



Rédacteurs associés
KEVIN PÉLOQUIN et CARL BEAUDOIN

In this issue/Dans ce numéro:

Les effets du coenseignement développemental sur les stagiaires en éducation : une revue de littérature

- *Mélyssa Fortier et Philippe Tremblay*

La question des dynamiques identitaires dans un processus de reconversion professionnelle volontaire. Le cas des institutrice-s primaires de seconde carrière

- *Valérie Moinet, Mariane Frenay, Isabel Raemdonck et Virginie März*

Les pratiques collaboratives d'orthopédagogues travaillant à l'ordre d'enseignement secondaire

- *Noémie Ruberto, Judith Beaulieu, André C. Moreau et Fannie Doré-Turgeon*

Amélioration de deux dispositifs de formation-accompagnement à l'implantation de programmes pour les élèves ayant une difficulté spécifique de la lecture-écriture

- *Myriam Fontaine, Gabrielle Livernoche, André C. Moreau et Élisabeth Boily*

Pratiquer le dialogue philosophique avec les adolescents : comment favoriser une plus grande prise de conscience des apprentissages chez les élèves

- *Mathieu Gagnon, Adolfo Agundez-Rodriguez, Amélie Richard, Laurent Theis et Olivier Michaud*

Exploration initiale des facteurs pour une pédagogie variée et active à l'enseignement universitaire

- *Myriam Girouard-Gagné, Noémie Deschênes, Olivier Bégin-Cauette, Glen Alan Jones, Grace Karram Stephenson et Amy Metcalfe*

Les perceptions de la supervision parentale selon les jeunes et leurs parents comme prédicteurs du fonctionnement scolaire à la fin du secondaire

- *Guillaume Gagné-Legault, Catherine Cimon-Paquet et Marie-Hélène Véronneau*

L'école congolaise comme moteur de paix? Une analyse des attitudes des enseignants du secondaire dans l'est de la République démocratique du Congo

- *Justin Sheria Nfundika, Line Kuppens et Armin Langer*

Retombées qualitatives d'un réseau de mobilisation des savoirs sur l'équité en éducation : possibilités et limites

- *Jo Anni Joncas, Raphaël Gani et Nicholas Ng-A-Fook*

Le bien-être psychologique des élèves de formation professionnelle lors de leur transition en emploi : le rôle de la compétence émotionnelle et de la réussite éducative

- *Sasha Voyer et Marie-Hélène Véronneau*

L'évaluation des habiletés langagières d'enfants francophones d'âge préscolaire : comparaison de l'anecdote personnelle et de la conversation lors d'un jeu symbolique

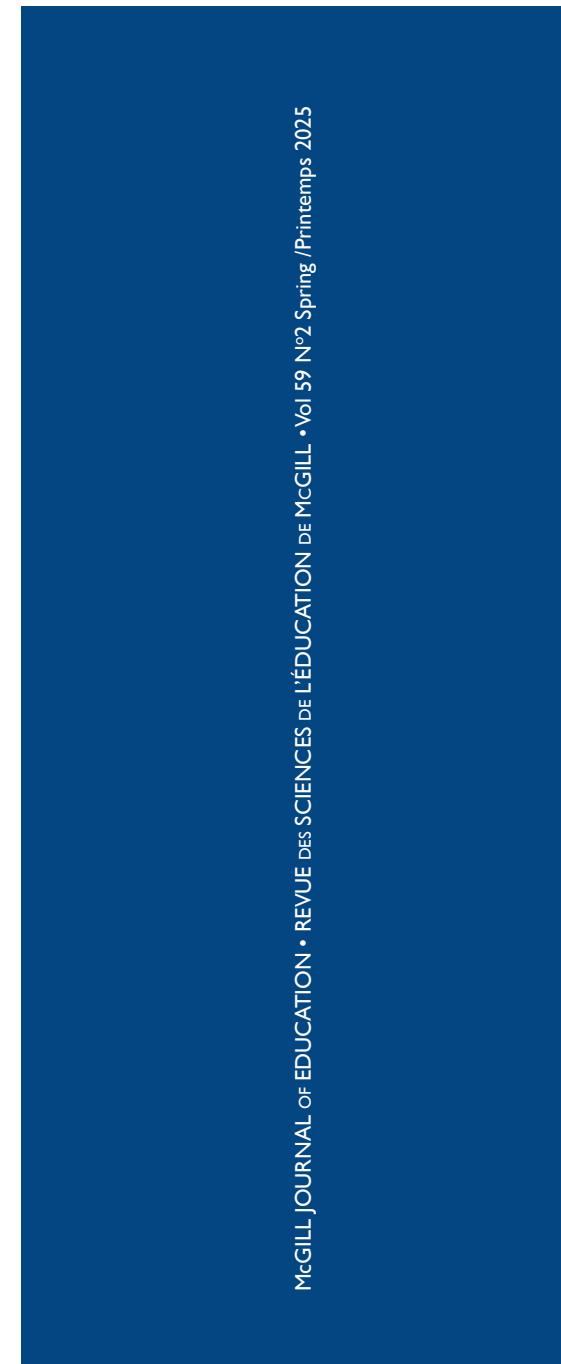
- *Marianne J. Paul, Noémie Mercier, Stéphanie Girard et Stefano Rezzonico*

Effets potentiels d'une intervention interdisciplinaire en sciences et en arts sur la construction de concepts scientifiques d'enfants de maternelle

- *Édith Allard et Ghislain Samson*

L'agentivité de personnes conseillères pédagogiques dans une communauté de pratique en réseau

- *Michelle Deschênes et Séverine Parent*



MJE
RSEM

McGILL JOURNAL OF EDUCATION
REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL
VOLUME 59 NUMBER 2 SPRING 2025
VOLUME 59 NUMÉRO 2 PRINTEMPS 2025



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 (<https://mje.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 <https://mje.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

<https://mje.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 : *Carl Beaudoin* (Université du Québec à Trois-Rivières), *Harrison Campbell* (St. Mary's University), *Thierry Desjardins* (Université de Montréal), *Stephanie Ho* (McGill University), *Joanne Pattison-Meek* (Bishop's University), *Kevin Péloquin* (Université de Montréal), *Vander Tavares* (Inland Norway University of Applied Sciences), *Chantal Tremblay* (Université du Québec à Montréal)

MANAGING EDITOR / DIRECTRICE DE RÉDACTION : *Isabel Meadowcroft & Mary Sauvé*
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, 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 : *Marion Hernandez*

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.



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

SPRING 2025 VOL. 59 N°2
PRINTEMPS 2025 VOL. 59 N°2

- I Éditorial
Editorial
• KEVIN PÉLOQUIN ET CARL BEAUDOIN
- 13 Les effets du coenseignement développemental sur les stagiaires en éducation : une revue de littérature
The effects of developmental co-teaching on education trainees: A literature review
• MÉLISSA FORTIER ET PHILIPPE TREMBLAY
- 43 La question des dynamiques identitaires dans un processus de reconversion professionnelle volontaire. Le cas des instituteur-rices primaires de seconde carrière
The question of identity dynamics in a voluntary professional reconversion process. The case of second career primary school teachers
• VALÉRIE MOINET, MARIANE FRENAY, ISABEL RAEMDONCK ET VIRGINIE MÄRZ
- 67 Les pratiques collaboratives d'orthopédagogues travaillant à l'ordre d'enseignement secondaire
Collaborative practices of special needs teachers working in high schools
• NOÉMIA RUBERTO, JUDITH BEAULIEU, ANDRÉ C. MOREAU ET FANNIE DORÉ-TURGEON
- 92 Amélioration de deux dispositifs de formation-accompagnement à l'implantation de programmes pour les élèves ayant une difficulté spécifique de la lecture-écriture
Improvement of two training-support devices to implement programs for students with a specific reading and writing difficulty
• MYRIAM FONTAINE, GABRIELLE LIVERNOCHE, ANDRÉ C. MOREAU ET ÉLISABETH BOILY

- 119 Pratiquer le dialogue philosophique avec les adolescents : comment favoriser une plus grande prise de conscience des apprentissages chez les élèves
Practicing philosophical dialogue with adolescents: How to foster greater awareness of learning in students
- MATHIEU GAGNON, ADOLFO AGUNDEZ-RODRIGUEZ, AMÉLIE RICHARD, LAURENT THEIS ET OLIVIER MICHAUD
- 143 Exploration initiale des facteurs pour une pédagogie variée et active à l'enseignement universitaire
Determinants of pedagogical innovation in higher education: Initial exploration of factors for a varied and active pedagogy
- MYRIAM GIROUARD-GAGNÉ, NOÉMIE DESCHÈNES, OLIVIER BÉGIN-CAOUETTE, GLEN ALAN JONES, GRACE KARRAM STEPHENSON ET AMY METCALFE
- 169 Les perceptions de la supervision parentale selon les jeunes et leurs parents comme prédicteurs du fonctionnement scolaire à la fin du secondaire
Adolescents' and parents' perceptions of parental monitoring as predictors of academic functioning at the end of high school
- GUILLAUME GAGNÉ-LEGAULT, CATHERINE CIMON-PAQUET ET MARIE-HELINE VÉRONNEAU
- 193 L'école congolaise comme moteur de paix? Une analyse des attitudes des enseignants du secondaire dans l'est de la République démocratique du Congo
The Congolese school as a driver of peace? An analysis of the attitudes of secondary school teachers in eastern Democratic Republic of the Congo
- JUSTIN SHERIA NFUNDIKO, LINE KUPPENS ET ARNIM LANGER
- 218 Retombées qualitatives d'un réseau de mobilisation des savoirs sur l'équité en éducation : possibilités et limites
Qualitative evaluation of a network mobilizing knowledge on equity in education: Possibilities and limitations
- JO ANNI JONCAS, RAPHAËL GANI ET NICHOLAS Ng-A-FOOK

- 242 Le bien-être psychologique des élèves de formation professionnelle lors de leur transition en emploi : le rôle de la compétence émotionnelle et de la réussite éducative
Psychological well-being of vocational training students during their transition to employment: The role of emotional competence and educational success
• SASHA VOYER ET MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU
- 265 L'évaluation des habiletés langagières d'enfants francophones d'âge préscolaire : comparaison de l'anecdote personnelle et de la conversation lors d'un jeu symbolique
Assessing French-speaking preschool children's language skills: Comparing personal narrative with conversation during symbolic play
• MARIANNE J. PAUL, NOÉMIE MERCIER, STÉPHANIE GIRARD ET STEFANO REZZONICO
- 290 Effets potentiels d'une intervention interdisciplinaire en sciences et en arts sur la construction de concepts scientifiques d'enfants de maternelle
Potential effects of an arts and science interdisciplinary intervention on kindergarten children's construction of scientific concepts
• ÉDITH ALLARD ET GHISLAIN SAMSON
- 315 L'agentivité de personnes conseillères pédagogiques dans une communauté de pratique en réseau
The agency of pedagogical consultants in a networked community of practice
• MICHELLE DESCHÈNES ET SÉVERINE PARENT

NOTE FROM THE FIELD/ NOTE DU TERRAIN

- 340 Intégrer l'enseignement des langues basé sur les tâches en salle de classe : une proposition de tâche pour des apprenants du français langue additionnelle au primaire
Integrating task-based language teaching in the classroom: A task proposal for learners of French as an additional language in elementary school
• RACHELLE DUTIL ET CAROLINE PAYANT

ÉDITORIAL

La recherche en éducation participe, entre autres, à une meilleure compréhension des processus d'apprentissage et de l'enseignement effectué sur le terrain. Le numéro 59-2 regroupe ainsi des articles issus d'une diversité d'approches et de préoccupations relativement à la pratique pédagogique, à la formation initiale en enseignement et à l'apprentissage chez les élèves.

Cela dit, l'un des premiers thèmes de ce numéro traite de la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que le développement de leur identité professionnelle. Fortier et Tremblay mettent en lumière le coenseignement développemental comme une alternative prometteuse aux stages traditionnels. Dans la même veine, l'étude de Moinet, Frenay, Raemdonck et März fait état de la reconversion professionnelle des adultes qui choisissent l'enseignement primaire. Ruberto, Beaulieu, Moreau et Doré-Turgeon se penchent sur les pratiques collaboratives de l'orthopédagogie au secondaire, tandis que Fontaine, Livernoche, Moreau, et Boily analysent des dispositifs de formation-accompagnement à l'implantation de programmes pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Plusieurs articles et une note du terrain explorent des approches pédagogiques novatrices et leurs retombées concrètes. Dutil et Payant discutent de l'enseignement des langues basé sur les tâches (ELBT) et, de leur côté, Gagnon, Agundez-Rodriguez, Richard, Theis et Michaud s'intéressent au dialogue philosophique chez les élèves du secondaire au Québec et en Suisse. Au niveau universitaire, Girouard-Gagné, Deschênes, Bégin-Caouette, Jones, Karram Stephenson et Metcalfe explorent les facteurs influençant l'utilisation de pratiques pédagogiques variées chez les professeur·e·s canadien·ne·s, alors que Gagné-Legault, Cimon-Paquet et Véronneau s'interrogent sur les perceptions des parents et des adolescent·e·s par rapport à la sollicitation et au contrôle parentaux face au rendement et à l'engagement scolaires.

La recherche éducative n'hésite pas à aborder des contextes spécifiques et des défis sociaux majeurs. L'étude de Sheria Nfundiko, Kuppens et Langer conduite en République démocratique du Congo explore la perception des enseignant·e·s du secondaire concernant l'éducation à la paix dans un environnement d'insécurité persistante. Joncas, Gani et Ng-A-Fook examinent les retombées du Réseau de Savoir sur l'Équité (RSEKN) en Ontario quant à la mobilisation des savoirs chez les enseignant·e·s. De leur côté, Voyer et Véronneau cherchent à mieux comprendre le rôle de la compétence émotionnelle et de la réussite éducative sur le bien-être psychologique des élèves en formation professionnelle.

Enfin, la question du développement des compétences et la construction de concepts sont également présentes. Paul, Mercier, Girard et Rezzonico s'intéressent au développement des compétences narratives chez les jeunes enfants franco-qubécois et Allard et Samson, pour leur part, à la construction de concepts scientifiques chez les élèves de niveau préscolaire. En ce qui concerne le développement professionnel des adultes, l'étude de Deschênes et Parent met en lumière l'agentivité conseiller·ère·s pédagogiques participant à une communauté de pratique en réseau.

En somme, ces 13 articles et une note du terrain nous offrent un aperçu précieux des dynamiques actuelles de la recherche en éducation. Ils soulignent l'importance de la formation continue, de l'innovation pédagogique, de la prise en compte des contextes spécifiques et du rôle crucial des communautés de pratique. Ces travaux ne se contentent pas de décrire des réalités. Au contraire, ils proposent des pistes de réflexion et d'action pour un système éducatif plus juste, plus inclusif et plus performant.

Dans leur article, Fortier et Tremblay présentent une revue systématique de la littérature sur le coenseignement développemental. Les auteur·e·s examinent cette pratique comme alternative aux stages traditionnels dans la formation initiale des stagiaires en enseignement. L'article se concentre sur les effets à court, moyen et long terme de cette approche, qu'elle implique deux stagiaires ou un·e stagiaire et un·e enseignant·e titulaire. Les résultats mettent en évidence les contributions de cette pratique au développement d'une vision collaborative et réflexive du métier, ainsi qu'à l'identité professionnelle des futur·e·s enseignant·e·s. La revue explore les avantages et désavantages des modèles en binôme et en trinôme, tout en soulignant les conditions de mise en place et les limites de la recherche actuelle.

Dans cette recherche menée par Moinet, Frenay, Raemdonck et März, il est question de l'analyse des dynamiques identitaires et des raisons derrière le choix d'être enseignant·e au primaire pour des adultes en reconversion professionnelle en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'étude qualitative, basée sur des entretiens, identifie les tensions vécues dans les carrières précédentes comme un facteur clé influençant ce changement. Elle souligne également l'importance du sentiment d'efficacité personnelle et des compétences antérieures dans la concrétisation de ce retour aux études universitaires en enseignement pour le primaire. Les résultats sont discutés au regard du vécu du personnel enseignant à l'égard de la formation et des stages. Des pistes pratiques sont également proposées pour mieux accompagner cette population dans le système éducatif.

Ruberto, Beaulieu, Moreau et Doré-Turgeon se sont intéressé·e·s à décrire les pratiques collaboratives de l'orthopédagogie au secondaire et à documenter les facilitateurs et les obstacles à cette collaboration. Suivant la tenue de groupes de discussion auprès de 12 orthopédagogues, les résultats indiquent que ces professionnel·le·s collaborent avec la direction, assurent un lien avec les parents et soutiennent le personnel enseignant.

Fontaine, Moreau, Boily et Livernoche se sont intéressé·e·s à l'amélioration de deux dispositifs de formation-accompagnement à l'implantation de programmes pour les élèves rencontrant une difficulté spécifique de la lecture-écriture. S'inscrivant dans une approche qualitative, les résultats obtenus suivant l'analyse des commentaires émis par les orthopédagogues participantes décrivent leur expérience ainsi que les effets observés sur l'apprentissage des élèves et sur leur développement professionnel.

L'étude réalisée par Gagnon, Agundez-Rodriguez, Richard, Theis et Michaud porte sur la pratique du dialogue philosophique auprès d'élèves de deux écoles secondaires, l'une au Québec et l'autre en Suisse. Elle met également en évidence comment cette pratique affecte leur conscience de leurs apprentissages. En recueillant des données par le biais d'entretiens, l'étude examine la mobilisation transversale de la pensée critique chez les élèves. L'analyse comparative de ces données montre des différences entre les élèves (sur la conscience des apprentissages et la perception de l'utilité de la philosophie) et des similitudes (l'importance de développer des attitudes d'ouverture, de tolérance et de respect envers les idées différentes).

Dans cet article, Girouard-Gagné, Deschênes, Bégin-Caouette, Jones, Karram Stephenson et Metcalfe se penchent sur les facteurs qui influencent l'utilisation de pratiques pédagogiques variées chez les

professeur·e·s d'université canadiennes. En se basant sur les réponses de près de 3 000 professeur·e·s, l'article expose comment des éléments tels que la formation en pédagogie, les préférences pour l'enseignement, la charge de travail, l'autoévaluation et la discipline enseignée sont liés à l'adoption de méthodes d'enseignement actives. Les résultats préliminaires de cette étude indiquent que les professeur·e·s utilisant une pédagogie plus diversifiée ont tendance à avoir une formation pédagogique et à préférer l'enseignement.

Le texte de Gagné-Legault, Cimon-Paquet et Véronneau porte sur les perceptions des parents et des adolescent·e·s par rapport à la sollicitation et au contrôle parentaux comme prédicteurs du rendement et de l'engagement scolaires. À l'issue de régressions hiérarchiques effectuées sur 133 dyades parent-enfant, les résultats montrent entre autres que le contrôle perçu par les jeunes est significativement associé à leur engagement et à leur rendement. De même, le lien entre la sollicitation perçue et l'engagement n'est que marginalement significatif. Enfin, les perceptions des parents quant à leur supervision prédisent le fonctionnement scolaire de l'enfant.

Dans leur étude sur la perception des enseignant·e·s du secondaire dans l'est de la République démocratique du Congo concernant l'éducation à la paix, Sheria Nfundiko, Kuppens et Langer examinent à la fois l'acceptation de l'éducation à la paix indirecte, comme l'éducation civique et morale, et l'éducation à la paix directe, qui aborde spécifiquement l'histoire des conflits récents dans la région. Les auteur·e·s ont mené une large enquête auprès de plus de 1 600 enseignant·e·s à Goma et Bukavu, à partir d'entretiens, pour comprendre leurs attitudes et les défis rencontrés dans la mise en œuvre de tels programmes dans un contexte d'insécurité persistante. Les résultats suggèrent un soutien pour l'éducation à la paix, mais soulignent les obstacles tels que la violence en milieu scolaire et les craintes des enseignant·e·s d'aborder des sujets sensibles.

L'article de Joncas, Gani et Ng-A-Fook présente les retombées du Réseau de Savoir sur l'Équité/Equity Knowledge Network (RSEKN) mobilisant des savoirs bilingues axés sur la lutte contre les obstacles systémiques à l'apprentissage des élèves ontariens. En complément à une analyse quantitative initiale, les auteur·e·s ont conduit 10 entretiens qualitatifs avec des partenaires clés pour étudier les perceptions et les retombées du réseau. Les résultats soulignent que, au-delà des réalisations quantifiables, les relations humaines et professionnelles sont la retombée la plus significative et un moteur essentiel de la mobilisation des savoirs. Cependant, l'étude identifie également des

défis, notamment liés aux iniquités systémiques reproduites dans le contexte bilingue et au financement à court terme. Les auteur·e·s recommandent de privilégier l'évaluation qualitative pour mieux saisir la complexité des réseaux de mobilisation des savoirs, en particulier dans des contextes diversifiés.

Voyer et Véronneau ont étudié le bien-être psychologique des élèves de formation professionnelle lors de leur transition en emploi au regard du rôle de la compétence émotionnelle et de la réussite éducative. Cette étude à deux temps de mesure à laquelle 179 élèves ont participé avait pour objectif de vérifier si la réussite éducative joue un rôle de médiateur entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique, ce que les analyses de régression effectuées sur les données recueillies ont permis de montrer.

L'étude de Paul, Mercier, Girard et Rezzonico explore le développement des compétences linguistiques chez des enfants franco-qubécois d'âge préscolaire en comparant leurs capacités narratives lors d'une anecdote personnelle à la conversation pendant un jeu symbolique. Les chercheur·e·s ont évalué 28 enfants de trois ans et ont refait l'évaluation avec 19 d'entre eux à quatre ans. À partir de l'analyse de la structure narrative ainsi que des mesures de longueur et de diversité lexicale dans les échantillons de langage, l'étude suggère que le contexte discursif influence les caractéristiques de l'échantillon et que l'utilisation de l'anecdote personnelle est envisageable pour évaluer le langage dès trois ans, bien que l'évolution de la structure narrative soit très variable. L'article discute des implications pour l'évaluation orthophonique et souligne le besoin de recherches supplémentaires pour valider les procédures d'évaluation narrative en français.

L'étude d'Allard et Samson traite des effets potentiels d'une intervention interdisciplinaire en sciences et en arts sur la construction de concepts scientifiques par les enfants de maternelle. Selon un devis de recherche qualitative, les données ont été recueillies auprès de 17 enfants d'une classe de maternelle à l'aide de dessins et d'entretiens semi-dirigés. Les principaux résultats obtenus tendent à montrer que l'intervention contribue efficacement à la construction de concepts scientifiques chez la majorité des participant·e·s.

L'étude de Deschênes et Parent examine l'agentivité conseiller·ère·s pédagogiques participant à une communauté de pratique en réseau. Basée sur une étude de cas multiples impliquant conseiller·ère·s pédagogiques de diverses établissements, la recherche emploie une

analyse qualitative d'entretiens et de documents pour identifier les manifestations de trois types d'agentivité : individuelle, par procuration et collective. Les résultats mettent en lumière la collaboration et la symétrie de l'agentivité au sein de la communauté, tout en soulignant une orientation vers la recherche de solutions plutôt que la résistance. Les auteures concluent que cette participation à une communauté de pratique contribue au développement professionnel des conseiller·ère·s pédagogiques et à leur rôle d'agents de changement.

Dans cette note du terrain, Dutil et Payant présentent l'enseignement des langues basé sur les tâches (ELBT) et ses principes fondamentaux, en définissant le concept de tâche pédagogique selon quatre critères. Destinée aux enseignant·e·s de français langue additionnelle au niveau primaire, cette note propose un exemple concret de séquence didactique de type tâche de hiérarchisation, nommée « La récompense », pour illustrer comment cette approche peut être mise en œuvre en classe. Enfin, les auteures soulignent l'importance de la prétâche et de la post-tâche pour soutenir l'apprentissage des élèves.

Nous souhaitons remercier les membres de l'équipe de la RSÉM qui se trouvent derrière ces contributions. C'est grâce au travail des éditeur·trices, des rédacteur·trices et des réviseur·e·s linguistiques que la parution de ce numéro a été possible. Merci tout spécial à la rédactrice-en-chef, madame Teresa Strong-Wilson qui joue le véritable rôle de cheffe d'orchestre auprès de l'équipe. Merci également au travail acharné des co-directrices de la rédaction Isabel Meadowcroft et Mary Sauvé pour leur implication dans la publication et la révision des manuscrits. Le travail de révision linguistique a été assuré par Marion Hernandez et le suivi de l'évaluation des pairs par Chantal Tremblay, Thierry Desjardins, Carl Beaudoin et Kevin Péloquin. Le présent numéro n'aurait pu voir le jour sans ce travail rigoureux de révision et de suivi du processus d'évaluation. Enfin, nous aimerions remercier le doyen de la faculté d'éducation, M. Vivek Venkatesh, pour son appui inconditionnel à la revue.

KEVIN PÉLOQUIN ET CARL BEAUDOIN

EDITORIAL

Educational research contributes, among other things, to a better understanding of the learning and teaching processes carried out in the field. Issue 59-2 brings together articles from a diversity of approaches and preoccupations relating to pedagogical practice, teacher training, and student learning.

One of the first themes of this issue focuses on initial and in-service training of teachers, as well as the development of their professional identity. Fortier and Tremblay highlight developmental co-teaching as a promising alternative to traditional internships. In the same vein, Moinet, Frenay, Raemdonck, and März's study reports on the professional retraining of adults who choose to become primary education teachers. Ruberto, Beaulieu, Moreau, and Doré-Turgeon focus on the collaborative practices of remedial teachers in secondary school, while Fontaine, Moreau, Boily, and Livernoche analyze training-support systems for the implementation of programmes for the teaching and learning of reading and writing.

Several articles and a Note from the Field explore innovative pedagogical approaches and their practical benefits. Payant and Dutil discuss task-based language teaching (TBLT), and, for their part, Gagnon, Agundez-Rodriguez, Richard, Theis, and Michaud are interested in philosophical dialogue among secondary school students in Quebec and Switzerland. At the university level, Girouard-Gagné, Deschênes, Bégin-Caouette, Jones, Karram Stephenson, and Metcalfe explore the factors influencing Canadian professors' use of various pedagogical practices, while Gagné-Legault, Cimon-Paquet, and Véronneau question the perceptions of parents and adolescents in relation to parental solicitation and control of academic performance and engagement.

Educational research does not hesitate to address specific contexts and major societal challenges. Sheria Nfundiko, Kuppens, and Langer's study conducted in the Democratic Republic of the Congo explores secondary school teachers' perceptions of peace education in an environment of persistent insecurity. Joncas, Gani, and Ng-A-Fook examine the impact of the Réseau de Savoir sur l'Équité (RSEKN) in Ontario on knowledge mobilization among teachers. For their part, Voyer and Véronneau seek to better understand the role of emotional competence and educational success on the psychological well-being of students in vocational training.

Finally, the question of skills development and the construction of concepts are also present. Paul, Mercier, Girard, and Rezzonico are interested in the development of narrative skills in young French-speaking Quebecois children and Allard and Samson, for their part, in the construction of scientific concepts in preschool students. With regard to the professional development of adults, the study by Deschênes and Parent highlights the agency of educational advisors participating in a networked community of practice.

In short, these 13 articles and a Note from the Field offer us valuable insight into the current dynamics of educational research. They emphasize the importance of continuing education, pedagogical innovation, consideration of specific contexts, and the crucial role of communities of practice. This work is not limited to describing realities. On the contrary, they propose avenues for reflection and action for a fairer, more inclusive and more efficient education system.

In their article, Fortier and Tremblay present a systematic review of the literature on developmental co-teaching. The authors examine this practice as an alternative to traditional teaching internships. This article concentrates on the short-, medium-, and long-term effects of this approach, whether it involves two trainees or one trainee and one tenured teacher. Results show the contributions of this practice to the development of a collaborative and reflective vision of the profession, as well as to the professional identity of future teachers. The review explores the advantages and disadvantages of pair and trinomial models, while highlighting implementation conditions and limits of current research.

In their study, Moinet, Frenay, Raemdonck, and März analyze the identity dynamics and the reasons behind the choice to be a primary school teacher for adults in professional retraining in the Wallonia-Brussels Federation. The qualitative study, based on interviews, identifies the tensions experienced in previous careers as a key factor influencing this change. It also underscores the importance of a sense of self-efficacy and previous

skills in making a return to university studies in primary school education a reality. The results discuss the experiences of the teaching staff regarding training and internships. Practical avenues are also proposed to better support this population in the education system.

Ruberto, Beaulieu, Moreau, and Doré-Turgeon were interested in describing the collaborative practices of remedial teachers in secondary school and in documenting the facilitators and obstacles to this collaboration. Following focus groups with 12 remedial teachers, the results indicate that these professionals collaborate with the principal, ensure a link with parents, and support the teaching staff.

Fontaine, Moreau, Boily, and Livernoche were interested in the improvement of two training-support systems for the implementation of programs for students with a specific reading and writing difficulty. Anchored within a qualitative approach, the results obtained following the analysis of the comments made by the participating remedial teachers describe their experience as well as the effects observed on students' learning and professional development.

Gagnon, Agundez-Rodriguez, Richard, Theis, and Michaud's study focuses on the practice of philosophical dialogue with students in two secondary schools, one in Quebec and the other in Switzerland. It also brings forward how this practice affects their awareness of their learning. By collecting interview data, the study examines the cross-cutting mobilization of critical thinking among students. The comparative analysis of these data shows differences between students (on the awareness of learning and the perception of the usefulness of philosophy) and similarities (the importance of developing attitudes of openness, tolerance, and respect towards different ideas).

In their article, Girouard-Gagné, Deschênes, Bégin-Caouette, Jones, Karram Stephenson, and Metcalfe examine the factors that influence the use of diverse teaching practices among Canadian university professors. Based on the responses of nearly 3,000 professors, the article exposes how factors such as pedagogical training, teaching preferences, workload, self-assessment, and discipline taught are related to the adoption of active teaching methods. The study's preliminary findings indicate that professors using a more diversified pedagogy tend to have a pedagogical background and prefer teaching.

Gagné-Legault, Cimon-Paquet, and Véronneau's article focuses on the perceptions of parents and adolescents in relation to parental solicitation and control as predictors of academic performance and engagement.

Based on hierarchical regressions carried out on 133 parent-child dyads, the results show, among other things, that the control perceived by young people is significantly associated with their engagement and performance. Similarly, the link between perceived solicitation and engagement is only marginally significant. Finally, parents' perceptions of their supervision predict the child's school functioning.

In their study on the perceptions of secondary school teachers in eastern Democratic Republic of the Congo regarding peace education, Sheria Nfundiko, Kuppens, and Langer examine both the acceptance of indirect peace education, such as civic and moral education, and direct peace education, which specifically addresses the history of recent conflicts in the region. The authors conducted a large interview-based study of more than 1,600 teachers in Goma and Bukavu to understand their attitudes and challenges in implementing such programmes in a context of persistent insecurity. The findings suggest support for peace education but highlight barriers such as school-related violence and teachers' fear of addressing sensitive topics.

Joncas, Gani, and Ng-A-Fook's article presents the impact of the Réseau de Savoir sur l'Équité/Equity Knowledge Network (RSEKN) mobilizing bilingual knowledge focused on addressing systemic barriers to learning for Ontario students. In addition to an initial quantitative analysis, the authors conducted 10 qualitative interviews with key partners to study the perceptions and impacts of the network. The results highlight that, beyond quantifiable achievements, human and professional relationships are the most important impact and a key driver of knowledge mobilization. However, the study also identifies challenges, particularly related to systemic inequities reproduced in the bilingual context and short-term funding. The authors recommend that qualitative evaluation be prioritized to better understand the complexity of knowledge mobilization networks, especially in diversified contexts.

Voyer and Véronneau studied the psychological well-being of vocational students during their transition to employment regarding the role of emotional competence and educational success. This study, conducted in two measurement phases with 179 students, aimed to verify whether educational success plays a mediating role between emotional competence and psychological well-being, which the regression analyses carried out on the data collected showed.

Paul, Mercier, Girard, and Rezzonico's study explores the development of language skills of French-speaking Quebecois preschoolers by comparing their narrative skills during a conversation around a personal anecdote

during symbolic play. The researchers evaluated 28 three-year-olds and reassessed 19 of them at four years of age. Based on the analysis of narrative structure as well as measures of length and lexical diversity in language samples, the study suggests that the discursive context influences the characteristics of the sample and that the use of personal anecdote is possible to assess language as early as three years of age, although the evolution of narrative structure is highly variable. The article discusses the implications for speech therapy assessment and highlights the need for further research to validate narrative assessment procedures in French.

Allard and Samson's study discusses the potential effects of an interdisciplinary intervention in science and the arts on the construction of scientific concepts by kindergarten children. Following a qualitative research design, data was collected from 17 children in a kindergarten class using drawings and semi-structured interviews. The main results obtained tend to show that the intervention effectively contributes to the construction of scientific concepts in the majority of participants.

Deschênes and Parent's study examines the agency of educational advisors participating in a networked community of practice. Based on a multiple case study involving pedagogical advisors from various institutions, the research employs a qualitative analysis of interviews and documents to identify the manifestations of three types of agency: Individual, vicarious, and collective. The results highlight the collaboration and symmetry of agency within the community, while underscoring a focus on finding solutions rather than resistance. The authors conclude that participating in a community of practice contributes to the professional development of pedagogical advisors and to their role as agents of change.

In their Note from the Field, Dutil and Payant present task-based language teaching (TBLT) and its fundamental principles, defining the concept of pedagogical task according to four criteria. Intended for teachers of French as an additional language at the primary level, this Note offers a concrete example of a didactic sequence of the hierarchization task, called "The Reward", to illustrate how this approach can be implemented in the classroom. Finally, the authors emphasize the importance of the pretask and the posttask to support student learning.

We would like to thank the *MJE* team members behind these contributions. It is thanks to the work of the editors, copywriters, and linguistic revisers that the publication of this issue was possible. A very special thanks to the journal's editor-in-chief, Teresa Strong-Wilson, who orchestrates the work of the team. Thanks also to the hard work of the managing editor Isabel Meadowcroft and her colleague Emma Dollery for

their involvement in the publication and revision of the manuscripts. The copyediting work was carried out by Marion Hernandez and peer-review monitoring by Chantal Tremblay, Thierry Desjardins, Carl Beaudoin, and Kevin Péloquin. This issue would not have been possible without the rigorous work of reviewing and monitoring the evaluation process. Finally, we would like to thank the Dean of the Faculty of Education, Mr. Vivek Venkatesh, for his unwavering support to the journal.

KEVIN PÉLOQUIN & CARL BEAUDOIN

LES EFFETS DU COENSEIGNEMENT DÉVELOPPEMENTAL SUR LES STAGIAIRES EN ÉDUCATION : UNE REVUE DE LITTÉRATURE

MÉLISSA FORTIER *Centre de Services Scolaires de la Riveraine*

PHILIPPE TREMBLAY *Université Laval*

RÉSUMÉ. Cet article propose une revue systématique de la littérature sur le coenseignement développemental. Cette pratique apparaît comme une solution de rechange aux stages traditionnels visant à mieux répondre aux besoins actuels du milieu. Le coenseignement développemental implique soit deux stagiaires enseignant auprès du même groupe d'élèves soit un ou une stagiaire et le ou la titulaire de classe. Les principaux résultats montrent que ces deux modèles contribuent à améliorer la formation initiale des stagiaires, tant en cours de stage qu'à plus long terme dans leur pratique professionnelle. Les apports observés incluent, entre autres, le développement d'une vision collaborative et réflexive du métier, ainsi que le développement de l'identité professionnelle de l'apprenant.

THE EFFECTS OF DEVELOPMENTAL CO-TEACHING ON EDUCATION TRAINEES: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT. This article provides a systematic review of the literature on developmental co-teaching. Developmental co-teaching appears as an alternative practice to traditional internships wishing to better meet the current needs of the community. Developmental co-teaching involves two trainees teaching the same group of students or one trainee and the classroom teacher. The main results show that the two models of developmental co-teaching contribute to improving the initial training of trainees both during the internship and in the longer term in their professional practice. These contributions include, among other things, the development of a collaborative and reflective vision of the profession as well as the development of the professional identity of the learner, a vision that traditional internships cannot provide.

Depuis de nombreuses années, la formation pratique à l'enseignement (p. ex. : stages) est remise en question tant par les institutions d'enseignement que par la recherche (Gingras et Mukamurera, 2008;

Gouvernement du Québec, 2001; Gouvernement du Québec, 2020; Martineau et Mukamurera, 2012; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2005). En effet, le besoin d'actualiser la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes pour favoriser leur rétention dans les milieux scolaires est souligné dans la littérature scientifique tout comme dans les documents ministériels (Gingras et Mukamurera, 2008; Québec, 2001), et ce, tant au Québec qu'à l'étranger (Martineau et Mukamurera, 2012; OCDE, 2005). Parmi les diverses lacunes identifiées de la formation initiale des personnes enseignantes, la formation en gestion de classe et en intervention auprès des élèves en difficulté est décrite comme manquant de réalisme et de pertinence (Gingras et Mukamurera, 2008). Par ailleurs, au Québec, entre 15 % et 20 % des nouvelles personnes enseignantes abandonnent la profession dans les cinq premières années (Gingras et Mukamurera, 2008; Kirsch, 2006; Martel et al., 2003). Dans son nouveau référentiel paru en 2020, le ministère de l'Éducation affirme que la formation initiale n'est que la première étape vers l'acquisition des compétences professionnelles du métier d'enseignant (Conseil Supérieur de l'Éducation [CSÉ], 2014; Québec, 2020). Pour atteindre une maîtrise de la profession, c'est l'activité professionnelle qu'il faut favoriser (Québec, 2020).

Les classes étant de plus en plus hétérogènes et inclusives (Québec, 2020) et le métier d'enseignant étant complexe (Coppe et al. 2020; Mukamurera et al., 2019), il y a un réel besoin de mieux préparer les nouveaux ou nouvelles enseignantes. En ce qui concerne la complexité de la tâche enseignante, il n'est plus d'actualité de penser qu'être enseignant ou enseignante consiste uniquement à « faire la classe ». En effet, avec l'évolution du système scolaire, le travail des personnes enseignantes comporte plusieurs dimensions : pédagogique, éducative, administrative (Mukamurera et al., 2019), sociale et organisationnelle (Coppe et al., 2020). Ces tâches, réparties en 35 heures de travail par semaine, comprennent les activités professionnelles comme : « la prestation de cours ou d'activités, la récupération, les activités étudiantes, l'encadrement et certaines surveillances » (Mukamurera et al., 2019); ainsi que ce qui est qualifié de « fonction générale » soit : « la collaboration avec les autres enseignants et les professionnels de l'école, l'évaluation des apprentissages, le contrôle des retards et des absences des élèves, la participation aux réunions [...] » (Mukamurera et al., 2019), sans compter les aspects sociaux et organisationnels, qui font référence au fait de nouer des liens avec les collègues et à la compréhension du fonctionnement de l'établissement (Coppe et al., 2020). Pour les nouveaux ou nouvelles enseignantes, cette tâche se jumelle aussi au fait qu'ils « héritent » des

restants de tâches impliquant la prise en charge d'un ou de plusieurs groupes et rendant difficile leur insertion professionnelle (CSÉ, 2014; Mukamurera et al., 2019).

Dans les deux dernières décennies, des chercheurs ont suggéré de mettre en place un coenseignement entre deux étudiants-stagiaires et/ou entre un étudiant-stagiaire et un enseignant-associé pour mieux préparer les futurs enseignants à la réalité de leur travail et faciliter leur rétention (Bacharach et al., 2010; Bacharach et Heck, 2012; Bullough et al., 2002). Au sens large, le « coenseignement » désigne toute situation d'enseignement à deux (ou plus) enseignants ou futurs enseignants. En contexte de stage, il est appelé « coenseignement développemental » (Tremblay, 2023) et a pour objectif non pas de favoriser l'inclusion d'élèves à besoins spécifiques, raison pour laquelle la pratique s'est initialement développée, mais plutôt de stimuler, entre autres, le développement professionnel, les interactions professionnelles et la collaboration des stagiaires, mais aussi des enseignants associés (Bacharach et al., 2010; Bacharach et Heck, 2012; Baeten et Simons, 2014; Bullough et al., 2002; Heck et Bacharach, 2016).

Alors que plusieurs travaux de recherche, essentiellement anglosaxons, ont été réalisés pour appréhender le coenseignement développemental sous différents angles, à notre connaissance, aucune synthèse concernant ces travaux n'a encore été réalisée en langue française. Cet article a ainsi pour objectif d'effectuer un recensement des écrits afin d'établir l'état des connaissances au sujet du coenseignement développemental; plus précisément, en lien avec l'identification des effets à court, moyen et long termes de cette pratique sur les personnes étudiantes-stagiaires en enseignement.

FONDEMENTS DU COENSEIGNEMENT DÉVELOPPEMENTAL

Le coenseignement a d'abord été introduit dans les écoles il y a de cela cinq décennies sous l'appellation « *team teaching* » (Friend et al., 1993; Tremblay, 2020). Mais, ce n'est qu'à partir des années 1980, avec l'avancement d'une vision plus inclusive de l'école, qu'il s'est développé comme un modèle de services. Ainsi, il est devenu un moyen d'offrir davantage de soutien pédagogique aux élèves ayant des besoins spécifiques, afin de favoriser leur réussite scolaire à l'école ordinaire (Tremblay, 2020). Toutefois, au fil du temps, le concept du coenseignement s'est élargi. Tremblay (2023) a défini quatre catégories de coenseignement selon les personnes impliquées :

- *Le coenseignement inclusif* : impliquant un enseignant ordinaire et un orthopédagogue/ enseignant spécialisé;
- *Le coenseignement didactico-pédagogique* : impliquant deux enseignants ordinaires de la même école;
- *Le coenseignement linguistique* : impliquant un enseignant ordinaire et un enseignant de langue;
- *Le coenseignement développemental* : impliquant un ou deux étudiants-stagiaires accompagnés d'un enseignant associé.

Concernant le coenseignement développemental, les travaux de recherche ont émergé essentiellement après les années 2000 (Tremblay, 2020) dans le cadre d'une utilisation en contexte de stage en enseignement. L'objectif était de prendre le contrepied du caractère individualiste des stages traditionnels (Bacharach et al., 2010; Bacharach et Heck, 2012; Bullough et al., 2002). Ainsi, dans un esprit de renouveau pédagogique (Bacharach, et al., 2010; Bacharach et Heck, 2012), des chercheurs (Bullough et al., 2002) ont avancé la pertinence d'expérimenter une association entre étudiants-stagiaires et enseignant associé en se basant sur des recherches qui soutiennent la valeur des rétroactions et de l'évaluation entre pairs (Bullough et al., 2002). Dans le cadre de cet article, la définition du coenseignement développemental proposée par Tremblay et Toullec-Théry sera utilisée, à savoir un « *coenseignement de deux stagiaires auprès du même groupe d'élèves ou d'un stagiaire et de la (ou du) titulaire de classe* » (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, p. 34). De plus, une majorité des définitions précisent que le coenseignement ne se limite pas à l'enseignement en classe, mais comporte trois étapes : (1) la coplanification, qui consiste en un temps de consultation pour définir les objectifs d'apprentissage; (2) le coenseignement, qui se réfère au temps d'apprentissage avec les élèves en classe; et (3) la coévaluation, qui implique l'évaluation de la qualité du coenseignement dans son ensemble (Tremblay, 2023). Il est à préciser qu'au Québec, en plus d'être jumelé(s) avec un enseignant associé, le ou les stagiaires sont également jumelés à un superviseur de stage affilié à l'université du ou des stagiaires afin d'assurer un bon encadrement dans ledit stage.

Dans une revue de littérature, Baeten et Simons (2014) identifient certains avantages et inconvénients pour les différents acteurs impliqués dans cette pratique, soit le stagiaire, l'enseignant associé et les élèves. Pour le stagiaire, les avantages portent sur « (...) *l'augmentation du soutien à l'étudiant-stagiaire, l'augmentation de la fréquence des échanges et des rétroactions, le développement professionnel ainsi que le développement personnel* » (Baeten et Simons, 2014,

p. 95). Pour les enseignants associés, il ressort des avantages tels qu'une « (...) charge de travail diminuée; une acquisition de nouvelles connaissances ainsi qu'une augmentation de la collaboration au sein du milieu de travail » (Baeten et Simons, 2014, p. 97). Pour les élèves, cette revue de la littérature mettrait en exergue des avantages comme une « (...) augmentation du soutien en classe; des leçons riches et variées ainsi que l'obtention de nouveaux apprentissages »(Baeten et Simons, 2014, p. 98). Toutefois, les conditions de mise en place (modèles, configurations et rôles des acteurs) qui ont permis ces bénéfices ne sont pas clairement explicitées.

Par ailleurs, dans la littérature sur le sujet, on distingue deux modèles de coenseignement développemental : un en binôme (un enseignant associé et un étudiant-stagiaire) et l'autre en trinôme (un enseignant associé et deux étudiants-stagiaires). Dans chacun de ces modèles, les rôles des enseignants associés peuvent ainsi varier énormément, passant d'un rôle de coenseignant à celui d'un observateur passif (tableau 1).

TABLEAU 1. Rôles des enseignants associés et des étudiants stagiaires dans les modèles de coenseignement développemental

<p>Modèle en binôme :</p> <p>Un ou une enseignante associée et une ou un étudiant-stagiaire (Bacharach et al., 2010)</p>	<p>Modèle en trinôme :</p> <p>Un ou une enseignante associée et deux étudiant.es-stagiaires (Bullough et al., 2002; Bullough et al., 2003)</p>
<p>Relation avec l'étudiant.e-stagiaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rôle égalitaire avec l'étudiant-stagiaire. 	<p>Relation avec les étudiant.es-stagiaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rôle de mentor.
<p>Rôles de l'enseignant.e associé.e :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coenseigne, coplanifie avec l'étudiant-stagiaire; • Communique et collabore; • Donne du temps à l'étudiant-stagiaire pour expérimenter de nouvelles choses; • Soutient, guide; • Fournit des rétroactions; • S'implique dans la classe. 	<p>Rôles de l'enseignant.e associé.e :</p> <ul style="list-style-type: none"> • N'enseigne pas avec les étudiants-stagiaires; • Accompagne dans la planification; • Observe les étudiants-stagiaires en action; • Soutient et guide; • Fournit des rétroactions aux stagiaires; • Donne de plus en plus d'autonomie; • Sort graduellement de la classe.
<p>Relation avec l'enseignant.e-associé.e :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rôle égalitaire avec l'enseignant associé. 	<p>Relation avec l'enseignant.e-associé.e :</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Non-identifié)
<p>Rôles de l'étudiant.e-stagiaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coenseigne et coplanifie dès le début avec l'enseignant associé; • Communique et collabore; 	<p>Rôles des étudiant.es-stagiaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coenseignent et coplanifient avec l'autre étudiant-stagiaire; • Communiquent et collaborent;

<ul style="list-style-type: none"> • S'implique en tout temps dans les apprentissages des élèves de la classe; • Expérimente ses propres pratiques; • Prend de plus en plus d'autonomie dans les choix pédagogiques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se fournissent des rétroactions entre étudiants-stagiaires; • Assument la totalité des responsabilités de la classe (curriculum, préparation, planification); • Variant les configurations de coenseignement; • Prennent progressivement de l'autonomie dans les choix pédagogiques.
---	---

Toutefois, Friend et al. (2015) critiquent l'utilisation d'un même terme, à savoir « coenseignement », pour définir deux concepts aux finalités totalement différentes, soit un modèle de services pour l'inclusion des élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAAs) à l'école ordinaire et une manière moins conventionnelle de préparer les étudiants-stagiaires en enseignement. Les principales différences soulignées concernent ainsi les finalités, mais également la relation professionnelle entre les membres du binôme. En effet, alors que les composantes du coenseignement considèrent l'égalité entre les partenaires comme essentielle (Cook et Friend, 1995; Friend et Cook, 2007), dans le coenseignement développemental, une relation asymétrique est présente entre les stagiaires et l'enseignant associé, sur les plans de la relation de pouvoir (p. ex. : l'enseignant associé a le dernier mot, il supervise et évalue le stagiaire, etc.). Pour ces autrices, le terme *apprentice teaching* devrait être utilisé pour désigner le coenseignement développemental. De plus, les besoins identifiés par les coenseignants peuvent être mis à mal par cette pratique (volontariat, comptabilité, temps de planification, etc.) (Scruggs et al., 2007; Walther-Thomas, 1997).

