educational psychologist by training. Her projects aim to better understand the factors that support social participation in young adults with autism. marie-helene.poulin2@uqat.ca

FANNY-ALEXANDRA GUIMOND is assistant professor at the École de psychologie of Ottawa University. She is also a clinical psychologist for children, adolescents, and families. Her research focuses on the effects of parents, peers, and the school environment on the development of difficulties in children. fguimond@uottawa.ca

LE CONCEPT DE REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES : L'EXEMPLE DES PRÉCEPTRICES SAGES-FEMMES

JOSÉE LAFRANCE *Université du Québec à Trois-Rivières*

RÉSUMÉ. La formation universitaire des sages-femmes revêt à la fois un volet théorique et un volet pratique. Au Québec (Canada), l'encadrement des étudiantes dans les milieux de pratique s'effectue par une sage-femme de terrain nommée préceptrice. Le but de ce texte est de faire connaître à toute professionnelle qui contribue à la formation en milieu de pratique, le concept de représentations professionnelles. Pour ce faire, de nombreux écrits appuient les explications sur le préceptorat et le concept de représentations professionnelles. Ce concept est présenté en lien avec la profession de sage-femme, mais plus spécifiquement à partir de l'exemple du préceptorat dans la formation des sages-femmes. Le concept de représentations professionnelles est présenté selon ses fonctions, son contenu et ses niveaux d'analyse.

THE CONCEPT OF PROFESSIONAL REPRESENTATIONS: MIDWIFERY PRECEPTORS AS AN EXAMPLE

ABSTRACT. University level midwifery education programs include theoretical contents and practical experiences. In Quebec (Canada), a practising midwife, called preceptor, is responsible for supervising students in the clinical setting. The aim of this paper is to present the concept of professional representations to all professionals who contribute to the practical education of students. In order to do so, numerous texts support the explanations on preceptorship and the concept of professional representations. This concept is presented in relation to midwifery, but more specifically using the example of preceptorship in midwifery training. The concept of professional representations is presented according to its functions, its content, and its levels of analysis.

La reconnaissance officielle de la profession de sage-femme en 1999 au Québec a constitué une étape majeure dans l'histoire de cette « pratique ancestrale » (Bergeron, 2003, p. 141). L'instauration simultanée de la pratique dans le réseau de la santé, de la profession dans le système professionnel du Québec et de la formation selon un cadre universitaire a obligé les sages-femmes à débattre

de sujets clés pour leur profession. Ainsi, les sages-femmes ont construit leurs représentations de la profession et de la formation.

La formation permet de fournir une main d'œuvre de professionnelles hautement qualifiées. Au Québec, la formation des sages-femmes s'étend sur quatre années universitaires et se déroule majoritairement en milieu de pratique auprès de sages-femmes préceptrices (superviseuses de terrain).

Les préceptrices ont un impact direct sur le développement de la future professionnelle en tant que personne, sur sa conceptualisation des situations cliniques et sur ses habiletés d'intervention auprès de la clientèle (Bernard et Goodyear, 2014). La préceptrice donne le ton non seulement à l'expérience clinique de la stagiaire, mais encore à sa façon de se représenter la profession en tant que choix de carrière (O'Connor, 2015). Le préceptorat influence donc grandement le devenir professionnel d'une étudiante (Hughes et Fraser, 2011). Le préceptorat est généralement considéré comme complexe (Agbakoba Ssengabadda, 2016), car il allie à la fois l'enseignement à la stagiaire, l'évaluation de ses activités professionnelles, ainsi que simultanément les soins et services aux femmes et à leur famille.

Puisqu'il n'existe pas d'étude au sujet du préceptorat ni de la formation des sages-femmes au Québec, il serait pertinent d'utiliser un concept pour témoigner de l'action et de la pensée professionnelles. L'examen des représentations professionnelles se présente alors comme un outil privilégié (Piaser, 2000).