Or, ces chercheures ne semblent considérer qu'un modèle de coenseignement développemental dans leur analyse, soit celui en binôme, qui implique une ou un enseignant associé et une ou un étudiant-stagiaire où le ou la stagiaire enseigne seul comme dans un stage traditionnel. D'autres modèles, qui semblent davantage collaboratif, comme en trinôme (tableau 1) en contexte de stage pourraient réduire l'écart qui existe entre cette pratique et la pratique traditionnelle du coenseignement.

MÉTHODOLOGIE

Cette revue de la littérature a pour principal objectif d'identifier et d'analyser les effets des différents modèles de coenseignement développemental dans le temps soit à court, moyen et long terme, en plus

de soulever des effets potentiels sur le développement professionnel des stagiaires en enseignement. Afin de bien évaluer l'efficacité de la pratique du coenseignement développemental, l'établissement de liens entre la pratique et ses composantes est indispensable (Riddle et Dagenais, 2009, cité dans Tremblay, 2012, p. 44). Parmi les composantes théorisées par Riddle et Dagenais, trois concernent les effets : à court et moyen terme, à long terme et les facteurs externes sur les effets de la pratique. La dernière catégorie comprend les résultats attendus de la pratique, mais également les résultats imprévus ou inattendus de cette dernière (Tremblay, 2012).

Les huit étapes du processus de revue de la littérature (Okoli et Schabram, 2010) ont été suivies soit : (1) identification de l'objectif de la revue de littérature, (2) formation sur le protocole à suivre, (3) recherche de littératures, (4) établissement des critères d'inclusion, (5) établissement des critères d'exclusion, (6) traitement des données, (7) analyse des données et, (8) rédaction de la revue de la littérature.

La première étape a été définie à plusieurs reprises dans les diverses parties de notre revue de la littérature, notamment au début de la présente section. La deuxième étape, soit la formation sur le protocole, a été réalisée préalablement à la rédaction de notre revue de la littérature.

La troisième étape de ce recensement des écrits a consisté en la recherche d'articles publiés dans des revues scientifiques dans trois bases de données : ERIC, *Education Source* et *PsychInfo*, ainsi que dans deux moteurs de recherche, à savoir Google Scholar et Sofia. Par ailleurs, les articles contenus dans les bibliographies de certains textes sélectionnés ont aussi servi à bonifier les résultats de notre revue de la littérature.

Trois concepts principaux ont été utilisés dans l'objet de recherche : « coenseignement »; « stagiaires en enseignement » et « développement professionnel ». Le thésaurus ERIC a été utilisé afin de sélectionner des mots-clés, précis, en anglais, qui correspondent aux concepts contenus dans l'objectif général. Les différents mots-clés utilisés dans les bases de données sont *team teaching* OR *coteaching* OR *collaborative teaching* ainsi que *student teachers* OR *preservice teacher* OR *student teaching* NOR *peer coaching* NOR *mentoring*. Le troisième concept, développement professionnel (*professional development*), a été retiré lors de la recherche dans les bases de données en raison du peu de résultats en lien avec l'objet de recherche qu'il apportait, probablement à cause de la polysémie de ce terme.

La quatrième étape a mené à la mise en place de critères d'inclusion pour nous assurer de la pertinence des articles. Il fallait en effet que :

- Les articles aient été publiés entre 2001 et 2021;
- Les articles scientifiques aient été publiés avec un comité de lecture et soient disponibles dans leur intégralité en format numérique.

TABLEAU 2. *Les deux concepts utilisés dans les bases de données*

(Concept 1) : coenseignement	
Mots-clés utilisés	Résultats
“team teaching” OR “coteaching” OR “collaborative teaching”	6 498
AND	
(Concept 2) : stagiaires en enseignement	
“Student teachers” OR “preservice teacher” OR “student teaching” NOR “peer coaching” NOR “mentoring”	131 048
Total	5 450
Total répondant aux critères 1 et 2	395
Total répondant aux critères 1, 2 et 3	156

Au total, ce sont 395 articles scientifiques publiés entre 2001 et 2021, revus par un comité de lecture et disponibles en intégralité qui ont été identifiés dans les bases de données répondant au premier et au deuxième critère de sélection.

La cinquième étape a consisté en l’analyse de la qualité de la littérature choisie pour la revue par l’ajout, entre autres, de deux critères d’exclusion :

- Les articles devaient concerner les niveaux préscolaire, primaire et secondaire;
- Les articles devaient porter sur le coenseignement développemental et ses effets sur les stagiaires.

Cette étape a permis de retenir 156 articles sur les 395 retenus précédemment. Ensuite, la lecture des résumés nous a menés à discriminer les articles traitant uniquement de la pratique du mentorat (*peer coaching*) qui ne rejoignaient pas la définition de coenseignement développemental, ainsi que ceux qui n’abordaient pas les effets de la pratique. Au total, 47 articles correspondaient à nos critères de sélection.

Puis, la lecture complète des articles nous a menés à retirer 28 articles supplémentaires, et ce, pour diverses raisons. Par exemple, la définition du coenseignement utilisée correspondait davantage au mentorat, les articles n’étaient pas des articles de recherche en soi (p. ex : résumé de conférence/colloque; synthèse d’une recherche), le contexte des recherches ne correspondait pas à celui de cette revue de la littérature (p.

ex. : coenseignement en contexte universitaire), le coenseignement était ponctuel lors du stage (peu intensif) ou encore la recherche se concentrait sur les effets ressentis par les élèves qui ont vécu le coenseignement. À la fin de l'étape du traitement des articles, ce sont donc dix-huit articles de journaux scientifiques qui ont été utiles à la recherche.

La sixième étape de cette revue de la littérature est résumée dans le Tableau 3, qui présente les dix-huit articles sélectionnés pour le traitement des données. Les articles ont tout d'abord été classés en ordre alphabétique. Une lettre leur a ensuite été attribuée afin de simplifier la lecture des résultats. Le tableau ci-dessous présente les auteurs des articles, mais aussi leur provenance géographique, le type d'étude, le nombre de participants, la source des données récoltées, ainsi que le modèle de coenseignement développemental utilisé dans chaque article.

TABLEAU 3. Articles de recherche sélectionnés dans l'analyse des résultats de notre revue de la littérature

Code	Auteurs	Pays	Type d'étude	Source des données	Nombre de participants	Modèle de coenseignement
A	Akerson et Montgomery (2017)	États-Unis	Qualitative/ Quantitative	Questionnaire (avec échelle de Likert) à la fin du stage Observations Formulaire de rétroaction Journaux réflexifs Entrevues individuelles	22 étudiant.e.s en éducation	Trinôme
B	Bacharach et Heck (2012)	États-Unis	Quantitative/ Qualitative	Tests standardisés Observations Questionnaires (avec échelle de Likert) Groupe focus	249 étudiant.e.s en éducation ont rempli les questionnaires finaux et 195 ont participé au groupe focus final.	Binôme
C	Baker et Milner (2006)	États-Unis	Qualitative/ Quantitative	Questionnaires Observations Entrevues (stagiaires et enseignants associés)	9 étudiant.e.s en éducation (secondaire)	Trinôme
D	Bashan et Holsblat (2012)	Israël	Qualitative	Journaux de bord (journaux pédagogiques et réflexifs)	16 étudiant.e.s de 3 ^e année en éducation par année pour un total de 48 participant.e.s	Trinôme
E	Birrell et Bullough (2005)	États-Unis	Qualitative	Entrevues individuelles (avec les étudiantes, les enseignants associés et les directions) Observations Enregistrements audio	10 étudiant.e.s en éducation primaire placées en pairs et jumelées avec une ou un enseignant associé	Trinôme
F	Bullough et al. (2002)	États-Unis	Qualitative	Entrevues individuelles (stagiaires, enseignants associés) Journaux de bord	21 étudiant.e.s en éducation primaire (12 en coenseignement développemental en trimôme et 9 en stage individuel)	Trinôme

				Enregistrements audios	18 enseignant.e.s associé.e.s	
G	Bullough, et al. (2003)	États-Unis	Qualitative	Journaux de bord Enregistrements audio Entrevues en groupe (élèves) Entrevues individuelles (stagiaires et enseignants associés) Observations	10 étudiant.e.s en éducation (4 en stage individuel et 6 en coenseignement développemental)	Trinôme
H	Duran et al. (2020)	Espagne	Qualitative/ Quantitative	Questionnaires adaptés sur le coenseignement Rapports de stage écrit par les participants Questionnaire de satisfaction (échelle de Likert)	107 étudiant.e.s en éducation séparés en trois groupes	Binôme
I	Gardiner (2010)	États-Unis	Qualitative	Entrevues individuelles Entrevues en groupe Observations Notes de terrain Documents de travail	7 mentor.e.s (enseignant.e.s associé.e.s)	Trinôme
J	Gardiner et Robinson (2009)	États-Unis	Qualitative	Observations Notes de terrain Journaux de bord Échantillons du travail des étudiantes Questionnaires Entrevues individuelles	10 étudiant.e.s en éducation primaire (<i>Early Childhood Curriculum Methods course</i>)	Trinôme
K	Goodnough et al. (2009)	Canada	Qualitative	Entrevues individuelles (stagiaires, enseignants associés) Observations Journaux de bord électroniques Enregistrements vidéo	8 étudiant.e.s en éducation (primaire) jumelés en pairs et 4 enseignant.e.s associé.e.s	Trinôme

L	Guise et Thiessen (2016)	États-Unis	Qualitative/ Quantitative	Réflexions hebdomadaires Trois entrevues semi-structurées Observations bimensuelles	8 étudiant.e.s en éducation (secondaire) et l'enseignant.e associé.e	Binôme
M	Montgomery et Akerson (2019)	États-Unis	Qualitative/ Quantitative	Questionnaires (avec échelle de Likert) - Journaux réflexifs - Entrevues individuelles	44 étudiant.e.s en éducation	Trinôme
N	Simons et Baeten (2016)	Belgique	Qualitative	Entrevues en groupe enregistrées	14 étudiant.e.s en éducation (secondaire) et leur enseignant.e associé.e (mentor.e)	Trinôme
O	Simons et al. (2020)	Belgique	Qualitative/ Quantitative	Journaux de bord Questionnaires	14 étudiant.e.s en éducation (secondaire)	Trinôme
P	Soslau et al. (2019)	États-Unis	Qualitative	Enregistrements vidéo et/ou audio Entrevues individuelles	12 enseignant.e.s associé.e.s et 12 binômes (24 étudiant.e.s en éducation)	Binôme
Q	Tsybulsky et Muchnik-Rozanov (2019)	Israël	Qualitative	Entrevues individuelles (<i>in-depth interviews</i>) Rapports écrits réflexifs (journalier)	17 étudiant.e.s en éducation (primaire)	Trinôme
R	Wassell et LaVan (2009)	États-Unis	Qualitative	Dialogues Entrevues individuelles ou en groupe Groupe de recherche Observations Enregistrements vidéo Journaux réflexifs	2 étudiant.e.s en éducation secondaire	Trinôme

La septième et dernière étape avant la rédaction est l'analyse des données. Les effets identifiés dans les textes ont été compilés et listés. Une catégorisation des effets a ensuite été établie lorsque suffisamment d'éléments le permettaient :

TABLEAU 4. Catégories ressorties à la suite de l'analyse des effets identifiés

Effets à court terme	Effets à moyen et long terme
Séquences d'activités d'enseignement-apprentissage mieux préparées	Développement d'une vision collaborative et réflexive de la profession
Prestation d'enseignement optimisée	
Réflexion sur la pratique plus fréquente et optimisée	
Développement des compétences de collaboration	Qualité de l'enseignement
Problèmes d'adaptation au début du stage	
Problèmes liés aux conditions de mise en place	Identité professionnelle
Problèmes relevés au fil du stage	

Les effets à court terme sur l'expérience de stage des participants aux études sélectionnées ont d'abord été analysés. Par la suite, les catégories créées visaient à englober les effets à moyen et long terme.

RÉSULTATS

Les résultats ont été divisés en deux grandes sections : les effets à court terme et ceux à moyen et long terme afin de répondre clairement aux objectifs de la recherche qui visaient à identifier les effets (à court, moyen et long terme) du coenseignement développemental sur les stagiaires en enseignement, en plus d'identifier les effets potentiels sur le développement professionnel. À l'intérieur de ces sections, les résultats sont présentés selon le modèle de coenseignement, soit en binôme ou en trinôme.

Concernant les effets à court terme, douze articles (A, B, C, D, F, G, I, K, M, N, O et P) traitaient directement des effets du coenseignement développemental sur l'expérience de stage et la formation des futurs enseignants. Il sera donc question des effets de cette pratique qui ont des répercussions immédiates, c'est-à-dire qui s'expérimentent par le ou les stagiaires lorsqu'ils sont en prestation d'enseignement (coenseignement), mais aussi ceux liés aux effets vécus tout au long du stage, c'est-à-dire au niveau de la préparation (coplanification) et de l'évaluation du ou des stagiaires (coévaluation). Ces effets seront classés selon s'ils sont considérés comme positifs ou négatifs.

Concernant les effets à moyen et long terme, seuls sept articles ont été recueillis et analysés (D, E, H, J, L, Q et R). D'ailleurs, l'article D a aussi été utilisé pour les effets à court terme. Les effets ont été analysés selon les deux modèles de coenseignement développemental (binôme et trinôme), puis catégorisés. Toutefois, puisque les catégories ressorties pour chaque modèle sont presque identiques, les résultats seront présentés en parallèle :

TABLEAU 5. Organisation des résultats

4.1 Effets à court terme	4.1.1 Le coenseignement développemental en binôme	<ul style="list-style-type: none"> • En lien avec la coplanification • En lien avec le coenseignement • En lien avec la coévaluation
	4.1.2 Le coenseignement développemental en trinôme	<ul style="list-style-type: none"> • Séquences d'activités d'enseignement-apprentissage mieux préparées • Prestation d'enseignement optimisée • Expérience de stage globalement améliorée • Réflexion sur la pratique plus fréquente et optimisée • Développement des compétences de collaboration • Problèmes d'adaptation au début du stage • Problèmes liés aux conditions de mise en place • Problèmes relevés au fil du stage
4.2 Effets à moyen et long terme	4.2.1 Le développement d'une vision collaborative et réflexive de la profession	<ul style="list-style-type: none"> • Coenseignement développemental en binôme • Coenseignement développemental en trinôme
	4.2.2 La qualité de l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Coenseignement développemental en binôme • Coenseignement développemental en trinôme
	4.2.3 L'identité professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Coenseignement développemental en binôme • Coenseignement développemental en trinôme

4.1 Les effets à court terme

4.1.1 Le coenseignement développemental en binôme

En lien avec les avantages de la pratique du coenseignement en binôme en contexte de stage, deux articles parmi les douze sélectionnés ont exploré des effets sur la pratique des stagiaires (B et P). Bien que ce soit peu, les données seront incluses dans ce travail en raison du potentiel pour la pratique. Avant tout, les avantages du modèle en binôme sont présentés

en fonction des trois étapes du coenseignement : coplanification, coenseignement et coévaluation. Les désavantages du modèle en binôme ne faisaient pas partie des objectifs de recherche de ces deux études. Dès lors, comme cet angle n'a pas été abordé, nous n'avons pas pu le prendre en compte dans notre travail non plus.

Parmi les effets de la coplanification énoncés par les stagiaires des études envisagées, une meilleure capacité d'adaptation aurait été remarquée par certains. En effet, grâce à la coplanification, les stagiaires auraient développé une meilleure connaissance du programme d'enseignement leur permettant de mieux s'adapter à leur classe (B et P); le partage d'idées et de stratégies entre une ou un enseignant expérimenté et la ou le stagiaire amènerait plus de soutien et plus d'occasions d'apprentissages mutuels en se fondant sur les expériences de l'un et l'autre (B). Les discussions critiques entre stagiaire et enseignant ou enseignante associée sur la validité de certains choix pédagogiques, en lien avec le matériel utilisé, entre autres, ont également contribué au développement de la capacité d'adaptation (P).

Concernant les effets du coenseignement avec l'enseignant associé, les stagiaires estiment qu'ils auraient amélioré leurs capacités de gestion de classe (B). En effet, en enseignant avec un professeur plus expérimenté, les stagiaires auraient une meilleure confiance en leur pratique (B) et le soutien de l'enseignant ou de l'enseignante associée leur permettrait de s'ajuster au cours des leçons (P). La pratique du coenseignement en binôme développerait également la capacité de collaboration des stagiaires (B et P). Effectivement, les stagiaires qui pratiquent avec leur enseignant ou enseignante associée apprendraient à partager les ressources humaines de la classe (B) et à partager le rôle d'enseignant « leader » (P), bref à se partager les multiples responsabilités de la classe de façon égalitaire (B et P).

L'étape de coévaluation incluse dans la pratique du coenseignement aurait des apports surtout en lien avec le développement des capacités de croissance et de collaboration des stagiaires (B et P). En effet, la coévaluation, consistant à faire des retours sur l'enseignement réalisé, permettrait aux stagiaires de faire preuve de réflexivité afin de faire ressortir les réussites et les défis, les apprentissages faits et leur pratique en aval des leçons réalisées (B et P). Par la discussion ainsi que le partage d'idées et de conseils en binôme, les stagiaires seraient en mesure de mieux adapter leurs futures leçons grâce à ce partage d'expériences (P). Bref, étant en coenseignement, les stagiaires auraient plus d'occasions de se questionner et de réfléchir (B).

Finalement et de manière plus globale, le coenseignement développemental en binôme permettrait aux stagiaires d'être plus impliqués dans leur classe de stage puisqu'ils sont inclus dans toutes les étapes et les décisions de la classe, mais aussi en raison du statut égalitaire dans le binôme avec l'enseignante ou enseignant associé (B).

4.1.2 Le coenseignement développemental en trinôme

Pour ce qui est des effets du modèle de coenseignement développemental en trinôme, ce sont dix des douze articles qui abordent les effets de cette pratique (A, C, D, F, G, I, K, M, N et O), effets divisés en avantages (effets positifs) et en désavantages (effets négatifs). Pour les avantages, les résultats ont été compilés puis regroupés en cinq catégories : 1) séquences d'activités d'enseignement-apprentissage mieux préparées; 2) prestation d'enseignement optimisée; 3) expérience de stage globalement améliorée; 4) réflexion sur la pratique plus fréquente et optimisée et 5) développement des compétences de collaboration. En ce qui concerne les désavantages de la pratique du coenseignement développemental en trinôme, les différents éléments qui se dégagent de notre analyse de la littérature sélectionnée ont été regroupés en trois catégories, soit : 1) les problèmes d'adaptation au début du stage; 2) les problèmes liés aux conditions de mise en place et 3) les problèmes relevés au fil de la pratique.

Séquences d'activités d'enseignement-apprentissage mieux préparées

Cinq des dix articles concernant le coenseignement développemental en trinôme soulignent que la pratique de la coplanification permet de présenter des séquences d'activités d'enseignement-apprentissage mieux préparées (C, F, G, I et K). En effet, il a été souligné dans la section précédente que le coenseignant développerait une plus grande confiance envers ses pratiques (G), mais aussi un plus grand soutien (E, F, H et O). Avec cette confiance et ce soutien augmentés, les deux stagiaires prendraient davantage de risques ensemble au niveau de leurs choix pédagogiques (F, G, I et N), donc ils auraient une plus grande liberté pédagogique (E). Cela signifie également qu'ensemble, ils profiteraient plus de leur expérience de stage pour expérimenter de nouvelles pratiques que s'ils étaient seuls.

Cela peut s'expliquer par le fait qu'en planifiant à trois (deux stagiaires et une ou un enseignant associé), il y aurait plus d'interactions (F et I) et plus de soutien des autres membres du trinôme (F et G) qu'individuellement. Ces interactions et ce soutien consistent en des partages d'idées et d'expériences (C, D et I), mais aussi en des partages de stratégies pour surmonter diverses difficultés (D). De ces discussions, les auteurs

ressortent comme conséquences que le temps de coplanification est plus productif en trinôme (M), que les séquences d'enseignement-apprentissage seraient planifiées plus en profondeur et seraient plus créatives (G) et que les stagiaires sortent de cette expérience de coplanification avec une meilleure compréhension globale du curriculum (A et M).

Prestation d'enseignement optimisée

Plusieurs personnes participantes des études retenues ont rapporté des effets qui semblent optimiser leur prestation d'enseignement tout au long de leur stage. Le principal effet qui se dégage est en lien avec l'amélioration de la gestion de classe (A, F et O) et du temps (O). En entrevue individuelle, les stagiaires questionnées expliquent cette amélioration des capacités à gérer une classe par le fait qu'à deux, elles se sentent plus en sécurité dans leurs interventions sachant qu'elles ne sont pas seules (G). Aussi, le coenseignement développemental en trinôme permettrait au binôme de stagiaires d'accorder plus d'attention individuelle à chaque élève de la classe (M), répondant plus rapidement aux besoins de chacun (M), ce qui permet de prévenir les comportements perturbateurs, et ainsi d'optimiser le temps d'enseignement en classe (A).

Une autre étude souligne que le partage des responsabilités dans la classe (D) optimiseraient les prestations d'enseignement puisque les stagiaires assimilent à deux les multiples tâches connexes à l'enseignement, ce qui leur permettrait de les intégrer plus graduellement que s'ils étaient seuls.

Expérience de stage globalement améliorée

Six articles ont avancé que le modèle en trinôme permettait aux stagiaires de développer une plus grande confiance envers leur pratique au terme de leur stage (A, F, I, K, M et O). En effet, le fait que deux personnes possédant un niveau similaire d'expériences et de connaissances enseignent ensemble permettrait aux stagiaires de se soutenir tant émotionnellement que personnellement et professionnellement (F, K, N et O). Puisqu'ils sont tous deux dans des situations semblables (en stage et à l'université), ils peuvent se motiver et se donner de la confiance (O) en plus de s'encourager (K) lorsque le besoin se fait ressentir.

D'ailleurs, en coenseignant, les deux stagiaires ont l'occasion d'observer la pratique d'une autre personne du même niveau (K), donc de vivre la modélisation de certaines pratiques (D), augmentant au passage leur sentiment d'efficacité puisqu'ils ne sont pas comparés à une personne plus expérimentée comme leur enseignant associé (C, D, I et K). Ainsi, en enseignant constamment ensemble et par l'observation et la discussion, les deux stagiaires ont l'occasion d'apprendre l'un de l'autre (D et K), mais

aussi d'être investis dans le développement de leur collègue (C, F et O) en raison de l'aspect collaboratif de la pratique du coenseignement développemental.

Finalement, qui dit coenseignement dit partage des responsabilités et trois des dix articles retenus ont pu souligner que, grâce au coenseignement développemental, la charge de travail des stagiaires a diminué de moitié (D, N et O).

Réflexion sur la pratique plus fréquente et optimisée

Un des effets les plus importants identifiés dans le cadre de la pratique du coenseignement développemental en trinôme porte sur les occasions de réflexivité sur la pratique. Parmi les dix articles en lien avec le modèle en trinôme, neuf soulèvent des effets liés à la réflexion sur la pratique. En effet, sept énoncent que la pratique du coenseignement développemental en trinôme amènerait plus d'occasions de réfléchir sur la pratique des stagiaires et d'en discuter (A, D, G, I, M, N et O). À cet effet, il est mentionné que, puisque les deux stagiaires enseignent ensemble, ils sont en discussions constantes (I) et réfléchissent conjointement pour construire du sens à partir de leurs nouvelles expériences de stage (I et M). Donc, les occasions de réfléchir à la pratique seraient beaucoup plus fréquentes et ne se limiteraient pas aux rétroactions de l'enseignant associé (A, D, G, I, M et O).

Par ailleurs, certains articles soulignent que les moments de rétroaction, qui se déroulent non seulement avec l'enseignant associé, mais également avec le collègue stagiaire, permettraient une analyse plus en profondeur de la pratique du ou des stagiaires et que les interactions qui découlent de cette période de coévaluation seraient plus riches et principalement orientées sur les pratiques d'enseignement des stagiaires (A, D, F et I). De plus, ce moment à trois permettrait aux stagiaires d'être exposés à l'expérience d'enseignement de leur enseignante ou enseignant associé et d'en tirer des apprentissages (A), mais aussi d'occuper le rôle de participant actif dans ces rétroactions, puisque les stagiaires sont aussi observateurs des pratiques de leur collègue (G).

Aussi, les participants d'une des études (C) ont soulevé que, puisque les rétroactions se faisaient à trois, le temps accordé à chaque stagiaire était divisé en deux, ce qui semble avoir permis aux personnes enseignantes associées de centrer leurs commentaires sur l'essentiel, soit la pédagogie et les pratiques utilisées par chaque stagiaire.

Développement des compétences de collaboration

Des dix articles utilisés pour cette partie de la revue de la littérature, six abordent le thème de la collaboration dans les résultats de leurs études (A, D, G, I, K et M).

Tout d'abord, il a été mis de l'avant que la pratique du coenseignement développemental en trinôme favoriserait globalement le développement des compétences de collaboration (A, D et G). Plus précisément, certaines personnes participantes aux diverses études mentionnaient qu'au terme de leur stage, ils estimaient avoir suffisamment développé leurs habiletés collaboratives pour bien travailler avec les autres professionnels qui viennent en classe (A, K et M), plus précisément qu'ils seraient en mesure de bien diriger et faciliter leurs efforts dans la classe (K et M).

De plus, cette collaboration expérimentée lors de leur stage en trinôme aurait permis à certaines personnes participantes de faciliter leurs apprentissages professionnels, c'est-à-dire ce qu'ils ont appris en lien avec leurs pratiques d'enseignement (I et K). Finalement, dans un seul article sur les dix analysés, les personnes participantes ont relevé que la pratique du coenseignement développemental aurait cultivé un rapport positif à la collaboration (G).

Problèmes d'adaptation au début du stage

Au début de leur expérience de stage, les membres de trinômes ont relevé que la communication au sein du trinôme était plus difficile (F, I et M); plus précisément, un article (M) spécifiait qu'il était difficile de communiquer clairement les attentes les uns envers les autres. D'ailleurs, étant habitués à travailler seuls, certains participants d'une étude ont souligné les difficultés qu'ils ont eues à collaborer avec un autre stagiaire (D), occasionnant parfois un sentiment de restriction, surtout lors de la planification (K). Pour ces raisons, il a été mentionné que la charge de travail au début du stage était plus grande (N).

Un autre élément a été abordé sous forme de « risque », ce qui signifie qu'il ne s'est pas nécessairement manifesté. Il s'agit de la crainte d'une trop grande interdépendance, c'est-à-dire le fait qu'un des stagiaires dépende trop de l'autre, au fil de son stage, pour être confiant dans sa pratique (F et O).

Problèmes liés aux conditions de mise en place

D'autres désavantages qui ont été nommés se rapportent aux mauvaises conditions de mise en place ou à certains aspects de ces conditions qui auraient été soit négligés, soit peu réfléchis par manque d'expérience. En

effet, la principale lacune soulevée par les auteurs serait en lien avec la grande charge de travail qu'impliquerait la coplanification dans le processus de coenseignement développemental (A, M et O). Le fait que le temps de planification à deux n'aurait pas été pris en compte lors de la mise en place de ce genre de stage aurait incommodé l'expérience de certains participants, leur demandant de trouver du temps en dehors des heures de classe pour avoir un moment à deux (A et M).

Un autre problème en lien avec les conditions de mise en place est lié au choix du binôme. Dans deux des dix articles, il a été relevé que les personnalités divergentes des deux stagiaires auraient perturbé leur expérience de stage (D et O), parfois au point où les stagiaires se seraient moins impliqués dans leur stage (O).

En lien avec la préparation de l'enseignant ou de l'enseignante associée à recevoir deux stagiaires dans sa classe, certains participants ont témoigné une crainte d'être comparé à son binôme stagiaire (C), tandis que d'autres ont vécu cette comparaison (C, K, N et O), créant un climat de compétition (N). Ce genre de comportement de la part de l'enseignant associé proviendrait de sa difficulté à faire des rétroactions constructives et à prendre en compte l'écart entre le niveau de développement des deux stagiaires (K).

Problèmes relevés au fil du stage

Finalement, les désavantages identifiés dans la littérature en lien avec l'expérience globale du stage en coenseignement développemental portent principalement sur le fait que les participants estiment avoir bénéficié de moins de temps d'enseignement individuel (A, C, K, M, N et O). Dans ce contexte particulier, certains stagiaires ont eu l'impression que leur stage ne leur fournissait pas une approche réaliste du *vrai* métier (G), c'est-à-dire qu'il y a peu de chance que par la suite les stagiaires se retrouvent dans une situation où deux ou trois adultes sont disponibles pour répondre aux besoins des élèves d'une classe (G). Dans le même ordre d'idées, il a été souligné que les stagiaires bénéficieraient de moins de rétroactions individuelles (D, N et O), soit par favoritisme de la part de l'enseignant associé (D), soit simplement par manque de temps. Les rétroactions reçues étaient donc incomplètes (O).

Deux derniers éléments ont été effleurés par les recherches. Le premier est en lien avec la relation avec l'enseignante ou l'enseignant associé qui, ayant à s'occuper de deux stagiaires, serait superficielle, voire moindre (N). Le deuxième aborde les difficultés rencontrées à gérer la classe à deux (N),

difficultés qui pourraient être causées par le manque de compatibilité entre stagiaires ou par la difficulté à collaborer nommée précédemment.

4.2 Effets à moyen et long termes

Pour la pratique en binôme, deux articles (H et L) ont été retenus et présentent des effets vécus soit par des stagiaires au terme de leur stage, soit par d'anciens stagiaires qui en sont à leur première année d'enseignement comme professionnels. En ce qui concerne la pratique en trinôme, ce sont cinq articles sélectionnés (D, E, J, Q et R) qui présentent les effets sur les stagiaires après avoir vécu le coenseignement développemental ou encore par d'anciens stagiaires qui achèvent leur première année comme enseignants. Ces effets ont été regroupés en trois catégories : 1) le développement d'une vision collaborative et réflexive de la profession, 2) la qualité de l'enseignement et 3) l'identité professionnelle.

Le développement d'une vision collaborative et réflexive de la profession

Pour les anciens stagiaires ayant vécu la pratique en binôme (H et L), il ressort que les enseignants ou enseignantes en herbe ont cultivé un esprit « *d'apprenant pour la vie* » (L). À cet effet, la pratique du coenseignement développemental leur aurait permis de développer leur habileté à avoir des discussions constructives (L) par l'ouverture aux commentaires constructifs (H et L), la recherche de plus de rétroactions possibles sur leur pratique (H et L) tant avant qu'après leur situation d'enseignement-apprentissage (H) et par le soutien mutuel tout au long du processus de planification (H). Aussi, ils estiment que le coenseignement développemental aurait amélioré leur capacité d'autoréflexion (H), leur permettant d'être plus objectifs, flexibles et conscients de leur pratique enseignante (H). C'est ainsi qu'ils estiment pouvoir continuer de se développer tout au long de leur carrière; par leur désir de collaborer avec les autres (L).

Du côté des stagiaires ayant vécu la pratique en trinôme (D, E, J, Q et R), les personnes participantes considèrent avoir développé un sentiment d'interdépendance, en plus d'accorder une certaine valeur aux autres professionnels de leur milieu, puisqu'ils contribuent à leur propre croissance (D et R). D'ailleurs, ce sont les interactions réciproques (J) qui développent ce rapport à l'autre. Par « interactions réciproques », les participants définissent et énumèrent des pratiques acquises lors du coenseignement développemental qui favorisent la collaboration dans leur milieu de travail, soit la volonté de discuter, de réfléchir et de partager ses idées avec l'autre (E, J et R), l'ouverture aux idées et aux pratiques

pédagogiques des autres (E et Q), la capacité à demander de l'aide au besoin (E et R), le travail en partenariat (D et E) et l'observation mutuelle (J).

Dans un des articles (E), après avoir engagé d'anciens ou d'anciennes stagiaires de l'étude ayant vécu le coenseignement développemental en trinôme, des directions d'écoles ont relevé qu'elles n'auraient jamais pu deviner que les enseignants engagés en étaient à leur première année d'expérience (E) puisqu'ils collaboraient mieux avec les enseignants expérimentés que d'autres recrues n'ayant pas vécu le coenseignement développemental.

La qualité de l'enseignement

Un autre effet potentiel de la pratique du coenseignement développemental est en lien avec la qualité de l'enseignement donné aux élèves. Chez les anciens stagiaires ayant vécu la pratique en binôme, les participants ont affirmé que l'observation et l'imitation des pratiques de leur enseignant associé leur ont permis d'optimiser leurs apprentissages (L). Cette influence de l'enseignant associé et cette exposition à différents styles d'enseignement les ont ainsi amenés à découvrir de nouvelles techniques et de nouvelles ressources d'enseignement (H), en plus de leur avoir appris à mieux appliquer le principe de différenciation pédagogique dans leur classe (H).

Pour ce qui est de la pratique du coenseignement développemental en trinôme, les anciens stagiaires estiment aussi avoir optimisé leurs apprentissages grâce à la modélisation (D). En effet, en observant le collègue stagiaire et en réfléchissant ensemble sur leurs pratiques (D), ils auraient amélioré au passage leurs habiletés de planification ainsi que leur pratique enseignante (D). En plus, le fait d'avoir été exposés aux styles d'enseignement d'un autre stagiaire aurait permis aux participants d'acquérir un grand éventail de pratiques enseignantes (J). Bref, grâce à ce stage et à cette autonomie pédagogique, les participants ont pu construire leur *soi enseignant* et devenir un plus confiants et plus autonomes dans leurs pratiques (Q).

L'identité professionnelle

Enfin, le dernier effet potentiel du coenseignement développemental concerne la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant. Toutefois, seuls les anciens stagiaires ayant opéré en trinôme d'un seul article (Q) ont identifié des effets sur leur identité professionnelle, laissant croire que la relation entre enseignant associé et stagiaire de la pratique en

binôme empêcherait cette construction identitaire en raison de l'écart entre les niveaux d'expérience des binômes.

Dans une des études (Q), les participants ont rapporté en entrevue que le coenseignement développemental en trinôme leur aurait permis de développer une plus grande confiance en tant que professionnels (Q). Cela peut s'expliquer par le fait qu'enseigner avec un stagiaire de même niveau aurait entretenu un sentiment de compétence chez les stagiaires, sachant qu'ils ne sont pas comparés à une ou un enseignant plus expérimenté. Sortant de cette expérience de stage avec cette confiance envers leurs pratiques enseignantes ainsi qu'un sentiment de compétence, les anciens ou anciennes stagiaires estiment se sentir plus indépendants professionnellement.

DISCUSSION

L'objectif de cette revue de la littérature était d'analyser les effets des différents modèles de coenseignement développemental à court et moyen termes chez les stagiaires, en plus de relever les effets potentiels de la pratique sur leur développement professionnel.

Les résultats des études analysés pour chacun des deux modèles du coenseignement développemental permettent de comparer les apports de chaque modèle. Dans le cadre du travail en binôme (B et L), les articles sélectionnés rapportent des avantages en lien avec le soutien de l'enseignante ou de l'enseignant associé dans les diverses étapes de la pratique (coplanification, coenseignement et coévaluation). Le travail en trinôme, quant à lui, présente des avantages en lien avec les interactions constantes avec le ou la collègue stagiaire dans toutes les étapes du coenseignement. Il est également bénéfique car les rétroactions de l'enseignant associé sont optimisées. En analysant et en comparant les divers éléments de la revue de la littérature, il est possible de dégager trois constats en lien avec la pratique du coenseignement développemental.

Le premier constat est que ce sont, pour les deux modèles, les discussions réflexives et critiques entre stagiaire(s) et enseignant(e.s) associé(e.s) qui sont à l'origine de l'ensemble des avantages relevés par les participants aux diverses études. Par exemple, les séquences d'enseignement-apprentissage sont mieux préparées et diversifiées, car elles sont négociées par deux ou trois personnes qui ont chacune leurs idées, points de vue, expériences et croyances. En effet, le fait qu'une ou un enseignant expérimenté interagisse avec un ou deux stagiaires à travers la pratique du coenseignement permet à ces derniers de réfléchir sur et dans l'action, tout en étant exposés à leur environnement professionnel et social. Bref, il

serait ainsi possible d'avancer que le coenseignement développemental est une pratique qui placerait l'enseignant-stagiaire dans un processus d'apprentissage en action, tout en favorisant la réflexion sur l'action mais également la réflexion dans l'action pour ainsi favoriser une construction des savoirs qui permettrait au stagiaire de se sentir compétent au sein de son environnement professionnel.

Le second constat est en lien avec les raisons pour lesquelles le modèle en binôme serait moins populaire (4 articles sur 20). En effet, en analysant les résultats du modèle en trinôme, on observe que le fait de coenseigner avec une ou un stagiaire ayant le même niveau d'expérience contribue à optimiser l'expérience globale du stage (Bullough et al., 2002; Goodnough et al., 2009; Simons et Baeten, 2016; Simons et al., 2020). Ce fait ramène la pertinence de la critique de la pratique du coenseignement développemental en binôme, ou *apprentice teaching*, de Friend et al. (2015) qui soulèvent que, dans ce modèle, la relation de pouvoir est bien présente, car, en plus de coenseigner avec le stagiaire, l'enseignante ou l'enseignant associé a le dernier mot dans les décisions pédagogiques, sans oublier la charge de superviser/d'évaluer le stagiaire. Bref, selon les auteurs, le contexte de stage ne permettrait pas d'atteindre une vraie relation égalitaire dans le modèle en binôme, ce qui pourrait expliquer pourquoi la majorité des articles semblent privilégier le modèle en trinôme. D'ailleurs, les personnes participantes qui ont vécu le modèle en trinôme ont été les seuls à identifier des effets sur leur identité professionnelle. Cela ajoute ainsi au fait que le coenseignement avec une ou un enseignant associé pourrait empêcher le développement de l'identité professionnelle en raison de la relation de pouvoir. Finalement, un dernier avantage du modèle en trinôme serait lié à une « économie » d'enseignants associés puisqu'ils prendraient à leur charge deux stagiaires.

Le troisième constat permettrait de venir confirmer que le coenseignement développemental aiderait les personnes enseignantes débutantes à rester accrochées au métier en les préparant mieux à ses réalités complexes. Comme il a été mentionné en introduction, la complexité de la tâche, qui va bien au-delà de « faire la classe », jumelée aux classes difficiles dont les nouvelles personnes enseignantes héritent souvent en début de carrière, nuit à l'insertion professionnelle de ces derniers. Or, en expérimentant à deux ou à trois cette réalité complexe en contexte de stage, l'adaptation au « vrai » métier est ainsi facilitée, car les personnes enseignantes débutantes ont pu apprivoiser en groupe leur profession avant d'être laissés en pleine autonomie. En effet, le coenseignement développemental étant une pratique collaborative, les stagiaires sont exposés à la dimension sociale de

la tâche des enseignants, en plus d'apprivoiser les dimensions pédagogique, éducative, administrative et organisationnelle en binôme ou en trinôme. Cela leur permet ainsi de développer un sentiment de compétence et une assurance dans les diverses dimensions de leur travail.

Bien que les résultats de cette revue des écrits contribuent à la recherche sur le coenseignement développemental, il faut prendre en compte ses limites. Tout d'abord, il existe très peu de recherches longitudinales sur les effets à long terme de la pratique du coenseignement développemental. Ainsi, il est possible que les résultats relevés ne se reproduisent pas dans de futures recherches, donc que ces données soient invalidées dans le futur. Aussi, les points de vue des universités et des personnes qui supervisent les stages, des enseignantes ou enseignants associés et des directions d'écoles ont été omis dans cette revue de la littérature. Ensuite, les effets analysés dépendent principalement des conditions de mise en place du coenseignement développemental sur le terrain, conditions qui ne sont pas énumérées dans une majorité des articles sélectionnés. Ces conditions sont en lien avec (1) le ou les types de coenseignement utilisés (selon Scruggs et al., 2007), (2) le temps accordé aux trois étapes du coenseignement, (3) le fait de pouvoir choisir librement ou non le binôme ou le trinôme avec qui le ou la stagiaire devra travailler, (4) le fait de pouvoir choisir librement ou non de pratiquer le coenseignement développemental, en relation avec les attitudes face à cette pratique (ouverture à la collaboration, degré d'implication) (Cook et Friend, 1995; Friend et Cook, 2007). De plus, ces conditions sont aussi en lien avec les attitudes de l'enseignante ou de l'enseignant associé envers la pratique du coenseignement et son degré de formation face à l'accueil et l'intégration d'un ou de deux stagiaires dans sa classe (Baeten et Simons, 2014).

Pour conclure cette revue de la littérature, il est possible de formuler certaines recommandations pour les futures recherches, mais aussi pour la pratique. En effet, il serait pertinent de s'intéresser aux résultats académiques des stagiaires finissants ou aux évaluations des compétences des anciens stagiaires ayant vécu cette pratique, et ce, dès leur première année d'enseignement, afin d'avoir des mesures plus directes des effets du coenseignement développemental. Il en va de même avec les performances scolaires des élèves bénéficiant de ce modèle spécifique. Il serait également pertinent d'approfondir les connaissances sur les conditions de mise en place idéales afin d'optimiser les effets de la pratique et dans le but de fournir un guide aux universités, écoles et enseignants associés dans la mise en place de cette pratique prometteuse au sein de leurs établissements. La perception des enseignants et enseignantes associées,

des directions d'écoles, des universités et des élèves vivant le coenseignement développemental devrait également être étudiée afin d'élargir les potentiels effets sur l'ensemble des acteurs impliqués dans la pratique et ainsi de bonifier les conditions de mise en place selon les expériences vécues.

Au niveau de la pratique, bien que certaines universités offrent à l'occasion les modèles de coenseignement développemental présentés dans notre revue de littérature, il serait intéressant de mettre au point une formule de stage s'appuyant sur ces modèles. Ainsi, cette pratique pourrait se répandre graduellement au Québec et, en plus de mieux préparer les stagiaires à leur métier, elle pourrait même venir pallier le manque d'enseignants associés dans certaines zones scolaires. Il pourrait être également intéressant d'élaborer un programme d'insertion professionnelle dans lequel deux enseignants débutants pourraient être jumelés dans une classe pour leur première année d'enseignement. Ainsi, ils gagneraient de l'assurance dans leur métier, se partageraient leur tâche enseignante et l'écart entre la formation universitaire et le « vrai » métier serait considérablement réduit.

RÉFÉRENCES

- Akerson, A. et Montgomery, M. S. (2017). Peer-to-peer co-teaching: Idea to implementation. *SRATE Journal*, 26(2), 1-8.
- APA PsycInfo. Base de données. <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo>
- Bacharach, N. et Heck, T. W. (2012). Voices from the field: Multiple perspectives on a co-teaching in student teaching model. *Educational Renaissance*, 1(1), 49-61.
- Bacharach, N., Heck, T. W. et Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through coteaching. *Action in teacher education*, 32(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.10463538>
- Baeten, M. et Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Baker, R. S. et Milner, J. O. (2006). Complexities of collaboration: Intensity of mentors' responses to paired and single student teachers. *Action in Teacher Education*, 28(3), 61-72. <https://doi.org/10.1080/01626620.2006.10463420>
- Bashan, B. et Holsblat, R. (2012). Co-teaching through modeling processes: Professional development of students and instructors in a teacher training program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 207-226. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.678972>
- Birrell, J. R. et Bullough Jr, R. V. (2005). Teaching with a peer: A follow-up study of the 1st year of teaching. *Action in Teacher Education*, 27(1), 72-81. <https://doi.org/10.1080/01626620.2005.10463375>
- Bullough Jr, R. V., Young, J., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J. et Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 57-73. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00094-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00094-X)

- Bullough Jr, R. V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Berrie, C. F., Hales, V. et Smith, G. (2002). Rethinking field experience: Partnership teaching versus single-placement teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 68-80. <https://doi.org/10.1177/00224871020530010>
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSÉ]. (2014, juin). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>
- Cook, L. et Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28.
- Coppe, T., Raemdonck, I., März, V., Parmentier, M., Brouhier, Q. et 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 apprêter. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 67-102. <https://doi.org/10.7202/1083008ar>
- Duran, D., Corcelles, M., Flores, M. et Miquel, E. (2020). Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experiences. *Professional Development in Teacher Education*, 46(5), 770-779. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634631>
- EBSCO - Education Source. Base de données. <https://www.ebsco.com/fr-fr/products/research-databases/education-source>
- ERIC (Education Resources Information Center) Base de données. <https://eric.ed.gov/>?
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4^e éd.). Pearson Education.
- Friend, M., Embury, D. C. et Clarke, L. (2015). Co-teaching versus apprentice teaching: An analysis of similarities and differences. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 79-87. <https://doi.org/10.1177/0888406414529308>
- Friend, M., Reising, M. et Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37(4), 6-10. <https://doi.org/10.1080/1045988X.1993.9944611>
- Gardiner, W. (2010). Mentoring two student teachers: Mentors' perceptions of peer placements. *Teaching New Educator*, 21(3), 233-246. <https://doi.org/10.1080/10476210903342102>
- Gardiner, W. et Robinson, K. S. (2009). Paired field placements: A means for collaboration. *The New Educator*, 5(1), 81-94. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399565>
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 203-222. <https://doi.org/10.7202/018997ar>
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. et Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.003>
- Google Scholar. Base de données. <https://scholar.google.com/>
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40981>

Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?160684_8024

Guise, M. et Thiessen, K. (2016). From Pre-Service to Employed Teacher. *Educational Renaissance*, 5(1), 37-51.

Heck, T. W. et Bacharach, N. (2016). A better model for student teaching. *Educational Leadership*, 73(4), 24-29.

Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec* [mémoire de maîtrise : Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/17688>

Martel, R., Ouellette, R. et Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.

Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62. <https://doi.org/10.7202/100905ar>

Montgomery, M. S. et Akerson, A. (2019). Facilitating collaboration through a co-teaching field experience. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 21(1), 2. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1284>

Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1), 1-32. <https://doi.org/10.4000/activites.3801>

Okoli, C. et Schabram, K. (2010). A guide to conducting a systematic literature review of information systems research. *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 10(26), 1-49. <http://sproutsaisnet.org/10-26>

Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. <https://doi.org/10.1787/9789264018051-fr>

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. et McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>

Simons, M. et Baeten, M. (2016). Student teachers' team teaching during field experiences: An evaluation by their mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(5), 415-440. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1271560>

Simons, M., Baeten, M. et Vanhees, C. (2020). Team teaching during field experiences in teacher education: Investigating student teachers' experiences with parallel and sequential teaching. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 24-40. <https://doi.org/10.1177/002248711789064>

Sofia. Base de données. <https://www.bibl.ulaval.ca/>

Soslau, E., Gallo-Fox, J. et Scantlebury, K. (2019). The promises and realities of implementing a coteaching model of student teaching. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 265-279. <https://doi.org/10.1177/0022487117750126>

Tremblay, P. (2012). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 39-68. <https://doi.org/10.7202/1024718ar>

Tremblay, P. (2020). Le coenseignement : fondements et redéfinitions. *Éducation et francophonie*, 48(2), 14-36. <https://doi.org/10.7202/107503ar>

Tremblay, P. et Toullec-Théry, M. (2020). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. INSHEA et Champ social.

Tremblay, P. (2023). Coenseignement. Éditions Académia L'Harmattan.

Tsybulsky, D. et Muchnik-Rozanov, Y. (2019). The development of student-teachers' professional identity while team-teaching science classes using a project-based learning approach: A multi-level analysis. *Teaching and Teacher Education*, 79, 48-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.006>

Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407. <https://doi.org/10.1177/002221949703000406>

Wassell, B. et LaVan, S. K. (2009). Tough transitions? Mediating beginning urban teachers' practices through coteaching. *Cultural Studies of Science Education*, 4(2), 409-432. <https://doi.org/10.1007/s11422-008-9151-8>

MÉLISSA FORTIER est enseignante-orthopédagogue au centre de services scolaires de la Riveraine dans la région du Centre-du-Québec. Elle a effectué un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP) de 2015 à 2019, puis une maîtrise en psychopédagogie : difficultés d'apprentissage et d'adaptation de 2019 à 2021. Durant sa formation, elle a pu expérimenter le coenseignement développemental et approfondir ses connaissances sur ce sujet grâce à Philippe Tremblay, son directeur à la maîtrise. fortierme@cssdlr.gouv.qc.ca

Professeur titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à l'Université Laval à Québec, PHILIPPE TREMBLAY a travaillé pendant plusieurs années en Belgique en tant qu'instituteur primaire en enseignement ordinaire et spécialisé avant de devenir chercheur à l'Université Libre de Bruxelles. Ses travaux portent sur l'analyse et l'évaluation des dispositifs destinés aux élèves à besoins spécifiques et la collaboration entre enseignants (coenseignement). Philippe.tremblay@fse.ulaval.ca

MÉLISSA FORTIER is a remedial teacher at thecRiveraine school service center in the Centre-du-Québec region. She completed a bachelor's degree in preschool and primary education (BÉPEP) from 2015 to 2019, then a master's degree in educational psychology: learning and adaptation difficulties from 2019 to 2021. During her training, she was able to experiment with developmental co-teaching and deepen her knowledge on this subject thanks to Philippe Tremblay, her master's director. fortierme@cssdlr.gouv.qc.ca

Full professor in the Department of Studies on Teaching and Learning at l'Université Laval in Quebec, PHILIPPE TREMBLAY worked for several years in Belgium as a primary school teacher in ordinary and specialized education before becoming a researcher at the Université Libre de Bruxelles (Belgium). His work focuses on the analysis and evaluation of systems intended for students with special needs and collaboration between teachers (co-teaching). Philippe.tremblay@fse.ulaval.ca

LA QUESTION DES DYNAMIQUES IDENTITAIRES DANS UN PROCESSUS DE RECONVERSION PROFESSIONNELLE VOLONTAIRE. LE CAS DES INSTITUTEUR·RICES PRIMAIRES DE SECONDE CARRIÈRE

VALERIE MOINET, MARIANE FRENAY, ISABEL RAEMDONCK et VIRGINIE
MÄRZ *Université catholique de Louvain*

RÉSUMÉ. Cet article documente le processus de reconversion professionnelle volontaire vers le métier d'instituteur·rice primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique). Via une démarche qualitative, nous avons questionné neuf adultes en reprise d'études au baccalauréat instituteur·rice primaire. Les résultats mettent en évidence un lien étroit entre les tensions identitaires issues de la (des) carrière(s) antérieure(s) ou actuelle(s) et le projet identitaire visé en devenant instituteur·rice primaire. Ils mettent également en exergue les compétences antérieurement acquises dans les sphères privées et/ou professionnelles participant à un sentiment positif d'efficacité personnelle pour les tâches propres au métier désiré. Les conclusions ouvrent des pistes pratiques quant au curriculum de formation et à l'insertion sur le terrain de ce public particulier des nouveaux enseignants de seconde carrière.

**THE QUESTION OF IDENTITY DYNAMICS IN A VOLUNTARY
PROFESSIONAL RECONVERSION PROCESS. THE CASE OF SECOND
CAREER PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

ABSTRACT. This article documents the process of voluntary professional reconversion to the profession of primary school teacher in the Wallonia-Brussels Federation (Belgium). Using a qualitative research approach, we interviewed nine adults who attended an initial teacher education program for primary school teaching. Results show a close link between the identity tensions resulting from the previous or current career(s) and the identity project of becoming a primary school teacher. They also highlight the skills previously acquired in the private and professional spheres that contribute to a positive feeling of self-efficacy in the tasks specific to the desired profession. Finally, we provide practical recommendations for teacher education curriculum and the integration of these second-career teachers in the teaching profession.

Pouvoir choisir son métier n'était auparavant pas toujours possible, mais était souvent conditionné par le statut socio-économique des parents ou le genre (Négroni et Singly, 2010). L'exercice d'une profession de génération en génération était monnaie courante et la carrière se déroulait dans une, voire deux entreprises. Aujourd'hui, le monde du travail vit un changement de paradigme prenant racine dans le contexte de mondialisation et de concurrence et, parallèlement, dans l'allongement de la vie et le recul de l'âge de la retraite. Dès lors, le travailleur a la possibilité d'envisager un changement de profession : ce qui, auparavant, était considéré comme marginal, est aujourd'hui totalement admis socialement. Les recherches ont montré que les individus effectuent davantage de transitions, plus fréquemment à travers les frontières des professions (Sullivan et Al Ariss, 2021).

Les reconversions professionnelles volontaires, pour reprendre le terme de Négroni (2005) ont émergé dans ce nouveau paradigme social marquant le XXI^e siècle. Elles répondent « à une forte demande d'épanouissement au travail, à des aspirations fortes comme celle de rencontrer sa vocation [...] de trouver "le métier pour lequel je suis fait" » (Négroni et Mazade, 2019, p. 88).

Notre contribution s'appuie sur le concept de *reconversion professionnelle* et approfondit l'aspect volontaire du changement de carrière par l'analyse de déclarations d'étudiant·es adultes en reprise d'études au baccalauréat d'instituteur·rice primaire. Notre étude se déroule dans le contexte particulier de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), où la formation d'instituteur·rice primaire¹, organisée par les départements pédagogiques des hautes écoles, dure trois ans et délivre le titre nécessaire pour exercer comme instituteur·rice. Ce cursus est composé de cours théoriques en pédagogie et en psychologie, de cours de didactique pour l'ensemble des disciplines et de stages pratiques sur le terrain.

Si envisager une reconversion vers l'enseignement secondaire ou supérieur tout en poursuivant une activité professionnelle est possible depuis de nombreuses années en FWB grâce aux formations organisées en horaire décalé (Coppe, März et Raemdonck, 2022), devenir instituteur·rice pour le niveau primaire par ce même biais est relativement nouveau. En effet, la première formation en horaire dit « adapté » a vu le jour en 2014. Elle se déroule à raison de trois soirées par semaine et du samedi toute la journée. Les stages ont lieu en journée, ce qui implique pour les étudiant·es occupé·es professionnellement de se libérer. Le curriculum de formation est quant à lui identique à celui de la

formation dispensée en horaire de jour. Étant donné la récente mise en œuvre de cette formation, le profil de ces futur·es enseignant·es mérite que l'on s'y attarde.

Ces dix dernières années, nous pouvons constater un intérêt croissant pour le groupe des enseignant·es de seconde carrière dans la littérature (Anderson et al., 2014; Coppe, März, Coertjens et Raemdonck, 2021; Ruitenberg et Tigchelaar, 2021). Des études précédentes ont principalement étudié leur motivation, leur transition et leur insertion. De nombreuses études ont étudié la transition vers l'enseignement secondaire, dans lequel les professionnel·les passent souvent d'une certaine profession vers l'éducation pour enseigner une matière liée à leur profession précédente. Il s'agit alors de ce que l'on appelle des *expert·es*, qui deviennent des enseignant·es débutant·es. La transition vers l'enseignement primaire, quant à elle, a fait l'objet de moins d'attention (Newman, 2010). Étant donné que le lien avec la profession précédente fait plus souvent défaut, on peut s'attendre à ce que les motivations des personnes qui changent de domaine, leur transition et leur insertion professionnelle soient différentes. En d'autres termes, il convient de mener davantage de recherches empiriques sur la situation des instituteur·rices primaires de seconde carrière. En plus, ces recherches nous fourniraient également des éléments théoriques permettant de mieux comprendre le processus de transition et d'insertion dans la profession enseignante primaire, ainsi que les conditions qui contribuent à le déterminer.

Un élément qui nous interpelle spécifiquement est le choix d'opérer une reconversion vers le métier d'instituteur·rice. En effet, ce dernier ne jouit pas toujours d'une image sociale positive et un certain nombre d'enseignant·es l'abandonnent. En Belgique francophone, 23,5 % des instituteur·rices décident de quitter leur poste durant les cinq premières années d'activité professionnelle (Delvaux et al., 2013). D'ailleurs, ce taux d'attrition est plus ou moins similaire dans de nombreux pays et parfois même plus élevé (de Stercke, 2014), comme au Canada où il est de 30 % à 40 % (Clandinin et al., 2015). Dès lors, comment comprendre que certains quittent un métier stable, valorisé socialement ou financièrement, pour rejoindre ce terrain « miné » de l'enseignement ? Pour répondre à cette question, nous tenterons de cerner la dynamique identitaire des futur·es enseignant·es de seconde carrière (ESC) les menant à un processus de reconversion professionnelle volontaire vers le métier d'instituteur·rice primaire.

CADRE THÉORIQUE

Les changements sociaux amènent de nouveaux prescrits en termes d'identité pouvant conduire à une crise et, dès lors, à une conversion identitaire (Dubar, 2010; Olry-Louis et al., 2017). Pour cette raison, il semble pertinent de lier le concept de reconversion au postmodernisme d'une part et à la théorie des dynamiques identitaires d'autre part. Néanmoins, la dynamique identitaire ne peut à elle seule justifier la reconversion, encore faut-il que le sujet se sente capable d'aller au bout de son projet. C'est dans cette optique que nous aborderons également le concept de sentiment d'efficacité personnelle.

La reconversion professionnelle volontaire (RPV)

Les années 70 sont marquées par la fin des « Trente Glorieuses » et le début de la crise économique. Ce passage amorce petit à petit un changement de paradigme, dans le cadre duquel la société passe d'une conception moderniste à une conception post-moderniste (Roberts et Armitage, 2006). Dans cette dernière, la carrière se présente dorénavant comme plurielle, plus dynamique et ouverte, diminuant la conception générée de la carrière avec une importance nouvelle accordée au développement de l'employé·e et à l'apprentissage tout au long de la vie (Rakšnys et al., 2015). Ce changement, selon Boutinet (2007), fragilise et bouleverse la vie de l'adulte qui doit évoluer dans un environnement dans lequel flexibilité et mobilité sont les maîtres mots. Le sujet, perçu comme acteur de sa propre vie, est invité à trouver un équilibre entre ses aspirations et les demandes de l'environnement au sein duquel il trace sa trajectoire (Mailliot, 2012).

Selon Bourdieu (1979), les adultes effectuant une reconversion professionnelle peuvent se déplacer différemment dans l'espace social. Ces déplacements peuvent être verticaux et transversaux selon qu'ils s'opèrent ou non dans un même secteur d'activités, sur un même plan ou sur des plans différents. Par un déplacement de même plan, l'individu préservera son capital économique et culturel, permettant la conservation d'une même place dans l'espace social. A contrario, un déplacement dans des plans différents, selon qu'il est ascendant ou déclinant, augmentera ou diminuera le capital économique et culturel de l'individu et donc son statut social.

Dans ce nouveau paradigme, les conceptions classiques de mobilité (Mailliot, 2012) ou de transition professionnelle (Boutinet, 2007) semblent trop radicales et ne correspondent pas à la réalité des personnes qui désirent se reconvertis dans le métier d'instituteur·rice. En effet, ces

conceptions ne mettent pas suffisamment l'accent sur le passage en formation ou encore sur l'agir des transitant·es. Dès lors, pour définir cet aspect volontaire, le concept de *reconversion professionnelle volontaire* (RPV) défini par Négroni (2005), comme une reconversion professionnelle à l'initiative des travailleur·euses, semble particulièrement intéressant.

Diverses caractéristiques permettent de circonscrire le concept de RPV. Premièrement, une rupture avec l'emploi précédent dans lequel le temps passé a toute son importance : l'identité professionnelle dans le métier que le sujet désire quitter se fonde sur la durée de l'exercice (Kaddouri, 2019a). Vient ensuite la dimension volontaire de la réorientation témoignant de la prise de décision par le·la transitant·e, responsable de sa démarche de reconversion; il ne peut donc s'agir d'un licenciement direct. Une troisième caractéristique est le changement radical de domaine professionnel pour lequel de nouvelles compétences sont nécessaires. Finalement, un changement effectif de profession doit avoir lieu, toute rupture non avérée restant incertaine (Denave, 2015; Kaddouri, 2019b; Négroni et Mazade, 2019).

Bien que désirée, la reconversion est une période délicate pour chaque transitant·e. Des tensions ponctuent le processus, voire le précédent. De fait, avant même l'engagement dans le processus de reconversion, il est fort probable que l'individu vive des tensions (conscientes ou non) entre son domaine professionnel actuel et celui désiré. Ces tensions sont décrites par Rakoto-Raharimanana et Monin comme un inconfort renvoyant les individus à « l'idée de ne plus avoir leur place, au sens physique du terme, au sein de l'organisation ou de la structure professionnelle qu'ils ou elles occupent » (2019, p. 78). Cette insatisfaction amène de manière progressive des sentiments de malaise. Néanmoins, il est à noter que toute personne vivant un sentiment d'insatisfaction au travail n'entame pas une reconversion professionnelle. En effet, pour Rakoto-Raharimanana et Monin (2019), il est indispensable que, parallèlement à l'inconfort qui est arrivé de manière progressive dans le milieu professionnel, l'individu vive un élément déclencheur qui le mettra en action. Hareven et Masaoka (1988) nomment cet élément déclencheur « turning point ». Il sert à rectifier le parcours de vie du sujet et prend naissance dans les événements de vie traditionnels qui touchent la plupart des individus. Tout événement peut devenir un déclencheur en fonction de la biographie propre à chacun·e. Négroni (2005a) considère que la RPV est un *turning point* dans le parcours de vie; néanmoins, comme le souligne Léonard (2019), la RPV pourrait elle aussi contenir un déclencheur permettant le passage d'un état à l'autre. Celui-ci agirait comme « un événement-déclic » étant « à la fois le

point de départ assumé par les adultes en reconversion, mais aussi, sans doute, la fin d'un processus plus lent de maturation » (p. 179).

Cette analyse théorique du concept de RPV révèle que l'insatisfaction et la recherche de « vocation de soi » sont au centre du processus et, comme le souligne Guichard (2005), se cumulent à une dimension identitaire impactant la conception classique de l'orientation professionnelle de l'individu.

Dynamique identitaire

Les conflits internes et les tensions vécus par la personne semblent amplifiés par la perte de repères liée à la société postmoderne dans laquelle il évolue (Giddens, 1991). Confrontée à des événements biographiques qui l'amènent à devenir une autre que celle désirée, elle démarre un travail de nature identitaire qui l'invite à se questionner sur soi afin de (re)donner sens à son existence. Cette quête de sens aboutit à la définition d'un projet identitaire si la personne pose le choix de se risquer au changement (de Gaulejac, 2009). Mais pourquoi, parmi les personnes vivant un inconfort, certaines s'engagent-elles dans cette dynamique de changement alors que d'autres pas?

Les types de « dynamiques identitaires » identifiées par Kaddouri (2019a), et plus spécifiquement celles de « continuité » et de « transformation identitaire », semblent être un élément explicatif de cet engagement dans une dynamique de changement. En effet, selon l'auteur, les RPV sont le fruit de dynamiques de transformation. L'individu perçoit un écart entre le « qui je suis », son soi actuel, et le « qui je veux être », son soi idéal. Si cet écart devient trop important, « la personne ne peut plus continuer dans la même situation et élabore des stratégies d'inscription dans une dynamique de transformation identitaire » (Kaddouri, 2019a, p. 106). Il semblerait alors que, si l'écart perçu n'est pas suffisamment important, les personnes se maintiendraient dans une dynamique de continuité.

Parallèlement, l'individu s'engagera davantage si le projet est un projet de soi pour soi et non un projet de soi pour autrui. En effet, ce type de projet identitaire désiré par l'individu pour soi-même « donne sens à son existence et signification à sa vie et lui sert d'anticipation et de projection de son soi » (Kaddouri, 2019b, p. 19).

Les tensions perçues par la personne peuvent dès lors la motiver à agir. L'action, selon Bourgeois (2006), peut l'amener à s'engager pour atteindre une image de soi désirée (but) ou pour mettre à distance une image négative, un anti-but. Selon Boudrenghien, Frenay, Bourgeois, Karabenick et Eccles (2014), définir un but serait, pour le sujet, un pas en avant pour

envisager une action et s'y engager. Dans le cas qui nous intéresse, la formation est un passage obligé pour avoir accès au métier désiré. Elle peut donc être considérée comme une stratégie identitaire permettant d'atteindre le but du sujet pour le sujet. La personne s'engagera donc en formation si, d'une part, celle-ci est perçue comme pouvant être le meilleur moyen pour atteindre ses buts et donc réduire les tensions vécues et, d'autre part, si la personne se sent capable de réussir cette formation (Eccles et Wigfield, 2002).

Sentiment d'efficacité personnelle

Ce sentiment d'efficacité personnelle, largement étudié par Bandura, « concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2007, p. 12). L'individu, et plus particulièrement l'adulte, agit de façon intentionnelle; s'il pense ne pas être capable d'agir en produisant les résultats escomptés, il ne s'engagera pas. C'est la perception qu'il a de ses aptitudes qui est prise en compte et non ses aptitudes réelles (Bandura, 2007).

Dans le choix d'un but, d'une tâche, d'une carrière, ce sentiment d'efficacité personnelle est un élément déterminant qui ouvre sur un panel d'options professionnelles suscitant un certain intérêt, prédisant l'implication scolaire menant à cette carrière ainsi que le maintien et la réussite dans le métier choisi (Lent et Hackett, 1987).

MÉTHODOLOGIE

L'objectif de notre recherche est de cerner, dans un processus de reconversion professionnelle volontaire, la dynamique identitaire des futur·es enseignant·es de seconde carrière (ESC) vers le métier d'instituteur·rice primaire. Pour tenter d'atteindre cet objectif, nous avons émis des hypothèses :

- Le **projet identitaire** des futur·es ESC est en relation étroite avec les **tensions identitaires** vécues dans leurs activités professionnelles actuelles et passées.
- Le **projet identitaire** est l'expression du soi idéal visé à travers le métier d'instituteur·rice.

Récolte des données

Notre recherche s'inscrit dans une visée compréhensive (Van der Maren, 1995) pour laquelle nous avons fait le choix d'une approche exploratoire

et interprétative (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). C'est donc le point de vue des étudiant·es adultes en reprise d'études qui nous intéresse, à savoir le sens qu'ils ou elles donnent à cette reconversion. C'est pourquoi nous sommes à la recherche d'éléments significatifs plus que représentatifs.

La collecte des données s'est réalisée sur la base d'entretiens semi-directifs enregistrés, menés en janvier 2020 en présentiel. Nos hypothèses portant, d'une part, sur la carrière actuelle et, d'autre part, sur la carrière projetée, nous avons fait le choix de réaliser chaque entretien en deux temps séparés d'environ deux semaines. Le premier temps avait comme objectif d'appréhender le passé scolaire et professionnel des participant·es afin d'identifier les tensions amenant à l'idée d'une reconversion (hypothèse 1). Le second temps tentait de faire émerger l'expression du soi idéal à travers ce désir de devenir enseignant·e (hypothèse 2). Chaque temps comportait quatre grandes questions et durait approximativement une heure.

Un extrait du guide illustrant les deux temps est présenté ci-dessous. Pour une question de validité interne (Miles et Huberman, 2003), nous avons synthétisé le premier temps de l'entretien à l'aide d'une carte mentale qui était proposée au·à la répondant·e en début du second temps afin de lui laisser la possibilité de réagir à cette première structuration. Nous avons également opté pour une mise en projet des participant·es en leur annonçant les deux temps de l'entretien et en leur demandant d'apporter une métaphore illustrant de manière symbolique leur carrière actuelle et leur carrière désirée d'instituteur·ice. En effet, selon Baake (2003), la métaphore permet au sujet de donner du sens à la réalité, de la rendre cohérente en étant attentif à certains pans de celle-ci.

Extrait du guide

Temps 1 : Identification des tensions inhérentes au soi actuel

- Pouvez-vous me décrire votre emploi actuel/precedent!
- Pouvez-vous me raconter de manière précise ce qui vous a poussé·e à vouloir changer de métier?

Temps 2 : Identification des caractéristiques du soi idéal

- Racontez-moi pourquoi vous avez décidé de vous engager dans une formation d'instituteur·rice. Pourquoi spécifiquement primaire?
- Comment vous imaginez-vous le travail d'un·e enseignant·e? Que représente pour vous le fait d'être enseignant·e?

Échantillon et profil des participant·es

Notre échantillon final était constitué de neuf étudiant·es d'une Haute École de la Fédération Wallonie-Bruxelles étant dans un processus de RPV, présentant des expériences professionnelles antérieures et ayant consenti à participer à la recherche. Les participant·es ont été sélectionné·es via un questionnaire en ligne (Qualtrix) soumis aux 42 étudiant·es de première année de formation. Nous avons ensuite choisi des profils variés au niveau du genre et des mouvements (ascendants, en équilibre ou déclinants) dans la sphère sociale. Chaque participant·e a réalisé environ 10 journées de stage en milieu professionnel.

TABLEAU 1. Profil des participant·es

Nom ²	Âge	Situation relationnelle	Situation familiale	Diplôme antérieur	Domaine professionnel actuel
Alain	30-35	En couple	Futur père	Certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS)	Indépendant - professeur de sport de haut niveau
Astrid	40-45	En couple	Mère de famille nombreuse ³	CESS	Assistante pharmacie en hôpital
Evelyne	40-45	En couple	Mère de famille nombreuse	Bac en communication	Administrative - Secteur social
Éric	50-55	En couple	Père de famille nombreuse	Bac en assistant psycho	Administratif - Secteur syndical
Doriane	30-35	En couple	Enceinte	Master en gestion d'entreprise	Cadre en marketing - Société Anonyme de droit public
Dina	35-40	En couple	Mère de famille nombreuse	Master en droit	Juriste - Secteur public
Debbie	30-35	En couple	Mère d'un enfant décédé	Médecine	Médecin scolaire
David	30-35	En couple	En procédure d'adoption	Master en musicologie	Employé entreprise privée
Daphné	40-45	En couple	Mère de famille	Master en droit	Juriste - Secteur public

L'analyse des données

Nous avons opté pour une analyse thématique détaillée (Paillé et Mucchielli, 2016) à partir des énoncés produits par les participant·es.

Notre analyse de données se situe à mi-chemin entre cette analyse thématique et la théorie ancrée informée (Thornberg, 2012). Cette dernière offre la possibilité d'appréhender nos données non pas d'un œil naïf, mais avec un regard éclairé par la connaissance de divers points de vue théoriques. Cette manière de faire nous a permis de rester ouverts et critiques face aux divers concepts préexistants. Nous nous situons donc dans un processus déductif (codes « *a priori* ») mais aussi abductif (codes « *in vivo* »), comme définis par Thornberg (2012). Concrètement, chacune des entrevues a été retranscrite avec soin, puis découpée en unités significatives par un processus de codage ouvert via le logiciel NVivo. Nous avons ensuite procédé à une étape itérative de codage axial qui nous a permis d'identifier de plus grandes catégories dans nos données, par exemple « *vécu professionnel* », « *réactions de l'entourage* » ou encore « *déclencheur* ».

La première partie de l'analyse s'est centrée sur chaque participant·e, sous forme d'analyse verticale. Ce processus a abouti à une monographie, envoyée à chaque répondant·e afin de nous assurer de la qualité de l'analyse du verbatim de leur entretien. La deuxième étape, l'analyse horizontale, a permis de mettre en évidence des tendances systématiques, des similitudes et des différences entre les participant·es à propos de leur processus de reconversion professionnelle. Parallèlement, tout au long du processus, nous avons effectué des liens avec nos hypothèses et le cadre théorique (analyse thématique), mais aussi des comparaisons entre des éléments découverts dans nos données empiriques et nos connaissances théoriques du sujet (théorie ancrée informée). Cela nous a ainsi permis de revisiter et de remettre en question ces connaissances.

RÉSULTATS

Nous présentons nos résultats en trois grands axes. Les deux premiers (A et B) explicitent le processus de RPV et renvoient à nos hypothèses. Le troisième (C), apparu de manière inductive, relate les représentations de nos participant·es quant à la formation.

(A) De l'idée d'une reconversion à sa concrétisation ou presque...

Si l'idée de devenir enseignant·e n'est pas neuve pour l'ensemble de nos participant·es, cette aspiration relève davantage d'une vocation contrariée pour une partie d'entre eux·elles. Pour Astrid notamment, cette vocation a été remise en cause par un faible sentiment d'efficacité personnelle : « j'ai toujours voulu être instit maternelle (L.87⁴), faire des études supérieures, je ne m'en sentais pas capable » (L.498). Pour les transitant·es réalisant un

mouvement descendant comme Doriane, il s'agit davantage d'une vocation contrariée par le poids de l'avis des parents quant au choix d'études et de future carrière : « C'est vrai que mes parents m'avaient aussi dissuadée : les instits... parfois, c'est cancan..., tu vas t'embêter... tes collègues, ça ne sera pas très haut niveau » (L.17-18).

Par ailleurs, on relève une insatisfaction professionnelle qui n'est pas nouvelle et qui semble atténuée par certaines stratégies, telles que de précédents changements de carrière, la reprise d'études ou de formations non commandées par la hiérarchie ou encore un éloignement de la sphère professionnelle.

Parallèlement, toutes et tous pointent un ou plusieurs éléments ayant joué le rôle de *turning point* leur permettant la concrétisation de leur reconversion : l'âge des enfants, une maladie, un changement de gestionnaire ou encore un incendie, comme en témoigne Éric : « l'incendie aussi ça a boosté les choses en disant... il faut faire des choix, il faut les faire vite, il ne faut pas hésiter à y aller; de toute façon, qu'est-ce que tu risques? » (L.244-247). Pour la plupart, le fait que la formation se donne en horaire adapté, permettant ainsi la poursuite d'une activité professionnelle, fut un véritable déclencheur.

Il est important d'ajouter que, pour Dina et Debbie, se lancer dans la formation n'était pas, dans un premier temps, gage de reconversion. En effet, l'engagement en formation était davantage lié à une motivation intrinsèque et non, initialement, à un désir absolu de reconversion. C'est ici que la formation peut être vue comme l'élément déclencheur du processus de RPV comme explicité par Debbie : « dans ma tête ce n'est pas encore clair que je vais changer vraiment de métier et donc ce que je fais là c'est vraiment pure motivation personnelle, y a encore aucun engagement derrière » (L.361-364).

(B) De l'inconfort vécu dans la carrière actuelle au projet identitaire s'illustrant par le métier désiré

Cette section met en miroir les tensions identitaires inhérentes au soi actuel avec les représentations du métier d'instituteur·rice représentant le soi idéal.

Dans leur discours, toutes et tous pointent des aspects positifs inhérents à leur profession actuelle, néanmoins, il semble que ceux-ci ne soient pas suffisants pour les maintenir en place. Nous avons identifié quatre types de tensions vécues entre leur vision de leur carrière actuelle et celle du

métier d'instituteur·rice, qui ont joué le rôle de leviers dans le processus de reconversion.

Tensions liées à l'harmonie entre vies professionnelle et privée

Plusieurs participant·es exposent le côté chronophage de leur profession, difficilement conciliable avec une vie de famille. Parallèlement, la précarité du statut et l'aspect financier sont aussi mis en avant, ces points pouvant générer des tensions au sein de la cellule familiale.

Par ailleurs, en s'engageant dans le métier d'enseignant·e, les participant·es souhaitent, entre autres, trouver une stabilité. Et même si la charge de travail inhérente au métier est perçue comme plutôt importante, elle semble conciliable avec une vie de famille, comme l'énonce Daphné : « j'aspire à être heureuse dans mon cocon [...] familial avec mon mari et mes enfants. [...] donc instit, même si je bosserai beaucoup, mais je me dis j'aurai peut-être mes vacances d'été alors pour partir en vacances » (L.247-250).

Tensions liées à l'absence de sens et au désir d'alignement sur ses valeurs

La plupart des participant·es regrettent l'absence de sens de leur métier, l'inadéquation de celui-ci avec leurs valeurs, leurs convictions. Ce sentiment est dû soit à des tâches spécifiques inhérentes à leur profession ou, parfois, à des éléments en rapport avec la manière d'être « dirigé·e » par la hiérarchie ou encore aux valeurs de cette dernière.

En s'engageant dans une carrière d'enseignant·e, les participant·es visent un épanouissement professionnel par le fait d'être acteur·ice de la société, de pouvoir contribuer à la façonner en formant les « citoyen·nes de demain », comme le montrent les propos d'Evelyne :

Ça ne m'intéresse pas de vendre des châssis... ce n'est pas quelque chose que je trouverais épanouissant (L.213-214); être acteur dans la société... si j'ai envie de faire bouger les choses autour de moi, je pense que c'est là que je peux avoir une action durable et pérenne (L.290-296).

Tensions liées au fait de vouloir sortir d'une vie professionnelle routinière pour aller vers un travail stimulant et créatif

Un autre aspect régulièrement mis en avant par nos participant·es est l'aspect routinier de leur profession, ainsi que l'ennui qui ponctue leur quotidien professionnel. Par ailleurs, ils et elles espèrent trouver des défis et de la créativité dans leur nouvelle carrière, comme en témoigne Dina :

C'est pas avec les lois qu'on est créatif, on a juste à les respecter sauf si on veut les contourner. Là, il faut être très créatif, mais ce n'est pas ce qu'on me demande. (L.47-49). En tant qu'enseignant, c'est cette créativité qui va me permettre peut-être de ne pas faire trop vite le tour des choses, de continuer à aller voir par-là, un peu plus loin (L.505-507).

Tensions liées à un mal-être professionnel et au désir de trouver sa juste place

Une dernière tension relevée est le manque d'épanouissement qui relève davantage d'un ressenti, d'une perception de mal-être vécu de manière globale dans leur carrière : « On pense parfois qu'on a trouvé sa voie et ce n'est pas toujours le cas. Oui, j'étais heureuse dans mon boulot. Je n'étais pas malheureuse, mais il me manquait quelque chose. » (Doriane, L.136-138). En rejoignant le corps professoral, les participant·es aspirent à un sentiment de bien-être professionnel. Elles et ils évoquent à ce sujet des émotions positives de l'ordre d'un sentiment de liberté, d'épanouissement, de légèreté, de renouveau ou encore le sentiment d'être enfin à leur place.

Cette recherche d'épanouissement ne semble en revanche pas être un moteur pour Evelyne, qui semble davantage vouloir rester elle-même dans le futur. En effet, s'engager dans une autre voie professionnelle est pour elle un moyen de préserver l'adéquation aux valeurs déjà vécues dans son milieu professionnel actuel tout en évitant de subir une éventuelle fatigue émotionnelle et institutionnelle : « Je n'ai pas décidé de changer d'orientation parce que je ne me sentais pas bien dans mon travail » (L.80-81), « je sens que... ça affecte mon psychisme... sur le long terme je sais que je ne tiendrais pas le coup » (L.187-188).

(C) Des représentations au vécu de la formation

Ce dernier axe de nos résultats relève des représentations liées à la formation et à son vécu. Cette catégorie est apparue dans l'analyse et n'avait pas été anticipée en amont. Or, la formation étant un passage obligé, il nous semble important de comprendre comment celle-ci est vécue par nos participant·es.

Concordance avec les attentes ou presque...

Bien qu'étant dans les premiers mois de leur formation, les participant·es déclarent que celle-ci répond à leurs attentes ou du moins est vécue de manière satisfaisante malgré la charge de travail importante relevée par ailleurs. Parmi les points de satisfaction mentionnés se trouvent le sens donné aux apprentissages et la qualité des cours, la bienveillance des formateur·rices et la solidarité entre étudiant·es.

Néanmoins, cela ne veut pas dire que la formation est considérée comme simple et facile par l'ensemble des participant·es. En effet, en fonction des caractéristiques propres à chacun·e, la formation est vécue avec plus ou moins de difficultés. Les étudiant·es effectuant un mouvement ascendant pointent une complexité parfois inattendue de la formation, comme le confie Alain : « Je l'avais peut-être pris un peu à la légère au début en disant "Ça va aller facile, c'est qu'instit primaire après tout" » (L.875-876). Par ailleurs, la plupart de ceux·ou celles effectuant un mouvement en équilibre ou déclinant mettent en avant la lenteur de certains cours. Cette question de temps semble cruciale pour ceux ou·celles qui ne peuvent se permettre de perdre le leur, réclamant donc un contenu de cours soutenu, comme en témoigne Doriane :

ça ne va pas assez vite pour moi. [...] Après, je pense que pour certains, ça va parfois trop vite, mais voilà. C'est ça qui est compliqué, on a des parcours tous différents et donc des niveaux différents et des habitudes de fonctionner différemment aussi (L.661-672).

Dans leur passé professionnel ou privé, les participant·es relèvent certains aspects proches du métier d'instituteur·rice ou encore des tâches « similaires » déjà exercées, comme en témoigne Daphné : « J'étais avocate, j'ai plaidé, j'ai géré une équipe... » (L.575); le fait que j'aie fait ces formations en gestion mentale, coaching scolaire, [...] j'ai beaucoup d'outils pour faire chez moi, la classe du bonheur » (L.93-97). Ce panel de compétences, qui leur est propre, est assez varié comme la prise de recul, la connaissance de soi, la capacité de relativiser, la maîtrise du verbe, la gestion d'une équipe... La plupart des participant·es mettent ces caractéristiques en avant en comparaison aux futurs enseignant·es de première carrière. Ils et elles les entrevoient comme des plus, des forces leur permettant une réussite des études et des tâches propres au métier.

L'ambiguité du terrain durant les stages

Les journées sur le terrain sont une véritable source d'apprentissages agissant comme moteur pour certain·es : « Mais maintenant, déjà depuis que j'ai fait mon stage, là j'suis sûre de mon coup, je suis contente » (Astrid, L.111-112). Les étudiant·es effectuant un mouvement déclinant s'interrogent sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre et la motivation des acteur·ices de terrain, comme le montrent les propos de Debbie :

Elles étaient toutes comme ça, un peu frustrées, une tête jusque par terre, qui n'avaient pas du tout l'air d'être heureuses d'être là. Au début, j'étais là " houlala, qu'est-ce que je fais ici? Si j'ai que des collègues comme ça,

ça va pas le faire" » (L.443-445). En tout cas, je me pose des questions et suis intéressée par toutes ces pédagogies-là (L.607).

DISCUSSION

À partir de neuf récits d'étudiant·es adultes en reprise d'études au baccalauréat en instituteur·rice primaire, nous avons tenté d'apporter un éclairage particulier sur le processus de reconversion professionnelle volontaire vers ce métier. Nous allons à présent revenir sur les dynamiques identitaires en jeu en mettant en avant les diverses tensions vécues dans les activités professionnelles actuelles et passées des futurs enseignant·es de seconde carrière, tensions les ayant amené·es à poser le choix de l'enseignement comme projet identitaire. Nous nous attarderons également sur la question des stages durant la formation et terminerons ce point en exposant les limites de cette recherche.

Au niveau du processus de reconversion, nous pouvons dire que, pour l'ensemble de nos participant·es, il est le fruit de quatre déterminants : premièrement, des vocations contrariées, deuxièmement, la présence de tensions fortes vécues dans leur précédente carrière, ensuite des événements biographiques ayant joué, entre autres, le rôle de déclencheur et, finalement, l'identification d'un sentiment positif d'efficacité personnelle face au métier désiré.

Retour aux sources...

Concernant la vocation première, celle-ci s'est vue contrariée de deux manières différentes. Dans certains cas, il s'agit d'une orientation « contrainte » par le passé : la personne, dans sa jeunesse, s'est engagée dans un cursus universitaire bénéficiant d'une solide reconnaissance sociale, répondant ainsi à un projet des parents. Ne pas choisir un métier correspondant à ses aspirations n'est pas seulement l'apanage des enfants des classes populaires. En effet, dans notre cas, ce phénomène s'est produit dans des classes moyennes ou supérieures (Denave, 2015). Comme le montre Guichard (2018), il est alors possible que ces personnes aient eu tendance à modifier leurs représentations et à valoriser davantage la profession liée à leur orientation première, ce qui explique peut-être que le besoin de reconversion se manifeste tardivement. Dans d'autres cas, le processus de vocation contrariée est davantage lié à un sentiment d'efficacité personnelle peu assuré. Or, ce dernier s'avère déterminant dans le choix d'une carrière. Face aux compétences attendues dans l'enseignement supérieur, les participant·es se sont représenté·es comme incapables d'atteindre les objectifs et se sont orienté·es directement dans une autre direction dans le monde du travail.

Des tensions fortes

L'analyse des entretiens fait apparaître plusieurs tensions vécues dans la profession actuelle des participant·es. Celles-ci semblent avoir conditionné le choix de leur nouvelle carrière en ramenant nos participant·es vers une vocation délaissée dans leur jeunesse, expression de leur soi idéal. Il est également à souligner que ces tensions furent suffisamment fortes chez nos participant·es pour les engager dans une RPV dans laquelle insécurité et statut de novice vont remplacer un cadre connu et un statut d'expert·e inhérents à leur précédente carrière.

Les tensions identifiées sont de quatre natures différentes et non hiérarchisées : la difficile articulation entre vie professionnelle et vie privée, l'écart entre la première carrière et les valeurs du répondant, l'aspect routinier de l'emploi associé au besoin d'innovation et enfin, le mal-être professionnel et le besoin de trouver sa juste place. Nous pouvons dire que nos résultats concordent avec ceux d'autres auteur·es tout en apportant certaines nuances. Négroni et Mazade (2019) mettent prioritairement en avant la quête de sens comme préoccupation centrale quel que soit le type de reconversion. Pour D'Ascoli et Berger (2012), ainsi que Coppe et al. (2021), qui ont étudié les reconversions vers l'enseignement professionnel, les motivations intrinsèques et l'utilité sociale sont également au cœur des dires des participant·es. Par ailleurs, la question du temps et donc la tension vie privée - vie familiale semble peu rapportée chez D'Ascoli et Berger (2012), alors qu'elle est très présente dans nos résultats. La question de la créativité nous semble être un axe intéressant à approfondir en analysant les pratiques pédagogiques effectivement mises en place une fois ce public sur le terrain.

En référence aux travaux de Barbier et al. (2006), les tensions mises en exergue par nos participant·es se situent sur l'axe soi actuel - soi idéal. Ces tensions de nature intrasubjective sont, comme le mentionne Kaddouri (2019a), davantage enclines à mettre le sujet en action étant donné que le projet qui en découle est, aujourd'hui, un projet de soi pour soi et non un projet de soi pour autrui. Ces tensions questionnent donc le métier actuel des participant·es, les engageant pour la plupart dans des dynamiques de transformation (Kaddouri, 2019a), sauf pour un cas, où l'engagement en formation semble être davantage axé sur une dynamique de conservation identitaire par laquelle le sujet souhaiterait, par la RPV, conserver une identité actuelle vécue de façon suffisamment positive. En outre, il est à souligner que, pour certain·es, l'engagement en formation ne s'est pas fait, initialement, dans une optique de reconversion, mais dans une optique de formation. Il semble dès lors, comme le souligne Bourgeois (2006), que la

formation soit devenue un agent motivationnel suffisamment puissant pour engager les sujets dans la reconversion.

En posant le choix de devenir enseignant·e, les personnes interrogées espèrent donc trouver (ou préserver pour un cas) un travail épanouissant, créatif, en adéquation avec leurs valeurs et leur permettant une meilleure qualité de vie professionnelle et privée.

Des événements biographiques vécus comme déclencheurs

Une fois plus âgées, engagées dans une voie professionnelle source d'importants inconforts, les personnes ont toutes été confrontées à un élément déclencheur (perte d'un enfant, période de chômage, épuisement professionnel, etc.). C'est sur cette impulsion qu'elles ont décidé de s'engager dans cette voie « délaissée » pendant plusieurs années. La résurgence de ces envies professionnelles enfouies semble donc être le résultat, comme le souligne Denave (2015), de diverses modifications dans les sphères familiales ou professionnelles. Ces modifications peuvent être négatives ou positives pour la vie de l'individu. Par exemple, le fait de devenir maman et de redécouvrir l'école à travers ses enfants semble être une nouvelle expérience socialisatrice amenant un changement dans la perception de soi. Dans un autre cas, c'est une tragédie vécue qui amène, comme le soulignent du Breil de Pontbriand et Brugaillère (2019) « à la découverte d'un soi méconnu, d'un soi habité par une énergie jusque-là ignorée » qui a dès lors permis de « retrouver un élan vital susceptible de construire de nouveaux pans de soi » (p. 79).

Un sentiment positif d'efficacité personnelle

Durant leurs diverses expériences de vie, les participant·es ont développé de nombreuses connaissances et compétences. Certaines sont identifiées comme proches de celles du métier désiré ou identiques à elles. Nous pouvons par exemple citer les compétences d'analyse, de gestion d'équipes ou encore d'élaboration de projets. Pour nos sujets, ces compétences sont riches et transférables dans le métier visé. Cela rejoint les propos de Lee et Lampert (2011), ainsi que de Tigchelaar et al. (2008, 2012). Concernant spécifiquement les personnes interrogées effectuant un mouvement ascendant, celles-ci, dans leur jeunesse, ne s'étaient pas engagées dans le métier d'instituteur·rice en raison d'un sentiment d'efficacité personnelle peu développé face à la profession ou aux études y menant. Il semble que, des années plus tard, riches d'un bagage personnel et professionnel important, elles se sentent à présent aptes à entrer dans ce métier jusqu'alors délaissé.

Des répercussions de leur bagage sur le vécu des stages

Comme nous l'avons vu dans nos résultats, la première expérience de stage des participant·es effectuant un mouvement déclinant ou restant à l'équilibre peut être source de démotivation et de questionnements, alors que la formation, elle, semble en grande partie correspondre à leurs attentes. Il semblerait que leurs représentations quant au métier d'instituteur·rice soient plus en adéquation avec les contenus de la formation qu'avec les observations vécues sur le terrain. Leurs représentations seraient dès lors renforcées par les formateur·rices. Poursuivant leur formation de manière engagée malgré les questions suscitées par le terrain, nous pouvons penser que notre public diffère des étudiant·es « classiques » qui, selon Crahay et al. (2010) accorderaient davantage d'importance aux stages qu'aux contenus de la formation.

Cette différence pourrait être due au fait que les personnes en reconversion professionnelle mobilisent leur vécu antérieur, et les compétences associées, dans les nouvelles tâches inhérentes au métier visé. Ainsi, leurs compétences leur donneraient la possibilité d'appréhender ces tâches d'une manière qui leur est propre, leur permettant d'embrasser cette nouvelle carrière sans mettre de côté ce que l'ancienne a fait d'elles (Maillet et al., 2020). La mobilisation de ce bagage et de leurs capacités réflexives permet sans doute aux participant·es de porter un regard plus critique sur le terrain et d'aborder les situations délicates avec une multitudes de réponses. Ces acquis semblent aussi les aider à mettre en avant les failles des directions et, par extension, nous pourrions dire des maîtres de stage (Powers, 2002), ce qui est susceptible d'amener des tensions durant les stages. Nous reviendrons sur ces tensions potentielles dans les perspectives de recherches.

Pour terminer cette discussion, nous voudrions attirer l'attention sur les limites de cette recherche en lien avec sa dimension exploratoire. En effet, le nombre de cas sur lesquels a porté la recherche est assez restreint (neuf participant·es). Dès lors, bien que ces données aient permis une analyse riche et détaillée des processus en jeu, celle-ci ne peut prétendre à une quelconque généralisation des résultats.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Au-delà de la mise en exergue dans la discussion de l'objectif scientifique et des apports de cette recherche, quelles pistes d'actions ou de recherches futures peut-on dégager de nos résultats au vu de l'enjeu sociétal de la réussite de la formation et de la rétention sur le terrain scolaire des ESC?

Nous constatons que l'offre de formation en horaire adapté est un agent motivationnel incontournable pour nos étudiant·es adultes en reprise d'études. Sans cette opportunité, ils et elles ne se seraient peut-être pas engagé·es dans cette voie. Parallèlement, s'engager dans une formation longue représente un coût non négligeable; il faut donc que cette dernière corresponde aux buts identitaires des professionnel·les et soit porteuse de sens tout en étant en adéquation avec leurs représentations. Si les cours semblent majoritairement correspondre à leurs aspirations, il n'en est pas de même des stages, qui sont parfois source de démotivation. Garder cette formation en horaire adapté et la rendre plus cohérente avec les caractéristiques de ce public est donc un enjeu clair pour optimiser la réussite de la RPV. Mettre en place un dispositif de socialisation à un nouvel environnement de travail ou une formation à l'accompagnement pour les maîtres de stage semblent des pistes pertinentes (Coppe et al., 2022).

Au niveau de l'insertion socioprofessionnelle, les RPV, en plus d'apporter une réponse partielle à la pénurie, pourraient amener une plus-value au monde de l'éducation (Coppe et al., 2022 Tigchelaar et al., 2012). En effet, leur bagage antérieur est un plus pour leur nouvelle carrière, à la condition, comme le mentionne Duchesne (2008), que ces personnes soient capables d'intégrer leurs compétences antérieures sur leur nouveau terrain professionnel et qu'elles soient soutenues. Parallèlement, il semble que viser ce public dans les campagnes de recrutement ne peut être que bénéfique pour le terrain et qu'il y a là une responsabilité sociale des politiques de l'éducation.

Interroger le vécu des ESC sur le terrain en termes de satisfaction professionnelle face à leur nouveau métier et, dès lors, réinterroger les tensions les ayant amené·es à la RPV peut constituer une piste de recherche future, ainsi que l'analyse de leurs pratiques pédagogiques afin de vérifier la nature de leur plus-value sur le terrain.