Le but de ce texte est de faire connaître aux professionnelles qui contribuent à la formation en milieu de pratique, le concept de représentations professionnelles à partir de l'exemple du préceptorat dans la formation des sages-femmes. Sont ainsi présentés un bref aperçu de la formation des sages-femmes au Québec et la notion de représentations professionnelles, ses fonctions, son contenu et ses niveaux d'analyse.

APERÇU DE LA FORMATION PRATIQUE DES SAGES-FEMMES

Concomitante à la légalisation de la pratique sage-femme au Québec, la formation initiale est offerte exclusivement par l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) depuis 1999. Les bachelières de l'UQTR accèdent directement au permis de pratique de l'Ordre des sages-femmes du Québec (OSFQ). Compte tenu de ce passage direct, l'université est redevable à la société québécoise et se doit d'attester que les diplômées en pratique sage-femme rencontrent toutes les exigences liées à l'exercice de la profession. Ainsi, l'évaluation des apprentissages des étudiantes en cours de formation constitue un mécanisme de contrôle de qualité professionnelle et de protection du public à l'égard des mères et des nouveau-nés qui seront suivis par ces sages-femmes (Rooke, 2014; UQTR, 2006).

Le programme de baccalauréat en pratique sage-femme (BPSF) cumule 1005 heures de cours théoriques et 2352 heures de stage. Cette proportion d'heures

de formation pratique – ici de 70 % – est d'ailleurs supérieure aux normes internationales de formation des sages-femmes qui indiquent que le volet pratique doit constituer au moins 50 % des heures d'un programme de formation initiale (Confédération internationale des sages-femmes, 2013). Les stages en milieu de pratique permettent à l'étudiante d'intégrer la théorie et la pratique, de développer sa pensée critique, ses habiletés techniques et son sens de l'éthique (O'Connor, 2015). Ces stages sont une composante centrale de l'apprentissage des étudiantes et de leur socialisation à la profession de sage-femme (Carlson, 2016).

Au BPSF, l'étudiante effectue cinq stages de 14 semaines chacun, auprès de sages-femmes préceptrices et forment alors une dyade. L'étudiante développe progressivement ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes requises à l'exercice professionnel. En effet, la séquence des cinq stages prévoit que l'étudiante débute par de l'observation et qu'elle s'intègre aux activités professionnelles de la préceptrice, d'abord à un niveau de débutante, ensuite qu'elle progresse vers un niveau intermédiaire d'implication active et finalement, lors du cinquième stage, qu'elle démontre sa capacité à agir de façon autonome, responsable et sécuritaire.

La dyade stagiaire-préceptrice est encadrée par une professeure de l'université, formant ainsi une triade. Le modèle de la triade lors des stages se retrouve aussi en enseignement primaire et secondaire au Québec. Les deux formatrices accompagnent la stagiaire et évaluent ses apprentissages, l'enseignante associée le fait au quotidien tandis que la superviseure universitaire le fait ponctuellement (Correa Molina, Gervais et Rittershausen, 2008). Lors des évaluations formelles, les échanges en triade favorisent la construction de sens pour les savoirs professionnels à partir des expériences vécues (Tominska, Dobrowolska et Balslev, 2017). Ce modèle existe dans de nombreux pays; par exemple, au Canada dans plusieurs programmes universitaires en sciences de la santé et en éducation (Ralph, Walker et Wimmer, 2009), en Australie et en Belgique en enseignement (Ambrosetti, 2010; Carlier, 2009) et dans l'Union européenne en sciences infirmières (Jokelainen, Turunen, Tossavainen, Jamookeah et Coco, 2011). Que ce soit en enseignement ou en pratique sage-femme, les deux formatrices de la triade travaillent ensemble pour accompagner l'étudiante et faire l'évaluation de ses apprentissages, tout en apportant une perspective professionnelle à son expérience pratique (Correa Molina et al., 2008; Confédération internationale des sages-femmes, 2013). Selon un tel modèle, la stagiaire bénéficie d'une formation en cohérence avec la réalité de terrain et l'ensemble des objectifs de formation. L'évaluation en triade augmente même les habiletés de l'étudiante à mobiliser ses connaissances dans la pratique (Collington, Mallik, Doris et Fraser, 2012). Ainsi, cette approche en triade semble bien préparer les étudiantes sages-femmes à l'exercice de la profession, car elle réduit l'écart entre la théorie et la pratique et facilite la transition vers la réalité professionnelle (Doughty, Harris et McLean, 2007). Le modèle de la triade contribue à la socialisation professionnelle (Ralph et al., 2009).