NOTES

1. Depuis septembre 2023, une réforme de la formation initiale des enseignant·es se met en place progressivement. Cette formation voit donc le Bachelor en enseignement, complété par une année de Master en enseignement. Elle est co-organisée par les Hautes écoles et les universités.
2. Les prénoms débutant par un A font référence à un mouvement ascendant, par un E, en équilibre et par un D, déclinant.
3. Famille nombreuse se dit, en Belgique, d'une famille composée de 3 enfants et plus.
4. L. : référence au numéro de ligne des entretiens

RÉFÉRENCES

- Anderson, H., Fry, S. et Hourcade, J. J. (2014). Career changers as first-year high school Teachers, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(4), 149-154, DOI: [10.1080/00098655.2013.878302](https://doi.org/10.1080/00098655.2013.878302)
- Baake, K. (2003). *Metaphor and Knowledge: The Challenges of Writing Science*. State University of New York Press.
- Bandura, A. (2007), (J. Lecomte, trad.), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck, 2007, 2^e éd. <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- Barbier, J. M., Bourgeois, E., de Villers, G. et Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. L'Harmattan. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1027>
- Boudrenghien, G., Frenay, M., Bourgeois, E., Karabenick, S., & Eccles, J. (2014). A theoretical model of the antecedents of educational goal commitment. *Canadian Journal of Career Development*, 13(1), 59-69. Retrieved from <https://cjcd.rcdc.ceric.ca/index.php/cjcd/article/view/190>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Minuit.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. Dans Barbier, J. M., Bourgeois, E., de Villers, G. et Kaddouri, M. (dir.) *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 15-64). L'Harmattan.
- Boutinet, J.-P. (2007). L'espace contradictoire des conduites à projet : entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(1), 19-32. <https://doi.org/10.4000/osp.1259>
- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., McKenzie Robblee, S. et Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning, *Teaching Education*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>
- 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 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103317>
- Coppe, T., März, V., & Raemdonck, I. (2022). Rencontre entre l'enseignant de deuxième carrière et son établissement scolaire : un mariage sans idylle. *McGill Journal of Education*, 57(3), 178-198. <https://doi.org/10.7202/1109003ar>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. et Laduron, I. (2010). Fonction, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172(3), 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- D'Ascoli, Y. et Berger, J.-L. (2012). Les déterminants du choix de carrière des enseignants de la formation professionnelle et leur relation aux caractéristiques sociodémographiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 1-33. <https://doi.org/10.7202/1018455ar>
- de Gaulejac, V. (2009). *Qui est « je » ?* Éditions du Seuil
- Delvau, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les cahiers de recherches du GIRSEF*, 92. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal_00978999
- Denave, S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle: sociologie des bifurcations biographiques*. PUF.
- de Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Écoles*. Éducation. [Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut]. Archives ouvertes. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel_00999263

- Dubar, C. (2010). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. PUF.
- du Breil de Pontbriand, B. et Brugaillerre, M. (2019). L'apprentissage et la construction de soi dans une situation de rupture biographique. *Savoirs*, 49(1), 69-82. <https://doi.org/10.3917/savo.049.0069>
- Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives du soi. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 309-326. <https://doi.org/10.7202/029701ar>
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Polity Press
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-8789-y>
- Guichard, J. (2018). Une question de Thierry Boy : s'orienter, est-ce faire des choix rationnels ou rationaliser des décisions contraintes ?, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 47(4), 685-699. <https://doi.org/10.4000/osp.9600>
- Hareven, T. K. et Masaoka, K. (1988). Turning points and transitions: Perceptions of the life course, *Journal of Family History*, 13(3), 271-289. <https://doi.org/10.1177/036319908801300117>
- Kaddouri, M. (2019a). Reconversions professionnelles, dynamiques identitaires et rapport à la formation. *Recherche et formation*, 90(1), 103-115. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5127>
- Kaddouri, M. (2019b). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49(1), 13-48. <https://doi.org/10.3917/savo.049.0013>
- Lee, D. et Lampert, M. (2011). Non-traditional entrants to the profession of teaching: Motivations and experiences of second-career educators. *Christian Perspectives in Education*, 4(2), 1-39. <https://digitalcommons.liberty.edu/cpe/vol4/iss2/3>
- Lent, R. W. et Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 347-382. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90010-8)
- Léonard, É. (2019). La place de l'événement dans les reconversions professionnelles des adultes en CFA. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 64, 173-183. <https://doi.org/10.3917/spir.064.0173>
- Maillet, É., Moal, C. et Daguzon, M. (2020). L'entrée dans le métier des professeurs stagiaires en situation de reconversion professionnelle (FSE-R). *Recherche et formation*, 95, 9-23. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.7149>
- Maililot, S. (2012). *Penser les processus de changement à travers l'expérience de la mobilité professionnelle. De l'objet discursif à l'activité de transition*. [Thèse de doctorat, Université de Provence - Aix-Marseille]. [Thèses en ligne \(archives-ouvertes.fr\)](https://theses.enligne.archives-ouvertes.fr/)
- Miles, M.-B. et Huberman, A.-M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck.
- Négroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique, *Cahiers internationaux de sociologie*, 119, 311-331. <https://hal.univ-lille.fr/hal-01696368>
- Négroni, C. et Mazade, O. (2019). Entre contrainte et choix, regards sur les reconversions professionnelles subies et les reconversions professionnelles volontaires, *Recherche et formation*, 90, 87-102. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5082>
- Négroni, C. et Singly, F. (2010). *Reconversion professionnelle volontaire*. Armand Colin.

- 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*, 16(4), 461-475, <https://doi.org/10.1080/13540601003754830>
- Olry-Louis, I., Vonthron, A., Vayre, É. et Soidet, I. (2017). *Les transitions professionnelles: nouvelles problématiques psychosociales*. Dunod.
- Paillet, P. et Muccielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.pail.2016.01>
- Powers, F. W. (2002). Second-career teachers: Perceptions and mission in their new careers, *International Studies in Sociology of Education*, 12(3), 303-318, <https://doi.org/10.1080/09620210200200095>
- Rakoto-Raharimanana, H. et Monin, N. (2019). Reconversion, bifurcation ou réorientation professionnelle ? Le cas des professeurs des écoles. *Recherche et formation*, 90(1), 73-86. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5012>
- Rakšnys, A.-V., Valickas, A. et Valickienė, R. P. (2015). Transformation of career concept and its effect on career management in organizations, *Human Resources Management & Ergonomics*, 9(2), 117-128. Consulté le 26/01/2022, https://fcatel.fri.uniza.sk/hrme/files/2015/2_09.pdf
- Roberts, J. et Armitage, J. (2006). From organization to hypermodern organization: On the accelerated appearance and disappearance of Enron. *Journal of Organizational Change Management*, 19(5), 558-577. <https://doi.org/10.1108/09534810610686067>
- Ruitenberg, S. K., & Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33, 100389. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389>
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018) La méthodologie. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 139-152). Presses universitaires de Montréal <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.8>
- Sullivan, S. E. et Al Ariss, A. (2021). Making sense of different perspectives on career transitions: A review and agenda for future research. *Human Resource Management Review*, 31, 100727 <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.100727>
- Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, (56), 3, 243-259. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581686>
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. et Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1530-1550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.001>
- Tigchelaar, A., Vermunt, J. et Brouwer, N. (2012). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of learning. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1163-1174. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.006>
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal.

VALÉRIE MOINET est maître assistante à la Haute École Léonard de Vinci à Louvain-la-Neuve dans le secteur des Sciences humaines et sociales. Ancienne institutrice primaire, elle est titulaire d'un master en sciences de l'éducation et doctorante à l'Université catholique de Louvain. Ses recherches portent sur la question des dynamiques identitaires; les reconversions professionnelles volontaires; les enseignant·es de seconde carrière et la différenciation pédagogique. valerie.moinet@uclouvain.be

MARIANE FRENAY est professeure ordinaire et doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain. Elle est membre du GIRSEF (centre de recherches interdisciplinaires sur la socialisation, l'éducation et la formation) et coordonne la Chaire de pédagogie universitaire en partenariat avec le Louvain Learning Lab. Ses thématiques principales de recherche : la transition secondaire-université; la persévérance au doctorat; les effets des pratiques sur la motivation, l'apprentissage et le transfert; l'accompagnement du développement professionnel des enseignant·es du supérieur.

mariane.frenay@uclouvain.be

ISABEL RAEMDONCK a obtenu son diplôme de doctorat à l'Université de Gand (BE) en 2006. Le sujet de sa thèse porte sur l'autorégulation dans les processus d'apprentissage et de gestion de carrière des employés peu qualifiés. De 2006 à 2010, elle a été professeure assistante « Corporate Learning » à l'Université de Leiden (NL). Depuis 2010, elle est professeure en « Apprentissage et formation des adultes » à l'Université catholique de Louvain en Belgique. Son expertise et ses intérêts de recherche portent sur l'apprentissage en milieu de travail, l'apprentissage autorégulé et la dynamique motivationnelle, le vieillissement au travail et les transitions de carrière.

isabel.raemdonck@uclouvain.be

VIRGINIE MÄRZ est professeure à la Faculté 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, le développement organisationnel des établissements scolaires et l'implémentation des réformes curriculaires.

virginie.marz@uclouvain.be

VALÉRIE MOINET is a lecturer at the Haute École Léonard de Vinci à Louvain-la-Neuve in the field of Humanities and Social Sciences. A former primary school teacher, she holds a master's degree in educational sciences and is a doctoral student at the Université catholique de Louvain. Her research focuses on the question of identity dynamics, voluntary professional reconversion, second-career teachers, and pedagogical differentiation.

valerie.moinet@uclouvain.be

MARIANE FRENAY is a full professor and dean of the Faculty of Education of the Université catholique de Louvain. She is a member of GIRSEF (centre de recherches interdisciplinaires sur la socialisation, l'éducation et la formation) and coordinates the Chaire de pédagogie universitaire en partenariat with the Louvain Learning Lab. Her main research themes are: the transition from secondary school to university; perseverance in the doctorate; the effects of practices on motivation, learning, and transfer; and support for the professional development of higher education teachers.

mariane.frenay@uclouvain.be

ISABEL RAEMDONCK obtained her doctorate at the Université de Gand (BE) in 2006. The topic of her thesis is self-regulation in the learning and career management processes of low-skilled employees. From 2006 to 2010, she was assistant professor Corporate Learning at the Université de Leiden (NL). Since 2010, she is a professor of Adult Learning and Training at the Université catholique de Louvain in Belgium. Her expertise and research interests focus on work-integrated learning, self-regulated learning and motivational dynamics, aging at work, and career transitions. isabel.raemdonck@uclouvain.be

VIRGINIE MÄRZ is a professor in the Faculty of Education at the Université catholique de Louvain in Belgium and member of the Groupe interdisciplinaire de recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF). Her research interests focus on the professional development of teachers, the organizational development of schools, and the implementation of curricular reforms. virginie.marz@uclouvain.be

LES PRATIQUES COLLABORATIVES D'ORTHOPÉDAGOGUES TRAVAILLANT À L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

NOÉMIA RUBERTO, JUDITH BEAULIEU, ANDRÉ C. MOREAU et FANNIE DORÉ-TURGEON *Université du Québec en Outaouais*

RÉSUMÉ. L'école secondaire se distingue de l'école primaire, notamment quant au nombre d'intervenant·e·s gravitant autour d'un même élève. Ainsi, à l'école secondaire, les orthopédagogues doivent travailler encore plus étroitement avec ces différent·e·s intervenant·e·s pour favoriser la réussite éducative du plus grand nombre. L'objectif du présent article est de décrire les pratiques collaboratives d'orthopédagogues au secondaire et de documenter les facilitateurs et les obstacles à cette collaboration. Pour y arriver, des groupes de discussion ont été conduits auprès de 12 orthopédagogues. Les résultats montrent que les orthopédagogues jouent un rôle pivot au sein de la collaboration. Ils soutiennent la direction d'école en lien avec l'inclusion, maintiennent un lien avec les parents et soutiennent les enseignant·e·s pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.

COLLABORATIVE PRACTICES OF SPECIAL NEEDS TEACHERS WORKING IN HIGH SCHOOLS

ABSTRACT. High school differs from elementary school regarding the number of stakeholders involved with a single student. Thus, in high school, special needs teachers must work even more closely with these stakeholders to promote the educational success of as many students as possible. The aim of this article is to describe the collaborative practices of special needs teachers in high schools and to document the facilitators and obstacles to this collaboration. To this end, focus groups were conducted with 12 special needs teachers. The results show that special needs teachers play a pivotal role in collaboration. They support the school principal with inclusion issues, maintain communication with parents, and support teachers in meeting the diverse needs of their students.

La réussite éducative est au cœur des préoccupations des chercheurs, des instances gouvernementales et des différents intervenants œuvrant en milieu scolaire (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2017; Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES], 2017; Organisation

de coopération et de développement économiques [OCDE], 2015). Pour favoriser cette réussite éducative, chaque centre de services scolaire (CSS) doit adopter une politique d'organisation des services éducatifs destinés à soutenir les élèves (Gouvernement du Québec, 2020). C'est dans cette politique que sont précisées les responsabilités des différents intervenants qui offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), dont l'orthopédagogie.

Comme le système scolaire québécois s'inscrit dans un contexte d'éducation de plus en plus inclusif, les fonctions mises en œuvre par l'orthopédagogie sont en pleine mutation (Boily, 2019). Dans ce contexte, l'orthopédagogie est invité à collaborer encore plus étroitement avec les différents acteurs gravitant autour de l'élève, comme la direction d'établissement, les enseignant·e·s et les parents, afin de voir à la réussite éducative du plus grand nombre (Brodeur et al., 2015; Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018). L'objet du présent article est de décrire les pratiques collaboratives des orthopédagogues en milieu scolaire à l'ordre d'enseignement secondaire.

1.1 Pratiques collaboratives en milieu scolaire

La collaboration est au cœur des pratiques orthopédagogiques à l'ordre d'enseignement secondaire. La « collaboration » est un terme générique qui renvoie à plusieurs expressions au sens similaire (Beaumont et al., 2010) : « équipe collaborative », « travail collaboratif », « coopération », « concertation », etc. Or, la compréhension de ce terme diffère selon les définitions de la littérature. Dans leur revue systématique de 34 articles en éducation, Griffiths et al. (2021, p. 64, traduction libre) expliquent que la collaboration renvoie à :

un processus complexe fondé sur la confiance, la communication ouverte et le respect mutuel (relations interpersonnelles), avec tous les membres engagés à la réalisation d'objectifs et d'actualisation de responsabilités partagées selon une compréhension commune (valeurs partagées), d'un sentiment de responsabilité partagée (engagement actif) et de prise de décision

Ces auteurs proposent un modèle universel de collaboration qui conceptualise les processus conduisant à une véritable collaboration et met en évidence les aspects fondamentaux liés au développement collaboratif. Le travail en équipe est associé à des résultats positifs pour les élèves; il est aussi un élément clé d'amélioration des pratiques. Le terme « pratique » précise l'action ou l'agir et fait appel à des processus que le personnel scolaire applique en enseignement-apprentissage (Altet et al., 2012). Les

référentiels québécois de formation professionnelle en enseignement soulignent d'ailleurs l'importance de cette pratique en invitant les orthopédagogues à développer leur compétence à collaborer (Brodeur et al., 2015; L'Association des orthopédagogues du Québec [l'ADOQ], 2018; Ministère de l'Éducation, 2020).

1.2 Pratiques collaboratives en contexte orthopédagogique

Trépanier (2019) mentionne que les orthopédagogues sont appelés à travailler en étroite collaboration avec les différents acteurs gravitant autour de l'élève (enseignant·e·s, direction, professionnel·le·s et parents), nonobstant le type de soutien qu'ils offrent à l'élève.

Le soutien direct à l'élève s'effectue à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ordinaire. Le soutien direct à l'intérieur de la classe est un enseignement donné par au moins deux agents d'éducation (dont l'orthopédagogue) chargés d'apporter leur expertise et leurs connaissances spécifiques à une leçon. C'est ce que l'on appellera du *coenseignement* (Friend et Cook, 2007; Tremblay, 2017). Les applications spécifiques du coenseignement peuvent varier selon le rôle que l'orthopédagogue est appelé à jouer (Trépanier, 2019). En effet, il est possible de diviser le groupe ou d'intervenir plus spécifiquement auprès des élèves en difficulté. Les interventions en équipe peuvent se dérouler de manière ponctuelle ou systématique. La collaboration avec l'enseignant est essentielle afin de s'entendre sur les notions à enseigner, de coordonner leurs horaires pour planifier les interventions, ainsi que de définir les attentes et les rôles de chacun pendant le déroulement des leçons.

Le soutien direct à l'extérieur de la classe ordinaire s'avère nécessaire lorsque les difficultés de l'élève sont persistantes, et ce, malgré les mesures de différenciation pédagogiques mises en place, les interventions effectuées et les conseils apportés à l'enseignant·e en regard des difficultés observées. Autrement dit, ce type de soutien serait efficace pour les élèves qui ont besoin d'un support intensif en sous-groupes ou individualisé. Habituellement, l'orthopédagogue reçoit l'élève ou un sous-groupe d'élèves dans un local prévu à cet effet. Dans le contexte d'une intervention réalisée à l'extérieur de la classe, la collaboration avec les enseignant·e·s concerné·e·s et l'orthopédagogue est essentielle à différents égards, par exemple pour : a) déterminer les moments où les élèves sortiront de la classe pour aller travailler avec l'orthopédagogue, b) s'assurer que l'enseignant·e de la classe ordinaire n'aborde pas de contenus qui pourraient ralentir le processus d'apprentissage des élèves qui

reçoivent le service d'orthopédagogie à l'extérieur de la classe, c) informer la personne enseignante de la classe ordinaire des apprentissages réalisés par les élèves, etc.

Le soutien indirect implique que les interventions de l'orthopédagogue sont réalisées non pas auprès de l'élève, mais auprès des différents acteurs qui gravitent autour de lui (p. ex. personnes enseignantes, parents). L'objectif est que l'orthopédagogue soutienne ces acteurs afin de leur permettre d'intervenir plus efficacement auprès de l'ensemble des élèves ou pour les éclairer sur une situation problématique (liée aux apprentissages scolaires ou à des difficultés comportementales) vécue par un élève ou un sous-groupe d'élèves. L'orthopédagogue doit adopter une posture de guide à l'égard de ses collègues s'il espère que les suggestions formulées seront mises en œuvre. En effet, la participation des différents acteurs « à la recherche de solutions est tout aussi importante que la guidance de l'orthopédagogue dans le processus de résolution de problèmes » (Trépanier, 2019, p. 71). Ce faisant, la mise en place d'une réelle collaboration basée sur la confiance et le respect mutuel entre l'orthopédagogue et les différents acteurs est nécessaire.

1.3 Études portant sur les pratiques collaboratives en orthopédagogie

Bien que les pratiques collaboratives en milieu scolaire soient souvent décrites en fonction de ce qui est mis en place par les enseignant·e·s, deux études se sont intéressées aux pratiques collaboratives des orthopédagogues travaillant au Québec (Boily, 2019; Granger et al., 2021).

Dans sa thèse doctorale, Boily (2019) souhaitait documenter la collaboration de trois dyades enseignante-orthopédagogue en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention¹ à l'ordre d'enseignement primaire. D'abord, les résultats mettent en lumière que la plupart des échanges entre les enseignant·e·s et les orthopédagogues s'effectuent de façon informelle à différents endroits dans l'école (p. ex. dans les cadres de porte, au salon du personnel) et à différents moments de la journée (p. ex. durant la récréation, lors du dîner). Lors de ces rencontres, les enseignant·e·s et les orthopédagogues s'échangent principalement des informations à propos des élèves. Boily (2019) observe que le temps de concertation planifié (p. ex. période de libération) et la formalisation des pratiques collaboratives (p. ex. travail en dyade pour la mise en œuvre du dépistage et du coenseignement) sont deux conditions qui favoriseraient l'émergence d'une collaboration véritable. Finalement, une certaine asymétrie dans la relation entre les enseignant·e·s et les orthopédagogues a été observée (Boily, 2019). Cette asymétrie s'illustre

par le fait que les requêtes d'assistance s'effectuaient de manière unidirectionnelle, souvent de la part de l'enseignant·e envers l'orthopédagogue. Autrement dit, les enseignantes auraient besoin d'être soutenues par l'orthopédagogue pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.

Contrairement à l'étude de Boily (2019) menée au primaire, celle de Granger et al. (2021) s'intéresse à la situation des orthopédagogues travaillant à l'ordre d'enseignement primaire ou à l'ordre d'enseignement secondaire. Cent-trente-quatre orthopédagogues du système scolaire québécois ont rempli un questionnaire en ligne comportant 31 questions à propos du contexte d'évaluation-intervention, de la collaboration, du développement professionnel et de la satisfaction au travail. Parmi les conclusions, les auteurs soulèvent l'importance de la collaboration, nommée parfois comme un aspect incontournable et parfois comme un élément qui freine la satisfaction au travail. D'une part, pour 55 % des personnes répondantes, la collaboration semble être une condition sine qua non pour que les interventions soient optimales. Ainsi, la possibilité de discuter et de planifier avec l'enseignant·e ou d'autres professionnel·le·s serait un facilitateur à la collaboration. Dans le même ordre d'idées, lorsque plusieurs orthopédagogues sont présents au sein d'une même école, la concertation entre collègues est appréciée. D'autre part, 39 % des personnes répondantes ont identifié des obstacles à la collaboration. Parmi ces obstacles, on recense, notamment, (a) le manque d'ouverture des enseignant·e·s, (b) le refus d'intervenir conjointement en classe, (c) le peu de temps pour échanger, pour planifier ou pour se concerter quant aux interventions à réaliser et, (d) le manque de continuité entre les stratégies élaborées en sous-groupe ou individuellement avec l'orthopédagogue, dont celles favorisant le transfert en contexte de classe. Bien que les résultats soulevés par Granger et al. (2021) soient intéressants, la collaboration des orthopédagogues est peu ou pas explicitée selon les ordres d'enseignement.

1.4 Deux contextes organisationnels différents : le primaire et le secondaire

Le contexte organisationnel des écoles secondaires diffère de celui des écoles primaires. Certains auteurs font allusion à une structure fractionnée des écoles secondaires (Brady, 2008; Firestone et Louis, 1999). La répartition des domaines d'apprentissage en départements distincts (p. ex. département de français, département de mathématiques, etc.)

entraînerait une séparation naturelle entre les membres de l'équipe-école, en plus de la séparation déjà observée par cycle d'enseignement.

Une étude des différences de conditions de travail entre les écoles primaires et les écoles secondaires en Ontario a révélé que la structure fractionnée dans les écoles secondaires est source d'occasions de collaboration au sein de chaque département, par exemple, entre les enseignant·e·s du département du français (Leithwood, 2008). Cependant, il y aurait moins de collaboration entre les enseignant·e·s des différents départements par rapport à ce qui est observé au primaire (Leithwood, 2008). Les résultats indiquent également que le rôle et les fonctions des directions d'établissement sont substantiellement différents. La majorité des enseignant·e·s affirme que, comparativement aux directions des écoles secondaires, celles des écoles primaires sont beaucoup plus présentes et collaborent plus. Elles offrent davantage de rétroaction sur les pratiques pédagogiques et didactiques privilégiées par les membres de l'équipe-école et offrent plus de soutien aux membres du personnel (Leithwood, 2008). Ainsi, la collaboration serait plus difficile et moins fréquente à l'ordre d'enseignement secondaire qu'à l'ordre d'enseignement primaire.

1.5 Objectif général de cette recherche

La mise en place de pratiques collaboratives s'avère essentielle pour répondre à la diversité des besoins des élèves et pour favoriser la réussite éducative (Beaumont et al., 2010; Rousseau et Point, 2014). Bien que quelques travaux aient porté sur les pratiques collaboratives des orthopédagogues, la plupart ont été menés auprès d'orthopédagogues du primaire, ou alors les résultats obtenus n'ont pas été explicités selon les ordres d'enseignement ni selon les différents acteurs. Considérant le contexte organisationnel propre aux écoles secondaires et en complémentarité avec les travaux menés par Boily (2019) et par Granger et al. (2021), l'objectif de la présente recherche est de décrire les pratiques collaboratives d'orthopédagogues à l'égard des services offerts aux élèves HDAA à l'ordre d'enseignement secondaire. D'abord, une attention particulière est accordée aux pratiques collaboratives des orthopédagogues du secondaire avec les enseignant·e·s, avec la direction d'école, avec les autres professionnel·le·s travaillant à l'école et avec les parents. Ensuite, les facilitateurs et les obstacles à la collaboration à l'ordre d'enseignement secondaire sont décrits.

MÉTHODOLOGIE

Pour décrire les pratiques collaboratives des orthopédagogues travaillant à l'ordre d'enseignement secondaire, un devis descriptif qualitatif a été choisi (Fortin et Gagnon, 2016). Ce protocole est privilégié lorsque les chercheurs souhaitent développer une analyse approfondie d'un cas, d'un programme, d'une activité, d'un processus ou de plusieurs individus (Creswell et Creswell, 2020).

Pour dégager une compréhension commune des pratiques collaboratives des orthopédagogues du secondaire, les données ont été collectées à l'aide de groupes de discussion. Il s'agit d'un type d'entrevue qui réunit un animateur et un certain nombre de participant·e·s partageant des caractéristiques semblables pour examiner en détail leurs opinions et leurs réactions vis-à-vis d'un sujet particulier (Leclerc et al., 2011).

2.1 Participant·e·s

Au total, 12 orthopédagogues (11 femmes, 1 homme) ont accordé leur consentement à participer à l'étude. Tou·te·s les participant·e·s travaillaient dans une école secondaire du même CSS. Ils possédaient minimalement un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Cinq participant·e·s avaient moins de cinq ans d'expérience comme orthopédagogue au secondaire, trois avaient entre cinq et neuf ans d'expérience, alors que quatre avaient plus de 10 ans d'expérience.

Selon les recommandations formulées par le CSS à propos de l'organisation des services d'orthopédagogie au secondaire, il est suggéré qu'environ 60 % du travail soit effectué en soutien direct à l'élève (dans la classe ordinaire ou à l'extérieur de celle-ci) et que 40 % le soit en soutien indirect à l'élève. Il importe de noter que, selon le moment de l'année et les tâches à accomplir, il n'est pas toujours évident de respecter le ratio suggéré². Par exemple, de novembre à mai, 70 % à 80 % du temps serait consacré au soutien direct aux élèves, alors qu'en septembre, en octobre et en juin, il y aurait beaucoup plus de soutien indirect et de tâches administratives à accomplir (p. ex. gérer les plans d'intervention, assister aux rencontres d'arrimage entre le primaire et le secondaire, effectuer une demande pour qu'un élève ait accès à des outils technologiques, etc.).

Enfin, concernant les niveaux et domaines d'intervention des orthopédagogues, notons que trois participant·e·s travaillaient auprès d'élèves du 1^{er} cycle du secondaire, deux auprès d'élèves du 2^e cycle du secondaire et sept à la fois auprès d'élèves du 1^{er} et du 2^e cycle du secondaire. En ce qui concerne les cibles d'intervention, onze

participant·e·s intervenaient principalement pour favoriser le développement des compétences en français, en mathématiques et des compétences liées à l'appropriation des technologies de l'information et de la communication (p. ex. apprendre à l'élève à utiliser adéquatement différentes fonctions d'aide comme la synthèse vocale). Également, sept participant·e·s ont déclaré intervenir auprès d'élèves pour favoriser le développement des compétences d'ordre méthodologique, comme la gestion du temps, l'organisation du matériel ou les stratégies d'étude.

2.2 *Déroulement de la collecte des données*

Deux groupes de discussion ont été conduits en ligne au printemps 2021. Six orthopédagogues ont pris part au premier groupe de discussion et les six autres au deuxième groupe. Notre souhait était d'avoir entre six et huit participant·e·s par groupe afin de dégager une compréhension collective des points de vue des orthopédagogues sur leurs pratiques collaboratives (Geoffrion, 2009). Les groupes ont été constitués afin qu'il y ait une répartition équitable entre les secteurs de travail, à savoir à la fois des orthopédagogues travaillant au premier cycle du secondaire et des orthopédagogues travaillant au deuxième cycle.

Un guide à l'intention des participant·e·s a été envoyé une semaine avant la tenue des groupes de discussion. Il contenait différentes informations permettant aux participant·e·s de se préparer à la rencontre, comme la liste des personnes contribuant à la tenue des groupes de discussion (animatrice, responsable logistique), l'horaire du déroulement de la rencontre, la description du déroulement spécifique des blocs de discussion, des éléments de réflexion pour chacun de ceux-ci, etc. Par exemple, en ce qui a trait aux pratiques collaboratives, les participant·e·s ont été invités à réfléchir à leur façon de collaborer avec différents acteurs (direction, enseignant·e·s, parents, etc.) ainsi qu'aux facilitateurs et aux obstacles à la collaboration.

Les groupes de discussion ont été réalisés en visioconférence sur la plateforme Zoom. Chaque rencontre a duré trois heures et comportait trois blocs de discussion entrecoupés d'une pause de dix minutes. Le temps alloué à chaque bloc de discussion était réparti ainsi : a) tâche de l'orthopédagogue au secondaire (50 minutes); b) collaboration de l'orthopédagogue avec les différents acteurs (50 minutes); c) propositions d'améliorations des services en orthopédagogie au secondaire (40 minutes).

Une membre de l'équipe de recherche a agi à titre d'animatrice et une autre à titre de responsable de la logistique (Duchesne et Haegel, 2008). Chaque bloc de discussion était modéré de la même façon : d'abord, l'animatrice posait une question aux participant·e·s. Ensuite, chaque participant·e avait approximativement une minute pour répondre. L'ordre de réponse a été défini aléatoirement. Enfin, une période de dix minutes était allouée à la fin de chaque bloc pour laisser de la place à des discussions libres; les tours de parole étaient alors gérés par la responsable de la logistique.

2.3 Questions posées lors des groupes de discussion à propos de la collaboration

Durant le bloc de discussion portant sur les pratiques collaboratives, six questions ouvertes ont été posées aux participant·e·s. Les cinq premières portaient sur les pratiques collaboratives des orthopédagogues en fonction des différents acteurs auprès de qui ils sont appelés à travailler. Plus précisément, les participant·e·s étaient invités à décrire, exemples à l'appui, leurs pratiques collaboratives auprès : a) des enseignant·e·s des élèves auprès desquels ils interviennent directement; b) des enseignant·e·s des élèves auprès desquels ils interviennent indirectement; c) de la direction d'école; d) des autres professionnel·le·s travaillant à l'école; e) des parents. Pour la sixième question, les participant·e·s étaient invités à relever les éléments qu'ils jugeaient comme des facilitateurs et des obstacles à la collaboration.

2.4 Traitement et analyse des données

L'enregistrement audio des groupes de discussion a été transcrit à l'ordinateur. Les données textuelles recueillies ont été traitées à l'aide de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) avec le logiciel NVivo12 (QSR international, 2021). Le verbatim a été analysé afin de pouvoir en dégager les thèmes qui permettent de décrire les particularités associées au service d'orthopédagogie du secondaire en ce qui a trait aux pratiques collaboratives avec les différents acteurs, aux facilitateurs ainsi qu'aux obstacles à la collaboration.

Au total, 1 088 unités de sens ont été analysées au moyen d'une grille de codage mixte (Paillé et Muccielli, 2021). Parmi ces 1 088 unités, 377 portaient sur la collaboration. D'une part, les pratiques collaboratives des orthopédagogues avec les enseignant·e·s ($n=154$), avec la direction ($n=27$), avec les autres professionnel·le·s scolaires ($n=55$) et avec les parents

(n=28) ont été analysées. D'autre part, les facilitateurs (n=34) et les obstacles (n=79) à la collaboration ont été dégagés.

La transcription à l'ordinateur des propos entendus sur la bande audio et l'analyse de contenu des données textuelles ont été contrevérifiées par un des membres de l'équipe de recherche. Le degré d'accord interjuges était de 95 %. Les cas pour lesquels il n'y avait pas de consensus ont été réglés à la suite d'une discussion entre l'assistante de recherche et le membre de l'équipe de recherche responsable de la contrevérification.

RÉSULTATS

L'analyse des données permet de présenter les constats tirés des groupes de discussion en se fondant sur les éléments mentionnés par les participant·e·s en réponse aux questions portant sur la collaboration. Il s'agit d'une analyse croisée de trois sources : a) les notes prises par les chercheurs pendant les groupes de discussion; b) un examen des enregistrements audio; c) une analyse du contenu des transcriptions des deux groupes de discussion.

3.1 Description de la collaboration des orthopédagogues auprès des différents acteurs

Avant de traiter des éléments qui facilitent la collaboration ou lui font obstacle, nous décrirons les pratiques collaboratives des orthopédagogues auprès de différents acteurs, à savoir les personnes enseignantes, les membres de la direction, les autres professionnel·le·s et les parents.

3.1.1 Collaboration entre les orthopédagogues et les enseignant.e.s

Référence d'élèves en difficulté afin que ceux-ci puissent bénéficier de service en orthopédagogie. Selon les propos des participant·e·s, les enseignant·e·s font appel aux orthopédagogues afin que leurs élèves puissent tirer profit d'un suivi en la matière. Ces demandes se font souvent de façon informelle, bien que trois orthopédagogues aient mentionné avoir essayé de mettre en place un système plus formel de référence. À la suite des références des enseignant·e·s, plusieurs orthopédagogues ont dit dresser, en collaboration avec eux, le portrait des interventions qui ont été préalablement effectuées en classe ainsi que des besoins des élèves afin de les diriger vers le bon service :

Si ça fait plusieurs enseignants qui viennent me voir pour un élève ou [qu'un élève] va voir différents intervenants, on va s'assoir avec les enseignants concernés. Après, je vérifie si l'orthopédagogie est vraiment le bon service.

On a essayé de mettre en place des fiches de référence pour des élèves que les enseignants aimeraient qu'ils aient un suivi, mais ce n'est pas encore intégré dans les mœurs des enseignants, c'est difficile d'avoir des fiches de référence. (GD)³

Échanges fréquents d'informations avec les enseignant·e·s concernant les élèves en difficulté et les mesures adaptatives à mettre en place. Onze des douze participant·e·s ont dit présenter aux enseignant·e·s en début d'année le portrait des élèves qui composeront leurs groupes et leur prodiguer des conseils quant aux mesures adaptatives à mettre en place pour certains élèves. Les participant·e·s ont dit échanger quotidiennement des informations avec les enseignant·e·s concernant les élèves en difficulté. Ils leur offrent aussi une certaine aide technique quant à des outils technologiques qui servent d'adaptations pour ces élèves. Ces rencontres quotidiennes ont lieu, dans la majorité des cas, de façon informelle et spontanée. Selon les propos des participant·e·s, les enseignant·e·s passent généralement au bureau de l'orthopédagogue et posent leurs questions « dans le cadre de porte », sans fixer de rendez-vous, principalement pendant leurs pauses ou hors des heures de classe.

Plusieurs participant·e·s expliquent que les enseignant·e·s et l'orthopédagogue s'échangent de l'information de façon à mieux intervenir respectivement chacun de leur côté. Le point de vue des enseignant·e·s est d'ailleurs considéré comme important dans l'identification des difficultés des élèves ou pour cibler les élèves qui seront suivis en orthopédagogie. Plusieurs participant·e·s ont aussi mentionné qu'ils échangeaient de façon sporadique avec les enseignant·e·s quant au monitorage des apprentissages des élèves suivis, au transfert des apprentissages en classe ou aux adaptations mises en place lors des évaluations :

Les discussions de cadrage de porte font partie des pratiques collaboratives parce qu'on explique parfois certaines particularités.

Souvent, [la rencontre avec l'enseignant] va être le matin, lors du dîner, dans les pauses ou les battements que les enseignants ont le temps. Au moins une fois par jour.

L'opinion des enseignants est très importante pour la création des sous-groupes et pour les suivis individuels. (GD)

Le coenseignement, une modalité de service peu pratiquée, alors que le dénombrement flottant avec un seul élève ou un sous-groupe d'élèves est plus fréquemment mis en œuvre. Selon les propos collectés auprès des participant·e·s, il semble que le coenseignement soit une modalité peu

pratiquée. Lorsque les orthopédagogues soutiennent les élèves en classe, la plupart d'entre eux mentionnent jouer un rôle d'assistant à l'enseignant·e. Les participant·e·s ayant indiqué faire du coenseignement vont parfois s'assoir avec les enseignant·e·s au préalable, parfois non. Le dénombrement flottant, soit une intervention orthopédagogique effectuée hors de la classe avec un élève ou un sous-groupe d'élèves, est une modalité de service orthopédagogique beaucoup plus fréquemment choisie :

Le dénombrement flottant avec un sous-groupe d'élèves, pour moi, c'est beaucoup plus gagnant.

C'est de faire des liens, de renchérir sur ce que l'enseignant dit, parfois de le montrer différemment, mais je ne vais pas prendre le temps de m'assoir avec l'enseignant et planifier. (GD)

Consultation afin de mettre en place ou de réviser les plans d'intervention. Plusieurs participant·e·s disent collaborer avec les enseignant·e·s afin d'établir les objectifs d'intervention ou les consulter quant aux moyens d'adaptation à placer au plan d'intervention. Les participant·e·s peuvent collaborer avec tou·te·s les enseignant·e·s, mais la majorité affirme que ce sont les enseignant·e·s de mathématiques et de français qui sont principalement consulté·e·s lors des plans d'intervention, car il s'agit des matières qui sont priorisées dans les interventions orthopédagogiques. Les besoins sont présents dans les autres matières, mais pour plusieurs raisons, ces orthopédagogues collaborent moins fréquemment avec les enseignant·e·s des autres matières scolaires. Les participant·e·s expliquent qu'il est parfois nécessaire de négocier pour faire approuver certaines adaptations :

Parfois, on a des discussions parce que les enseignants ne sont pas toujours à l'aise avec certaines adaptations et certains moyens.

On intervient plus en mathématiques et en français, mais ça ne veut pas dire que les enseignants des matières comme en sciences ou d'histoire ne viennent pas nous voir, c'est plus par faute de temps. Je n'interviens pas en anglais, en histoire ou en sciences, mais ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de besoins. (GD)

Échanges d'informations lors de rencontres de concertation de niveau. Selon les participant·e·s, les enseignant·e·s participent souvent aux rencontres de concertation. Ce sont des rencontres plus formelles avec les orthopédagogues, la direction et les autres professionnel·le·s qui ont lieu à des moments fixes dans l'année. Or, pour les participant·e·s, ils n'assistent pas automatiquement à toutes les rencontres, celles-ci n'étant pas toujours à la même fréquence :

Nous aussi, on a des concertations avec les enseignants. Elles ne sont pas obligatoires pour les orthopédagogues, mais nous, ce sont plus des concertations pour partager de l'information, ce ne sera pas nécessairement pour les élèves, c'est une fois par mois.

On a quatre rencontres par année avec [chaque niveau], mais, comme je suis la seule orthopédagogue, j'ai demandé à la direction d'assister [aux rencontres d'un niveau]. (GD)

3.1.2 Collaboration entre les orthopédagogues et les membres de la direction d'école

Échanges d'informations avec la direction lors de rencontres formelles. Les participant·e·s ont mentionné collaborer principalement avec les membres de la direction lors de rencontres formelles telles que la présentation du plan d'action en début d'année, les rencontres d'arrimage primaire-secondaire, les tables de concertation, le comité d'élèves HDAA, etc. La direction est souvent responsable de ces rencontres formelles :

La direction participe aux tables de concertation, c'est quand même une fois par mois.

C'est quand même la direction, somme toute, qui va généralement animer ces belles rencontres-là, à quelques exceptions près. (GD)

Rôle-conseil des orthopédagogues auprès de la direction d'école. Les participant·e·s semblent être des personnes-ressources importantes pour la direction d'école. Pour les participant·e·s, les directions se tournent souvent vers l'orthopédagogue pour mieux connaître le dossier de certains élèves. Elles leur confient parfois des cas d'élèves. Plusieurs participant·e·s ont mentionné jouer un rôle pivot entre les différents intervenants, ils s'assurent de transmettre l'information entre ceux-ci :

On est le carrefour entre plein de services, entre les enseignants, les directions, les autres professeurs et les élèves. Tout le monde vient finalement nous voir pour différentes raisons.

C'est vraiment plus en conseil justement comme je disais pour le classement et la formation des groupes, des trucs, comme ça, plus spécifiques. (GD)

La direction facilite certaines interventions ou communications entre les intervenants. Plusieurs participant·e·s ont rapporté que la direction facilite l'application de certaines mesures ou interventions qu'ils proposent lorsque des enseignant·e·s semblent moins ouverts à appliquer certaines mesures adaptatives ou à ce que des élèves s'absentent de leurs cours pour des suivis en orthopédagogie. De plus, la direction est également amenée

à prendre part à la communication entre l'école et certains parents quand celle-ci devient problématique :

On consulte souvent la direction pour des mesures adaptatives qui sont peut-être moins bien appliquées auprès de certains enseignants, des fois c'est plus délicat.

Parfois, il y a des parents qui sont très insitants. Quand je n'arrive plus à gérer un parent, je vais faire appel à la direction pour voir si elle peut m'aider dans ce dossier-là, pour mettre les choses en perspective et pour mettre les choses au point avec certains parents.

Je vais demander à la direction si elle peut envoyer un courriel à l'ensemble des enseignants, ça passe moins mal, pour dire que tel élève n'ira pas en éducation physique pendant une certaine période. Ça passe mieux quand ça vient de la direction. (GD)

3.1.3 Collaboration entre les orthopédagogues et les autres professionnel.le.s à l'école

Échanges d'informations et partage du matériel avec les collègues orthopédagogues. Les orthopédagogues interrogés ont dit consulter leurs collègues lors de la passation des dossiers. Certain·e·s participant·e·s expliquent collaborer ou bénéficier de l'élaboration de supports d'intervention. Selon les propos rapportés, le matériel d'enseignement-apprentissage bâti pour le secondaire s'avère beaucoup plus rare, moins accessible qu'au primaire. Aussi, une participante a dit qu'elle est heureuse de former une équipe avec sa collègue orthopédagogue pour effectuer certaines tâches :

Passation de mes dossiers ensuite vers le deuxième cycle pour qu'il y ait continuité du suivi orthopédagogique s'il y a lieu.

On est amené beaucoup à créer du matériel entre nous ou qu'on va se partager.

Bien maîtriser Lexibar, WordQ, Antidote, comment entraîner avec ces outils-là. La majorité des orthopédagogues voient ça sur le terrain ou on va se former entre nous. (GD)

Appel à d'autres professionnel·le·s pour l'évaluation et le dépistage des difficultés des élèves. Afin de bien identifier les difficultés et les besoins de l'élève pour mieux cibler les interventions, certains orthopédagogues disent faire appel à d'autres professionnel·le·s pour des évaluations diagnostiques ou pour obtenir plus d'informations. Les participant·e·s ont mentionné rencontrer les autres professionnel·le·s (psychologues, orthophonistes, psychoéducateur·rice·s, technicien·ne·s en éducation spécialisée, conseiller·ère·s pédagogiques, conseiller·ère·s d'orientation, etc.) de façon formelle (tables de concertation, comité d'élèves HDAA, etc.) ou

informelle lorsqu'ils ont un besoin de soutien ponctuel. Les professionnel·le·s travaillent parfois à l'école ou au CSS :

Je fais une petite évaluation pour cibler les difficultés plus au niveau de la lecture, de l'écriture, des mathématiques, mais si je vois que c'est autre chose que ça, c'est sûr que je vais référer au psychologue ou à un autre intervenant à l'intérieur de l'école.

On a quand même des ressources qui sont aussi disponibles à l'extérieur, à qui on peut demander du soutien. Tantôt, on a parlé des conseillers pédagogiques, eux, on les appelle et on échange quand même souvent avec ces personnes-là. (GD)

Consultation fréquente auprès des psychoéducateurs et des techniciens en éducation spécialisée pour mieux cibler leurs interventions auprès des élèves en difficulté. Plusieurs participant·e·s ont mentionné collaborer étroitement avec les psychoéducateurs et les techniciens en éducation spécialisée (TES) afin de mieux cibler les interventions auprès des élèves et d'aider ces derniers à être plus disponibles aux apprentissages :

Lorsqu'il y a une situation complexe avec un élève dans laquelle on relève des difficultés sur le plan émotionnel ou comportemental, je m'assois avec la psychoéducatrice, on travaille vraiment en étroite collaboration. C'est la même chose avec les TES.

Les TES sont d'une aide incontournable dans nos écoles. Les TES vont me dire les bons moments pour travailler avec l'élève, on a autre chose à mettre en place avant. La TES est la deuxième personne avec qui je travaille en étroite collaboration. (GD)

Facilitation des transitions primaire-secondaire et secondaire-cégep. Afin de mieux connaître le dossier des élèves qui arrivent au secondaire ou de mieux outiller les élèves qui se dirigent vers le cégep, plusieurs participant·e·s ont dit faire appel aux différent·e·s professionnel·le·s pour obtenir de l'information ou des diagnostics :

Ils [orthopédagogues, enseignant·e·s et directions du primaire] nous présentent les élèves en difficulté, mais aussi avec le TES. C'est comme une table multiservice où on parle des nouveaux élèves.

Pour l'arrimage secondaire-cégep, la conseillère d'orientation nous fournit cette liste-là, tel élève s'en va au cégep, c'est inscrit. Après, on fait du suivi avec la psychologue pour s'assurer qu'ils ont un diagnostic avant d'aller au cégep. (GD)

3.1.4 Collaboration entre les orthopédagogues et les parents des élèves suivis

Conseils aux parents pour mieux soutenir leur enfant. Les participant·e·s ont dit guider les parents dans leurs interventions auprès de leur enfant :

Il y a certains parents qui me demandent conseil au niveau de l'organisation et des stratégies d'étude, parce que c'est très difficile à la maison.

Il y en a qui demandent pour faire évaluer au privé, des trucs comme ça. Je pense qu'on est là aussi pour rassurer les parents. (GD)

Informer les parents quant aux interventions mises en place à l'école et au plan d'intervention. Les participant·e·s mentionnent informer les parents quant au plan d'intervention et au cheminement de leur enfant. Toutefois, ils rapportent que tous les parents ne sont pas automatiquement contactés, car les plans d'intervention et les élèves suivis sont nombreux. Ces communications prennent différentes formes (courriels, appels téléphoniques, lettres, rencontres, etc.) :

On va parler avec les parents de l'organisation du service qu'on va offrir, ce qu'on va travailler avec leur enfant et la fréquence du service, puis la progression aussi, parce qu'il y a des parents qui nous interpellent pour savoir comment ça va.

Quand je révise un plan d'intervention, je ne rencontre pas tous les parents parce qu'on en a... juste en 3^e, 4^e et 5^e secondaire, j'en ai près de 200. (GD)

3.2 Facilitateurs à la collaboration décrits par les participant.e.s

Tenue de rencontres formelles. Plusieurs participant·e·s nomment les rencontres formelles placées à l'horaire comme des facilitateurs à la collaboration entre les intervenants et aussi auprès des parents. L'animation des rencontres plus formelles semblerait influencer l'efficacité de celles-ci :

Un facilitateur, ce sont nos rencontres que nous avons aux deux semaines avec tous les enseignants-ressources et la psychoéducatrice, les orthopédagogues et la direction. J'apprécie énormément ce moment-là cette année.

Personnellement, j'apprécie beaucoup les rencontres qui sont productives et qui mènent vers quelque chose [...] On travaille en commun vers quelque chose. (GD)

Lien de confiance établi entre les différents intervenants. L'ouverture et le lien de confiance sont nommés à quelques reprises comme étant des facilitateurs à la collaboration entre les différents intervenants. Certain·e·s

participant·e·s mentionnent qu'il est essentiel de posséder des aptitudes sociales pour créer ces liens et pour inciter ses collègues à collaborer davantage :

Si j'arrive avec un plan d'action, on me fait confiance dans ce que je propose.

Il y avait des enseignant·e·s avec qui il était facile de collaborer et d'autres pour qui c'était moins facile, donc il y a l'idée de relations humaines, de pouvoir entrer dans certaines classes, de nommer des choses.

La plus belle qualité chez un orthopédagogue, mis à part sa capacité d'analyse et d'interprétation au niveau des difficultés, ce sont ses compétences sociales. C'est vraiment la qualité recherchée chez les orthopédagogues dans une école. (GD)

Partage des tâches. Plusieurs participant·e·s ont dit aimer le partage des tâches avec leurs collègues orthopédagogues ou avec la direction. Lorsque la direction est impliquée et connaît leurs dossiers, ils se sentent davantage épaulés :

Parmi les facilitateurs, le réseau intranet (réseau informatique privé partagé par les employés du CSS), pour moi, c'est un facilitateur par le fait qu'on retrouve beaucoup de programmes. Il y a du matériel qui est partagé du CSS, donc il y a quand même une collaboration entre les orthopédagogues aussi, donc c'est intéressant.

Travailler à deux, en plus d'avoir une direction adjointe qui connaît vraiment bien les dossiers, ça favorise... On dirait que tout se fait plus vite. (GD)

3.3 Obstacles à la collaboration décrits par les participant.e.s

Manque de rencontres formelles fixées à l'horaire. La majorité des participant·e·s ont mentionné manquer de temps pour rencontrer les différents intervenants qui gravitent autour des élèves suivis, pour échanger des informations ou collaborer avec eux. Aussi, certains participant·e·s soulèvent que les rencontres collectives formelles pourraient être plus efficaces :

Les obstacles, c'est le temps qu'on n'a pas pour pouvoir rencontrer les enseignant·e·s et avoir des pistes de solution pour les élèves qui sont en difficulté.

Il n'y en a pas, de temps, alors ça finit par des cadres de porte et ça ne devrait pas être ça.

Selon la direction, parfois ça ne s'en va nulle part ces belles rencontres-là. (GD)

Surcharge de travail, dont un manque de ressources. Le manque d'effectifs, le trop grand nombre d'élèves à suivre, le grand nombre de tâches à effectuer en peu de temps et la lourdeur des tâches administratives sont plusieurs raisons relevées par les participant·e·s pour expliquer une surcharge de travail. Ces derniers mentionnent un manque de ressources par rapport aux besoins, ce qui les force à trier les demandes des enseignant·e·s. Plusieurs participant·e·s rapportent que, malgré tout, ils ont du mal à refuser les demandes, ce qui les amènerait à être surchargés :

Notre plus gros obstacle, c'est tout ce qui est administratif parce que si on n'avait pas tant de tâches administratives, je serais beaucoup plus satisfaite de mon travail. J'aurais l'impression d'aider encore plus... mais il y en a tellement!

Je pense que l'on fait du délestage en orthopédagogie parce qu'on n'a pas suffisamment de temps pour répondre aux besoins, c'est crève-cœur.

J'aide du mieux que je peux chacun des élèves qui arrive à mon bureau, ce qui fait en sorte que mon horaire est complètement surchargé. Puis, je manque vraiment de temps. Je travaille sur mes heures de dîner, je ne prends pas de pauses, je manque de temps. (GD)

Méconnaissance du rôle et des fonctions de l'orthopédagogue. Plusieurs participant·e·s ont la perception que la formation initiale des enseignant·e·s du secondaire ne contient pas assez de cours liés à l'adaptation scolaire et à la spécificité des élèves en difficulté. Selon plusieurs orthopédagogues interrogés, certain·e·s enseignant·e·s semblent ne pas comprendre le rôle et les fonctions de l'orthopédagogue ou sentent que leur travail pourrait être jugé. Ces éléments feraient obstacle, entre autres, à l'ouverture des enseignant·e·s par rapport au coenseignement :

On arrive avec beaucoup, beaucoup de réticence, ils ont l'impression qu'on va leur dire quoi faire, comment le faire et qu'ils n'effectuent pas leur travail.

Le manque de connaissance sur notre travail, ce qu'on fait vraiment, ça aussi c'est un obstacle à la collaboration.

La formation initiale est différente aussi au secondaire, ce qui fait en sorte qu'on a moins de place dans le cours du secondaire pour parler de différenciation, d'élèves HDAA. (GD)

DISCUSSION CONCLUSIVE

Les résultats de la présente recherche montrent que l'orthopédagogue joue un rôle central au sein des liens de collaboration entre les différents acteurs scolaires et avec les parents. Toutefois, on observe une certaine

incompréhension de la part des enseignant·e·s par rapport aux différentes fonctions de l'orthopédagogue et à ce rôle central. À titre d'exemple, selon les participant·e·s, les enseignant·e·s manifestent le désir d'être soutenus par les orthopédagogues pour répondre aux besoins diversifiés des élèves, mais ils ne semblent pas prêts à s'appuyer sur eux pour comprendre le contexte de la classe, les limites, les comportements des élèves en classe, etc. Dans le même ordre d'idées, les participant·e·s ont mentionné n'avoir d'autre choix que de privilégier le dénombrement flottant au détriment du coenseignement, puisque certain·e·s enseignant·e·s refusent de les voir participer à leur classe. Ce constat abonde dans le même sens que Granger et al. (2021), qui mentionnent qu'un nombre important d'enseignant·e·s ne semble pas désirer que les orthopédagogues viennent dans leur classe et y interviennent. Ce constat soulève le besoin de sensibiliser les enseignant·e·s à la contribution des différents modèles de services lorsqu'il y a des problèmes à résoudre. En effet, en contexte de coenseignement, les enseignant·e·s pourraient également accompagner les orthopédagogues sur le plan didactique et leur transmettre de précieuses informations en se fondant sur leur connaissance du groupe-classe. Comme mentionné par Trépanier (2019), le dénombrement flottant est une modalité du service d'orthopédagogie qui peut potentiellement entraîner des difficultés de transfert. Une collaboration moins asymétrique entre l'orthopédagogue et l'enseignant·e permettrait, ainsi, une réelle collaboration au sein de l'intervention, pouvant ainsi diminuer ces problèmes de transfert.

L'orthopédagogue semble jouer un rôle plus près de la direction d'école qu'auprès des enseignant·e·s à l'ordre d'enseignement secondaire. Comme le type de leadership exercé par les **directions d'établissement** à l'ordre d'enseignement secondaire est substantiellement différent que celui à l'ordre d'enseignement primaire, cela peut influencer la nature des pratiques collaboratives mises en place entre l'orthopédagogue et la direction. En effet, comme les écoles secondaires sont d'ordinaire plus grandes que les écoles primaires, les directions d'établissement répartissent davantage leur leadership. Elles consacrent donc plus d'efforts à la coordination et plus de temps aux défis associés aux ressources humaines. En contrepartie, les directions d'établissement doivent collaborer avec les autres acteurs scolaires, dont les orthopédagogues. Par exemple, l'orthopédagogue est en quelque sorte le bras droit de la direction d'école, en ce qui a trait aux élèves dits HDAA. C'est souvent à l'orthopédagogue qu'est déléguée la coordination de l'élaboration du plan d'intervention. Ce rôle induit une collaboration avec les autres professionnel·le·s

scolaires, les enseignant·e·s et les parents pour la planification, l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation du plan d'intervention.

Tout comme à l'ordre d'enseignement primaire, les orthopédagogues ayant participé à cette recherche déclarent travailler étroitement avec les **autres professionnel·le·s de l'école** en ce qui a trait à l'évaluation des besoins des élèves et aux interventions à prioriser. La recherche menée a toutefois permis de mettre de l'avant un élément n'ayant pas réellement été abordé précédemment dans la littérature, soit le fait que les orthopédagogues œuvrant au deuxième cycle du secondaire (secondaire 3 à 5) travaillent de près avec la conseillère en orientation et la psychologue pour assurer une transition harmonieuse entre le secondaire et le cégep.

La présente étude a permis de montrer que les pratiques collaboratives entre les orthopédagogues ayant participé au projet et les **parents** des élèves sont moins fréquentes qu'à l'ordre d'enseignement primaire. Les orthopédagogues pointent le trop grand nombre d'élèves à suivre en orthopédagogie, ce qui aurait une incidence sur la fréquence avec laquelle ils sont appelés à collaborer avec leurs parents. Par exemple, l'une des participantes mentionnait qu'elle ne pouvait pas rencontrer tous les parents lorsqu'elle révise un plan d'intervention, car elle a près de 200 plans à réviser. Conséquemment, comme le nombre d'élèves à soutenir est plus important, le temps alloué pour discuter avec les parents est moindre. Dans un autre ordre d'idées, ce résultat peut aussi s'expliquer par le fait que l'implication parentale est généralement moins importante à l'ordre d'enseignement secondaire qu'à l'ordre d'enseignement primaire (Jensen et Minke, 2017).

Enfin, de manière plus fine, l'analyse des données précise aussi quels facteurs contribuent à la mise en place d'une bonne collaboration entre l'orthopédagogue et les différents acteurs travaillant de près ou de loin avec l'élève (Boily, 2019; Boudreau et al., 2014). Tout d'abord, le soutien offert par la direction de l'établissement est essentiel afin de favoriser une mise en place de temps ou de dispositifs formels de collaboration ainsi qu'une saine gestion du temps et des ressources mises à la disposition de l'orthopédagogue (Boudreau et al., 2014; Reynolds et al., 2006). La présente étude a permis de préciser que les orthopédagogues souhaitent avoir une période fixe à l'horaire pour la concertation planifiée avec l'équipe-école, car cela facilite leur travail. Ils relèvent également que la direction s'appuie sur leurs compétences en orthopédagogie et en lien avec les élèves HDAA pour prendre des décisions. Cette sensibilité de la direction à l'égard des orthopédagogues va dans le sens du processus de

collaboration qui se fonde sur la confiance, la communication ouverte et le respect mutuel, comme explicitée par Griffiths et al. (2021).

En résumé, la collaboration est une compétence transversale qui se trouve au cœur du service orthopédagogique, des différentes relations et des contextes des pratiques orthopédagogiques; ce qui a déjà été souligné par Beaumont et al. (2010). Cependant, les résultats obtenus montrent que les fonctions de l'orthopédagogue à l'égard des autres acteurs (notamment auprès des enseignant·e·s) sont à préciser et à faire connaître. En contexte d'équipe collaborative, les fonctions de l'orthopédagogue peuvent être mises de l'avant par (a) une communication basée sur l'ouverture, la confiance et le respect mutuel; (b) une concertation et une interdépendance de valeurs et de croyances partagées, par exemple l'objectif de la réussite en apprentissage de chaque élève; (c) un engagement actif qui passe par l'échange de savoir-faire, de connaissances et de compétences; et (d) et un effort ultime de collaboration ouvrant à la résolution de problèmes partagés (Griffiths et al., 2021). Ce processus collaboratif, qui exige une démarche itérative, semble être une voie prometteuse pour actualiser et pour faire connaître les différentes fonctions de l'orthopédagogue dans sa communauté scolaire.

4.1 Limites et perspectives de recherche futures

Une des limites de cette étude concerne l'échantillon étudié, qui était composé de 12 orthopédagogues provenant du même CSS. Comme chaque CSS doit adopter sa politique d'organisation des services éducatifs (Gouvernement du Québec, 2020), le service d'orthopédagogie et les pratiques collaboratives qui en découlent varient nécessairement d'un CSS à l'autre. Donc, pour avoir une vision globale de la situation, il serait intéressant d'interroger les orthopédagogues des différents CSS, mais à l'aide d'un questionnaire. En effet, cet outil présente l'avantage d'être un moyen rapide et abordable d'obtenir des données auprès d'un grand nombre de personnes réparties sur un vaste territoire. De plus, son caractère impersonnel et son uniformité assurent la fidélité de l'instrument (Fortin et Gagnon, 2016). Enfin, l'anonymat des réponses peut inciter les participant·e·s à exprimer leur opinion plus librement.

Une autre limite associée à la réalisation de cette étude relève de la façon dont les données ont été collectées. En effet, pour documenter les pratiques collaboratives des orthopédagogues, il a été décidé de s'appuyer sur les propos de ces derniers, propos pouvant être teintés de leurs perceptions (Creswell et Creswell, 2020). Pour peindre un portrait plus

précis de la situation, il serait non seulement important de s'appuyer sur les propos des orthopédagogues, mais il serait souhaitable de faire corroborer leurs propos avec des observations effectuées sur le terrain. Également, il serait pertinent d'interroger les parents, les enseignant·e·s et les directions d'école afin de collecter les points de vue des différents acteurs impliqués dans la collaboration avec les orthopédagogues.

En conclusion, peu de recherches s'intéressent aux fonctions de l'orthopédagogue et à ses interactions avec les différents acteurs gravitant autour de l'élève, soit auprès des enseignant·e·s, de la direction, des autres professionnel·le·s et des parents. Ces études sont d'autant plus rares à l'ordre d'enseignement secondaire. Or, nos résultats montrent que les fonctions de l'orthopédagogue sont hétérogènes. Ce faisant, il importe de documenter avec précision les fonctions et les besoins des orthopédagogues en contexte de collaboration au secondaire afin de revoir l'offre de service dans une perspective de réussite en apprentissage de tous les élèves.

NOTES

1. Le modèle de réponse à l'intervention (RàI) est défini par le National Center on Response to Intervention (2010) comme une démarche qui intègre l'évaluation et l'intervention dans un système de prévention à plusieurs paliers pour maximiser la performance des élèves.
2. Ces informations ont été fournies par la conseillère pédagogique responsable du service d'orthopédagogie du CSS pour lequel les participant·e·s au projet de recherche travaillaient.
3. GD signifie que les données sont issues des groupes de discussion.

RÉFÉRENCES

- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation* [Rapport produit par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire]. Université Laval. https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Boily, E. (2019). *Étude des rôles des enseignantes, des orthopédagogues et de leur collaboration en contexte d'implantation du modèle de réponse à l'intervention en lecture au premier cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/14341>
- Boudreau, C., Allard, M. et Bédard, M.-È. (2014). La collaboration enseignant-orthopédagogue : une mesure essentielle d'accompagnement des élèves en difficulté scolaire. *Vivre le primaire*, 27(4), 58-60.

- Brady, P. (2008). Working towards a model of secondary school culture. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 73, 1-26.
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie* [document inédit]. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie et Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ).
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ]. (2018). *La collaboration entre enseignants et intervenants en milieu scolaire*. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/CTREQ-Projet-Savoir-Collaboration.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ]. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2020). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5^e éd.). Sage Publications.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2008). *L'entretien collectif*. Armand Colin.
- Firestone, W. A. et Louis, K. S. (1999). Schools as cultures. Dans Murphy, J. et Louis, K. S. (dir.), *Handbook of research on educational administration: A project of the American Educational Research Association* (2^e éd., p. 297-322). Jossey-Bass Publishers.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5^e éd.). Pearson.
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 392-414). Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique*. Chapitre I-13.3., art. 235.
- Granger, N., Fontaine, M. et Moreau, A. C. (2021). *Rôle et fonctions des orthopédagogues en contexte scolaire primaire et secondaire*. Université de Sherbrooke. https://www.usherbrooke.ca/gef/fileadmin/sites/gef/uploads/UdeS_rapport-recherche_orthopedagogues.pdf
- Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L. et Brady, J. (2021). Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59-85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Jensen, K. L. et Minke, K. M. (2017). Engaging families at the secondary level: An underused Resource for student success. *School Community Journal*, 27(2), 167-191. <https://www.adj.org/journal/2017fw/JensenMinkeFall2017.pdf>
- L'Association des orthopédagogues du Québec [L'ADOQ]. (2018). *Le Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. https://www.ladoc.ca/sites/default/files/ladoc_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe de discussion focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167. <https://doi.org/10.7202/1085877ar>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'Université du Québec.

- Leithwood, K. (2008). *Working conditions: Experiences of elementary and secondary teachers in Ontario's public schools*. Elementary teachers' federation of Ontario.
- Ministère de l'Éducation (2020). Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] (2017). Politique de la réussite éducative. Gouvernement du Québec.
- National Center on Response to Intervention [NCRTI]. (2010). Essential Components of RTI – A closer look at response to intervention. U.S. Office of Special Education Programs, avril, p. 1-13.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2015). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : les réformes en marche*. Éditions OCDE.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- QSR international Pty Ltd. (2021). NVivo. <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Reynolds, T., Murrill, L. D. et Whitt, G. L. (2006). Learning from organizations: Mobilizing and sustaining teacher change. *The Educational Forum*, 70, 123-133. <https://doi.org/10.1080/00131720608984883>
- Rousseau, N. et Point, M. (2014). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et métasynthèse*. Rapport déposé au FRQSC. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseau_rapport_integration-inclusion.pdf
- Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2351/2424>
- Trépanier, N. (2019). *Des modèles de service d'orthopédagogie : une typologie et des considérations pour l'organisation des services et des interventions en contexte d'inclusion scolaire*. Éditions JFD.

NOÉMIA RUBERTO est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (Canada). Elle détient un doctorat et une maîtrise en didactique du français ainsi qu'un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Elle a travaillé comme orthopédagogue dans le milieu scolaire pendant une dizaine d'années. Ses recherches portent sur les difficultés associées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture du français ainsi que sur la description du travail de l'orthopédagogue. noemia.ruberto@uqo.ca

JUDITH BEAULIEU est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (Canada). Elle s'intéresse à l'interaction entre les outils pédagogiques, les pratiques d'enseignement et les caractéristiques des élèves dits handicapés. Dans une perspective d'interaction entre l'individu et son environnement, elle s'intéresse plus précisément à l'utilisation de la littérature de jeunesse pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture auprès d'élèves et d'enfants dits en situation de handicap.

ANDRÉ C. MOREAU est professeur chercheur associé de l'Université du Québec en Outaouais et de l'Université du Québec à Chicoutimi, s'intéresse à comprendre les relations entre les apprentissages en littératie et les environnements éducatifs inclusifs. Ses recherches et publications traitent des thèmes d'apprentissage de compétences en littératie, des facteurs le favorisant, des transitions scolaires et des communautés d'apprentissage professionnelles. Le professeur Moreau contribue actuellement à des recherches sur les compétences en littératie avec les apprenants en situation de handicap.

FANNIE DORÉ-TURGEON est enseignante au primaire depuis de nombreuses années. Dans le cadre de sa maîtrise en à l'Université du Québec en Outaouais, elle s'intéressait plus particulièrement à la collaboration entre les orthopédagogues et les enseignantes.

NOÉMIA RUBERTO is a professor in the department of educational sciences at the Université du Québec en Outaouais (Canada). She holds a PhD and a master's degree in French didactics and a bachelor's degree in special education. She worked as a special needs teacher in schools for about ten years. Her research focuses on the challenges related to reading and writing in French, as well as on describing the role of the special needs teacher. noemia.ruberto@uqo.ca

JUDITH BEAULIEU is a professor in the Department of Educational Sciences at the Université du Québec en Outaouais (Canada). She is interested in the interaction between pedagogical tools, educational practices, and the characteristics of students living with disabilities. From the perspective of an individual interacting with their environment, she is particularly interested in the use of children's literature to teach reading and writing to students and children living with disabilities.

ANDRÉ C. MOREAU is an associate professor researcher at the Université du Québec en Outaouais and at the Université du Québec à Chicoutimi. He is interested in understanding the relationships between literacy learning and inclusive educational environments. His research and publications address literacy competency learning themes, facilitators of these competencies, school transitions, and professional learning communities. Professor Moreau currently contributes to research on literacy skills with learners living with disabilities.

FANNIE DORÉ-TURGEON has been an elementary school teacher for many years. as part of her master's degree at the Université du Québec en Outaouais, she was particularly interested in the collaboration between special needs teachers and regular teachers.

AMÉLIORATION DE DEUX DISPOSITIFS DE FORMATION-ACCOMPAGNEMENT À L'IMPLANTATION DE PROGRAMMES POUR LES ÉLÈVES AYANT UNE DIFFICULTÉ SPÉCIFIQUE DE LA LECTURE-ÉCRITURE

MYRIAM FONTAINE, GABRIELLE LIVERNOCHE *Université du Québec à Montréal*

ANDRÉ C. MOREAU *Université du Québec en Outaouais*

ÉLISABETH BOILY *Université du Québec à Chicoutimi*

RÉSUMÉ. La présente recherche exploratoire présente les résultats de la mise à l'essai de deux dispositifs de formation-accompagnement à l'implantation de programmes de rééducation de l'identification et de la production de mots écrits d'élèves ayant une difficulté spécifique de la lecture-écriture. Un dispositif général vise à implanter diverses pratiques basées sur des résultats probants, dont des programmes validés, et un dispositif spécifique vise l'implantation d'un programme intégrant des aides technologiques. Les objectifs de cet article permettent de décrire ce que les orthopédagogues participantes rapportent de leur expérience et observent comme effets sur l'apprentissage des élèves et sur leur développement professionnel. Des méthodes qualitatives de collecte et d'analyse de données sont utilisées. Les conditions d'amélioration des deux dispositifs sont dégagées.

IMPROVEMENT OF TWO TRAINING-SUPPORT DEVICES TO IMPLEMENT PROGRAMS FOR STUDENTS WITH A SPECIFIC READING AND WRITING DIFFICULTY

ABSTRACT. This exploratory research presents the results of a test conducted on two training-support devices to implement programs helping students with a specific reading and writing difficulty identify and produce written words. The general device aims to implement various evidence-based practices, including validated programs, while the specific device aims to implement a program that integrates technological aids. The objective of this article is to describe what the participating remedial teachers report from their experience and observe as effects on student learning and professional development. Qualitative methods of data collection and analysis are used and conditions for improving the two devices are identified.

Comme dans plusieurs systèmes d'éducation, au Québec, les services scolaires inclusifs de qualité pour tous les élèves, dont ceux ayant des difficultés spécifiques en apprentissage de la lecture-écriture (ÉDSLÉ)¹, constituent l'un des piliers de la réussite pour tous (MÉS, 2017). Parmi les dispositions prises à cet égard, se trouvent le suivi orthopédagogique, essentiel à la réussite en lecture-écriture. Afin que les pratiques orthopédagogiques aient des retombées maximales, elles gagnent à s'appuyer sur les résultats probants de la recherche. Cela nécessite de la formation et de l'accompagnement (FA) pour développer les compétences associées (Brodeur et al., 2015). Ces pratiques se caractérisent par des interventions spécifiques auprès d'élèves, dont les besoins en lecture-écriture volet identification et production de mots écrits requièrent un haut niveau de soutien après que l'apprenant a résisté à un enseignement différencié en classe et à des interventions intensives avec les outils habituels (p. ex. : papier-crayon, logiciels de traitement de texte). Lesdites interventions rééducatives ont ainsi avantage à s'appuyer sur des programmes d'intervention orthopédagogique validés, pour l'implantation desquels les orthopédagogues bénéficient de FA. Au sein de ces programmes se trouvent diverses interventions rééducatives auprès des élèves ayant des difficultés spécifiques en apprentissage de la lecture-écriture avec les supports habituels, de même qu'un « programme d'intervention orthopédagogique intégrant des aides technologiques » validé auprès de cette population (Fontaine, 2019). L'analyse des données collectées auprès de formateurs et d'orthopédagogues ayant participé à la mise à l'essai des dispositifs permet d'identifier les éléments déterminants de ces dispositifs en vue d'une amélioration, avec, d'une part, un dispositif général (DG) visant à planter diverses pratiques basées sur des résultats probants, dont des programmes validés par la recherche et, d'autre part, un dispositif spécifique (DS) visant à planter un programme intégrant des aides technologiques. Les prochaines sections précisent cette démarche.

I. CONTEXTE, PROBLÉMATIQUE ET QUESTION GÉNÉRALE AU REGARD DES DISPOSITIFS DE FORMATION-ACCOMPAGNEMENT

Le contexte et la problématique au regard des dispositifs de FA s'articulent autour de deux éléments, à savoir la situation pédagogique des élèves ayant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture (ÉDSLÉ) et les défis de formation et d'accompagnement auxquels font face les orthopédagogues qui cherchent à offrir du soutien.

I.1 La situation pédagogique des élèves ayant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'inscrit comme un incontournable à la réussite scolaire et sociale de tous les apprenants (Bernèche et Perron, 2006; O'Grady et al., 2016). Or, certains élèves présentent des difficultés dans cet apprentissage, dont ceux ayant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture (Statistique Canada, 2012).

Pour ces élèves, qui représentent environ 5 % de la population, la lecture et l'écriture sont ardues en raison de difficultés persistantes à identifier et à produire des mots écrits (Habib, 2003). En contexte francophone, pour relever le défi d'identifier et de produire des mots écrits dans une langue dont l'orthographe lexicale est parmi les plus complexes dans toutes les langues du monde (Catach, 2008), ces élèves ont besoin d'interventions rééducatives en continuité et en complémentarité avec les mesures d'adaptation qui leur sont proposées en classe pour pallier et compenser leurs difficultés (MÉES, 2017). Ces mesures incluent l'utilisation d'aides technologiques qui rendent ces apprentissages accessibles, dont la synthèse vocale (à savoir une voix qui lit les mots) et la prédiction de mots (des suggestions de mots selon les premières lettres tapées).

Au Canada, et plus particulièrement au Québec, les interventions rééducatives en lecture-écriture auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage, dont les ÉDSLÉ, sont souvent dispensées par des orthopédagogues (Stanké, 2016). L'implantation de ces interventions implique de développer des compétences permettant aux orthopédagogues en exercice : 1) d'évaluer la progression des élèves qu'ils suivent; 2) d'intervenir de manière à favoriser au maximum cette progression; 3) de collaborer étroitement avec les acteurs concernés par la réussite des élèves; 4) de se développer sur le plan professionnel; et 5) de gérer efficacement l'organisation des services (Brodeur et al., 2015; Granger et al., 2021). Grâce à ces compétences spécifiques, les orthopédagogues peuvent être des agents de changement dans les écoles. Or, leur développement professionnel gagnerait à être soutenu par de la formation-accompagnement (FA) et à se fonder sur la recherche (MÉES, 2020). Par ailleurs, leurs compétences peuvent s'actualiser à travers l'implantation de diverses interventions rééducatives ou de programmes validés pour développer l'identification et la production de mots écrits par des ÉDSLÉ, dont un programme en français, le programme d'intervention orthopédagogique intégrant des aides technologiques (Fontaine, 2019). Bien que rares, ces interventions validées par la recherche mènent à des changements dans les pratiques d'intervention et de FA (Fontaine, 2019).

Pour favoriser l'implantation d'interventions adaptées auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage, dont les ÉDSLÉ, dans un contexte de FA, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec propose l'implantation du modèle de réponse à l'intervention (RàI) dans sa politique d'organisation des services (MÉES, 2020). Depuis 2009, plusieurs écoles francophones québécoises ont choisi de l'implanter en lecture-écriture. Ce modèle propose trois paliers de services où s'actualisent des interventions fondées sur les meilleures preuves issues de recherches, les compétences des acteurs concernés, ainsi que les valeurs et la culture du milieu. Il implique des prises de décision basées sur des données objectives, analysées en équipe dans un contexte de FA des intervenants en exercice.

Le modèle de la RàI propose que, lorsque des difficultés d'identification et de production de mots écrits persistent chez un élève, malgré un enseignement universel en classe (au palier 1) et des interventions différencierées supplémentaires (au palier 2), l'élève peut bénéficier d'interventions rééducatives au palier 3 offertes en individuel ou en sous-groupe de trois par l'orthopédagogie. À travers les paliers, un processus efficace d'intensification des interventions auprès des ÉDSLÉ passe par un enseignement de plus en plus explicite, ciblé, individualisé et intensif par l'orthopédagogie (Fuchs et al., 2017). Grâce à la FA de ces intervenants, ce processus peut mener à l'implantation de diverses interventions rééducatives ou de programmes spécifiques optimaux pour développer l'identification et la production de mots écrits des ÉDSLÉ (Jung et al., 2018).

Avant la pandémie, au Québec comme ailleurs dans le monde, l'un des enjeux majeurs de l'implantation du modèle RàI dans les écoles était précisément de mettre en œuvre des interventions rééducatives au palier 3. L'actualisation de ces interventions par les orthopédagogues avec de la FA appropriée était donc un point important. Or, le contexte de la pandémie a amplifié la complexification de la situation pédagogique de ces élèves et a accru la nécessité de relever ces défis de FA, dans un contexte de collaboration et de partenariat entre le milieu de la recherche et les orthopédagogues (Turcotte et al., 2020).

1.2 Les défis liés à la formation-accompagnement des orthopédagogues pour soutenir la situation pédagogique des ÉDSLÉ en contexte de pandémie

Au Québec, comme ailleurs dans le monde, le début de la pandémie s'est caractérisé par des innovations marquantes en contexte de FA des intervenants, dont des orthopédagogues. Les connaissances sur l'efficacité

des interventions rééducatives en lecture-écriture auprès d'ÉDSLÉ ouvraient entre autres sur la possibilité de structurer la FA en des dispositifs visant un ensemble cohérent d'objectifs à travers une séquence d'activités adaptées aux intervenants en exercice.

La mise en œuvre de tels dispositifs était susceptible d'optimiser, d'une part, l'implantation de diverses interventions rééducatives (Coolong-Chaffin et McComas, 2016; Graham et al., 2013) et, d'autre part, l'actualisation de programmes spécifiques par des orthopédagogues en exercice, dont le « programme d'intervention orthopédagogique intégrant des aides technologiques » (Fontaine, 2019). En étant enracinés dans la planification-régulation des interventions auprès d'ÉDSLÉ, ces programmes avaient le potentiel d'aider les orthopédagogues à distinguer les interventions rééducatives des interventions supplémentaires, ce qui représentait un besoin important de FA (Granger et al., 2021).

En contexte québécois, la transformation de la formation et de l'accompagnement avait déjà commencé de manière variable dans certains centres de services avant la pandémie. À ce titre, les formatrices de deux centres de services scolaires québécois avaient amorcé ensemble la conception d'un site internet en appui à l'implantation de diverses interventions. D'autres initiatives visaient à actualiser la formation et l'accompagnement des orthopédagogues en s'appuyant sur des programmes spécifiques destinés aux orthopédagogues (Fontaine, 2019). Les acteurs de ces centres de services s'intéressaient aux caractéristiques d'une FA les plus susceptibles d'optimiser la mise en œuvre de ces programmes spécifiques. La visée était double, soit d'actualiser des modalités pouvant favoriser l'apprentissage des élèves et de créer des conditions propices au développement professionnel des intervenants visés, et ce, dans un contexte d'implantation du modèle (RàI).

Dans ce contexte nouveau et complexe d'intervention et de recherche en lien avec une pandémie, il s'avérait donc essentiel de mener des recherches permettant d'identifier les éléments déterminants des changements observés chez les orthopédagogues en exercice participant à ces dispositifs de FA. Or, à notre connaissance, aucune étude ne documentait spécifiquement des dispositifs de FA pour les orthopédagogues en exercice. En effet, les analyses d'études rapportées concernent l'évaluation des effets des interventions sur l'apprentissage des élèves, mais aucune ne porte sur le développement professionnel des intervenants qui étaient essentiellement des assistants de recherche et des étudiants en formation initiale, et non des orthopédagogues en exercice (Reddy et al., 2016). L'absence de connaissances en la matière soulève un défi quant à la FA

des orthopédagogues en exercice. Elle appelle à étudier cet aspect dans un contexte exploratoire et participatif, qui permet de mettre à l'essai les dispositifs de FA, en puisant à même les caractéristiques les plus susceptibles d'optimiser leur mise en œuvre.

De ce contexte et cette problématique découle la question générale de recherche : quelles caractéristiques sont susceptibles d'optimiser la mise en œuvre de dispositifs de formation et d'accompagnement auprès d'orthopédagogues en exercice dans le contexte de l'implantation d'interventions rééducatives comme des programmes validés pour développer l'identification et la production de mots écrits par des élèves ayant une difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture?

2. CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel apporte certaines réponses à cette question. Y sont d'abord abordées des considérations concernant l'implantation d'interventions rééducatives auprès d'ÉDSLÉ, puis concernant la mise en œuvre de dispositifs de FA auprès d'orthopédagogues en exercice dans le contexte d'implantation de ces interventions.

2.1 L'implantation d'interventions rééducatives comme des programmes validés pour développer l'identification et la production de mots écrits d'ÉDSLÉ

L'implantation d'interventions rééducatives pour développer l'identification et la production de mots écrits d'ÉDSLÉ s'appuie sur des connaissances et des principes. Selon le contexte, l'orthopédagogue peut planter diverses interventions ou des programmes spécifiques validés, et ce, en bénéficiant de formation-accompagnement. Cette section présente des connaissances sur lesquelles ces interventions s'appuient et enchaîne avec des principes généraux d'intervention et les particularités des programmes validés.

Les interventions rééducatives s'appuient sur des connaissances théoriques de la langue française, connue pour sa complexité (Catach, 2008), sur des données scientifiques en apprentissage, ainsi que sur l'enseignement de compétences en lecture-écriture (Stanké et al., 2020). Par ailleurs, le programme d'intervention proposé par Fontaine en 2019 est aussi basé sur des connaissances au regard des aides technologiques en écriture.

Or, ces différentes interventions doivent être planifiées et régulées selon le modèle de réponse à l'intervention. En effet, les difficultés des élèves affectant la lecture, l'écriture et l'utilisation d'outils de soutien nécessitent des interventions explicites, ciblées, individualisées, flexibles et intensives (Fuchs et al., 2017; Wharton-McDonald, 2011). Cela suppose une

séquence d'activités micrograduées guidée verbalement, plus de temps consacré à des groupes plus restreints, un contenu ciblé et des moyens flexibles. Or, la mise en œuvre efficace d'interventions répondant à ces caractéristiques requiert une planification, une rétroaction et un soutien adaptés par l'orthopédagogue. À cet effet, l'expertise des intervenants en enseignement explicite, intensif, ciblé et individualisé est cruciale pour les résultats des ÉDSLÉ. Cela souligne l'importance de soutenir le développement professionnel des intervenants, notamment ceux déjà en exercice.

De manière spécifique, puisque les ÉDSLÉ présentent des difficultés persistantes, ils gagnent à bénéficier d'interventions structurées dans un programme de rééducation qui forme un tout cohérent d'objectifs et d'activités s'appuyant sur la recherche (Williams et al., 2017). Quoique la majorité des programmes aient été conçus auprès de populations anglophones, certains ont été élaborés en français pour développer l'identification et la production de mots écrits (Williams et al., 2017). À cet égard, le programme de Fontaine (2019), qui intègre des aides technologiques que les élèves utilisent aussi en classe, vise plus spécifiquement la production de mots écrits d'élèves dysorthographiques. Il a été implanté par des orthopédagogues en formation initiale, grâce à une FA permettant d'offrir un enseignement explicite, intensif, ciblé, individualisé et adapté à la réponse à l'intervention de l'élève. Il en résulte des résultats significatifs et surprenants pour l'ensemble des élèves participants.

Que les interventions rééducatives soient de nature générale ou spécifique, leur implantation pour développer l'identification et la production de mots écrits par des ÉDSLÉ implique de soutenir le développement professionnel des intervenants et l'apprentissage des élèves visés par de la FA. Dans ce contexte, étant donné la résistance à l'intervention de ces élèves et la nécessité de développer l'expertise des intervenants à individualiser leur enseignement, de nombreux auteurs affirment que la FA gagne à être structurée dans des dispositifs adaptés aux intervenants ciblés (Coolong-Chaffin et McComas, 2016; Moreau et Fontaine, 2021; Pugach et al., 2014; Williams et al., 2017). Or, d'après ces auteurs, peu d'orthopédagogues en exercice ont fait l'expérience de la mise en œuvre de ces dispositifs et peu de dispositifs de FA ont été mis à l'essai en recherche auprès de ces acteurs.

2.2 La mise en œuvre de dispositifs de FA auprès d'orthopédagogues en exercice dans le contexte de l'implantation d'interventions rééducatives comme des programmes validés pour développer l'identification et la production de mots écrits par des ÉDSLÉ

Selon le contexte, d'après plusieurs auteurs (ex. : Coolong-Chaffin et McComas, 2016; Moreau et Fontaine, 2021; Pugach et al., 2014; Williams et al., 2017), la mise en œuvre de dispositifs de FA auprès d'orthopédagogues en exercice peut viser, de manière générale, l'implantation de diverses interventions rééducatives ou, de manière spécifique, l'implantation de programmes validés, dont le programme d'intervention orthopédagogique intégrant des aides technologiques (Fontaine, 2019). Puisque notre étude impliquait de piloter des activités de FA adaptées à ces contextes, cette section apporte d'abord des précisions sur ces activités avant de se pencher sur les caractéristiques favorables à leur mise à œuvre.

Dans les contextes décrits plus haut, le terme *formation* (F) désigne les activités structurées de formation continue, non créditées, visant à contribuer au développement professionnel des acteurs impliqués et à l'apprentissage des élèves. Ces activités incluent généralement une présentation des fondements théoriques/principes, ainsi que des activités explicitant leur application pratique (p. ex. : films ou exercices de mise en situation). L'*accompagnement* (A), quant à lui, fait référence au travail collaboratif entre l'accompagnateur et l'accompagné. Dans ce modèle de partenariat, l'accompagnateur agit comme un agent de transfert en répertoriant et sélectionnant les savoirs issus de la recherche, puis en les adaptant à l'accompagné afin de le conseiller. Étant donné la nouveauté de ces dispositifs, plusieurs auteurs soutiennent que leur mise en œuvre bénéficie d'un contexte de collaboration avec les participants, en s'appuyant sur les caractéristiques favorisant l'apprentissage des élèves et le développement professionnel des orthopédagogues (Jung et al., 2018; Pugach et al., 2014).

Plus précisément, la métaanalyse de Jung et al. (2018) montre que les effets sur l'apprentissage des élèves sont meilleurs avec des dispositifs combinant plusieurs modalités de formation initiale : formation de groupe, suivi individuel, coaching et entraînement. Ces modalités sont planifiées selon la réponse des élèves aux interventions, offrant des activités explicites, intensives, ciblées et flexibles. Les rencontres, environ hebdomadaires ou bimensuelles, permettent de suivre les progrès des élèves à partir de données quantitatives. Toutefois, ces données ne suffisent pas à saisir pleinement les changements vécus par les participants et leurs élèves pour améliorer les dispositifs.

Pour leur part, Moreau et Fontaine (2021) ont étudié les conditions de la formation continue (FA) des orthopédagogues en formation initiale, intégrant les aides technologiques. Ils concluent qu'un soutien continu et flexible est nécessaire, alliant théorie et pratique. Dans la FA des orthopédagogues en exercice, l'intégration de technologies telles que l'analyse vidéo et le coaching à distance pourrait rendre la formation plus explicite et ciblée. Cependant, cela demande une participation active dans un cadre structuré.

Or, ces types de dispositifs, qui combinent ces diverses modalités et intègrent des technologies éducatives en se focalisant sur les contenus pertinents pour la rééducation (contenus généraux ou spécifiques de l'implantation de programme) demeurent à mettre à l'essai pour favoriser le développement professionnel des orthopédagogues en exercice et l'apprentissage de leurs élèves. Dans une optique de participation de ces acteurs, de la conception à la mise à l'essai, ces types de dispositifs demeurent à mettre en œuvre en contexte de recherche. Cette étape permettrait de comprendre les changements qui s'opèrent chez les participants en vue d'identifier les éléments déterminants de ces changements. En effet une amélioration de ces dispositifs doit être visée en faisant participer les acteurs impliqués. Ce processus contribuerait à rendre les dispositifs explicites, ciblés, individualisés, intensifs et flexibles afin de répondre aux besoins complexes, diversifiés et émergents des élèves et de leurs intervenants, dans un contexte nouveau de FA et d'intervention au début de la pandémie.

Moreau et Fontaine (2021) ont étudié les conditions de la formation continue des orthopédagogues en formation initiale, intégrant les aides technologiques. Ils concluent qu'un soutien continu et flexible est nécessaire, alliant théorie et pratique. Dans la FA des orthopédagogues en exercice, l'intégration de technologies telles que l'analyse vidéo et le coaching à distance pourrait rendre la formation plus explicite et ciblée. Cependant, cela demande une participation active dans un cadre structuré.

3. OBJECTIFS

Cette recherche a été réalisée au terme d'une mise à l'essai de deux dispositifs de formation et d'accompagnement à l'implantation d'interventions rééducatives en lecture-écriture en vue de les améliorer. Les protocoles mis à l'essai étaient le dispositif général (DG) et le dispositif spécifique (DS). L'étude avait pour objectif général d'identifier les éléments déterminants des changements observés chez les participants à ces dispositifs s'adressant à des orthopédagogues en exercice et qui

impliquaient des interventions rééducatives pour développer l'identification et la production de mots écrits de la part d'ÉDSLÉ.

Pour identifier ces éléments déterminants, deux objectifs spécifiques ont été définis :

- Décrire ce que rapportent des orthopédagogues de leur expérience de FA;
- Documenter les effets qu'elles observent sur l'apprentissage des élèves et sur leur développement professionnel.

4. MÉTHODOLOGIE

Cette recherche qualitative de type exploratoire avait une visée compréhensive et interprétative. La méthodologie de recherche de type participatif a permis : 1) de mettre à contribution l'expertise des acteurs concernés par la conception et la mise à l'essai des dispositifs de FA; 2) d'actualiser avec ces acteurs les caractéristiques les plus susceptibles d'optimiser ces dispositifs dans leurs environnements respectifs de FA et d'intervention. En outre, dans un contexte nouveau et complexe de rééducation alors que la pandémie commençait, la méthodologie employée a permis de décrire les changements qui se sont opérés chez les orthopédagogues participants à ces dispositifs novateurs de FA (Bergeron et al., 2021).

4.1 Participants

Les participantes à la mise à l'essai étaient cinq formatrices en orthopédagogie et sept orthopédagogues de quatre centres de services scolaires du Québec. Une triade de formatrices de deux centres a travaillé avec cinq orthopédagogues, tandis qu'une dyade a collaboré avec huit autres; cinq orthopédagogues n'ont pas pu participer à l'entretien. Les orthopédagogues avaient des profils variés, tant en matière de formation que d'expérience. Les formatrices avaient elles aussi des statuts variés, occupant le poste de conseillères pédagogiques ou d'orthopédagogues-conseil.

4.2 Déroulement

La démarche de mise à l'essai clinique des dispositifs de FA s'est déroulée dans le contexte des pratiques de formation habituelle dans les centres de services scolaires. Le DG s'est déployé de septembre à mai et le DS de février à mai, et ce, durant les heures de classe.

Le DG comprenait des formations bimensuelles : une première journée, puis trois demi-journées. Ces séances étaient suivies de rencontres

individuelles. Les deux premières séances couvraient les principes d'intervention pour un enseignement explicite et intensif, et les deux suivantes portaient sur les connaissances théoriques de la langue française. Avant la rencontre 1, les orthopédagogues enregistraient une autovidéoscopie de leurs pratiques. Durant la séance, elles analysaient la vidéo et établissaient un plan d'action avec un objectif précis. Avant la rencontre 2, elles réalisaient une deuxième autovidéoscopie pour l'analyser en groupe. À la rencontre 3, elles planifiaient une séquence d'intervention d'une semaine et filmaient une séance pour la rencontre 4. Lors de celle-ci, elles partageaient leur planification et discutaient des réussites et des défis à travers des extraits vidéo.

Rencontre 1
(septembre :
1 journée)

- Préalablement à la rencontre 1 : enregistrement d'une autovidéoscopie;
- Analyse de l'autovidéoscopie à la lumière des principes d'intervention sur le site;
- Planification d'un plan d'action au regard d'un de ces principes.

Rencontre 2
(novembre : 1/2
journée)

- Préalablement à la rencontre 2 : actualisation du plan d'action et enregistrement d'une seconde autovidéoscopie;
- Partage d'expérience et analyse de la seconde autovidéoscopie avec les collègues.

Rencontre 3
(février :
1/2 journée)

- Exploration du contenu du deuxième onglet du site (connaissances théoriques sur la langue française, dont les traitements et les processus de lecture-écriture);
- Planification d'une séquence d'intervention orthopédagogique en ciblant un traitement et un processus en particulier.

Rencontre 4
(avril :
1/2 journée)

- Partage de la planification à l'aide de courts extraits vidéo.

FIGURE 1. *Déroulement du dispositif général (DG)*

Le dispositif spécifique (DS) qui visait à planter un programme intégrant des aides technologiques a été offert à raison d'une rencontre toutes les deux semaines. Il comprenait une séance de formation de groupe sur la plateforme Zoom (4 heures), suivie de quatre séances d'accompagnement (1 h 30) alternant entre des rencontres individuelles sur site et des rencontres de groupe en virtuel. La première rencontre proposait une formation sur les fondements théoriques du programme et permettait l'analyse de la planification de son implantation auprès d'un cas d'élève. La deuxième rencontre était dédiée à l'établissement du profil initial de l'élève, ainsi qu'à la planification des objectifs et interventions prioritaires avec les acteurs impliqués (enseignants, direction, etc.) afin de délivrer un enseignement explicite, ciblé, individualisé et intensif. Les rencontres suivantes se concentraient sur l'analyse et la régulation des interventions en fonction des progrès des élèves. Lors de la troisième rencontre, une évaluation de l'implantation des séances rééducatives avec la synthèse vocale pour un cas spécifique était réalisée et suivie d'un échange en groupe sur la mise en œuvre de ces séances. La quatrième rencontre individuelle permettait aux participantes de présenter des extraits filmés de leurs séances, mettant en avant un point de réussite et un aspect nécessitant réflexion ou posant défi. Cette logique structurée était également appliquée aux cinquième et sixième rencontres. La Figure 2 illustre ce déroulement de manière schématique.

Rencontre 1

(février :
4 h)

- Formation aux fondements théoriques du programme et analyse de la planification auprès d'un cas d'élève.

Rencontre 2

(mars :
1 h 30)

- Soutien à la planification auprès de leur cas d'élève.

Rencontre 3

(mars :
1 h 30)

- Analyse de l'implantation des séances rééducatives avec la synthèse vocale auprès d'un cas d'élève.

Rencontre 4

(avril :
1 h 30)

- Partage de la planification et de la régulation des interventions à l'aide de courts extraits vidéo.

Rencontre 5

(avril :
1 h 30)

- Analyse de l'implantation des sessions rééducatives avec la synthèse vocale auprès d'un cas d'élève.

Rencontre 6

(mai :
1 h 30)

- Partage de la planification et de la régulation des interventions à l'aide de courts extraits vidéo.

FIGURE 2. *Déroulement du dispositif spécifique (DS)*

4.3 Nature des dispositifs et responsabilités

Deux dispositifs de FA ont été mis à l'essai auprès des participantes. Selon les contextes de rééducation, le DG avait pour but de soutenir l'implantation de diverses interventions rééducatives pour développer l'identification et la production de mots écrits d'ÉDSLÉ et le DS, l'implantation du programme d'intervention orthopédagogique intégrant des aides technologiques. Ces deux dispositifs de FA favorisaient l'actualisation d'un enseignement explicite, intensif, ciblé et individualisé, adapté à la réponse à l'intervention de l'élève et ce, grâce à la combinaison de diverses modalités pédagogiques et à l'intégration de divers types de technologies. La conception et le déploiement de ces dispositifs ont été possibles grâce à une solide collaboration et un partenariat entre participantes et chercheurs.