LE CONCEPT DE REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES

Le concept de représentations professionnelles a été utilisé pour des études en lien avec des professions associées à l'enseignement (Genolini et Tournebize, 2010; Michel-Guillou, 2010; Talbot et Arrieu-Mutel, 2012), les sciences infirmières (Jouanchin, 2010; Lheureux, 2010; Maillot-Contoz, Combaz et Morin-Messabel, 2019) et les professions reliées à la santé mentale (Lalande, 2018; Porterie, 2014). Ce concept porte spécifiquement sur des objets importants pour un groupe professionnel et utiles à l'exercice de l'activité professionnelle (Martin, Morcillo, Jeunier et Blin, 2005).

Le concept de représentations professionnelles découle de la notion de représentations sociales attribuée à Moscovici, mais cible spécifiquement l'univers professionnel (Bataille, Blin, Jacquet-Mias et Piaser, 1997; Martin et al., 2005). Pour analyser les activités d'un champ professionnel, la notion de représentations sociales s'est avérée insuffisante puisque trop générale et limitée à des situations sociales (Blin, 1997; Piaser, 2014). En effet, il s'agit d'un savoir populaire dit naïf « parce qu'il se construit en marge du savoir des experts » (Deschamps et Moliner, 2012, p. 142). Les représentations sociales se construisent et se diffusent par la communication entre les individus d'un groupe (Doise, 1985; Rouquette et Rateau, 1998). Les échanges verbaux portent souvent sur une activité réelle pour le groupe, sur des pratiques (Abric, 2001; Tyrlik et Macek, 2002). Les représentations sociales véhiculent l'histoire et la culture de ce groupe et s'inscrivent donc dans un contexte (Abric, 2001). Prises hors contexte, elles deviennent éthérées et perdent leur sens ou leur vérité sociale (Mannoni, 2012). Ainsi, les représentations sociales prennent du temps à se construire et à se traduire dans le discours des gens. Lorsqu'il s'agit du monde professionnel, la vision fonctionnelle des représentations sociales a amené la notion de représentations professionnelles (Piaser, 2014).

À la fin des années 1990, des chercheurs de l'Université de Toulouse constatent que pour travailler spécifiquement sur la compréhension du monde professionnel, les représentations professionnelles sont plus spécifiques que les représentations sociales. Même si les représentations professionnelles sont sociales, les personnes concernées ne peuvent être que celles exerçant cette profession (Bataille, 2000; Fraysse, 1997). Par exemple, la représentation que les journalistes ont de la pratique sage-femme est une représentation sociale d'une profession et non pas une représentation professionnelle.

L'utilisation du concept de représentations professionnelles permet de saisir le savoir particulier d'un groupe de professionnelles – pas le savoir de sens commun, ni le savoir strictement scientifique – tout près des réalités du quotidien professionnel (Blin, 1997). Les connaissances scientifiques, tout comme celles techniques, pratiques, relationnelles, expérientielles, organisationnelles et institutionnelles contribuent à ce savoir particulier (Bataille et al., 1997; Lheureux, 2010; Michel-Guillou, 2010). Ainsi, une des spécificités des représentations

professionnelles est que les objets de ces représentations sont très près des membres de la profession, puisque les connaissances et les pratiques sont spécifiques et de niveau élevé (Bataille, 2005). Les objets des représentations professionnelles sont nécessairement bien connus des acteurs (Bataille, 2000). Par exemple, un objet de représentation professionnelle pour les sages-femmes est l'accouchement physiologique, puisqu'il requiert des savoirs, un savoir-être et un savoir-faire développés tout au long de la formation et raffinés au fil des expériences professionnelles.