Par conséquent, les deux dispositifs de FA mis à l'essai combinaient la formation directe de groupe, le suivi individualisé (supervision), le « coaching » (accompagnement) et l'entraînement. Ils étaient enracinés dans un processus continu de planification et de régulation des interventions auprès d'ÉDSLÉ. Ce processus impliquait de former et d'accompagner chaque orthopédagogue en exercice alors qu'elle évaluait en continu la progression d'un cas d'élève participant à ses interventions rééducatives à son école. Il était soutenu par l'usage de différentes technologies éducatives, dont l'utilisation d'un site internet élaboré par les formatrices dans le cas du DG et d'une plateforme informatique fournissant le matériel d'évaluation et d'intervention dans le cas du DS. Ces modalités offertes à distance sur la plateforme Zoom au début de la pandémie permettaient d'intégrer en alternance des séances de FA de groupe et individualisées, et ce, en s'appuyant sur l'analyse d'extraits vidéo des évaluations et interventions actualisées auprès des cas d'élèves.

Le DG a été mis au point par les formatrices avec l'aide de la chercheuse principale lors de trois réunions Zoom. Ces séances visaient à améliorer le site internet pour les orthopédagogues en exercice et à planifier les modalités et technologies nécessaires. La conception du DS a suivi un processus similaire, impliquant l'adaptation de la FA aux besoins des orthopédagogues en exercice grâce à une coconception entre la chercheuse principale et les formatrices.

Le DG était offert en entier par la formatrice. Pour le DS, les séances de formation étaient offertes en contexte de coenseignement par la chercheuse, la cochercheuse et les formatrices (Kretlow et Bartholomew, 2010). Ces personnes se sont réunies entre chaque rencontre collective pour planifier et pour réguler la démarche de FA.

4.4 Instruments de collecte et analyse des données

Les instruments de collecte des données regroupaient deux canevas pour des entretiens individuels et de groupe, ainsi qu'un journal de bord de l'équipe de recherche intégrant des artéfacts, soit des documents avec les activités concrètes réalisées en formation (voir annexes 1 et 2). Le canevas pour l'entretien individuel visait à dégager une compréhension approfondie de l'expérience de chaque participante, alors que celui pour l'entretien de groupe avait pour objectif de donner une vue d'ensemble des expériences des participantes en favorisant les échanges entre elles. Les deux trames portaient sur les dimensions suivantes, inspirées du cadre conceptuel : (a) l'implantation d'interventions rééducatives comme des programmes validés pour développer l'identification et la production de mots écrits chez les ÉDSLÉ; et (b) la FA structurée au sein de dispositifs. L'entretien individuel comportait au total huit questions, soit quatre par dimension, et l'entretien de groupe cinq questions, dont trois au regard de la première dimension et deux au regard de la deuxième. Leur passation durait environ 60 minutes. Le journal de bord, quant à lui, est un outil ouvert, dans lequel l'équipe de recherche notait leurs observations après chaque rencontre reliée à la formation-accompagnement en y intégrant les artéfacts afférents, soit tous les outils ayant servi à planifier ou à réguler la FA.

L'analyse croisée des données qualitatives (entretiens individuels, entretiens de groupe, journaux de bord et artéfacts) a été réalisée sous forme thématique, à l'aide de thèmes définis dans le cadre conceptuel et de thèmes émergents. Le logiciel NVivo a été utilisé à cet effet.

5. RÉSULTATS

Les résultats se sont déclinés selon ce qu'ont dit les orthopédagogues participantes par rapport à leur expérience et ce qu'elles ont observé comme effets sur l'apprentissage des élèves et sur leur développement professionnel.

5.1 Ce qu'ont rapporté les orthopédagogues participantes sur leur expérience

Les connaissances antérieures des participantes liées aux deux dispositifs étaient très hétérogènes, tant au regard de leur expérience que de leur formation. Concernant leur expérience, la plupart des orthopédagogues avaient fait de la rééducation dans leur pratique : « J'étais, quand même, à l'aise en rééducation. C'est ce que j'aime le plus de mon travail » (DG-O). Toutefois, certaines en avaient fait peu ou pas selon les contraintes dans leurs milieux et ont donc exprimé leur besoin de formation : « On n'en

fait pas de la rééducation, en tant que telle, on fait plus de... du soutien, mais, donc... C'était bien d'expérimenter, vraiment la rééducation, fait que, moi, non, je ne me sentais pas à l'aise. » (DG-O). Pour les participantes, la formation continue constituait la principale voie pour le transfert de connaissances, elles en suivaient d'ailleurs régulièrement à leur centre de services et cela semblait très important à leurs yeux. Dans le DS, certaines avaient bénéficié de la formation liée au deuxième cycle scolaire : « J'allais chercher beaucoup de formation à l'externe pour de la rééducation, pour être plus outillée... » (DS-O). Concernant les formatrices, leurs connaissances initiales étaient étroitement liées à leur expérience comme formatrices en rééducation et en utilisation d'aides technologiques en contexte de formation continue, notamment par la conception d'outils et de formation. Elles ont exprimé être à l'aise de former des gens : « Accompagner des gens en rééducation au quotidien, c'est à peu près ça notre travail. » (DS-FOR). Or, elles ont mentionné le peu d'accompagnement dont elles ont bénéficié dans ce processus avant le présent projet : « On n'a pas eu beaucoup d'accompagnement (...). C'était plus entre collègues... Quand on a pu avoir tes commentaires, ça a été très apprécié (...). » (DG-FOR).

Au sujet des commentaires sur leur expérience vécue concernant les dispositifs de FA, autant les participantes détenaient des connaissances antérieures sur l'enseignement-apprentissage des processus spécifiques, autant elles affirmaient en avoir peu en ce qui concernait des programmes précis. Ainsi, elles avaient pour défi de s'approprier ces connaissances et de les mettre en pratique, ce qui nécessitait une appropriation qui s'actualisait par un accompagnement et par des échanges entre collègues et avec la formatrice. En effet, c'était la première fois qu'elles implantaient un programme ou en adaptaient un. De la même façon, l'intégration d'aides technologiques à la rééducation était un objet nouveau pour toutes les participantes au DS et a suscité la curiosité : « La rééducation mixte, c'était nouveau. » (DS-FOR). « Ce n'est pas encore dans nos pratiques, mais c'est certain que j'aimerais essayer. » (DG-S).

Les dispositifs de FA, pour leur part, ont soulevé différents propos. En effet, les orthopédagogues ont expliqué que la formation et l'accompagnement constituaient un tout et que le défi était de mettre en pratique les éléments théoriques. « Ça s'est déroulé sur quatre rencontres, puis, entre les rencontres, on avait, quand même, des petits devoirs à faire (...). » (DG-S). Les formatrices ont abondé dans le même sens : « On a fait une mise à jour plus théorique au niveau des processus, des fondements sur lesquels ton programme s'appuie, puis par la suite, c'était plus des rencontres individuelles pendant lesquelles on pouvait faire un suivi plus

individualisé (...). Il y avait aussi des échanges en grand groupe. » (DS-F). Ainsi, des formatrices ont remarqué que « La formation que j'ai donnée est différente... elle est plus axée sur l'application. » (DG-FOR).

Cette application a été intégrée dès le début grâce à un accompagnement constant et des échanges entre collègues et avec la formatrice : « Elle était toujours disponible pour nous accompagner. » (DG-O). « La formation suivie d'accompagnement permet une meilleure intégration... Pouvoir en discuter faisait toute la différence. » (DS-O). Les formatrices ont observé un changement de posture des apprenantes, plus enclines à participer : « Cela change la posture d'accompagnement. » (DS-FOR). « Nous devenons des facilitatrices. » (DG-FOR). Ces modalités ont favorisé une bonne appropriation des contenus, malgré leur nouveauté et la nécessité de se référer à plusieurs ressources dans le DS. Dans le DG, le défi résidait plutôt dans la planification complète d'une séance rééducative, contrairement au DS qui proposait des séances déjà planifiées : « Avoir du matériel déjà fait me soulageait en planification. » (DS-O). Cela dit, les participantes au DS auraient souhaité passer plus de temps sur le programme lors de la première demi-journée de formation.

En lien avec le travail collaboratif, dans les deux dispositifs, les participantes ont souligné la qualité du travail collaboratif réalisé. Les riches échanges favorisaient la planification et la régulation des pratiques en fonction de la situation pédagogique des élèves. Ainsi, dans le DG, plusieurs orthopédagogues ont rapporté la complicité qui s'est créée avec leurs collègues au cours de la formation; complicité qui semble s'être consolidée au fil du temps : « On n'était pas gênées ». DG-FOR. « Il y avait déjà une confiance établie et qui s'est solidifiée ». (DG-O). Même, dans le DS, certaines orthopédagogues auraient aimé avoir plus de temps d'échanges entre collègues. À ce propos, les formatrices ont observé que ces échanges se sont poursuivis par la suite, car les orthopédagogues du DG se seraient créé, depuis le début du projet, des communautés de pratique qu'elles comptaient gérer de manière autonome l'année suivante. À cet égard, celles du DS participaient à des comités pour réviser les structures d'accompagnement au regard de l'intégration d'aides technologiques et « Ça permet de mieux connaître leurs besoins de formation. » (DG-FOR). Or, l'identification de ces besoins oriente la formation et l'accompagnement en mobilisant les points de vue de différents acteurs. Plus largement, la collaboration entre des gens de différents centres de services et avec une des membres de l'équipe de recherche semblait avoir été appréciée par les formatrices, de par la valeur ajoutée sur le plan de la planification et de la régulation des activités dans les dispositifs : « Sans (nom de la formatrice), je n'aurais pas pu monter la moitié (...) ». (DG-

FOR). Dans le DS, elles ont apprécié d'avoir eu la chance d'observer une chercheuse en contexte de FA d'orthopédagogues : « On pouvait être dans une position d'apprenant » (DS-FOR) et d'interagir avec elle : « Si j'avais des questions, je ne me sentais jamais jugée. Tu t'adaptais à nos besoins. » (DS-FOR).

5.2 Les effets observés sur l'apprentissage des élèves et leur développement professionnel

En lien avec la progression des apprentissages des élèves, dans les deux dispositifs, c'est selon les objectifs spécifiques à atteindre avec l'élève et dans différents contextes d'écriture qu'une progression a été observée. En fait, les orthopédagogues participantes ont affirmé que la majorité des objectifs d'apprentissage avaient été atteints concernant différents processus (spécifiques, non spécifiques et métacognitifs). En résumé, en ce qui concerne les processus spécifiques, des améliorations ont été observées au regard des principaux traitements (alphabétique, orthographique et morphographique). Ainsi, les orthopédagogues ont remarqué des différences : « au niveau de la phonologie des mots (...) » (DS-O), « du c dur c doux » (DG-O) et « le “ette” à la fin des mots » (DG-O). En fait, en identification des mots écrits, les besoins se seraient résorbés, mais en production en revanche, une difficulté de traitement orthographique aurait perduré, à savoir choisir le bon graphème lorsqu'il y a plusieurs possibilités (p. ex. : « un »/« en »). Ainsi, une orthopédagogue a fait remarquer (DG-O) : « Ils connaissent la règle, mais de l'appliquer, en contexte de dictée, ce n'est pas acquis encore ». Concernant les processus non spécifiques, les améliorations ont contribué à ce que les structures de phrases deviennent adéquates et les textes plus élaborés. À titre d'exemple, une orthopédagogue a observé (DS-O) : « Puis, tu sais, petit à petit, qu'ils prennent un petit peu plus de temps à analyser leurs textes, à se les faire relire par la synthèse vocale, pour justement avoir des textes vraiment améliorés comparativement à ce qu'ils faisaient avant ». Aussi, sur le plan des processus métacognitifs, des améliorations ont été relevées dans l'actualisation des processus en planification, en mise en texte et en révision. Ainsi, une formatrice a fait remarquer : « Au niveau du traitement alphabétique, il y avait une belle amélioration... La structure de phrases aussi et au niveau du questionnement ». (DG-F). Bref, selon les observations rapportées par les participantes, les élèves auraient mieux géré leur processus, en interaction avec différents supports et cela s'observait dans différents contextes. Certaines orthopédagogues ont relaté que l'enseignante avait vu les mêmes améliorations : « L'enseignante, elle l'a vraiment vu dans sa classe, le transfert (...) ». (DG-O). Cette donnée reste à être précisée, car d'autres participantes ne savaient pas dans quelle

mesure les apprentissages ont été transférés, puisqu'elles n'ont pas observé le transfert en classe. En effet, s'il était bel et bien suggéré de s'assurer de mettre en place les conditions pour soutenir le transfert en classe, la FA se déroulait surtout en contexte orthopédagogique.

Au regard des aides technologiques, dans le DS, les participantes ont rapporté avoir observé une amélioration dans la compréhension et dans l'usage des deux aides technologiques (AT) utilisées, de plus en plus complexes,, soit la synthèse vocale et la prédiction de mots. Une amélioration a été notée dans l'usage tant par les orthopédagogues que par les formatrices : « Quand il écrit, quand il saute des sons... Il se relit, puis... Il est capable de retourner, tu sais, chercher ses bons sons... » (DS-O). « Au niveau de sa compréhension des outils [AT] et de son utilisation, elle était très compétente... » (DS-F). « Ils [les élèves] repartent outillés... Ils vont déjà savoir comment ça fonctionne (...) ». (DS-O). Cette progression observée a indiqué aux orthopédagogues qu'elles devaient commencer par la synthèse vocale, puis ajouter la prédiction de mots, ce qui était nouveau pour elles, car elles enseignaient auparavant l'utilisation des deux AT simultanément, ce qui est un apport pour leur développement professionnel.

Développement professionnel. Des changements ont été décrits par les orthopédagogues concernant l'appropriation de plusieurs pratiques d'intervention, dont celles visées, ce qui a également pu être observé chez les formatrices. En effet, les orthopédagogues ont apprécié de pouvoir structurer et micrograduer les interventions, revoir leur pratique de l'enseignement explicite, discuter sinon repenser l'organisation des services et réviser la façon d'intégrer les AT. « J'ai changé la façon de faire des bilans, des blocs d'intervention [...] des planifications. C'est plein de petites choses au quotidien » (DG-O). Les formatrices ont aussi décrit ces changements : « J'ai senti des retombées dans sa façon de concevoir, de planifier et de mettre en œuvre son entraînement technologique » (DG-F). D'ailleurs, l'une d'elles a affirmé : « La structure peut être applicable dans plusieurs types de rééducation. C'est la clé pour observer une progression » (DS-F). Le fait de chercher à atteindre des objectifs spécifiques, en faisant le pistage des progrès, semblait représenter un changement majeur chez les orthopédagogues : « On était plus précis dans nos objectifs, on savait où est-ce qu'on s'en allait, puis en faisant aussi la planification, on mettait notre pistage... » (DG-O). De la même façon, les formatrices ont observé qu'en FA, les orthopédagogues se sont donné des objectifs précis et des moyens d'avoir de la rétroaction, de sorte qu'elles ont progressé. Ainsi, une formatrice a noté : « Dans leurs nuages de mots, entre le premier et le deuxième jour, les mots étaient plus précis, plus centrés sur la pratique

réflexive que sur l'élève..., sur la rétroaction, le modelage, les objectifs... ». (DG-F).

Quant aux formatrices, elles se sont approprié de nouvelles pratiques de formation, que ce soit avec le DG et le DS, qui demandaient l'un comme l'autre de faire des liens théorie-pratique. Or, dans le DS, les formatrices ont affirmé qu'elles auraient eu besoin de s'approprier davantage le programme, voire de l'expérimenter, avant d'accompagner des orthopédagogues dans son implantation.

6. DISCUSSION

À la lumière des résultats, des constats et des améliorations sont avancés quant à la formation et à l'accompagnement et à leurs contributions.

6.1 Quoi retenir de ce qu'ont dit les orthopédagogues participantes sur leur expérience

L'analyse des résultats montre que les orthopédagogues et les formatrices à l'étude possédaient un ensemble très diversifié de connaissances, tant de part leur formation que leur expérience. Cet élément est caractéristique des orthopédagogues du Québec, car ces professionnels travaillent dans des environnements variés et suivent des formations diverses, tant initiales que continues (Brodeur et al., 2015). Dans ce contexte, il est nécessaire de renforcer les liens entre la théorie et la pratique, notamment en matière de rééducation structurée dans des programmes et d'intégration d'aides technologiques, comme l'ont montré les orthopédagogues en formation initiale (Moreau et Fontaine, 2021). Ces aspects sont cependant peu abordés dans la formation initiale et continue au Québec et ailleurs, ce qui est préoccupant étant donné que l'intervention en lecture-écriture et l'intégration d'aides technologiques sont des éléments centraux du travail d'orthopédagogue (Granger et al., 2021). Les besoins en formation dans ce domaine poussent les orthopédagogues à se tourner vers les ressources de leur centre de services, tandis que les formateurs cherchent à unir leurs forces pour répondre à ces besoins et privilégient une approche d'accompagnement. Ces composantes constituent des activités de développement professionnel souvent favorisées par les orthopédagogues au Québec (Granger et al., 2021) et génèrent de la satisfaction.

De plus, les données montrent que la formation continue basée sur la résolution de problèmes, l'expertise pédagogique et les recherches optimise les interventions éducatives. Les orthopédagogues formés peuvent ainsi planifier et ajuster leurs interventions efficacement (Jung et al., 2018). La facilité d'accès aux ressources de formation continue et aux séances toutes prêtes, ainsi qu'un programme complet, facilitent ce

processus, permettant aux orthopédagogues de se concentrer davantage sur l'évaluation. Pour être bénéfique, la FA doit être explicite, ciblée, individualisée, flexible et intensive, avec une rétroaction immédiate pour un soutien efficace au transfert des apprentissages (Williams et al., 2017). Enfin, pour un développement durable des compétences, il est crucial de prolonger les activités de formation et de soutenir le transfert en classe (Moreau et Fontaine, 2021).

6.2 Quoi retenir de ce qu'ont rapporté les orthopédagogues participantes concernant les effets qu'elles ont observé sur l'apprentissage des élèves et sur leur développement professionnel

Les données de la présente étude montrent que la formation et l'accompagnement ont eu des effets positifs sur l'apprentissage des élèves, confirmant les résultats de Jung et al. (2018). Les participantes ayant bénéficié du DG et du DS ont observé que leurs élèves surmontaient leurs difficultés en faisant un meilleur usage des AT et grâce au renforcement des processus métacognitifs, comme indiqué par Berninger et al. (2008). Fontaine (2019) a également noté des améliorations chez les élèves dysorthographiques utilisant des AT. Cela dit, ces progrès varient selon les situations pédagogiques des apprenants, avec des améliorations observées en lecture ou en écriture, selon les objectifs d'apprentissage, ce qui est soutenu par le modèle développemental structural de Seymour (2008).

Les résultats montrent que l'adoption de diverses pratiques d'intervention a permis aux orthopédagogues d'analyser plus finement la situation pédagogique des élèves et de mieux planifier et réguler leurs interventions pour atteindre les objectifs visés. Cette avancée dans le développement professionnel a engendré un sentiment de maîtrise chez les orthopédagogues, facilité par un contexte collaboratif et participatif, comme suggéré par plusieurs études (Jung et al., 2018; Pugach et al., 2014). Ainsi, une meilleure organisation des services et des interventions plus explicites, ciblées, individualisées et flexibles améliorent la qualité et l'efficacité des services offerts, favorisant le transfert des apprentissages dans différents contextes (St-Pierre, 2010). Aussi, les formatrices ont adopté de nouvelles pratiques de formation combinant différentes modalités pédagogiques et technologies éducatives dans un contexte de formation à distance. Elles ont également exprimé des besoins en formation continue concernant certains contenus, notamment l'implantation du programme dans le DS.

En outre, dans un contexte où les orthopédagogues et les formatrices ont des profils diversifiés, tout comme les élèves vivant des difficultés persistantes, la FA est enracinée dans un processus de planification-

régulation des interventions selon l'évolution de la progression des acteurs concernés. C'est d'ailleurs la thèse des chercheurs qui se sont intéressés au modèle de réponse à l'intervention, dans le contexte d'implantation de diverses interventions rééducatives (Coolong-Chaffin et McComas, 2016; Wharton-McDonald, 2011), mais aussi dans celui du programme d'intervention orthopédagogique intégrant des aides technologiques (Fontaine, 2019). En ce sens, comme le suggèrent ces auteurs, pour bénéficier des retombées positives obtenues, la FA doit être à la fois explicite, ciblée, individualisée, flexible et intensive sur une durée suffisamment prolongée, tout comme les interventions auprès des élèves.

CONCLUSION

Cette recherche sur la mise à l'essai de deux dispositifs de formation et d'accompagnement à l'implantation de programmes de rééducation de l'identification et de la production de mots écrits pour des élèves ayant des difficultés spécifiques en apprentissage de la lecture-écriture visait à comprendre les changements relevés par les orthopédagogues participantes pour en identifier les éléments déterminants et, ainsi, améliorer les dispositifs de FA. Les résultats ont permis d'identifier ce qui est à maintenir et à enrichir dans les deux dispositifs.

Les dispositifs doivent maintenir une formule combinant formation et accompagnement avec échanges entre collègues et formateurs pour favoriser les liens théorie-pratique. Le travail collaboratif entre orthopédagogues, en présentiel ou à distance, doit être enrichi et poursuivi, tout comme l'usage des vidéos pour analyser les pratiques. La collaboration inter-centres est essentielle pour optimiser la planification-régulation de la FA et encourager les échanges entre professionnels de divers contextes. Pour s'adapter aux différents contextes et favoriser la progression des élèves, il faut maintenir l'ouverture, la flexibilité et la rigueur.

Pour la gestion des ressources, les modalités actuelles doivent être conservées. Deux demi-journées de formation devraient être ajoutées pour maîtriser les bases théoriques du programme, sa structure et son application pratique. Ces séances permettraient aussi de positionner les interventions dans un continuum, en intégrant les aides technologiques et la rééducation. Un soutien au transfert des apprentissages devrait être prévu pour l'élève et l'orthopédagogue. Les ressources écrites du DS devraient être regroupées et enrichies d'exemples de rééducation. Des vidéos complètes de séances pourraient être fournies après expérimentation par un formateur. Ce processus rendrait l'appropriation

du programme plus claire pour tous. Enfin, il est essentiel de promouvoir le travail en partenariat dans ces formations.

NOTES

1. L'utilisation de l'expression « difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture », repris par certains auteurs dans la littérature scientifique, se réfère aux vocables « difficultés persistantes en lecture et en écriture » ou « difficultés persistantes en orthographe lexicale » ou « dyslexie-dysorthographie ». C'est cependant le terme « difficulté spécifique d'apprentissage de la lecture-écriture » qui est utilisé dans ce texte.

RÉFÉRENCES

- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau, *La recherche-développement en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bernèche, F. et Perron, B. (2006). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, 2003, Québec : Institut de la statistique du Québec. Récupéré de http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/Alpha_betisation2003.pdf
- Berninger, V. W., Garcia, N. et Abbott, R. D. (2008). Multiple processes that matter in writing instruction and assessment. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of Writing Research* (p. 96-114). The Guilford Press.
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) [document inédit]. https://www.adoq.ca/sites/default/files/referentiel_orthom16.pdf
- Catach, N. (2008). *L'orthographe française*. Armand Colin.
- O'Grady, K., Fung, K., Servage, L. et Khan, G. (2016). *Rapport de l'évaluation pancanadienne en lecture, en mathématiques et en sciences*. Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/381/PCAP-2016-Public-Report-FR.pdf>
- CoolongChaffin, M. et McComas, J. J. (2016). Introduction to problem analysis to identify tier 3 interventions: Brief experimental analysis of academic problems. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burns et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of Response to Intervention* (p. 361-370). Springer.
- Fontaine, M. (2019). *L'effet d'un programme d'intervention orthopédagogique intégrant des aides technologiques sur la production de mots écrits en français d'élèves dysorthographiques âgés de 9-12 ans* [thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais]. <https://archipel.uqam.ca/13486/>

- Fuchs, L. S., Fuchs, D. et Malone, A. S. (2017). The taxonomy of intervention intensity. *Teaching Exceptional Children*, 50(1), 35-43. <https://doi.org/10.1177/0040059917703962>
- Graham, S., Harris, K. R. et McKeown, D. (2013). The writing of students with learning meta-analysis of self-regulated strategy writing intervention studies, and future directions. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of Learning Disabilities* (p. 405-437). The Guilford Press.
- Granger, N., Fontaine, M. et Moreau, A. C. (2021). *Rôle et fonction des orthopédagogues en contexte scolaire primaire et secondaire* [inédit]. Université de Sherbrooke.
- Habib, M. (2003). *La dyslexie à livre ouvert*. Résodys.
- Jung, P. G., McMaster, K. L., Kunkel, A. K., Shin, J. et Stecker, P. M. (2018). Effects of data-based individualization for students with intensive learning needs: A meta-analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(3), 144-155. <https://doi.org/10.1111/lrdp.12172>
- Kretlow, A. G., & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher education and special education*, 33(4), 279-299.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Stratégies. Direction des communications MÉES.
- Moreau, A. C. et Fontaine, M. (2021). Réflexions d'orthopédagogues de leur formation et d'un accompagnement lors de l'implantation d'un programme d'intervention en littératie, volet orthographe, intégrant les aides technologiques en contexte d'inclusion. *Revue Internationale de Communication et de Socialisation* (RICS). <https://www.revuterics.com/portfolio-item/annee-2022-volume-9-numero-1/>
- Pugach, M. C., Blanton, L. P. et Boveda, M. (2014). Working together: Research on the preparation of general education and special education teachers for inclusion and collaboration. Dans E. D. McCray et al., *Handbook of Research on Special Education Teacher Preparation* (p. 143-160). Routledge.
- Reddy, L. A., Dudek, C. M. et Shernoff, E. L. (2016). Teacher formative assessment: The missing link in response to intervention. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burns et A. M. VanDerHeyden (dir.), *Handbook of Response to Intervention* (p. 607-640). Springer.
- Seymour, P. H. K. (2008). Continuity and discontinuity in the development of single-world reading: Theoretical speculations. Dans E. L. Grigorenko et A. J. Naples (dir.), *Single-Word Reading, Behavioral and Biological Perspectives* (p. 1-24). Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanké, B. (2016). *Les dyslexies-dysorthographies*. Presses de l'Université du Québec.
- Stanké, B., Moreau, A. C., Royle, P., Rezzonico, S. et Dumais, C. (2020). *Nouvelle approche basée sur un enseignement orthographique favorisant l'apprentissage de la production écrite et de l'orthographe lexique des élèves faibles orthographieurs de 3^e année du primaire*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).
- Statistique Canada (2012). *Les troubles d'apprentissage chez les Canadiens âgés de 15 ans et plus*, 2012, L'Enquête canadienne sur l'incapacité, récupéré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-654-x/89-654-x2014003-fra.pdf?st=yQBRQhHR>
- St-Pierre, M.-C. (2010). *Conscience morphologique et habiletés d'orthographe chez les enfants du premier cycle du primaire ayant des difficultés en langage écrit : une étude d'intervention*. Programme Actions concertées, Fonds de recherche Société et culture.
- Turcotte, C., Giguère, M. H. et Prévost, N. (2020). *Rapport d'enquête : le point de vue des enseignantes et des enseignants du primaire sur la compétence à lire et à écrire de leurs élèves en contexte pandémique depuis septembre 2020*, Apprenants en difficulté et littératie.

Wharton-McDonald, R. (2011). Expert classroom instruction for students with reading disabilities: explicit, intense, targeted... and flexible. Dans A. McGill-Franzen et R. L. Allington (dir.), *Handbook of Reading Disability Research* (p. 265-271). Routledge.

Williams, K. J., Walker, M. A., Vaughn, S. et Wanzek, J. (2017). A synthesis of reading and spelling interventions and their effects on spelling outcomes for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 50(3), 286-297.

MYRIAM FONTAINE est professeure à l'Université du Québec à Montréal. Elle détient un doctorat en éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Elle a travaillé près de 10 ans comme orthopédagogue en milieu scolaire et en clinique. Ses travaux de recherche se situent dans le domaine de l'éducation et de l'orthopédagogie. Ses travaux se situent en didactique et l'orthodidactique de la lecture-écriture. Ils ont pour thèmes les apprentissages en lecture-écriture, les difficultés dans ces apprentissages, les programmes d'intervention orthopédagogiques, l'intégration de technologies éducatives et la formation d'orthopédagogues et de formateurs. fontaine.myriam@uqam.ca

GABRIELLE LIVERNOCHE est orthopédagogue au Centre de service scolaires de Montréal depuis six ans et nouvellement diplômée à la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal. Les thèmes de son mémoire concernent la compréhension en lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage et les dispositifs innovants d'intervention. livernoche.g@csdm.qc.ca

ANDRÉ C. MOREAU professeur à l'Université du Québec en Outaouais, est diplômé de l'Université Laval en psychopédagogie. Depuis 20 ans, il réalise des recherches dans le domaine de la psychopédagogie et orthopédagogie. Ses thèmes de recherche sont les apprentissages en lecture et en écriture (littératie), les élèves à risque, les conditions d'enseignement - l'éducation inclusive et les transitions scolaires, ainsi que les communautés d'apprentissage professionnelles. Andre.Moreau@uqo.ca

ÉLISABETH BOILY est professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle détient un doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal. Après avoir travaillé comme orthopédagogue en milieu scolaire pendant près de 10 ans et comme chargée de cours en éducation, elle fait depuis plus de cinq ans des recherches en orthopédagogie. Ses thèmes de recherche sont le rôle de l'orthopédagogue, les apprentissages en lecture et en écriture d'élèves en difficulté d'apprentissage, ainsi que les dispositifs innovants d'intervention. e3boily@uqac.ca

MYRIAM FONTAINE is a professor at the Université du Québec à Montréal. She holds a doctorate in education from the Université du Québec en Outaouais. She worked for nearly 10 years as a remedial teacher in schools and clinics. She conducts research in the field of education and remedial education, specifically the didactics and orthodidactics of reading-writing. Her work focuses on learning to read and write, difficulties in this learning, remedial educational intervention programs, the integration of educational technologies, and the training of remedial teachers and trainers. fontaine.myriam@ugam.ca

GABRIELLE LIVERNOCHE has been a remedial teacher at the Centre de service scolaires de Montréal for six years and has recently graduated from the Université du Québec à Montréal with a master's degree in education. Her thesis focuses on reading comprehension in students with learning difficulties and innovative intervention devices. livernoche.g@csdm.qc.ca

ANDRÉ C. MOREAU is a professor at the Université du Québec en Outaouais, and a graduate of Université Laval in educational psychology. For 20 years, he has been conducting research in the field of educational psychology and remedial education. His research topics are literacy learning, at-risk students, teaching conditions - inclusive education and school transitions, and professional learning communities. Andre.Moreau@uqo.ca

ÉLISABETH BOILY is a professor at the Université du Québec à Chicoutimi. She holds a doctorate in education from the Université du Québec à Montréal. After working as a remedial teacher in schools for nearly 10 years and as a lecturer in education, she has been researching remedial education for more than five years. Her research themes are the role of the remedial teacher, the learning of reading and writing of students with learning difficulties, as well as innovative intervention devices. e3boily@uqac.ca

PRATIQUER LE DIALOGUE PHILOSOPHIQUE AVEC LES ADOLESCENTS : COMMENT FAVORISER UNE PLUS GRANDE PRISE DE CONSCIENCE DES APPRENTISSAGES CHEZ LES ÉLÈVES

MATHIEU GAGNON *Université Laval*

ADOLFO AGUNDEZ-RODRIGUEZ, AMÉLIE RICHARD, LAURENT THEIS
Université de Sherbrooke

OLIVIER MICHAUD *Université du Québec à Rimouski*

RÉSUMÉ. La pratique du dialogue philosophique avec les jeunes connaît un essor important au niveau international. Or, puisque celle-ci prend régulièrement forme à l'intérieur d'un contexte scolaire, dont l'une des missions est de susciter des apprentissages, il devient précieux d'entreprendre des études visant à documenter ceux effectués par les élèves, dont la conscience qu'ils-elles en ont. Les études à cet égard, dont celles visant à comparer cette conscience au regard d'une variété de dispositifs, sont inexistantes. C'est ce qui est examiné dans le cadre de cet article, un examen qui conduit à penser que la manière dont sont construites les séquences d'apprentissage peut avoir des répercussions sur la perception que les élèves se font des apprentissages qu'ils effectuent en philosophie.

**PRACTICING PHILOSOPHICAL DIALOGUE WITH ADOLESCENTS: HOW
TO FOSTER GREATER AWARENESS OF LEARNING IN STUDENTS**

ABSTRACT. The practice of philosophical dialogue with young people is experiencing significant growth on an international level. Since this practice often takes place within a school context, where one of the main missions is to foster learning, it becomes valuable to conduct studies that document the learning outcomes of students, including their awareness of these outcomes. However, studies in this regard—particularly those comparing students' awareness across different pedagogical approaches—are nonexistent. This article examines this issue, leading to the conclusion that the way learning sequences are structured may influence students' perception of the learning they achieve in philosophy.

Au cours des cinquante dernières années, la pratique du dialogue philosophique (PDP) a non seulement gagné en popularité au niveau international, mais s'est également déclinée en une diversité d'approches. Ainsi, malgré certaines orientations communes, les visées poursuivies peuvent varier, de même que les modalités de mise en œuvre. Tout dépend du contexte dans lequel prennent forme ces dialogues philosophiques. Les visées ne seront pas les mêmes selon qu'ils sont menés en contexte non formel, par exemple en bibliothèque et en centre communautaire, ou qu'ils sont déployés en contexte formel ou scolaire. Or, nombre d'initiatives dans le domaine de la « philosophie pour enfants et adolescents » (PPEA) sont menées dans un cadre scolaire, en classe et la plupart du temps avec les enseignant·es¹. Considérant que l'une des fonctions premières des institutions d'enseignement est de veiller à susciter des apprentissages, souvent cadrés par les curriculums, il nous apparaît précieux que les PDP doivent également, en partie du moins, partager de telles fonctions. Dit autrement, il nous semble que la PPEA devrait veiller à susciter des apprentissages chez les élèves, surtout lorsqu'elle s'inscrit dans un cadre scolaire, à l'image de tous les autres programmes de formation se rattachant aux domaines d'apprentissage.

Seulement, selon les approches utilisées, l'attention portée aux apprentissages à effectuer sera plus ou moins grande, de même que leur formalisation auprès des élèves. Par exemple, à l'intérieur de l'approche psychanalytique développée par Lévine (2008), il n'y a pas à proprement parler d'apprentissage explicitement ciblé, la visée étant principalement de permettre aux enfants, considérés comme naturellement philosophes, de prendre la parole et de partager une expérience commune. Bien entendu, le cumul des expériences philosophiques peut avoir des retombées en matière d'apprentissages, mais ceux-ci ne sont pas définis à priori et représentent, pour ainsi dire, des « dommages collatéraux ». En contrepartie, l'approche créée par Lipman et Sharp est plus explicite à cet égard, puisqu'elle a été déployée en étant structurée par un « programme » comprenant des romans et des guides pédagogiques. Examinons de plus près les apprentissages dont il est question ici.

Depuis ses origines, la PDP en communauté de recherche² a dirigé l'attention sur la *formation de la pensée*. Plus précisément, Lipman (2003) insiste sur le développement d'une pensée qu'il qualifie de « multidimensionnelle », laquelle combine à la fois la pensée critique, créatrice et attentive (« *caring thinking* »)³ et comprend trois pôles structurants, à savoir cognitif, affectif et social. Les apprentissages ciblés à l'intérieur de l'approche mise au point par Lipman et Sharp ne relèvent

donc pas de l'appropriation d'une culture philosophique au sens traditionnel du terme. Bien entendu, dans la mesure où la philosophie, notamment comme pratique délibérative, porte sur des concepts relevant de cette discipline, les élèves sont invités à y réfléchir, mais pas dans l'optique où ils en ressortiront nécessairement avec une conception univoque de ce que veut dire la justice, le bonheur, l'amitié ou la vérité. La démarche repose sur une délibération sans l'exigence d'un consensus, si bien que les ateliers de dialogue philosophique, contrairement à ce qui se voit dans certains domaines d'apprentissage, ne sont pas nécessairement clos par une phase d'« institutionnalisation » (Chevallard, 1991), du moins pas sous l'angle des concepts étudiés. Si une telle phase est mise en œuvre, l'attention est davantage dirigée vers les processus, afin de développer ce que nous pourrions appeler des « métacognitions » (ou des connaissances d'ordre métacognitif), point sur lequel nous reviendrons.

Le choix de ne pas viser explicitement l'apprentissage de contenus conceptuels issus de la tradition philosophique (hormis ceux relevant d'une certaine forme de logique) s'appuie sur différents éléments pédagogiques. Notamment, on peut citer la volonté de diriger davantage l'attention sur les processus, dans un souci de transversalité, c'est-à-dire d'offrir aux jeunes des outils qu'ils pourront mobiliser à l'extérieur de la philosophie et leur permettant de penser par et pour eux-mêmes de manière, entre autres, critique. À cela s'ajoute l'instauration d'un type de rapport aux savoirs particulier, dans lequel ces derniers sont conçus comme des réseaux de concepts en évolution (Schommer-Aikins, 2004) et engageant, par là même, un type de contrat didactique incitant l'animateur à adopter une posture de facilitateur.

Bien entendu, il existe d'autres manières d'envisager cette question dans le champ de la PPEA. C'est le cas d'approches se réclamant d'un courant dit plus « didactique » dans lequel une attention plus particulière est accordée à une certaine forme de transmission ou d'exploration des concepts et traditions philosophiques. Les approches élaborées par Chirouter (2015) et Tozzi (2007) s'inscrivent dans cette perspective. Bien que celles-ci présentent des différences en ce qui a trait aux dispositifs d'enseignement, les deux partagent cette idée que la planification des ateliers gagne à circonscrire les territoires conceptuels qui devraient, idéalement, être explorés par les participants lors des dialogues. Ainsi, des chemins sont prévus en amont, lesquels découlent d'une connaissance de la tradition disciplinaire, et l'animateur conduit les jeunes à les emprunter. Poussée à l'extrême, cette posture plus « didactique » s'incarne dans des ouvrages tels que ceux proposés dans la collection *Les Petits Platon*, où nous

avons affaire à de la philosophie *pour* enfants, c'est-à-dire visant à vulgariser à leur intention les travaux des philosophes de la tradition.

En somme, au regard des stratégies élaborées dans le sillage de Lipman et Sharp, il s'agit plus spécifiquement de créer des conditions dans et par lesquelles les élèves sont appelés à apprendre à penser par la pratique du dialogue (Lipman, 1988, 2003; Sasseville, 2018). En ce sens, l'un des leviers par lesquels cet apprentissage devient possible est la maîtrise d'*habiletés de pensée*⁴, de même que celle de règles associées à la logique dite formelle (au sens aristotélicien du terme), comme en témoigne le premier roman destiné aux enfants rédigé par Lipman, à savoir *La découverte de Harry Stottlemeier* (Lipman, 1978). À l'intérieur de son ouvrage *Thinking in Education*, Lipman (2003) s'intéresse notamment à ces habiletés de pensée en proposant une classification à partir de ce qu'il nomme des « actes mentaux ». Ainsi, quatre actes sont distingués : 1) acte de chercher; 2) acte de traduire; 3) acte de raisonner; 4) acte d'organiser l'information. Il est à noter que, contrairement à la taxonomie de Bloom (1956), l'organisation proposée à l'intérieur de ces écrits ne s'appuie pas sur une logique du « simple » vers le « complexe », puisque les auteurs sont généralement d'avis que le niveau de complexité dépend davantage du contexte que de l'habileté elle-même. Par exemple, l'habileté à définir peut être plus ou moins complexe selon le concept à définir (Sasseville et Gagnon, 2020).

En parallèle, le développement de certaines attitudes est souhaité à l'intérieur des pratiques philosophiques. Parmi celles-ci se trouvent, entre autres, le respect, la tolérance, l'écoute active, l'ouverture d'esprit, la confiance dans la raison, la capacité à recevoir des critiques raisonnables et l'autocorrection (Sasseville et Gagnon, 2020; Gagnon et Yergeau, 2016). Ces attitudes sont considérées comme fonctionnant de manière synergique avec les habiletés de pensée et se rattachent au développement d'une posture épistémologique qui en favorise l'apparition. En effet, la pratique du dialogue philosophique s'inscrit dans une perspective d'intersubjectivité orientée vers la coélaboration de sens (Daniel, 2005; Daniel et al., 2002, 2004, 2017; Daniel et Gagnon, 2016). C'est cette perspective qui commande la mobilisation d'attitudes particulières, de même que certaines dispositions intellectuelles.

Or, malgré ces points de convergence se rattachant aux apprentissages à susciter par la mise en route de dialogues philosophiques, il existe différentes manières d'envisager la planification et la structuration de ces derniers. Examinons donc de plus près ce qu'il en est.

Differentes manières d'envisager la structuration des apprentissages en philosophie pour enfants et adolescents

Dans le domaine de la PPEA, il est possible de relever quatre stratégies principales dans la manière de structurer les apprentissages des élèves. Celles-ci sont largement issues des travaux menés au sujet du développement de la pensée critique, puisque dans les deux cas, il est question de développer des habiletés intellectuelles, sociales et affectives. Nous pourrions attribuer l'origine de la déclinaison de ces stratégies à un texte de Ennis publié en 1989, dans lequel il expose différentes manières de procéder. De plus, comme en témoignent les travaux d'Abrami et al. (2008), ces stratégies sont toujours d'actualité. En voici un bref aperçu.

Il existe d'abord les stratégies dites « par immersion », qui consistent à « plonger » l'apprenant dans le champ disciplinaire ciblé, ce qui le conduira à s'approprier les savoirs qui y sont reliés de façon de plus en plus approfondie. Il s'agit de procéder à la manière de l'apprentissage d'une langue, dont la langue première qui, au départ, n'a pas nécessairement besoin que la structure soit rendue explicite pour que l'enfant puisse la maîtriser et produire des phrases correctes. Le principe sous-jacent à cette stratégie consiste à dire que la maîtrise approfondie d'une culture disciplinaire contribue à structurer la pensée et à la rendre plus éveillée, critique et prudente.

Ensuite, on répertorie aussi la stratégie dite « par infusion » consistant, pour l'enseignant-e, à rendre explicites certains éléments de la pensée ou attitudes *au moment où ils se présentent* d'une part, et à les solliciter lorsqu'elles sont nécessaires, d'autre part. Il ne s'agit donc pas de prévoir systématiquement en amont les apprentissages qui seront visés ni de les structurer à partir d'un programme prédéterminé. Tout se passe dans l'action. Ainsi, par exemple, lorsqu'un élève fera appel à une analogie, l'enseignant-e prendra soin de souligner qu'il s'agit d'une analogie afin de rendre explicite, sur le coup, ce qui est implicite. Cette stratégie peut également prendre appui sur l'intérêt des élèves afin de cibler une habileté de pensée permettant le traitement approprié d'un objet conceptuel et proposer des exercices invitant les élèves à pratiquer cette habileté (Lipman, 2003; Sasseville, 2018).

Il existe également la stratégie dite « par explicitation » (ou « approche générale ») (Ahmadi et Besançon, 2019), qui s'appuie entre autres sur les travaux issus de la psychologie cognitive et qui insiste sur le fait de présenter clairement les éléments d'apprentissage ciblés et d'inviter les élèves à s'y exercer. L'objectif est de les aider à développer certains « automatismes » ou « réflexes » qui pourront être mobilisés, par la suite,

en situation. Ce type de stratégie demande un certain découpage ou une « élémentation » des compétences à développer (Scallon, 2004; Trouvé, 2010). En éducation, ces principes appuient notamment la mise en œuvre de l'enseignement explicite (Gauthier et al., 2013).

Finalement, il est possible d'avoir recours à une stratégie dite mixte, qui consiste à combiner *explicitation*, *entrainement* et *infusion*. C'est celle utilisée par Gagnon et Yergeau (2016) lorsqu'ils proposent d'élaborer un programme de formation de la pensée par le recours aux situations d'apprentissage philosophiques.

Quelques résultats d'études empiriques réalisées autour des apprentissages effectués par les élèves en PPEA

Trois tendances générales se dégagent des projets visant à documenter les apprentissages effectués par les élèves en contexte de PPEA. La première tendance concerne les études soumettant les élèves à des tests standardisés « pré-post », que ce soit par le recours à des groupes témoins ou pas. Dans la seconde, les études recourent à des groupes contrôles et témoins, mais mettent cette fois en place des analyses comparatives de résultats obtenus dans d'autres disciplines scolaires, le plus souvent les langues et la mathématique. Troisièmement, certaines études analysent les conduites des élèves en situation de dialogue philosophique à partir d'une grille (p. ex. pensée critique) sur une plus ou moins grande période afin de documenter la progression des apprentissages⁵.

Concernant la première catégorie d'études, la méta-analyse de Yan et al. (2018) montre un effet positif significatif sur la capacité de raisonnement des élèves, un résultat qui est corroboré par ceux obtenus dans le cadre d'une étude menée par Robert et al. (2009) sur le développement du raisonnement moral des élèves. Selon ces différent·es auteur·es, deux facteurs semblent avoir une influence déterminante sur les retombées, selon les études examinées ou les groupes participants. Notamment, la taille de l'échantillon a son importance (Yan et al., 2018) : plus il est grand, plus les résultats obtenus seraient modérés. De plus, la fréquence des ateliers peut jouer un rôle (Robert et al., 2009) : les élèves faisant de la philosophie une fois par semaine démontreraient des acquis plus significatifs que ceux qui la pratiquent moins régulièrement.

En ce qui a trait à la seconde catégorie d'études, à savoir celles examinant dans quelle mesure les apprentissages effectués en philosophie laissent des traces, pour ainsi dire, dans la performance des élèves à l'intérieur d'autres domaines d'apprentissage, les résultats sont plus mitigés. En effet, alors que Yan et al. (2018) ainsi que de Gorard et al. (2015) relèvent des effets

positifs modérés sur les performances des élèves en langues et en mathématique, les recherches de Lord et al. (2021) ne sont pas parvenues à identifier de tels effets.

Finalement, les études menées à partir d'analyses de dialogues philosophiques sur la base d'une grille portent essentiellement sur le développement de la pensée critique. Parmi celles-ci, notons celles, particulièrement importantes, de Daniel (Daniel et al., 2004, 2017; Daniel et Gagnon, 2016) qui montrent, de manière récurrente, que ces dialogues ont des répercussions notables sur le développement de ce type de pensée. Cependant, ces travaux sont nuancés par ceux de Gagnon (2012) qui relèvent que les élèves pratiquant la philosophie peinent à mobiliser leur pensée critique dans d'autres domaines (p. ex. en histoire et en sciences). L'un des facteurs relèverait des multiples rapports aux savoirs que partagent les élèves selon les domaines dans lesquels prennent forme leurs apprentissages.

Aux trois catégories d'études précédemment citées, nous pourrions en ajouter une quatrième, plus émergente, visant à documenter les apprentissages sous l'angle des conceptions des élèves eux-mêmes. En ce sens, celles de Gagnon et Sasseville (Gagnon et al., 2013; Gagnon et Sasseville, 2008) tendent à montrer que les élèves pratiquant la philosophie considèrent que ce sont ces apprentissages qui leur sont les plus utiles dans leur vie de tous les jours. De plus, ils sont d'avis que les apprentissages effectués en philosophie contribuent à favoriser chez eux un meilleur vivre-ensemble puisqu'ils y développeraient, notamment, une plus grande ouverture d'esprit, une écoute plus active, un respect plus honnête, ainsi qu'une propension à faire preuve d'autocorrection. Ces études demeurent cependant trop partielles pour être généralisées (Fournel et al., 2024).

Zones d'ombre et points de tension dans l'état actuel de la recherche portant sur les apprentissages effectués en PPEA

Lorsque nous examinons les études menées sur les répercussions de la PDP sur les apprentissages, nous remarquons différentes zones d'ombre et points de tension. Débutons par ces derniers. Bien que Yan et al. (2018) relèvent un effet positif significatif sur les capacités de raisonnement des élèves, celui-ci considéré dans sa globalité et l'examen détaillé des études montre des variations dans ces résultats. Est-ce dû, comme le soulignent Robert et al. (2009), à la fréquence des ateliers de philosophie? Il s'agit d'une hypothèse intéressante, mais ce n'est sans doute pas la seule explication possible. En particulier, lorsque nous examinons les études de Gorard et al. (2015) ainsi que de Lord et al. (2021), on observe qu'elles

relèvent des résultats très différents, et ce, malgré une grande similitude dans la fréquence des ateliers.

Ces points de tension nous conduisent à diriger notre attention vers les zones d'ombre. Parmi celles-ci, soulignons que la présentation des diverses études demeure en général très silencieuse sur les façons dont sont menés les ateliers de philosophie, ainsi que sur les manières dont sont structurés les apprentissages. Y a-t-il institutionnalisation de ceux-ci ou pas? Les ateliers s'inscrivent-ils dans un programme explicite de formation? Quelle stratégie de structuration des apprentissages est utilisée (immersion, infusion, enseignement explicite, mixte)? Lorsque nous comparons, par exemple, les études de Gorard et al. et de Lord et al., nous remarquons que la mise en place des ateliers de philosophie présentait certaines différences, mais celles-ci n'ont jamais été abordées de front ou considérées comme une hypothèse explicative. Il y a donc lieu de se questionner sur le rôle que peuvent jouer les dispositifs d'enseignement sur les répercussions des apprentissages effectués par les élèves.

À cela s'ajoute le fait que le point de vue des élèves eux-mêmes est très peu documenté. Que considèrent-ils apprendre en philosophie? De quoi sont-ils conscients? Les propos peuvent-ils différer selon les dispositifs? Nous ne sommes parvenus à relever qu'une seule recherche abordant cette dernière question (Fournel).

Dans ce contexte, la présente étude, menée auprès d'adolescents, vise à documenter ce besoin de recherche en étant guidée par les deux questions suivantes :

- Les adolescents engagés dans des dialogues philosophiques à l'école sur une base régulière sont-ils conscients des apprentissages qu'ils y font? Si oui, dans quelle mesure? Si non, pourquoi?
- Cette conscience des apprentissages effectués est-elle appelée à varier, le cas échéant, selon les dispositifs mis en œuvre? Si oui, dans quelle mesure et pourquoi? Si non, pourquoi?

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Les données présentées ont été recueillies dans le contexte d'une recherche plus large visant à étudier dans quelle mesure des élèves du secondaire mobilisent ou non leur pensée critique à l'intérieur de différents domaines d'apprentissage⁶. Les disciplines scolaires ciblées étaient l'histoire, la science et l'éthique ou la philosophie, selon les écoles. Deux écoles secondaires (élèves de 12 à 17 ans) parmi celles ayant participé à la

recherche offraient des ateliers de philosophie sur une base régulière, c'est-à-dire une fois par semaine. Chaque atelier était d'une durée moyenne de une heure. L'une de ces écoles était basée en Suisse, l'autre au Québec.

Dans la mesure où, dans le cadre de ce projet, un lien était établi entre la pensée critique et les rapports aux savoirs des élèves (Gagnon, 2012), la dimension « conceptions des apprentissages » était documentée. Ainsi, outre l'observation et l'analyse des interventions des élèves en classe, ainsi que la passation d'un questionnaire sur les croyances épistémologiques (Hofer, 2000), des entretiens de groupe (comprenant en moyenne cinq élèves) semi-directifs ont été menés. Dans ce cadre, 18 entretiens ont été effectués avec des élèves pratiquant la philosophie, ce qui représente un total de 90 élèves interrogés.

Approches philosophiques utilisées dans les écoles ciblées

L'école basée en Suisse est un établissement d'enseignement privé qui accueille des élèves présentant des difficultés de comportement et parfois d'apprentissage. L'approche philosophique qui y est privilégiée est directement inspirée de celle mise au point par Lipman et Sharp, c'est-à-dire qu'elle souscrit à l'idée de *communauté de recherche philosophique*, que le point de départ est principalement la lecture d'une partie d'un roman philosophique et que le dialogue est structuré sur les questions formulées par les participants. Un certain intérêt est porté au développement d'habiletés intellectuelles, sociales et affectives, mais leur apprentissage n'est pas structuré autour d'un programme de formation déterminé en amont. Ainsi, les habiletés sont travaillées par le recours à une stratégie par infusion. Les ateliers ne sont pas non plus associés à des processus d'évaluation des apprentissages, qu'ils soient formels ou informels.

Quant à l'école basée au Québec, il s'agit d'une institution publique comprenant un projet particulier dans lequel la philosophie est inscrite officiellement à la grille horaire. Dans ce contexte, les élèves doivent être évalués puisqu'une note est accordée au bulletin pour la discipline « Philosophie ». L'approche utilisée est celle de la *situation d'apprentissage philosophique* (Gagnon et Yergeau, 2016), qui comprend des espaces de dialogues philosophiques inspirés des travaux de Lipman et de Sharp, mais qui sont intégrés à d'autres approches pédagogiques (p. ex. études de cas, projet, approche par problèmes, îlots de rationalité). Afin d'assurer une progression dans le cheminement des élèves, un programme de formation a été mis au point. Celui-ci s'échelonne sur une période de cinq ans et comprend des éléments d'apprentissage ciblés, principalement des habiletés intellectuelles et sociales. Ces éléments d'apprentissage sont présentés explicitement aux élèves et les évaluations portent sur leur

maitrise. En ce sens, le programme est structuré de manière à favoriser l'acquisition de trois types de métacognitions, à savoir 1) déclaratives; 2) procédurales; et 3) situées (Gagnon et Sasseville, 2009). Les élèves sont donc invités à s'approprier les habiletés en ayant connaissance de leur « nature » (le « quoi » — métacognitions déclaratives). Les enseignants leur proposent aussi de les pratiquer de manière décontextualisée par le recours à différents exercices (le « comment » — métacognitions procédurales), puis de les mobiliser ainsi que de les repérer, via des observations notamment, en contexte de dialogue (le « quand » et le « pourquoi » — métacognitions situées). Ils sont également encouragés à revenir, en fin de séance, sur les éléments d'apprentissage ciblés et à les réinvestir. Ainsi, nous pouvons dire que la stratégie privilégiée dans le cadre de ce programme est celle dite *mixte*.

Analyse des données

Notre étude s'inscrit à l'intérieur d'un paradigme interprétatif s'appuyant essentiellement sur l'analyse qualitative de contenu (L'Écuyer, 1990). Tel que mentionné précédemment, les données présentées dans ce texte ont été recueillies par le biais d'entretiens de groupes semi-dirigés menés dans le cadre d'un projet portant sur la mobilisation transversale de la pensée critique d'élèves du secondaire. Le canevas était construit en fonction de deux cadres distincts et complémentaires, à savoir, d'une part, un cadre sur les croyances épistémologiques comprenant deux axes (le rapport à l'apprendre et la nature des savoirs) (Schommer-Aikins et al., 2003) et, d'autre part, un cadre sur les pratiques critiques (Gagnon, 2011). Les résultats présentés ici concernent plus spécifiquement les réponses fournies par les élèves à la question : « Selon vous, quels apprentissages faites-vous en philosophie? ». Dans la mesure où cette question s'inscrivait dans un processus d'entretiens semi-directifs, différentes sous-questions⁷ ont été posées aux élèves afin de les inviter à étyer leurs points de vue et à développer leurs idées. Les réponses ont été découpées en unités de sens, puis regroupées autour de catégories émergentes. Un livre de codes a été constitué jusqu'à stabilisation des catégories. Ce processus de codage et de regroupement était constamment soumis à discussion avec l'équipe de chercheurs afin d'assurer une objectivation des analyses par l'accord interjugés.

Pour finir, deux catégories principales, découpées à l'aide de différentes sous-catégories, ont été utilisées afin d'organiser les données. Elles sont présentées dans le Tableau 1 ci-dessous.

TABLEAU 1. *Catégories d'analyse des données issues des entretiens semi-dirigés*

Rapport à l'apprendre	Rapport à la philosophie
<ul style="list-style-type: none">• Rapport aux processus d'apprentissage dans les cours de philosophie• Types d'apprentissage menés en philosophie	<ul style="list-style-type: none">• Les apports de la philosophie• Les différences entre les élèves faisant de la philosophie et ceux n'en faisant pas• La place de la philosophie dans le curriculum, son utilité et le transfert des apprentissages qui y sont effectués

PRÉSENTATION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS

Nous présenterons d'abord les résultats concernant le rapport à l'apprendre, puisqu'ils sont directement en lien avec l'objet du présent article et qu'ils contribuent à orienter le rapport général que les élèves sont susceptibles d'entretenir avec la philosophie comme discipline scolaire.

Le rapport des élèves québécois aux apprentissages effectués en philosophie

Les élèves québécois font une distinction nette entre les concepts ou problèmes abordés en philosophie (p. ex. justice, amour, liberté, etc.) et les habiletés/attitudes à développer. En ce qui concerne les concepts, ils ont déclaré qu'il n'y avait pas vraiment d'apprentissage en tant que tel, comparativement aux autres disciplines scolaires, où les concepts sont stabilisés et peu sujets à des remises en question ou à une multiplicité de points de vue. Ainsi, les élèves interrogés n'ont jamais fait allusion, par exemple, au fait qu'ils auraient développé une meilleure compréhension de ce qu'est la justice, la vérité, la beauté, l'amitié ou tout autre élément figurant au rayon des concepts dits « philosophiques ». Ils n'ont pas non plus parlé des auteurs, de leurs théories ou des différents courants de pensée appartenant à cette discipline. Quant aux problèmes philosophiques abordés, les élèves ont souligné que ceux-ci sont sujets à une multiplicité de réponses possibles et qu'il n'est finalement pas possible de déterminer laquelle serait « la bonne ». D'ailleurs, ils ne considéraient pas qu'il y ait une bonne réponse face aux questions philosophiques, mais plutôt une diversité d'hypothèses, qui peuvent être plus ou moins viables selon les contextes. Il est à noter que, pour les élèves québécois, l'absence de réponse unique ne représente pas une difficulté.

L'essentiel des apprentissages que les élèves disent effectuer en philosophie se rapporte au développement d'habiletés de pensée et d'attitudes. Leur conception à cet égard est donc différente de la manière dont ils perçoivent les concepts philosophiques. En effet, les élèves ont rapporté que les

habiletés et les attitudes étaient des objets clairs d'apprentissage, assez stables, et qu'il n'était pas possible d'avoir une multiplicité de points de vue à leur égard. Ainsi, dans le cas des habiletés et des attitudes, des parallèles sont dessinés entre les apprentissages en philosophie, sous l'angle épistémique, et ceux effectués dans le cadre d'autres disciplines scolaires. Il ressort également des propos des élèves que, face au développement de ces apprentissages, l'enseignant a un rôle important à jouer et qu'il détient une expertise particulière.

Aux yeux des élèves interrogés, les apprentissages en philosophie ne constituent pas des savoirs à apprendre, mais plutôt à développer et que ce développement demande du temps. Ils ont également ajouté qu'ils croyaient déjà posséder en eux les outils développés lors des ateliers, mais que la philosophie leur permettait d'en prendre conscience et de les mobiliser de façon délibérée. À cet égard, notons que les élèves du Québec, lorsqu'ils ont fait référence à ces apprentissages, sont aisément parvenus à nommer une foule d'habiletés de pensée et d'attitudes, un nombre qui, par ailleurs, croît selon les années de pratiques philosophiques. Ainsi, ils ont spontanément fait référence au fait de « fournir des exemples », « chercher des contrexemples », « formuler des hypothèses », « dégager des présupposés », « examiner l'envers de la position », « définir », « s'autocorriger », « respecter le point de vue des autres », etc. Les propos de l'élève EQ4-7 expriment bien cette idée :

En philo, on apprend les habiletés de pensée. [...] On apprend les contre-exemples, se baser sur des faits, se poser des questions, émettre des hypothèses, donner des raisons et des critères, les présupposés, les comparaisons et les distinctions. [...] On en a beaucoup. Je pense qu'on est rendu à 18 ou 15. [...] Ben on n'apprend pas vraiment de contenu, de matière qu'on pourrait vraiment réécrire. Mais les habiletés de pensée, on les développe.

Finalement, ces élèves ont indiqué que les processus d'apprentissage mis en route en philosophie le sont essentiellement dans et par les interactions avec les autres. Selon eux, l'apport des pairs dans ces apprentissages est central, notamment par les regards métacognitifs qu'ils portent sur le dialogue, ou encore par les modifications que leurs propos sont susceptibles de créer sur leur conception initiale. Notons pour finir que, lors des entretiens menés avec les élèves, aucun d'entre eux n'a répondu qu'il n'apprenait rien en philosophie, ce qui, comme nous le verrons, n'est pas nécessairement le cas pour les élèves de la Suisse.

Le rapport des élèves suisses face aux apprentissages effectués en philosophie

Contrairement à leurs homologues québécois, certains élèves suisses ont abordé des conceptions selon lesquelles ils n'apprennent rien en philosophie. Les points de vue sont parfois même assez tranchés : « Je dis pas que c'est moins intéressant, je dis que ce n'est pas intéressant du tout, parce qu'on n'apprend rien, on cultive rien » (ES-G2-16). Cette conception, disons-le, n'est cependant pas partagée par l'ensemble des élèves. En fait, l'essentiel des apprentissages évoqués sont liés à la connaissance plus grande qu'ils peuvent avoir des opinions de leurs pairs ainsi que des leurs, tout en indiquant par ailleurs que, face à des questions philosophiques, il n'y a pas vraiment de réponse. Cet aspect semble cependant plus ou moins bien accueilli par ces élèves. En effet, selon plusieurs d'entre eux, certaines des questions posées en philosophie sont considérées inaccessibles : d'une part, ce sont des questions qui, selon eux, ne valent pas la peine d'être posées puisque la réponse est invérifiable et, d'autre part, si les experts ne parviennent pas à y répondre, comment eux le pourraient-ils? Néanmoins, des participants ont déclaré que, comparativement aux autres manières scolaires dont les apprentissages dépendent intimement de ce qui est écrit dans le manuel, ceux effectués en philosophie sont plus « libres », qu'ils dépendent davantage des personnes. En ce sens, la majeure partie des apprentissages effectués dans ce contexte correspond à un changement d'opinion à la lumière des propos énoncés par les autres élèves.

En ce qui a trait aux habiletés de pensée ainsi qu'aux attitudes, les propos des élèves suisses demeurent minimalistes. En effet, ils n'y ont fait référence qu'en de rares occasions et lorsqu'ils l'ont fait, leurs propos sont restés assez généraux. Ainsi, ils ont mentionné, par exemple, l'écoute et la prise en compte du point de vue des camarades de classe, l'habileté à poser des questions ou encore, très généralement, à apprendre à penser.

Le rapport des élèves québécois face à la philosophie comme discipline scolaire

Pour les élèves québécois, la philosophie apporte beaucoup, notamment en ce qui a trait aux attitudes et habiletés qui y sont développées. Les participants ont par exemple indiqué que ces compétences et savoir-être se répercutent dans la société, notamment en les aidant à prendre plus attentivement en compte le point de vue des autres et en faisant preuve d'écoute, ainsi que de tolérance (« ben c'est sûr que ceux qui ont la philo comme, si on en parle avec moi E1 et E2, ça va être plus tolérant, ils vont être plus tolérant que [les autres] » [EQ-G1-3]). Ils ont ajouté que la

philosophie leur permet de développer une compréhension plus générale de la société, de même que des enjeux auxquels ils doivent faire face, comme citoyens (« c'est relié beaucoup. [La] philo, ça nous aide à avoir une pensée et essayer [...] de comprendre [...] de comprendre l'actualité et la politique et tout [ce qui] qui se passe. » [EQ-G1-1]).

En ce sens, les élèves québécois ont insisté sur le fait que la philosophie les aide à développer une pensée plus « réfléchie » leur permettant d'évaluer plus adéquatement les propos émis par les autres (« ça développe notre esprit critique » [EQ-G2-2]; « [on apprend] à réfléchir, à structurer notre pensée » [EQ-G2-1]). Pour certains (un sous-groupe de 5^e secondaire), la philosophie était considérée comme une « base », un apport essentiel dans la formation des personnes appartenant à un monde de plus en plus globalisé et multiculturel, voire interculturel. Par ailleurs, le fait que la philosophie leur permettrait d'apprendre à s'exprimer plus clairement n'apparaît qu'une seule fois. Bref, dans l'ensemble, les élèves québécois interrogés considéraient la philosophie utile et importante dans leur cheminement personnel et intellectuel.

En outre, ces élèves ont vu des différences importantes entre eux et ceux qui ne faisaient pas de philosophie à l'école. À leurs yeux, les élèves faisant de la philosophie sont plus ouverts aux idées différentes, plus tolérants et disposés à s'engager dans un processus visant à comprendre les opinions des autres. Ils seraient également moins portés à formuler des jugements hâtifs, que ce soit sur les choses, l'information, les événements ou les personnes; ils chercheraient davantage à explorer plus en profondeur avant de juger (« des fois y en a qui jugent et si tu savais comment réfléchir en philo, tu ne penserais peut-être pas comme ça » [EQ-G1-2]; « Souvent les gens sont fermés [...] on pourrait essayer de les faire réfléchir, mais ils n'ont pas les mêmes outils » [EQ-G1-1]). Également, les élèves pratiquant régulièrement la philosophie ont remarqué entre eux une plus grande propension à questionner ainsi qu'à faire preuve de curiosité intellectuelle.

Lors des entretiens, les élèves québécois ont partagé l'idée que tout le monde devrait avoir des cours de philosophie. Les raisons avancées à cet égard sont, entre autres, une meilleure compréhension de l'opinion des autres, davantage de tolérance face à la diversité, une plus grande ouverture d'esprit, la capacité à détecter des préjugés ou, plus largement, des erreurs de raisonnement (« Moi je dirais sûrement, instaurer ça pour tout le monde, parce que souvent, on voit du monde qui ne pose pas du tout [de questions], [ils ont des] préjugés au fond [EQ-G3-3]; « tout le monde devrait avoir ces outils-là » [EQ-G1-2]). La notion de « mieux vivre ensemble » était également très présente. Ainsi, la pratique du dialogue

philosophique offrirait la possibilité de développer des habiletés sociales permettant de vivre plus en harmonie avec les autres.

Concernant le « transfert » des apprentissages effectués en philosophie, les élèves du Québec interrogés hésitaient à dire qu'ils voyaient des liens entre cette matière et les autres disciplines scolaires, dont la science et l'histoire, bien que les avis aient été mitigés à cet égard⁸. Essentiellement, pour ces élèves, les habiletés développées en philosophie leur sont principalement utiles dans *la vie de tous les jours*, c'est-à-dire au quotidien, dans leurs relations avec leurs amis ou les membres de leur famille (« moi, comme les filles disaient, je l'applique partout » [EQ-G2-1]). Certains ont déclaré du même souffle qu'avec le temps, ces habiletés deviennent des habitudes, voire des « automatismes » (« on s'en sert partout où tu vas après [...] ça devient comme une habitude [EQ-G2-4]) et que leur rapport à elles évoluent. En effet, des participants ont affirmé que, dans les premières années de pratiques philosophiques, les habiletés qu'ils apprennent à mobiliser leur servent surtout à développer des stratégies pour contredire leurs interlocuteurs et avoir raison. Cependant, au fil des années, ils disent mieux comprendre que l'utilité principale de ces habiletés réside dans le fait de créer des relations plus harmonieuses et de leur fournir des outils pour mieux comprendre les autres.

Le rapport des élèves suisses à la philosophie comme discipline scolaire

Contrairement à leurs homologues québécois, les élèves suisses tenaient des propos généralement assez flous et peu détaillés eu égard aux apports de la philosophie. Par exemple, certains élèves ont indiqué que la philosophie leur apporte des habiletés et des attitudes, mais ont peiné à les définir ainsi qu'à fournir des exemples afin d'illustrer leur conception. En ce sens, ils ont eu recours à des expressions sommes toutes générales du type « ça nous fait grandir un peu dans notre tête », « s'exprimer, c'est important » ou « je suis plus compréhensive ». Dans leur cas, le fait de mieux s'exprimer ou de mieux parler grâce à la philosophie revient assez fréquemment et constitue, en quelque sorte, l'élément principal sur lequel ils ont attiré l'attention.

Quant à l'utilité de la philosophie, les avis des élèves suisses étaient partagés. On trouve d'abord ceux qui pensaient que la philosophie est utile parce qu'elle aide à « développer leur propre pensée » tout en leur permettant d'« écouter la pensée des autres ». En parallèle, d'autres élèves avaient plutôt le sentiment qu'ils pourraient très bien se passer de cette matière, qu'elle est moins utile que les autres disciplines scolaires. Ces élèves ont indiqué que s'il n'y avait pas de philosophie dans leur parcours, ils ne « chercheraient pas à avoir ça ». L'une des raisons avancées pour

expliquer ce rapport à la philosophie est qu'il n'y a pas de réponse, ce qui fait qu'à leurs yeux ils s'engagent dans un processus de recherche « pour rien », contrairement aux autres domaines d'apprentissage.

Par ailleurs, les élèves suisses ont indiqué qu'un transfert des apprentissages effectués en philosophie est possible, mais leurs réponses demeuraient évasives et peu structurées. Principalement, ce transfert est centré sur leur plus grande capacité à s'exprimer. En outre, la majorité des élèves suisses ne voyaient pas de différences entre eux et les élèves qui ne faisaient pas de philosophie à l'école. Quant à la minorité qui y voyait une différence, leurs réponses demeuraient approximatives et se limitaient aux deux idées suivantes : « ils pensent différemment », « ils sont plus fermés ».

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Comme nous le voyons, nos analyses relèvent un écart assez important entre les élèves de Suisse et ceux du Québec, concernant tant leur conception des apprentissages effectués en philosophie que leur rapport à cette pratique dans le cadre de leur formation. Prenons soin d'abord de mettre en évidence ces écarts pour ensuite tenter d'explorer à quoi il est possible de les attribuer.

Relevé des points de convergence entre les élèves de Suisse et ceux du Québec

Que ce soit chez les élèves de Suisse ou du Québec, nous n'avons relevé aucun énoncé témoignant d'un apprentissage au niveau des concepts philosophiques, alors que, pourtant, plusieurs auteurs de ce domaine soutiennent que le processus de recherche mis en place permet aux élèves de raffiner et de complexifier leur compréhension (Sasseville, 2018). À l'évidence, les élèves interrogés ne le voient pas nécessairement ainsi.

Dans le contexte de cette étude, dans les deux pays, la question des attitudes, de l'ouverture d'esprit, de la tolérance et du respect des idées différentes est considérée comme un apprentissage important et central dans la PDP. En ce sens, tant les élèves suisses que les québécois ont affirmé que la philosophie leur permet de mieux se connaître eux-mêmes et de mieux connaître les autres. De plus, certains élèves Suisses et tous les Québécois interrogés ont pressenti un écart entre eux et les personnes ne pratiquant pas la philosophie, principalement par le fait qu'ils considèrent que les seconds sont davantage fermés d'esprit.

Dans l'ensemble des entretiens, on ne retrouve que très peu d'éléments qui permettent de penser que les élèves perçoivent les possibilités de mobiliser ce qu'ils apprennent en philosophie dans les autres disciplines

scolaires. Seule exception, principalement pour les élèves du Québec : la rédaction de textes argumentatifs dans le cadre de leur cours de français, langue première. Par ailleurs, les élèves de Suisse et du Québec s'accordent sur le fait que, comparativement aux autres disciplines, les savoirs associés à la philosophie s'inscrivent dans une perspective davantage relativiste, c'est-à-dire qu'il n'existe pas réellement de « bonne » ou de « mauvaise » réponse.

Examinons à présent les points sur lesquels les avis divergent.

Relevé des points de divergence entre les élèves de Suisse et ceux du Québec

Trois points de divergence nous semblent se dégager de l'analyse des données. D'abord, les élèves québécois ont une conscience beaucoup plus claire et détaillée du type d'apprentissage effectué en philosophie, notamment au regard des habiletés de pensée. Ensuite, la perception de l'utilité de cette matière, en grande partie dans la vie de tous les jours, est beaucoup plus grande chez les élèves du Québec, qui ont notamment expliqué que ces apprentissages sont ceux qui leur sont le plus utiles dans leur vie et les plus durables. Finalement, les élèves québécois semblent être plus à l'aise face au fait qu'en philosophie, le rapport à la réponse (ou aux réponses) est foncièrement différent de celui dans les autres domaines d'apprentissage.

Comment expliquer ces points de convergence et de divergence?

Différentes hypothèses pourraient être émises afin d'expliquer ces points de convergence et de divergence. L'une d'entre elles pourrait être liée au profil des élèves interrogés. En effet, l'institution où a été menée l'étude en Suisse est une école privée accueillant des élèves en difficulté de comportement. En revanche, les élèves du Québec ayant participé à l'étude ne sont pas nécessairement en difficulté et font partie d'un programme particulier, à savoir *Citoyens du monde*, mettant explicitement de l'avant la philosophie comme domaine d'apprentissage. En lien avec cet élément, une autre hypothèse pourrait être que le déploiement des pratiques philosophiques au Québec s'inscrit à l'intérieur d'un programme explicite de formation de la pensée, ce qui n'est pas le cas de l'école suisse. Ceci fait en sorte que les élèves du Québec sont constamment mis au fait des visées poursuivies dans le cours de philosophie, des éléments d'apprentissage qu'ils doivent s'approprier et mobiliser, tant lors des dialogues que lors des situations d'évaluation. Dans l'école suisse participante, en revanche, la plupart de ces éléments demeurent implicites ou sont explicités « en chemin », lorsque l'occasion se présente. Cette hypothèse nous semble beaucoup plus plausible, d'autant que, lorsque les élèves font état des

apprentissages effectués en philosophie, les propos des Québécois se rapportent clairement aux éléments de formation inscrits au programme mis en place par les enseignants. Dit autrement, et pour emprunter les mots de Chevallard (1991), les attentes institutionnelles sont claires et régulièrement mises en évidence à l'intérieur du programme québécois, alors que ce processus d'institutionnalisation est très peu présent et essentiellement implicite à l'intérieur de l'école suisse où a été menée l'étude.

Ainsi, nos résultats sont en cohérence avec ceux issus de la méta-analyse de Abrami et ses collègues, qui indiquent que ce sont les stratégies dites « mixtes » (c'est-à-dire combinant enseignement explicite et par infusion) qui seraient les plus efficaces pour développer la pensée critique, mais cette fois en étendant la portée de ces « trouvailles » aux habiletés de pensée et aux attitudes lorsque dépliées dans un programme. En effet, bien que l'échantillon demeure faible, le principal facteur distinguant le Québec de la Suisse réside dans le fait que les pratiques philosophiques au Québec sont encadrées par un programme mis en œuvre à partir d'une approche mixte.

L'étude menée par Fournel *et al.* (2024) présente des résultats presque identiques à ceux relevés ici, et ce, en comparant de nouveau les conceptions d'élèves pratiquant la philosophie dans le cadre d'un programme de formation explicite (Québec) à celles d'autres élèves faisant de la philosophie à partir d'une approche par infusion (France). Cela témoigne, selon nous, de l'importance de ne pas négliger une forme d'entraînement des habiletés. Cet entraînement doit cependant être bien planifié afin qu'il soit significatif pour les élèves. Il s'agirait, par exemple, de travailler les présupposés dans les questions tout juste avant de procéder à une collecte de celles-ci comme point de départ à un dialogue, de manière à réinvestir rapidement les apprentissages effectués. Il pourrait également s'agir de présenter la relation parties-tout avant de traiter d'un thème comme la relation individus-société. Le fait de situer ainsi les métacognitions est particulièrement important afin de favoriser la mobilisation des habiletés en contexte et d'éviter les pièges de la structure de surface (Jones, 2008; Perkins et Salomon, 1989; Rey, 1996).

Quelles leçons tirer des résultats de cette étude? Quels besoins de recherche s'en dégagent?

Précisons d'entrée de jeu que, même si les élèves du Québec démontrent une plus grande conscience des apprentissages effectués en philosophie que ceux de Suisse, cela ne signifie pas nécessairement que ces derniers apprennent moins, qu'ils démontrent moins d'aptitudes à penser

philosophiquement ou qu'ils mobilisent moins d'habiletés de pensée. Pour déterminer cela, il faudrait analyser des dialogues philosophiques sous cet angle. Seulement, il nous apparaît que cette prise de conscience tend non seulement à rendre les apprentissages plus opératoires pour les élèves québécois, mais également à construire un rapport différent envers la PDP. En effet, les élèves québécois interrogés ont insisté sur le fait que les apprentissages menés en philosophie sont non seulement ceux qui leur servent le plus, toutes disciplines scolaires confondues, dans leur vie de tous les jours, mais aussi et surtout qu'ils sont les plus durables (Gagnon, 2020; Gagnon et al., 2011; Gagnon et Sasseville, 2008).

Les élèves québécois étaient également ceux qui considéraient le plus qu'il était possible de réinvestir les apprentissages effectués en philosophie dans les autres disciplines scolaires. Cependant, ces liens demeuraient assez minimaux, se limitant presque seulement, sauf exception, à la rédaction de textes argumentatifs. Cela dit, le fait que les élèves voient des relations claires entre la philosophie, leur vie quotidienne ainsi que les textes argumentatifs participe, selon nous, de la forte analogie situationnelle existant entre ces contextes. Or, ce type d'analogie est l'un des principaux vecteurs du transfert des apprentissages (Fourez, 2005). Ainsi, nous en venons à penser que, si nous souhaitons voir les élèves réinvestir les apprentissages effectués en philosophie dans les autres disciplines scolaires, il est non seulement important de recourir à une stratégie mixte, mais aussi et surtout de mettre en place des véhicules d'infusion à l'intérieur de tous les domaines d'apprentissage afin de créer des passerelles.

Par ailleurs, l'un des points communs entre les élèves suisses et québécois est cette absence de référence aux concepts ou aux traditions philosophiques dans leur conception des apprentissages effectués. Cet aspect pourrait représenter une limite de l'approche, du moins si nous nous appuyons notamment sur les propos de Baillargeon (2013) et de Jeffrey (2016), selon qui l'appropriation d'une culture disciplinaire (ici la culture philosophique) est essentielle au développement de l'autonomie de pensée, voire de la pensée critique. Il s'agit, avouons-le, de l'une des zones d'ombre de la PPEA depuis ses origines, puisque les références au corpus philosophique demeurent souvent dans la marge. Dès lors, il nous semble légitime de nous demander comment maintenir la valeur et la portée d'apprentissages tels que ceux effectués par les élèves québécois, tout en favorisant une plus grande appropriation d'une culture disciplinaire. Il y a là, nous semble-t-il, un bel objet de recherche.

CONCLUSION

L'étude que nous avons menée auprès d'élèves de Suisse et du Québec nous montre non seulement l'énorme potentiel de la pratique du dialogue philosophique en matière d'apprentissages, mais aussi et surtout qu'il pourrait y avoir des conditions à mettre en place afin de faire en sorte que ceux-ci soient plus bénéfiques dans d'autres contextes. Il devient donc essentiel, à nos yeux, de poursuivre les études sur le recours à une stratégie mixte combinant enseignement général et explicitation par infusion, tout en fondant cette stratégie sur le développement, notamment, de métacognitions déclaratives, procédurales et situées. De telles études nous permettraient de confirmer ou de nuancer les hypothèses émises à partir de l'analyse des données que nous venons d'exposer.

La présente étude nous renseigne également sur l'importance de ne pas limiter cette stratégie au seul contexte des dialogues philosophiques. Il semble incontournable, si nous souhaitons favoriser une plus grande transversalité des acquis de cette matière, de veiller à créer des passerelles avec les autres domaines par le recours à une stratégie d'infusion. En somme, il ne suffit pas de penser ensemble en philosophie; il est tout aussi précieux de penser ensemble dans les autres disciplines scolaires, à partir des éléments de formation de la pensée qu'elles contiennent.

NOTES

1. Ce qui n'est pas étonnant, dans une certaine mesure, puisque la PPEA a été pensée d'abord et avant tout en contexte scolaire.
2. Rappelons que l'appellation sous laquelle est mieux connue l'approche de Lipman et Sharp est celle de communauté de recherche philosophique.
3. Dit grossièrement, puisque chacun de ces types de pensée nécessiterait de longs développements, nous pourrions dire de la pensée critique qu'elle évalué à partir de critères, qu'elle prend en compte le contexte et qu'elle est autocorrectrice (Lipman, 2003), de la pensée créatrice qu'elle génère du mouvement par les idées originales qu'elle propose, et de la pensée attentive qu'elle est soucieuse des autres et de la qualité de la recherche qui est menée.
4. La liste des habiletés de pensée est longue (Lipman, 2003; Sasseville et Gagnon, 2020). En voici quelques exemples : définir, dégager des conséquences, identifier des présupposés, faire des analogies, comparer, distinguer, se donner des critères, donner et évaluer des raisons, effectuer des raisonnements hypothétiques, examiner des relations moyens-fin ou parties-tout et examiner l'envers des positions.
5. Nous n'abordons pas ici les études portant sur les retombées collatérales, notamment sur l'estime de soi, l'anxiété ou le bien-être, puisqu'elles ne constituent pas, à proprement parler, des objectifs d'apprentissage ciblés par la pratique du dialogue philosophique, même si elles sont de plus en plus nombreuses, pertinentes et intéressantes.

6. Financements Fonds de recherche du Québec – Société et culture et Conseil de recherche en sciences humaines.
7. Pourquoi dis-tu cela? As-tu un exemple? Quelqu'un voit-il la chose différemment?
8. Comme nous le verrons dans la discussion, la rédaction de textes argumentatifs fait figure d'exception.

RÉFÉRENCES

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R. et Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102-1134. <https://www.doi.org/10.3102/0034654308326084>
- Ahmadi, N. et Besançon, M. (2019). La science de l'esprit critique. Dans N. Gauvrit et S. Delouvée (dir.), *Des têtes bien faites. Défense de l'esprit critique*. (p. 77-92). Presses Universitaires de France.
- Bloom, B. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. La pensée sauvage*.
- Chirouter, E. (2015). *L'enfant et la philosophie*. L'Harmattan.
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F. et Gagnon, M. (2016). Dialogical critical thinking with 5 to 12 year-old pupils: A continuous epistemological development. Dans G. Gibson (dir.), *Critical Thinking: Theories, Methods and Challenges*. (p. 45-76). Nova Science Publishers.
- Daniel, M.-F., Gagnon, M. et Auriac, E. (2017). Dialogical Critical Thinking in Kindergarten and Elementary School: Studies on the Impact of Philosophical Praxis in Pupils. Dans M. Gregory, J. Haynes et K. Murris (dir.), *International Handbook of Philosophy for Children* (p. 236-244). Routledge.
- Daniel, M.-F., Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R. et Mongeau, P. (2002). Are the philosophical exchanges of pupils aged 10 to 12 relativistic or inter-subjective? *Critical and Creative Thinking*, 10(2), 2-19.
- Daniel, M.-F., Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R. et Mongeau, P. (2004). Dialogical critical thinking: Elements of definitions emerging in the analysis of transcripts from pupils aged 10 to 12 years. *Australian Journal of Education*, 48(3), 295-313.
- De Checi, K. (2021). *Liens entre croyances épistémiques et argumentation de lycéens sur des questions socio-scientifiques. Quels apports pour l'éducation à l'esprit critique ?* [Thèse de doctorat, Université de Montpellier.]
- Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10. <https://www.doi.org/10.3102/0013189X018003004>
- Fourez, G. (2005). Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisations) des compétences transversales. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 5(3), 401-412.

- Fournel, A., Gagnon, M., Michaud, O. et Simon, J-P. (2024). Que pensent et disent des adolescents sur la pratique de la philosophie et ses apports?, *Éducation et socialisation*, 73 | mis en ligne le 30 septembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org.acces.bibl.ulaval.ca/edso/29071> ; DOI : <https://doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.4000/12dem>
- Gagnon, M. (2011). Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes. *Revue Recherches Qualitatives*, 30(2), 122-147.
- Gagnon, M. (2012). Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(3), 551-573.
- Gagnon, M. (2020). *En dialogue avec des adolescents qui pratiquent la philosophie (no 2) [épisode d'un balado audio]*. Dans Pensons l'éducation [en dialogue]. <https://creators.spotify.com/pod/show/mathieu-gagnon/episodes/E2~12-En-dialogue-avec-des-adolescents-qui-pratiquent-la-philosophie-egd02s>
- Gagnon, M., Couture, E. et Yergeau, S. (2011). *Pratiquer la philosophie en communauté de recherche au secondaire : quels apprentissages pour les élèves ?* Vie pédagogique, 159.
- Gagnon, M. et Sasseville, M. (2008). Quand l'école prépare à la vie : le cas des habiletés et attitudes critiques pratiquées en communauté de recherche philosophique avec les adolescents. *Childhood and Philosophy*, 4(8), 41-58.
- Gagnon, M. et Sasseville, M. (2009). La question des connaissances métacognitives dans l'animation d'une communauté de recherche philosophique. *Farhang. Quarterly Journal of Humanities and Cultural Studies*, 22(69), 31-52.
- Gagnon, M. et Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M., Yergeau, S. et Couture, E. (2013). L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents. *Revue McGill des Sciences de l'Éducation / McGill Journal of Education*, 41(1), 57-78.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite scolaire des élèves. La gestion des apprentissages*. ERPI.
- Gorard, S., Siddiqui, N. et Huat See, B. (2015). *Philosophy for children. Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation (EEF).
- Hofer, B. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 378-405. <https://www.doi.org/10.1006/ceps.1999.1026>
- Jeffrey, D. (2016). Pédagogie de la pensée critique et émancipation du sujet. Dans A. Robichaud, M. Tardif et A. Morales Perlaza (dir.). *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. (p. 171-190). Presses de l'Université Laval.
- Jones, A. (2008). Generic attributes as espoused theory: The importance of context. *Higher Education*, 58(2), 175-191. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9189-2>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'Université du Québec.
- Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe : avenir de l'humanité ?* ESF.
- Lipman, M. (1978). *La découverte d'Harry Stottlemeier*. Vrin.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.

- Lord, P., Dirie, A., Kettlewell, K. et Styles, B. (2021). *Evaluation of philosophy for children: An effectiveness trial*. Education Endowment Foundation.
- Perkins, D. N. et Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18(1), 16-25. <https://www.doi.org/10.3102/0013189X018001016>
- Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. DeBoeck.
- Robert, S., Roussin, D., Ratté, M. et Thierno, G. (2009). *L'évaluation des effets du programme « Prévention de la violence et philosophie pour enfants » sur le développement du raisonnement moral et la prévention de la violence à la commission scolaire Marie Victorin*. UQAM.
- Sasseville, M. (2018). *La pratique de la philosophie en communauté de recherche : entre rupture et continuité*. Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2020). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action* (3e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. ERPI.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational psychologist*, 39(1), 19-29. https://www.doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K. et Barker, S. (2003). Epistemological beliefs across domains using Biglan's classification of academic discipline. *Research in Higher Education*, 44(3), 347-366. <https://www.doi.org/10.1023/A:1023935306063>
- Tozzi, M. (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi? Comment?* De Boeck.
- Trouvé, A. (2010). *Penser l'élémentaire. La fin du savoir élémentaire à l'école?* L'Harmattan.
- Yan, S., Walters, L. et Wang, Z. (2018). Meta-analysis of the effectiveness of Philosophy for Children programs on students' cognitive outcomes. *Annals Teaching Philosophical Praxis*, 39, 13-33.

MATHIEU GAGNON est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et directeur du Collectif d.phi, un regroupement de chercheurs dédié au développement et à l'étude du dialogue philosophique à l'école et dans la cité. Outre le dialogue philosophique, les principaux champs d'expertise du professeur Gagnon touchent le développement de la pensée critique, les rapports aux savoirs, la didactique de l'éthique et l'éthique professionnelle en enseignement. mathieu.gagnon@fse.ulaval.ca

ADOLFO AGUNDEZ-RODRIGUEZ est professeur à l'Université de Sherbrooke en Fondements de l'éducation. Ses travaux de recherche portent sur les fondements de l'éducation contemporaine, l'éducation aux questions écosocialement vives (environnement, consommation, cosmopolitisme, changement climatique), le développement de la pensée complexe et la pratique du dialogue philosophique en communautés de recherche. a.agundez@usherbrooke.ca

OLIVIER MICHAUD, Ed. D., est professeur en fondement de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Son expertise porte essentiellement sur la philosophie de l'éducation, la philosophie pour enfants, l'éducation à la citoyenneté et la recherche qualitative. Il est particulièrement intéressé au rôle que peut jouer la pratique de la philosophie dans l'éducation démocratique et citoyenne des élèves à l'école. Olivier.Michaud@uqar.ca

AMÉLIE RICHARD est professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses travaux portent sur la formation et la collaboration interprofessionnelle. Elle s'intéresse aux processus de raisonnement et de réflexion en équipe en santé, services sociaux et en éducation. Amelie.Richard2@USherbrooke.ca

LAURENT THEIS est professeur titulaire à l'Université de Sherbrooke. Didacticien des mathématiques, il s'intéresse dans ses travaux à la résolution de problèmes mathématiques au primaire et aux dispositifs d'aide qui permettent aux élèves en difficulté de s'engager pleinement dans la résolution de problèmes. Laurent.Theis@USherbrooke.ca

MATHIEU GAGNON is a full professor at the Faculty of Education at Université Laval and director of the Collectif d'phi, a group of researchers dedicated to the development and study of philosophical dialogue in schools and in society. In addition to philosophical dialogue, Professor Gagnon's main areas of expertise include the development of critical thinking, relationships to knowledge, the didactics of ethics, and professional ethics in teaching. mathieu.gagnon@fse.ulaval.ca

ADOLFO AGUNDEZ-RODRIGUEZ is a professor of Educational Foundations at the Université de Sherbrooke. His research focuses on the foundations of contemporary education, education on ecosocially pressing issues (environment, consumption, cosmopolitanism, climate change), the development of complex thinking, and the practice of philosophical dialogue in communities of inquiry. a.agundez@usherbrooke.ca

OLIVIER MICHAUD, Ed. D., is a professor of Education at the Université du Québec à Rimouski. He is an expert in the philosophy of education, philosophy for children, citizenship education, and qualitative methodology. He is particularly interested in the role of the practice of philosophy in students' democracy and citizenship education. Olivier.Michaud@uqar.ca

AMÉLIE RICHARD is an assistant professor in the Faculty of Education at the Université de Sherbrooke. Her research interests lie in interprofessionnel education and collaborative practices, where she focuses on team reasoning and reflection processes in health, social services, and education. Amelie.Richard2@USherbrooke.ca

LAURENT THEIS is a full professor in mathematics education at the Université de Sherbrook. His research interests lie in mathematical problem solving in elementary education and in the development of aid sessions that allow students with difficulties to fully engage in problem solving. Laurent.Theis@USherbrooke.ca

EXPLORATION INITIALE DES FACTEURS POUR UNE PÉDAGOGIE VARIÉE ET ACTIVE À L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

**MYRIAM GIROUARD-GAGNÉ, NOÉMIE DESCHÈNES, OLIVIER BÉGIN-
CAOUETTE** *Université de Montréal*

GLEN ALAN JONES, GRACE KARRAM STEPHENSON *Ontario Institute for Studies in
Education*

AMY METCALFE *Université de la Colombie-Britannique*

RÉSUMÉ. Une approche centrée sur l'apprenant·e impliquant l'utilisation de méthodes pédagogiques actives semble encouragée à l'enseignement universitaire afin de répondre au contexte changeant. Toutefois, aucune étude quantitative n'a été effectuée pour comprendre les facteurs déterminants des pratiques pédagogiques variées et actives chez les professeur·es universitaires, ce que cet article propose de faire. Des analyses statistiques descriptives ainsi qu'une régression logistique ont été effectuées à partir des données récoltées auprès de 2 968 professeur·e·s d'universités canadiennes. Il semble que celles et ceux dont la pédagogie est la plus variée ont suivi une formation sur la pédagogie, préfèrent l'enseignement, travaillent plus d'heures par semaine, autoévaluent leur enseignement de façon formelle ou exercent dans les domaines des sciences naturelles et de la santé.

**DETERMINANTS OF PEDAGOGICAL INNOVATION IN HIGHER
EDUCATION: INITIAL EXPLORATION OF FACTORS FOR A VARIED AND
ACTIVE PEDAGOGY**

ABSTRACT. A learner-centred approach involving active teaching methods seems to be encouraged in higher education to respond to the changing context. However, no quantitative study has been carried out to understand the factors determining varied and active teaching practices among professors, which this article proposes to do. Descriptive statistical analyses and a logistic regression were performed using data collected from 2968 Canadian university professors. It seems that professors who use a more varied pedagogy have had training in pedagogy, prefer teaching, work more hours per week, carry out formal self-evaluations of their teaching, or practice in the fields of natural sciences and health.

Dépuis plusieurs décennies, les établissements d'enseignement supérieur, notamment les universités, remettent en question les pratiques d'enseignement dites « traditionnelles » (Lamarès et Poteaux, 2013). Une approche davantage centrée sur l'apprentissage se traduisant par une utilisation accrue de méthodes pédagogiques actives semble encouragée afin de répondre aux transformations que vivent les institutions universitaires.

Un premier changement concerne les conditions de réalisation de la mission universitaire d'enseignement en fonction des contextes sociaux, politiques et économiques appelant dorénavant à une formation supérieure davantage universelle pour préparer la population étudiante à la société de demain. Comme le soulignent Rege Colet et Lamarès (2013), une approche transmissive du savoir n'est plus adéquate en enseignement supérieur : la perspective doit changer afin de rendre les étudiantes et étudiants responsables de la co-construction de connaissances. Marion (2013) utilise l'expression « apprendre à apprendre » (p. 12) afin de se référer au fait que les individus développent des compétences universelles d'étudiant·e·s ouvrant les possibilités dans un monde qui nous est encore inconnu. De ce fait, le rôle de l'enseignant·e qui transmet est appelé à se transformer pour devenir davantage celui du guide dans le processus d'apprentissage, apprentissage qui devient ainsi actif plutôt que passif (Roulin, 2017; Swaffield, 2011).

Un second changement concerne l'omniprésence des technologies. Même si le numérique a intégré l'enseignement supérieur depuis déjà plusieurs décennies, les usages possibles se sont multipliés et diversifiés, tout comme son accessibilité, maintenant démocratisée dans les pays industrialisés. Le numérique modifie les rapports aux savoirs en rendant ceux-ci disponibles en un clic et ainsi, remet en question les conceptions où « l'enseignant « savait », les apprenants « apprenaient » (Lison et Paquelin, 2019, p.62). De ce fait, le numérique met des outils à disposition qui, au-delà de la présentation de contenus, multiplient les possibilités d'impliquer directement les étudiant·e·s dans l'acquisition des savoirs et favoriser les interactions.