Les représentations professionnelles se formeraient durant la professionnalisation qui débute pendant la formation (Bataille, 2000; Jouanchin, 2010). Elles revêtent un aspect temporel pour leur conceptualisation et requièrent une période d'appropriation pour les actrices de la profession, un certain « dépôt historique » (Moscovici, 2000, p. 15). La progression des exigences de stage au sein du BPSF favorise ce dépôt historique pour la future sage-femme.

Les représentations professionnelles se définissent donc comme des représentations élaborées dans l'action et la communication professionnelles qui les contextualisent, par des actrices appartenant à des groupes professionnels, en rapport avec des objets pertinents et utiles pour l'exercice de l'activité professionnelle (Bataille, 2000; Blin, 1997).

Fonctions

Les représentations professionnelles portent spécifiquement sur des objets importants pour un groupe professionnel dans leurs pratiques et utiles à l'exercice de l'activité professionnelle (Jouanchin, 2010; Martin et al., 2005). Cette spécificité se retrouve d'ailleurs dans les quatre fonctions essentielles des représentations professionnelles qui découlent de celles classiquement attribuées aux représentations sociales : fonctions cognitive, identitaire, d'orientation et justificatrice. La synthèse suivante au sujet des fonctions essentielles s'inspire des écrits de Abric (2001), Bataille et al. (1997), Blin (1997), Giroux et Garnier (2001) et Piasser (2014).

La fonction cognitive fait référence au savoir professionnel produit dans le contexte de l'activité professionnelle. Elle permet aux membres du groupe de bien connaître les objets reliés à l'exercice professionnel. En plus de procurer des connaissances nécessaires à l'exercice d'une profession, les représentations professionnelles constituent la base de la communication entre les membres du groupe. Ainsi, le cadre de référence que les membres comprennent et le vocabulaire commun qu'elles utilisent facilitent la communication. Par exemple, la compétence de « planifier l'accouchement » (OSFQ, 2009, p. 50) fait appel à un large éventail de connaissances et réfère à des pratiques que les sages-femmes n'ont pas besoin de s'expliquer lorsqu'elles en parlent, mais qui demandent d'être apprises par une étudiante.

Par leur fonction identitaire, les représentations professionnelles définissent et protègent l'identité spécifique de la profession. Cette fonction permet d'ailleurs à chaque actrice de s'identifier comme membre de sa profession. La détention d'un titre contrôlé par un ordre professionnel, comme le titre de sage-femme contrôlé par l'OSFQ, fait partie de la fonction identitaire. Les membres se reconnaissent entre elles et sont reconnues par les gens qui n'exercent pas la profession. L'identité se construit dans la socialisation professionnelle, notamment pendant la formation. Les représentations professionnelles permettent à l'identité du groupe de se nuancer au fil du temps et des contextes, mais sur une base pérenne. Par exemple, l'accouchement fait partie du champ de pratique des sages-femmes, mais ne se pratique pas nécessairement de la même façon d'une époque à l'autre ou en fonction du type de professionnelles (p. ex. sage-femme, médecin).

La fonction d'orientation concerne les conduites professionnelles. Les représentations professionnelles guident les pratiques *a priori*, avant l'action. Elles orientent les choix de ce qui doit être fait en fonction des normes et des règles professionnelles, notamment dans des situations nouvelles. Elles ont ainsi une valeur prescriptive. Par exemple, lorsqu'une préceptrice accueille une étudiante en début de stage et lui fait part des modes de fonctionnement et des conduites à tenir qu'elle devra respecter dans le milieu.

Par leur fonction justificatrice, les représentations professionnelles permettent d'expliquer et de justifier des pratiques *a posteriori*. Elle légitime des conduites professionnelles et des prises de position après les événements. Les représentations professionnelles peuvent être invoquées pour justifier une action. Par exemple, une sage-femme pourrait justifier qu'elle n'a pas prescrit un test de dépistage génétique à une femme enceinte parce que cette dernière refusait cette investigation, en toute connaissance de cause. La sage-femme a fondé son action sur les normes professionnelles stipulant qu'elle doit respecter les décisions de la femme tout en s'assurant qu'elle donne l'information disponible pour lui permettre de faire des choix éclairés (OSFQ, 2021).

Contenu

Le contenu des représentations professionnelles s'organise suivant trois dimensions : la dimension fonctionnelle, la dimension identitaire et la dimension contextuelle. Chaque dimension est présentée ci-après, à partir des écrits de Blin (1997), Martin et al. (2005) et Michel-Guillou (2010). Repérer le contenu permet de rendre ce concept opérant.

La dimension fonctionnelle des représentations professionnelles fait référence aux pratiques. Elle comprend les « objets susceptibles d'être activés dans l'exercice de l'activité professionnelle » (Blin, 1997, p. 91). Ce sont les objets signifiants de la pratique. Autrement dit, dans la dimension fonctionnelle se retrouvent les éléments indispensables à la réalisation d'une tâche. Dans le cas des préceptrices

sages-femmes, les pratiques d'évaluation de l'activité professionnelle de la stagiaire font partie de cette dimension.

La dimension identitaire correspond à l'identité, au rôle, autant du groupe que de la personne. Elle porte sur des éléments de l'idéal professionnel et du soi professionnel. Les éléments associés à l'idéal professionnel tiennent des missions essentielles de la profession et des compétences requises pour l'exercer. Les éléments liés au soi professionnel s'apparentent aux qualités nécessaires dans cette profession et aux motivations de la personne. Le rôle qu'adopte la préceptrice auprès de la stagiaire sage-femme fait partie de cette dimension. Le rôle exprime l'identité professionnelle (le sens de soi) et l'intention (ses motivations) sous-jacentes aux pratiques de la préceptrice. Par exemple, une préceptrice pourrait s'identifier davantage dans un rôle d'accompagnante de la stagiaire plutôt que dans un rôle de juge.

La dimension contextuelle prend en compte « les conditions réelles d'exercice des activités » (Blin, 1997, p. 61). Le contexte recouvre à la fois le cadre, l'organisation et l'institution. Le cadre des activités correspond à la situation dans laquelle se déroulent les activités professionnelles. Il désigne les structures temporelles et spatiales dans lesquelles s'inscrivent les actions et les interactions. L'organisation correspond aux statuts des actrices (p. ex. : préceptrice, stagiaire), à l'équipe de travail élargie et à l'établissement (p. ex. : maison de naissance, université). Boutanquoi (2014) explique que l'organisation réfère simultanément à un lieu formel et à une structure de fonctionnement. S'y retrouvent alors aussi les ressources disponibles et le climat de travail. Conséquemment, l'institution (p. ex. l'UQTR) véhicule des valeurs et oriente les pratiques de stage en fonction des finalités qu'elle cible. L'institution pourrait aussi correspondre à un milieu de stage. La nature de la relation entre la préceptrice et la stagiaire, leur climat de stage illustre la dimension contextuelle.

Niveaux d'analyse

Pour rendre opérant le concept de représentations professionnelles, notamment en recherche, Blin (1997) propose quatre niveaux d'analyse. Cette démarche en quatre niveaux reprend essentiellement les étapes de l'analyse de verbatim mises de l'avant en recherche qualitative, par des auteurs tels Creswell (2014), Miles, Huberman et Saldana (2014), ainsi que Paillé et Mucchielli (2012).

La première étape consiste au repérage des contenus, soit la préparation des données et la codification. C'est la description des différents éléments portant sur les objets signifiants pour les activités professionnelles, soit les pratiques, l'identité professionnelle et le contexte. Il peut s'agir, par exemple pour la préceptrice sage-femme, de l'organisation du travail avec la stagiaire, du lien avec l'UQTR, de l'évaluation, etc.

La deuxième étape est la description du référentiel professionnel, soit la création de thèmes ou de catégories. Le référentiel professionnel ne revêt pas le sens de

référentiel d'activité professionnelle ou de compétences, mais s'apparente aux invariants qui se dégagent de l'analyse. Il s'agit de repérer ces invariants en créant des catégories pouvant être ensuite regroupées en grandes catégories.

La troisième étape est l'analyse structurale, soit l'interrelation des thèmes. Par exemple, l'inventaire des pratiques est analysé tant du point de vue interne (p. ex. : accompagnement, régulation des apprentissages) que du point de vue externe (p. ex. : directives institutionnelles, lois). De cette analyse des représentations des pratiques évoquées par les préceptrices, le rôle qui se dégage de leur discours est mis en lumière. Les relations liant tous ces éléments (pratiques et rôle) peuvent être mises en évidence sous forme de matrice ou d'arbre thématique.

Pour le quatrième niveau, la contextualisation des analyses, la chercheuse interprète le sens et donne des explications. Il s'agit de contextualiser l'ensemble des dimensions fonctionnelle et identitaire.

CONCLUSION

La formation universitaire des sages-femmes au Québec est constituée majoritairement de stages en milieu de pratique, auprès de préceptrices. Ces dernières occupent une place primordiale dans l'encadrement et le devenir des étudiantes. Pour comprendre le préceptorat, le concept de représentations professionnelles s'avère particulièrement pertinent. Découlant de la notion de représentations sociales, le concept de représentations professionnelles se définit comme des représentations élaborées dans l'action et la communication professionnelles qui les contextualisent, par des actrices appartenant à des groupes professionnels, en rapport avec des objets pertinents et utiles pour l'exercice de l'activité professionnelle. Il sert de lunette d'approche, notamment pour circonscrire les pratiques et identifier le rôle qu'adoptent des préceptrices sages-femmes. Pour ce faire, l'analyse des représentations professionnelles débute par le repérage de contenu. Ce contenu s'opérationnalise en une dimension fonctionnelle, une dimension identitaire et une dimension contextuelle. L'analyse permet ensuite de progresser jusqu'à une compréhension globale et contextualisée des préceptrices sages-femmes ou de toute autre professionnelle. Puisque plusieurs programmes de formation universitaire en sciences de la santé et en sciences de l'éducation sont constitués en partie de stages pour le développement de compétences professionnelles, ce texte pourrait contribuer à l'avancement des connaissances aussi dans d'autres disciplines.

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (2001). *Pratiques sociales et représentations* (3e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Agbakoba Ssengabadda, P. (2016). Assessing a student midwife's practice from the mentor's perspective. *MIDIRS Midwifery Digest*, 26(2), 145-148.
- Ambrosetti, A. (2010). Mentoring and learning to teach: what do pre-service teachers expect to learn from their mentor teachers? *International Journal of Learning*, 17(9), 117-132.

Le concept de représentations professionnelles : l'exemple des préceptrices...

- Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication: des représentations sociales aux représentations professionnelles. Dans C. Garnier et M.-L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation* (p. 165-189). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Bataille, M. (2005). Autobiographie, réflexivité et professionnalisation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 19-28.
- Bataille, M., Blin, J.-F., Jacquet-Mias, C. et Piaser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 57-89.
- Bergeron, A. (2003). Les représentations de la sage-femme dans la presse francophone québécoise (1989-2002). *Recherches féministes*, 16(2), 139-165.
- Bernard, J. M. et Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (5e éd.). Boston: Pearson.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Boutanquoi, M. (2014). Les déterminants des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives : au-delà des représentations sociales. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 47(4), 11-27.
- Carlier, G. (2009). Accompagner et former des maîtres de stage en éducation physique. L'expérience de l'Université catholique de Louvain (Belgique). *Éducation et francophonie*, 37(1), 68-88.
- Carlson, M. (2016). The challenge of balancing women centred care with supervising midwifery students. *MIDIRS Midwifery Digest*, 26(2), 156-158.
- Collington, V., Mallik, M., Doris, F. et Fraser, D. (2012). Supporting the midwifery practice-based curriculum: the role of the link lecturer. *Nurse Education Today*, 32(8), 924-929.
- Confédération internationale des sages-femmes. (2013). *Normes globales de formation des sages-femmes* (2010). La Haye: l'auteur.
- Confédération internationale des sages-femmes. (2021). *Normes, compétences et outils globaux de l'ICM*. <https://www.internationalmidwives.org/fr/notre-travail/>
- Correa Molina, E., Gervais, C. et Rittershaussen, S. (2008). La recherche sur la formation en milieu de pratique : occasion d'un regard critique. Dans E. Correa Molina, C. Gervais et S. Rittershaussen (dir.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (p. 11-19). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design* (4e éd.). Los Angeles: Sage.
- Deschamps, J.-C. et Moliner, P. (2012). Les représentations sociales. Dans J.-C. Deschamps et P. Moliner (dir.), *L'identité en psychologie sociale: des processus identitaires aux représentations sociales* (2e éd.), (p. 140-157). Paris: Armand Colin.
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales: définition d'un concept. *Connexions*, (45), 243-253.
- Doughty, R., Harris, T. et McLean, M. (2007). Tripartite assessment of learners during practice placements in midwifery pre-registration programmes. *Education & Training*, 49(3), 227-235.
- Frasse, B. (1997). Représentation socioprofessionnelle : mise à jour d'un nouveau concept. Le cas d'élèves ingénieurs en formation. *Connexions*, 70(2), 195-211.
- Génolini, J.-P. et Tournebeiz, A. (2010). Scolarisation des élèves en situation de handicap physique: les représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive. *Staps*, 2(88), 25-42.
- Giroux, L. M. et Garnier, C. (2001). La représentation du corps dans la formation médicale. Dans M. Lebrun (dir.), *Les représentations sociales: des méthodes de recherche aux problèmes de société* (p. 133-149). Outremont: Les Éditions logiques.
- Hughes, A. J. et Fraser, D. M. (2011). "There are guiding hands and there are controlling hands": student midwives experience of mentorship in the UK. *Midwifery*, 27(4), 477-483.
- Jokelainen, M., Turunen, H., Tossavainen, K., Jamookeah, D. et Coco, K. (2011). A systematic review of mentoring nursing students in clinical placements. *Journal of Clinical Nursing*, 20, 2854-2867.

- Jouanchin, N. (2010). Le stage d'application dans la formation infirmière, représentations et implication professionnelles des acteurs : futurs infirmiers, formateurs et responsables/tuteurs de stage. *Recherche en soins infirmiers*, 101(juin), 42-66.
- Lalande, C. (2018). *Intervention sociojudiciaire en violence conjugale au Québec: représentations professionnelles des intervenantes qui en font l'expérience*. Université de Montréal.
- Lheureux, F. (2010). Représentations professionnelles, satisfaction au travail et choix de carrière des personnels infirmiers*: le rôle des valeurs d'autonomie. *Psychologie du travail et des organisations*, 16(4), 312-324.
- Maillet-Contoz, J., Combaz, G. et Morin-Messabel, C. (2019). Les représentations professionnelles des étudiantes en soins infirmiers : des représentations genrées. *Orientation scolaire et professionnelle*, 48(4).
- Mannoni, P. (2012). *Les représentations sociales* (6e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Martin, F., Morcillo, A., Jeunier, B. et Blin, J.-F. (2005). Des activités aux situations professionnelles en contexte social : évolution d'un modèle d'analyse. *Recherche et formation*, (50), 39-54.
- Michel-Guillou, E. (2010). Agriculteur, un métier en mutation: analyse psychosociale d'une représentation professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 505(1), 15-27.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a method sourcebook* (3e éd.). Los Angeles: Sage.
- Moscovici, S. (2000). Entretien avec Serge Moscovici: propos recueillis par Michel Bataille. Dans M. Bataille (dir.), *Représentations et engagements: des repères pour l'action* (p. 9-16). Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- O'Connor, A. B. (2015). *Clinical instruction and evaluation: a teaching resource* (3e éd.). Burlington, MA: Jones et Bartlett Learning.
- Ordre des sages-femmes du Québec. (2009). *Référentiel d'activité professionnelle lié à l'exercice de la profession de sage-femme au Québec*. Montréal: l'auteur.
- Ordre des sages-femmes du Québec. (2021, 23 septembre). *Normes professionnelles*. <https://www.osfq.org/medias/iw/OSFQ-normes-professionnelles-2021-web.pdf>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris: Armand Colin.
- Piaser, A. (2000). La di! érence statutaire en actes: le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire. Dans M. Bataille (dir.), *Représentations et engagements : des repères pour l'action* (p. 57-70). Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Piaser, A. (2014). Représentations professionnelles. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 273-276). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Porter, S. (2014). *Les représentations professionnelles des aides médico psychologiques exerçant au sein d'un établissement de santé mentale*. (Mémoire de maîtrise). Université de Toulouse II - Le Mirail.
- Ralph, E., Walker, K. et Wimmer, R. (2009). Practicum and clinical experiences: postpracticum students' views. *Journal of Nursing Education*, 48(8), 434-440.
- Rooke, N. (2014). An evaluation of nursing and midwifery sign off mentors, new mentors and nurse lecturers' understanding of the sign off mentor role. *Nurse Education Today*, 14, 43-48.
- Rouquette, M.-L. et Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Talbot, L. et Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Éducation et didactique*, 6(3) 55.
- Tominska, E., Dobrowolska, D. et Balslev, K. (2017). Interventions verbales des formateurs lors des entretiens de stage: entre l'évaluation formative et certificative. *Phronesis*, 6(4), 22-32.
- Tyrlik, M. et Macek, P. (2002). La compréhension des représentations sociales à l'aide du dialogue. Dans C. Garnier et W. Doise (dir.), *Les représentations sociales: balisage du domaine d'études* (p. 59-79). Montréal: Éditions nouvelles.

Université du Québec à Trois-Rivières. (2006, novembre). *Évaluation périodique des programmes : évaluation du programme de baccalauréat en pratique sage-femme (7055)*. [Rapport final].

JOSÉE LAFRANCE est professeure au département sage-femme de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Elle détient un doctorat en sciences de l'éducation de l'UQTR et une maîtrise en soins de santé primaires de l'Université d'Ottawa. Elle a obtenu son diplôme de sage-femme à Londres en Angleterre et son baccalauréat en sciences infirmières de l'Université Laval. Ses intérêts de recherche portent sur les stages en milieu de pratique, le préceptorat et la formation interprofessionnelle en sciences de la santé. josee.lafrance@uqtr.ca

JOSÉE LAFRANCE is a professor in the Department of Midwifery at Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). She holds a PhD in Educational Sciences from UQTR and a master's degree in primary health care from the University of Ottawa. She obtained her midwifery diploma in London, England, and her bachelor's degree in nursing from Université Laval. Her research interests focus on practice-based internships, preceptorship, and interprofessional education in the health sciences. josee.lafrance@uqtr.ca