Finalement, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'accès à l'enseignement supérieur dans de nombreux pays s'est massifié et, dans certains, est même devenu « universel » (Rizvi, 2018; Trow, 1973), pour passer d'un enseignement réservé à l'élite à une formation de masse (Romainville, 2006). Ce phénomène a ainsi favorisé la diversification de la population étudiante (Paquelin, 2020; Phlion et al., 2012), qui comprend des étudiant·e·s aux besoins et aux intérêts variés. De ce fait, le

contexte universitaire se voit modifié, appelant de plus en plus à une université plus inclusive (Paquelin, 2020), un enseignement plus adapté à une variété de besoins et de caractéristiques (Rege Colet et Lamarès, 2013) et à une pédagogie davantage axée sur le développement de compétences et de connaissances à long terme (Bertrand et Foucher, 2003; Guillemette, 2020). Ainsi, la communauté universitaire est invitée à renouveler ses pratiques pédagogiques et à les adapter aux nouveaux courants de formation, en tenant compte des besoins actuels et des forces des étudiant·e·s d'aujourd'hui, et ce, dans le but de favoriser la motivation, l'engagement et la réussite du plus grand nombre.

Un paradigme centré sur l'apprentissage à l'enseignement universitaire

Considérant ce qui précède, l'évolution des dernières années appelle à un changement de paradigme désormais centré sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement. De ce fait, des pratiques pédagogiques actives sont préconisées. Par là, on entend la mise en œuvre des conditions soutenant le processus d'apprentissage tout en tenant compte des impondérables tels que des événements imprévus, des contraintes, des exigences (Duguet et Morlaix, 2012), où les étudiant·e·s sont au centre de leurs apprentissages, en interaction avec leurs pairs. Plusieurs recherches ont mis en lumière les bénéfices des pratiques pédagogiques actives sur l'apprentissage, la motivation et l'engagement de la population étudiante. C'est notamment ce qu'on observe lors d'activités d'apprentissage favorisant une participation active, des discussions avec les pairs, des questionnaires interactifs formatifs et de l'apprentissage par problème (Kemp et Scaife, 2012; Ludvigsen et al., 2015; Martin et Padula, 2018; McLean, 2018). Qui plus est, il semblerait que de varier les pratiques pédagogiques permettrait de favoriser la motivation des étudiant·e·s (Basque et al., 2006; Tremblay-Wragg et al., 2018). En effet, plusieurs s'accordent à dire que les choix pédagogiques du personnel enseignant universitaire ont une influence sur la persévérance, la motivation (Viau, 2009), l'engagement et la réussite des étudiant·e·s (Freeman et al., 2014). Il apparaît qu'employer une diversité de pratiques pédagogiques serait préférable au fait de n'avoir recours qu'à une pratique unique (Halawah, 2011; Pratt, 1998) afin de donner le choix aux étudiant·e·s, de capter leur attention, de susciter leur curiosité (Halawah, 2011) et de dynamiser la routine (Sauvé et al., 2007). En effet, la diversification de la population étudiante amène une grande variété de besoins auxquels les pratiques pédagogiques doivent répondre pour soutenir la réussite de toutes et tous. De ce fait, varier les pratiques pédagogiques employées en classe permet de répondre à un plus large éventail de besoins (Tremblay-Wragg et al., 2018). Par exemple, des étudiant·e·s pourraient apprendre mieux par la mise en pratique concrète

des savoirs dans des laboratoires, alors que d'autres préféreraient le travail d'équipe pour comparer leur compréhension à celle des autres. Ainsi, adopter une variété de pratiques pédagogiques dans son enseignement représente une façon d'innover puisqu'il s'agit d'effectuer des changements dans les pratiques habituelles en vue d'améliorer la qualité des apprentissages des étudiant·e·s (Poumay, 2014a). Néanmoins, ce changement paradigmique quant aux pratiques pédagogiques ne semble pas s'être généralisé dans l'enseignement universitaire (Kennel et al., 2021; Rawlusyk, 2018). En outre, aucune recherche recensée ne semble s'être intéressée spécifiquement aux facteurs qui encouragent ou découragent le corps professoral à mettre en œuvre une variété de pratiques, dont des pédagogies actives. En effet, la plupart des recherches s'intéressent plutôt à l'adoption d'une pratique précise plutôt que de se pencher sur la mise en œuvre de plusieurs pratiques complémentaires.

Les sections qui suivent présentent les facteurs qui, au regard de la recherche, semblent influencer l'adoption de pratiques pédagogiques variées et actives dans les institutions universitaires. Les dimensions institutionnelles sont abordées dans un premier temps, suivies des dimensions individuelles.

Dimensions institutionnelles qui influencent les pratiques pédagogiques

D'une part, les orientations institutionnelles sont susceptibles de faciliter ou de freiner l'adoption de pratiques pédagogiques variées et actives par les professeur·e·s. En effet, des conditions peuvent être mises en place par l'institution dans le but de favoriser le changement et le partage des pratiques pédagogiques, mais aussi d'encourager la réflexion sur la pédagogie universitaire.

La place accordée à l'enseignement dans les institutions et les disciplines

Un des facteurs clés qui émerge de la littérature consultée concerne le temps requis pour effectuer des changements dans les pratiques pédagogiques employées. Dans l'étude de Winstone et Millward (2012), des enseignant·e·s ont rapporté que le recours à de nouvelles pratiques alourdissait leur tâche de travail et les sortait de leur zone de confort. De plus, des entretiens réalisés auprès de 9 enseignant·e·s volontaires et reconnu·e·s comme étant engagé·e·s dans le développement de leurs pratiques par des projets pédagogiques (Asghar, 2012) ont permis de comprendre que, bien que ces enseignant·e·s accordent de la valeur à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques centrées sur l'apprentissage, ils et elles expriment de la frustration quant à la taille des classes et au manque de temps. Ainsi, comme le soulignent Lison et Paquin (2019), des

engagements doivent être pris sur le plan institutionnel pour encourager et valoriser des améliorations pédagogiques, notamment en dégageant des ressources financières et en mettant en place des dispositifs d'accompagnement reconnus et des prix d'excellence en enseignement, pour ne nommer que quelques exemples. À ce propos, la recherche de Goos et ses collaboratrices (2011) souligne certaines difficultés à mettre en place des pratiques novatrices, entre autres, à cause de la culture de l'institution qui serait encore axée sur les résultats académiques des étudiant·e·s. Dans le même ordre d'idées, des recherches ont mis en lumière des différences importantes entre les disciplines quant aux pratiques employées (Asghar, 2012; Pereira et Flores, 2016; Rawlusyk, 2018). En effet, les disciplines relatives aux sciences de l'éducation et aux sciences infirmières sembleraient être généralement plus innovantes dans leurs pratiques évaluatives que celles liées aux sciences et aux affaires (Pereira et Flores, 2016; Rawlusyk, 2018). Cette « signature pédagogique disciplinaire », qui désigne les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation utilisées de manière implicite pour transmettre aux étudiant·e·s les façons de faire propres à la discipline (Asghar, 2012), influence la façon qu'ont les différentes disciplines de comprendre et de faire l'enseignement en contexte universitaire.

L'évaluation de l'enseignement

Par ailleurs, il est reconnu que les approches pédagogiques employées sont susceptibles d'influencer la motivation et la réussite des élèves (Basque et al., 2006; Tremblay-Wragg et al., 2018). Il s'agit donc d'un élément qui peut contribuer à la satisfaction de la population étudiante dont témoignent les évaluations de l'enseignement. À terme, des étudiant·e·s plus satisfait·e·s peut se traduire par un taux de rétention plus élevé, principal déterminant du financement des universités (Tight, 2020). Une des pratiques les plus répandues visant à s'assurer de l'expérience étudiante est l'évaluation de l'enseignement par ces dernier·ère·s. Les résultats de Bernard, Postiaux et Salcin (2002), qui ont été ensuite corroborés par Younès en 2009, puis par Dessez en 2019, soulèvent que les évaluations de l'enseignement par les étudiant·e·s sont une source privilégiée d'information pour les professeur·e·s (70 % des répondant·e·s les trouvent utile et 60 % reconnaissent leur rôle formatif). Plusieurs reconnaissent qu'elles offrent une source de suggestions pertinentes afin d'améliorer l'enseignement et souhaiteraient même qu'elles aient lieu à la mi-session afin de pouvoir adapter leur enseignement pour la suite des cours (Bernard et al., 2002). Néanmoins, la littérature reste mitigée quant à l'effet de l'évaluation de l'enseignement par la population étudiante sur la qualité de l'enseignement. Alors que Dessez (2019) affirme que la

participation et l’implication du personnel enseignant dans la démarche de l’évaluation de l’enseignement par la population étudiante a un effet positif sur l’enseignement, Younès (2009) nuance en spécifiant que, d’une part, des enseignant·e·s ne comprennent pas les évaluations ou en sont agacé·e·s et, d’autre part, le manque de ressources peut empêcher celles et ceux qui souhaitent utiliser les rétroactions d’effectuer des changements dans leur enseignement. L’évaluation n’arrive donc pas, à elle seule, à créer l’amélioration de la qualité de l’enseignement. En effet, 80 % des membres enseignant·e·s interrogé·e·s par Younès (2009) auraient voulu être accompagné·e·s par des spécialistes afin de comprendre les résultats et de se faire suivre dans leurs démarches de changement pédagogique.

DIMENSIONS INDIVIDUELLES QUI INFLUENCENT LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

D’autre part, certaines caractéristiques individuelles du corps professoral favorisent l’adoption de pratiques pédagogiques variées et actives ou y font obstacle.

La formation relative à la pédagogie

Les membres du corps professoral sont, pour la plupart, des spécialistes de leur domaine n’ayant pas ou peu de formation pédagogique (Lison et Paquin, 2019). Ce sont des professionnel·le·s généralement engagé·e·s en leur qualité de chercheur·euse, avec peu d’égards pour leurs expériences et leur formation en pédagogie universitaire. Ainsi, ils et elles enseignent pour la plupart comme on leur a enseigné, soit de manière magistrale (Berthiaume et Daele, 2013). Alors que le rapport McAleese, réalisé pour la Commission Européenne (2013), recommande que l’ensemble du corps professoral reçoive une formation accréditée en pédagogie et que la formation continue en enseignement universitaire soit requise (Short, 2015), un grand nombre d’universités à travers le monde offrent plutôt des formations ponctuelles au sein des centres pédagogiques de leurs établissements (Langevin et al., 2009), sans nécessairement exiger une formation en enseignement préalable pour devenir professeur·e.

Les préférences des professeur·e·s

De plus, la littérature sur le sujet soutient que le penchant des enseignant·e·s (professeur·e·s et chargé·e·s de cours) pour la recherche ou l’enseignement influencent leur façon d’enseigner. Menon (2003) se penche sur la relation existante entre la perception de l’utilité de l’enseignement et la préférence des professeur·e·s pour l’enseignement ou la recherche. En s’appuyant sur des analyses de test t menées à partir d’un échantillon de 60 professeur·e·s, Menon souligne que les membres du

corps professoral centré·e·s sur la recherche croient moins en l'utilité des cours aux études supérieures, et ce, même lorsqu'il s'agit de leurs propres cours. Cette population est aussi moins enclue à croire que les étudiant·e·s développent des habiletés et des connaissances utiles pour leur futur emploi, en plus de moins croire au fait que les élèves ont du plaisir à apprendre aux études supérieures. De plus, ces professeur·e·s accordent une plus grande importance à la valeur économique des études supérieures plutôt qu'à la valeur relative au développement des étudiant·e·s, contrairement à celles et ceux préférant l'enseignement (Menon, 2003). Pour sa part, Willcoxson (1998) met plutôt en relation la méthode d'apprentissage privilégiée des membres du corps professoral et leur façon d'enseigner. La chercheuse rapporte que les membres du corps professoral ayant une préférence pour le fait d'apprendre de manière individuelle et indépendante préféreraient enseigner à l'aide d'exposés magistraux, bien que le contexte d'enseignement soit aussi rapporté comme déterminant dans le choix de cette pratique. À l'inverse, pour les membres préférant apprendre par des activités de groupes, on observe une préférence marquée pour l'enseignement par travaux de groupes, même si la majorité des cours restent des exposés magistraux.

La lourdeur de la tâche professorale

À ces facteurs s'ajoute une tension entre la recherche et l'enseignement dans la tâche des professeur·e·s, qui vivent une pression conséquente vis-à-vis du fait de publier et de mettre en place des projets de recherche subventionnés. Ceci fait en sorte que certain·e·s sont moins porté·e·s à s'engager dans des démarches de formation en lien avec l'enseignement (Loiola et Tardif, 2001). En effet, ces professionnel·le·s s'identifient d'abord et avant tout comme des chercheur·euse·s dans leur discipline et ne ressentent pas le besoin ni l'envie de se former à l'enseignement (Langevin et al., 2009). De plus, la complexification de la tâche professorale entraînée par les multiples rôles que doit endosser le corps enseignant diminue le temps disponible pour réfléchir et actualiser les pratiques pédagogiques (Lison et Paquin, 2019). Pour ne nommer que quelques tâches, pensons entre autres à la production de recherche, incluant les demandes de financement, l'écriture et la gestion des projets, ainsi que la participation à divers comités, les présentations à des congrès et colloques, et l'encadrement d'étudiant·e·s (Hall, 2021). De ce fait, la réflexion sur l'enseignement passe la plupart du temps au second plan, ce qui limite la capacité du corps professoral à s'engager dans une démarche réflexive individuelle et collective quant aux stratégies pédagogiques employées, ainsi que dans l'élaboration d'activités d'apprentissage.

OBJECTIF

La littérature citée précédemment suggère que certains facteurs institutionnels et individuels peuvent avoir une influence sur l'adoption par les professeur·e·s d'université d'une diversité de pratiques pédagogiques. En revanche, peu d'études ont vérifié empiriquement l'influence relative de ces facteurs à plus grande échelle. L'objectif de cet article est donc d'examiner les facteurs qui influencent la mise en œuvre d'une variété de pratiques pédagogiques par les professeur·e·s universitaires.

MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre à cet objectif de recherche, cet article s'appuie sur un questionnaire distribué en 2017-2018 à l'ensemble des professeur·e·s régulier·ère·s ($N = 31\ 728$) de 64 universités dans 10 provinces canadiennes. En plus de comporter diverses questions sociodémographiques, ce questionnaire de huit sections couvrait tous les aspects de la tâche professorale, dont l'enseignement.

Participant·e·s

Au total, 2 968 professeur·e·s ont rempli le questionnaire, soit un taux de réponse de 9,4 %. Tel que l'indique le Tableau 1, les provinces les plus représentées dans l'échantillon sont l'Ontario (31,5 %), le Québec (19,4 %) et l'Alberta (14,9 %). En ce qui a trait au rang professoral, 41,2 % des participant·e·s occupaient le rang de professeur·e titulaire, 36,7 % celui de professeur·e agrégé·e et 16,0 % celui de professeur·e adjoint·e. Les hommes (49,0 %) et les femmes (49,2 %) représentaient chacun·e près de la moitié des participant·e·s. Concernant l'expérience en enseignement supérieur, 16,6 % des participant·e·s occupaient un poste depuis moins de 10 ans, 35,1 % avaient entre 11 et 20 ans d'expérience, 26,2 % entre 21 et 30 ans d'expérience et 19,9 % avaient plus de 31 ans d'expérience. Finalement, 58,6 % des participant·e·s exerçaient leur profession dans les domaines des sciences humaines et sociales, des lettres et des arts. Les sciences de la santé, quant à elles, étaient représentées par 22,9% des participant·e·s et les sciences naturelles, les mathématiques et le génie par 17,6 %.

Selon un test de validité de l'ajustement (χ^2), l'échantillon ne présentait pas de différence significative avec la population générale des professeur·e·s (UCASS, 2018), du moins en ce qui avait trait à l'âge, au rang ou à la discipline enseignée. L'échantillon présentait cependant une surreprésentation de professeures.

TABLEAU 1. Caractéristiques sociodémographiques des participant·e·s

	Participant·e·s	
	n	%
Province		
Alberta	441	14,9
Colombie-Britannique	251	8,5
Manitoba	231	7,8
Nouveau-Brunswick	231	7,8
Nouvelle-Écosse	155	5,2
Ontario	935	31,5
Île-du-Prince-Édouard	12	0,4
Québec	577	19,4
Saskatchewan	74	2,5
Terre-Neuve-et-Labrador	22	0,7
Données manquantes	39	1,3
Rang académique		
Professeur·e adjoint·e	475	16,0
Professeur·e agrégé·e/associé·e	1 088	36,7
Professeur·e titulaire	1 224	41,2
Autres	181	6,1
Genre		
Homme	1 453	49,0
Femme	1 459	49,2
Autres	33	1,1
Manquant	23	0,8
Nombre d'années d'expérience		
0 à 10 ans	492	16,6
11 à 20 ans	1 042	35,1
21 à 30 ans	779	26,2
31 ans et plus	591	19,9
Manquant	64	2,2
Discipline		
Sciences humaines et sociales, lettres et arts	1 739	58,6
Sciences de la santé	681	22,9
Sciences naturelles, mathématique et génie	521	17,6
Autres	26	0,9
Manquant	1	0,0

Note. N = 2 968

Méthode d'analyse des données

Parmi les items du questionnaire utilisé, les participant·e·s devaient se prononcer sur leur utilisation d'une variété de pratiques d'enseignement (p. ex. enseignement en salle de classe; enseignement individuel; préparation de documents pour les cours; élaboration de programmes/curriculum; apprentissage par projet; enseignement pratique/travail de laboratoire). De ces pratiques, nous avons sélectionné les trois pour lesquelles le sens était univoque et qui pouvaient être déployées auprès du groupe entier d'étudiant·e·s (p. ex : apprentissage par

projet) plutôt qu’auprès d’un nombre limité (p. ex. enseignement individuel). De ce fait, seules les trois pratiques pédagogiques suivantes ont été retenues pour nos analyses : l’enseignement magistral, l’apprentissage par projet, ainsi que l’enseignement pratique ou le travail en laboratoire.

Bien que la compréhension de ce qui définit les trois pratiques pédagogiques ciblées puisse être différente selon les participant·e·s, nous retenons que l’apprentissage par projet est défini par Proulx (2004, p. 31) comme un processus d’apprentissage « au cours duquel l’apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d’un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable ». L’enseignement pratique ou le travail en laboratoire désigne, quant à lui, un apprentissage effectué davantage dans une situation où les étudiant·e·s manipulent et expérimentent activement en mobilisant les savoirs nécessaires à la situation proposée, par exemple lors de simulations (Lelevé, 2019). Finalement, l’enseignement en salle de classe est considéré ici comme de l’enseignement magistral où les savoirs sont dispensés par l’enseignant·e au reste du groupe par des présentations.

Une analyse de fréquences a d’abord été faite pour l’utilisation de chacune des trois pratiques. À cet effet, les répondant·e·s pouvaient cocher les pratiques utilisées. Lorsqu’une pratique était cochée, la valeur « 1 » était attribuée à cette pratique, à laquelle on attribuait la valeur « 0 » si elle n’était pas cochée. Par la suite, une nouvelle variable a été créée afin de faire la somme pour chaque participant·e des pratiques pédagogiques employées. Nous avons ainsi obtenu un score de zéro à trois.

En fonction des différents éléments exposés dans la première section de l’article, les variables indépendantes choisies comprennent la discipline dans laquelle exerce l’enseignant·e, ses préférences et sa formation. De plus, le nombre d’heures de travail hebdomadaires pour l’ensemble des tâches a été retenu pour représenter la lourdeur de la tâche professorale. Aussi, du point de vue institutionnel, la valorisation respectivement de l’enseignement et de la recherche par l’institution a été considérée. Pour ces deux variables, les participant·e·s devaient répondre en indiquant leur niveau d’accord sur une échelle de Likert à cinq points. De plus, les personnes déclarées par les participant·e·s comme effectuant l’évaluation de l’enseignement ont été prises en compte. Par exemple, si l’item affirmant que la direction du département évaluait l’enseignement était affirmatif, la valeur « 1 » était attribuée, contre « 0 » s’il était négatif. Finalement, une régression logistique ordinaire a été effectuée, car la variable dépendante, c’est-à-dire la somme des pratiques pédagogiques

employées, représente un nombre limité de pratiques, soit les valeurs d'aucune pratique (0), d'une pratique (1), de deux(2) ou de trois (3).

Limites méthodologiques

La nature très exploratoire de l'étude nous amène, dans cet article, à privilégier l'utilisation des statistiques descriptives sans tendre vers la généralisation des résultats à toute la population à l'étude. D'une part, seul·e·s 9,4 % des professeur·e·s sollicité·e·s ont répondu, dont une surreprésentation des femmes dans la population à l'étude. D'autre part, même si des test du chi carré auraient permis d'indiquer si les différences observées dans les statistiques descriptives s'avèrent significatives, la taille de l'échantillon aurait fort probablement fait émerger plusieurs résultats comme statistiquement significatifs sans nécessairement nous permettre de mieux comprendre la nature du phénomène à l'étude. De ce fait, les résultats de cet article permettent de porter un premier regard sur des facteurs qui semblent reliés à l'usage d'une variété de pratiques pédagogiques, mais nous les interprétons avec beaucoup de prudence en mettant plutôt de l'avant des pistes de recherche pertinentes pour mieux cerner les observations effectuées.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans cette section, les résultats descriptifs concernant la variable dépendante, soit l'utilisation des pratiques pédagogiques, est d'abord exposée. Ensuite, les statistiques descriptives permettant de croiser les pratiques pédagogiques employées et différentes caractéristiques des professeur·e·s sont déployées. Les résultats de la régression logistique ordinale concluent cette section.

Les pratiques pédagogiques étudiées

Tel que l'indique le Tableau 2, l'enseignement magistral est la méthode d'enseignement la plus employée par les répondant·e·s (94,8 %). En outre, un peu plus de la moitié rapportent utiliser l'apprentissage par projet (52,9 %, n = 1 570). Les travaux pratiques ou les laboratoires constituent, pour leur part, des méthodes utilisées par plus du tiers de l'échantillon (35,2 %, n = 1 044).

TABLEAU 2. *Usage de différentes pratiques pédagogiques*

		Participant·e·s	
		n ^a	%
Pratiques pédagogiques utilisées	Enseignement magistral	2 814	94,8
	Apprentissage par projet	1 570	52,9
	Travail pratique ou laboratoire	1 044	35,2
Nombre de ces pratiques utilisées	Utilisation d'aucune de ces pratiques	24	0,8
	Utilisation d'une de ces pratiques	939	31,6
	Utilisation de deux de ces pratiques	1 193	40,2
	Utilisation de trois de ces pratiques	701	23,6
	Données manquantes	111	3,7

^a Représente les participant·e·s ayant répondu « oui » à la question. Les autres ont répondu par la négative, n'ont pas répondu ou n'ont pas enseigné dans la dernière année.

Dans un premier temps, ces données permettent d'observer une prédominance, voire une omniprésence, de l'utilisation de l'enseignement magistral. Ces observations corroborent les propos de Lamarès et Poteaux (2013), qui soulèvent la présence marquée de l'enseignement magistral à l'enseignement supérieur. Il n'est toutefois pas possible avec ces données de savoir dans quelle mesure l'enseignement magistral domine les périodes de cours. Ainsi, tant les professeur·e·s utilisant l'exposé magistral de plusieurs heures que leurs collègues faisant des capsules brèves de théorie ont indiqué faire de l'enseignement magistral et sont donc considéré·e·s dans ces données.

Dans un deuxième temps, une proportion plus importante des répondant·e·s auraient recours à une autre pratique en plus de l'enseignement magistral dans leur enseignement. En effet, 40,2 % ($n = 1\,193$) des personnes interrogées rapportent l'utilisation de deux des trois pratiques mentionnées et varient ainsi, dans une certaine mesure, leurs méthodes pédagogiques. Pour Sauvé et al. (2007) ainsi que Halawah

(2011), l'adoption d'une diversité de pratiques pourrait favoriser la motivation et l'engagement des étudiant·e·s en dynamisant la routine et en suscitant leur attention. L'adoption d'une pratique complémentaire à l'enseignement magistral pourrait, en outre, encourager une participation active de la population étudiante et serait susceptible de favoriser des apprentissages plus significatifs (Biggs, 1996; Terriault, 2019) ainsi qu'une persévérence accrue (Martin et Padula, 2018).

Les pratiques pédagogiques en fonction de diverses caractéristiques

Les sections suivantes permettront de mettre en lumière certaines caractéristiques des professeur·e·s qui varient leurs pratiques pédagogiques. Le Tableau 3 présente les pratiques pédagogiques employées par les professeur·e·s en fonction de leur formation, leur préférence pour l'enseignement ou la recherche, leur temps de travail hebdomadaire, les modalités d'évaluation de leur enseignement, le fait qu'on les encourage, ou pas, à bonifier leurs pratiques et la valorisation de l'enseignement et de la recherche par l'établissement.

Les pratiques pédagogiques selon le temps, la préférence et la formation

Les professeur·e·s ayant reçu une formation sur la pédagogie lors de leurs études doctorales (soit 26,6 % de l'échantillon) semblent plus disposé·e·s à utiliser l'apprentissage par projet que les personnes n'en ayant pas eu. En revanche, peu de différences apparaissent entre l'enseignement magistral et l'enseignement pratique, qu'une formation ait été reçue ou non. De plus, le recours à deux ou trois pratiques pédagogiques différentes semble davantage rapporté par les professeur·e·s ayant une préférence pour l'enseignement que pour la recherche (35,3 %). Il est aussi possible de constater que les répondant·e·s rapportant un temps de travail hebdomadaire supérieur à 40 heures par semaine (65,5 %), soit une semaine de travail normale à temps plein (Éducaloi, 2022), sont plus nombreux·ses à tirer parti de l'apprentissage par projet et à varier leurs pratiques pédagogiques que leurs collègues travaillant moins d'heures. Cette donnée fait écho aux affirmations concernant le manque de temps dans la tâche professorale pour réfléchir et bonifier les pratiques pédagogiques employées (Lison et Paquin, 2019; Nakano Koga et al., 2021), de sorte que les personnes ayant recours à une diversité de pratiques travaillent plus d'heures que leurs homologues n'ayant recours qu'à l'enseignement magistral. On peut alors supposer que la planification de cours variés où les étudiant·e·s sont engagé·e·s activement requiert plus de temps que la planification d'une présentation magistrale des contenus. En outre, un manque de temps ou d'intérêt pour la pédagogie universitaire est susceptible d'influencer l'engagement des professeur·e·s dans

l'adoption de pratiques pédagogiques variées (Poumay, 2014b). Dans le même ordre d'idées, la tâche professorale de plus en plus lourde rend la participation à des formations pédagogiques de moins en moins possible et attrayante. De ce fait, les professeur·e·s n'ayant initialement pas reçu de formation en pédagogie universitaire, ou très peu, (Lison et Paquin, 2019) ne disposent pas du temps nécessaire pour s'engager dans une démarche de développement professionnel quant à leurs compétences pédagogiques (Loiola et Tardif, 2001) et n'y voient parfois ni l'utilité, ni l'intérêt (Menon, 2003).

TABLEAU 3. *Usage de différentes méthodes pédagogiques*

Répondant·e·s	Magistral	Projet	Laboratoire/TP	Aucune de ces pratiques	1 pratique	2 pratiques	3 pratiques
Total des répondant·e·s (excluant les données manquantes)	100 %	98,5 %	55 %	36,5 %	0,8 %	32,9 %	41,8 %
Formation pédagogique au doctorat	Oui	26,6 %	99,3 %	59,9 %	35,3 %	0,1 %	31,1 %
	Non	73,4 %	98,2 %	53,2 %	37,0 %	1,1 %	33,5 %
Préférence	Ens.	35,3 %	98,4 %	54,6 %	39,8 %	0,8 %	30,7 %
	Rech.	64,8 %	98,7 %	55,0 %	34,9 %	0,7 %	34,2 %
Temps de travail hebdomadaire	< 40 h	34,5 %	98,3 %	49,2 %	35,9 %	0,9 %	36,4 %
	> 40 h	65,5 %	98,7 %	58,3 %	37,3 %	0,6 %	30,6 %
Qui évalue l'enseignement	Dir. dép.	64,4 %	99,0 %	56,7 %	37,3 %	0,4 %	31,4 %
	Etud.	88,5 %	98,9 %	54,2 %	36,4 %	0,6 %	33,2 %
	Auto-éval.	37,0 %	99,1 %	58,7 %	43,0 %	0,5 %	27,3 %
Encouragé·e·s à améliorer l'enseignement en réponse à l'évaluation des étudiant·e·s	Non	60,4 %	98,5 %	54,3 %	33,1 %	0,7 %	35,9 %
	Oui	39,6 %	98,8 %	55,9 %	41,8 %	0,7 %	28,5 %
L'établissement valorise davantage...	Ens.	39,3 %	98,5 %	58,3 %	36,2 %	1,0 %	30,7 %
	Rech.	56,3 %	98,8 %	54,3 %	36,6 %	0,8 %	32,8 %

Ens. : enseignement
Rech. : recherche
Dir. Dép. : direction du département
Étud. : Étudiante·e·s
Auto-éval. : auto-évaluation

Les pratiques pédagogiques et l'évaluation de l'enseignement

L'évaluation de l'enseignement fait l'objet de plusieurs écrits (Bernard et al., 2002; Dessez, 2019; Romainville et Coggi, 2009; Younès, 2009). Il apparaît que les membres du corps professoral effectuant une autoévaluation formelle (37,0 %), soit une autoévaluation s'inscrivant dans un cadre régulier (p. ex. départemental, facultaire ou institutionnel) et se réalisant régulièrement (p. ex. à la fin de chaque cours, session ou année), seraient en nombre plus élevé à utiliser une variété de pratiques

pédagogiques incluant l'apprentissage par projet (58,7 % par rapport à 55 % chez l'ensemble des répondant·e·s) et l'enseignement en laboratoire ou par travaux pratiques (43 % par rapport à 36,5 % chez l'ensemble des répondant·e·s). Cette observation permet de soulever la possibilité que les membres du corps professoral effectuant une autoévaluation formelle de leur enseignement mobiliseraient davantage la pratique réflexive, élément reconnu comme important dans le développement des compétences enseignantes (Cardinet, 1988), de sorte à entraîner l'adoption de pratiques plus actives et variées. Par ailleurs, plus de 60 % des répondant·e·s ne se sentaient pas encouragé·e·s à améliorer leurs pratiques pédagogiques à la suite de l'évaluation de l'enseignement. Ceci pourrait en partie être expliqué par le fait que la qualité et la validité des évaluations de l'enseignement effectuées par la population étudiante sont parfois remises en doute par les membres du corps professoral et des facultés (Kogan et al., 2010; Mukherji et Rustagi, 2008). En revanche, les répondant·e·s qui se sentent encouragé·e·s à améliorer leur enseignement en fonction des évaluations reçues ont recours au travail en laboratoire ou à l'enseignement pratique en plus grande proportion que leurs collègues (41,8 % contre 33,1 %). De plus, la proportion de membres du corps professoral ayant recours à une seule et unique pratique pédagogique est moindre (respectivement 28,5 % contre 35,9 %), ce qui porte à croire que les professeur·e·s qui valorisent et mettent à profit les rétroactions reçues varient davantage leurs pratiques et mettent davantage en action leurs étudiant·e·s par le biais de travaux pratiques ou de laboratoires.

Les pratiques pédagogiques et l'orientation de l'établissement

Finalement, les pratiques pédagogiques des professeur·e·s qui affirment que leur établissement valorise davantage l'enseignement que la recherche diffèrent peu de celles de leurs collègues qui affirment travailler dans un établissement valorisant davantage la recherche. Cette observation nuance les conclusions de certaines études (Goos et al., 2011; Lison et Paquin, 2019) qui mentionnent l'importance de la culture de l'institution ou de la valorisation de l'enseignement par l'institution pour favoriser des pratiques actives et variées. Par ailleurs, comme les données rapportées dans ce questionnaire concernent la perception des professeur·e·s quant à la valorisation de l'enseignement ou de la recherche par l'institution, il est important de faire preuve de prudence quant aux interprétations qui sont effectuées. En effet, le questionnaire utilisé pour cette recherche ne permet pas de saisir la nature des mécanismes de reconnaissance des institutions d'appartenance des répondant·e·s. Nous ne savons pas s'il s'agit de mécanismes formels soutenant et encourageant les innovations

pédagogiques ou bien de reconnaître les efforts en enseignement, que les pratiques soient innovantes ou non. De ce fait, les résultats auraient pu être différents si une analyse plus fine des pratiques pédagogiques en fonction des mécanismes de reconnaissance mis en place dans les institutions avait été effectuée, ce qu'il serait pertinent de faire dans une prochaine recherche.

Les pratiques pédagogiques et la discipline enseignée

Par ailleurs, nombreuses sont les recherches qui ont étudié les différences pédagogiques entre les disciplines enseignées à l'université (Asghar, 2012; Pereira et Flores, 2016; Rawlusyk, 2018). Comme le montre le Tableau 4, les 13 disciplines ont été regroupées en trois champs disciplinaires selon leur appartenance aux organismes subventionnaires canadiens, soit le Centre de recherche en sciences humaines (CRSH), le Centre de recherche en sciences naturelles et en génie (CRSNG) et l'Institut de recherche en santé du Canada (IRSC), de sorte que les disciplines relatives aux sciences de l'éducation, à la formation initiale des maîtres, aux sciences humaines, aux arts, aux sciences sociales et du comportement, aux affaires et à l'administration, à l'économie, au droit ainsi qu'au travail social ont été mis ensemble dans la catégorie des sciences humaines ($n=1675$). Les sciences de la vie ainsi que celles de la santé et les sciences médicales ont été regroupées sous l'appellation « sciences de la santé » ($n=653$). Les disciplines que sont la chimie, l'agriculture et la foresterie des technologies, les sciences physiques et mathématiques, le génie, la construction et l'architecture ont été regroupées sous le terme « sciences naturelles » ($n=504$).

TABLEAU 4. Usage de différentes méthodes pédagogiques selon les disciplines

Disciplines (n = nombre de participant-e-s dans la discipline)	Enseignement magistral	Apprentissage par projet	Enseignement laboratoire ou TP	Aucune de ces pratiques	1 pratique	2 pratiques	3 pratiques
Sciences sociales	98,7	49,6	24,6	1,0	40,7	42,7	15,6
Sciences de la santé	97,4	58,8	56,5	0,9	22,2	40,1	36,8
Sciences naturelles	99,2	66,9	49,8	0,2	21,4	40,7	37,7
Science de l'éducation et formation des maîtres (n=208)	97,5	51,3	34,7	1,5	37,2	37,7	26,6
Sciences humaines et arts (n=602)	98,8	46,4	18,3	1,0	46,6	40,2	12,2
Sciences sociales et du comportement (n=572)	99,1	54,0	27,7	0,7	35,7	45,7	17,9
Affaires et administration, économie (n=240)	98,3	48,9	18,8	1,3	41,0	48,0	9,6
Droit (n=53)	100,0	43,1	23,5	0,0	47,1	39,2	13,7
Travail social (n=64)	100,0	43,3	46,7	0,0	35,0	40,0	25,0
Sciences de la vie (n=244)	99,1	66,4	61,7	0,0	18,7	35,3	46,0
Sciences médicales, sciences de la santé (n=437)	96,4	54,5	53,6	1,4	24,2	42,8	31,6
Sciences physiques, mathématiques (n=163)	98,8	56,3	41,9	0,0	32,5	38,1	29,4
Chimie (n=75)	100,0	60,6	62,0	0,0	15,5	46,5	38,0
Sciences informatiques (n=66)	100,0	75,8	38,7	0,0	17,7	50,0	32,3
Génie, construction et fabrication, architecture (n=178)	99,4	73,4	54,3	0,0	16,8	39,3	43,9
Agriculture et foresterie (n=39)	97,4	78,9	57,9	2,6	13,2	31,6	52,6

En observant les résultats de ces trois groupes, un constat peut être fait : les professeur-e-s en sciences sociales sont plus nombreux-ses (40,7 %) à rapporter l'utilisation d'une seule pratique pédagogique que leurs collègues en sciences de la santé (22,2 %) et en sciences naturelles (21,4 %). À l'inverse, les professeur-e-s des sciences de la santé et des sciences naturelles utiliseraient en plus grand nombre les trois pratiques pédagogiques observées (respectivement 36,8 % et 37,7 %) par rapport à leurs collègues des sciences humaines (15,6 %).

Lorsque nous comparons chacun des groupes disciplinaires, il est possible de constater une forte utilisation des laboratoires et travaux pratiques par les disciplines des sciences de la vie (61,7 %) et de la chimie (62,0 %), ce qui semble plausible compte tenu de la place qu'occupe le travail en laboratoire dans ces disciplines. L'apprentissage par projet semble quant à lui très important dans les disciplines de l'agriculture et de la foresterie (78,9 %), des sciences informatiques (75,8 %) et du génie (73,4 %). Ceci explique que les groupes des sciences de la vie et des sciences naturelles ressortent davantage quant à la variété des pratiques pédagogiques employées.

Du côté des sciences sociales, plus de 47 % des professeur-e-s de droit n'utilisent que l'enseignement magistral comme pratique pédagogique, suivie-e-s de près par leurs collègues en sciences humaines et arts avec 46,6 %. C'est en sciences humaines et en arts, en sciences sociales et du comportement, en affaires, en administration et en économie ainsi qu'en

droit qu'on rapporte le moins l'utilisation des trois pratiques pédagogiques, ce qui explique en partie le constat effectué quant à l'ensemble des sciences sociales. Par ailleurs, les membres des sciences de l'éducation et de la formation des maîtres semblent répondre différemment des personnes qui enseignent dans les autres disciplines des sciences sociales. En effet, plus de 51 % des professeur·e·s en sciences de l'éducation et à la formation des maîtres utilisent l'apprentissage par projet dans leur enseignement et plus de 26 % rapportent l'utilisation des trois pratiques pédagogiques, ce qui corrobore les résultats de Rawlusyk (2016) par rapport à la prédisposition, entre autres, des sciences de l'éducation à mettre de l'avant des situations d'apprentissage et d'évaluation authentiques mettant en action les étudiant·e·s. Toutefois, alors que Pereira et Flores (2016) suggéraient une popularité moindre des pratiques traditionnelles d'évaluation, qui devraient assurer un alignement pédagogique avec les pratiques d'enseignement employées (Biggs, 1996), dans les sciences humaines et sociales, nos données rapportent davantage l'usage unique de l'enseignement magistral dans ces disciplines, méthode d'enseignement cohérente avec l'évaluation traditionnelle, soit par examen écrit. Ceci encourage à approfondir la recherche sur le sujet des pratiques pédagogiques et d'évaluation selon les disciplines, car, d'une part, le faible nombre de répondant·e·s pour chacune des disciplines devraient nous inciter à la prudence quant à l'interprétation des résultats et, d'autre part, leur regroupement en trois grands groupes disciplinaires pourrait masquer les particularités propres à certaines disciplines.

Un modèle de régression pour expliquer les pratiques pédagogiques

Bien que l'ensemble des variables présentées dans le Tableau 3 aient été liées dans la littérature aux pratiques pédagogiques du corps professoral universitaire, aucune recherche n'a examiné s'il existait une relation significative entre celles-ci et l'utilisation d'une variété de pratiques pédagogiques. Ainsi, une régression logistique ordinale retenant pour variable dépendante la somme de l'utilisation des trois pratiques pédagogiques a été effectuée. Le modèle inclut les dix variables indépendantes présentées ci-dessous. Ce dernier s'avère statistiquement significatif avec un pseudo R² de Nagelkerke expliquant 10 % de la variance.

TABLEAU 5. Estimation des paramètres de la régression logistique ordinale

Paramètre	B	Erreur standard	Intervalle de confiance (IC) de Wald à 95 %		Test d'hypothèse			Exp(B)	Intervalle de confiance de Wald à 95 % pour Exp(B)	
			Inférieur	Supérieur	Khi carré de Wald	df	Sig.		Inférieur	Supérieur
Seuil	[Somme des pratiques (magistral; projet; TP ou laboratoire = 0,00]	4,850	0,4190	-5,672	4,029	134,035	1	0,000	0,008	0,003, 0,018
	[Somme des pratiques (magistral; projet; TP ou laboratoire = 1,00]	-0,437	0,3477	-1,119	0,244	1,583	1	0,208	0,646	0,327, 1,276
	[Somme des pratiques (magistral; projet; TP ou laboratoire = 2,00)]	1,509	0,3491	0,825	2,193	18,682	1	0,000	4,521	2,281, 8,962
Vous avez reçu une formation pédagogique durant le doctorat. (Oui = 1; Non = 2)			-0,199	0,0818	-0,359	-0,039	5,929	1	0,015	0,819, 0,698
Selon vos préférences, vous intéressez-vous davantage à l'enseignement (1) ou à la recherche (4)?			-0,119	0,0435	-0,204	-0,034	7,481	1	0,006	0,888, 0,815
Vous êtes encouragé·e à améliorer votre compétence pédagogique en réponse aux évaluations de l'enseignement. (Oui = 1; Non = 2)			0,027	0,0299	-0,032	0,085	0,795	1	0,373	1,027, 0,969
L'évaluation de l'enseignement se fait par la direction de votre département ou de votre unité. (Oui = 1; Non = 2)			-0,093	0,0774	-0,244	0,059	1,436	1	0,231	0,911, 0,783
L'évaluation de l'enseignement se fait par vos étudiant·e·s. (Oui = 1; Non = 2)			0,258	0,1162	0,030	0,485	4,911	1	0,027	1,294, 1,030
L'évaluation de l'enseignement se fait par une autoévaluation. (Oui = 1; Non = 2)			-0,416	0,0765	-0,566	-0,266	29,495	1	0,000	0,660, 0,568
Votre institution a une forte orientation vers la performance en enseignement. (Fortement en désaccord (1) à Fortement en accord (5))			0,002	0,0317	-0,060	0,064	0,005	1	0,944	1,002, 0,942
Votre institution a une forte orientation vers la performance en recherche. (Fortement en désaccord (1) à Fortement en accord (5))			0,053	0,0305	-0,113	0,007	2,993	1	0,084	0,949, 0,894
Nombre moyen d'heures travaillées par semaine			0,014	0,0026	0,009	0,019	29,663	1	0,000	1,014, 1,009
Groupes disciplinaires (1 = sciences sociales; 2 = sciences de la santé; 3 = sciences naturelles)			0,602	0,0471	0,510	0,694	163,196	1	0,000	1,826, 1,665
Echelle			1							
Df : degrés de liberté Sig. : significativité (valeur p associée au test de Wald)										

Le modèle obtenu démontre que le groupe disciplinaire dans lequel les professeur·e·s exercent influence le nombre de pratiques utilisées ($B = 0,602, p < 0,001$) , c'est-à-dire que les professeur·e·s en sciences de la santé et en sciences naturelles sont plus à même d'utiliser un plus grand nombre de pratiques que leurs collègues en sciences sociales [$\text{Exp}(B) = 1,826, 95\% \text{ IC } (1,665, 2,002)$]. Il s'avère aussi que les professeur·e·s préférant l'enseignement à la recherche ($B = -0,119, p < 0,005$), travaillant plus d'heures par semaine ($B = 0,014, p < 0,000$) ou ayant reçu une formation pédagogique au doctorat ($B = -0,119, p < 0,015$) sont plus à même d'utiliser des pratiques pédagogiques plus variées, les rapports de cote étant respectivement de 0,888 [95 % IC (0,815, 0,967)], 1,014 [95 % IC (1,009, 1,019)] et 0,819 [95 % IC (0,698, 0,962)]. Finalement, les professeur·e·s pour qui l'évaluation de l'enseignement est faite par les étudiant·e·s ($B = 0,258 ; p < 0,05$) sont moins susceptibles de recourir à des pratiques variées [$\text{Exp}(B) = 1,294, 95\% \text{ IC } (1,030, 1,625)$], contrairement à leurs homologues qui effectuent une autoévaluation formelle ($B = -0,416; p < 0,001$) ayant un rapport de cote de 0,660 [95 % IC (0,568, 0,767)]. Le seuil de signification choisi s'élève ici à 0,05 compte tenu du caractère exploratoire de l'étude.

Ainsi, le modèle confirme que l'utilisation d'une variété de pratiques est liée à certaines variables individuelles et institutionnelles (liées à l'évaluation). Parmi celles-ci, l'autoévaluation formelle apparaît comme un facteur ayant un impact particulièrement marqué sur l'adoption d'une diversité de pratiques pédagogiques. Cette variable est celle dont l'estimation est la plus élevée après le groupe disciplinaire, avec une valeur de signification inférieure à 0,001, ce qui représente une avenue nouvelle encore inexplorée dans la littérature scientifique. Le modèle révèle également l'absence de relation significative entre l'utilisation d'une variété de pratiques et d'autres variables pourtant citées dans la littérature sur le sujet, telles que l'orientation de l'institution en faveur de la recherche ou de l'enseignement, l'évaluation de l'enseignement effectuée par la direction du département et l'encouragement à améliorer les pratiques enseignantes en réponse aux évaluations de l'enseignement. Une hypothèse susceptible d'expliquer l'absence de corrélation entre ces variables serait que ce sont les caractéristiques individuelles, directement liées aux membres du corps professoral, qui sont plus à même de déterminer le désir de varier les pratiques pédagogiques employées (Butler, 2005; Gareau, 2018). Finalement, le modèle explique globalement une faible proportion de la variance dans la variable dépendante, ce qui suggère que d'autres facteurs qui n'étaient pas pris en compte dans le questionnaire pourraient mieux expliquer l'utilisation d'une diversité d'approches, dont l'engagement des individus dans un processus de développement professionnel (Jeannin et al., 2021). Par ailleurs, la capacité du modèle à détecter des relations significatives pourrait aussi avoir été limitée par le nombre restreint de valeurs possibles dans la variable dépendante, réduisant ainsi sa puissance statistique.

CONCLUSION

Cet article visait à examiner les facteurs qui influencent la mise en œuvre d'une variété de pratiques pédagogiques par le corps professoral universitaire. À partir des données d'un questionnaire administré à 2 968 professeur·e·s au Canada, des analyses statistiques descriptives ainsi qu'une régression logistique ordinale ont été effectuées. Bien que le modèle n'explique que 10 % de la variance dans la variété des pratiques pédagogiques utilisées, les données suggèrent qu'il existerait une relation significative entre cette variété et une préférence pour l'enseignement, une formation en pédagogie durant le doctorat, un nombre d'heures de travail hebdomadaire accru et une autoévaluation formelle de l'enseignement professoral. De plus, certaines différences semblent exister entre les pratiques pédagogiques des professeur·e·s en fonction de la discipline

enseignée. Cet article permet de faire une première exploration quantitative des liens entre les caractéristiques de la profession universitaire et l'adoption de pratiques pédagogiques. Les résultats obtenus encouragent à une exploration plus minutieuse avec des outils davantage spécifiques de l'observation des pratiques pédagogiques. Une prochaine étude pourrait aussi inclure l'utilisation du travail d'équipe en classe, de questionnaires interactifs, de mises en situation, de la méthode des cas, d'apprentissage par les pairs, etc. De plus, il pourrait aussi être intéressant de se pencher sur l'importance de chacune des pratiques quant à leur utilisation en salle de cours, ce qui pourrait enrichir la compréhension relative à l'omniprésence de l'enseignement magistral. En effet, mieux comprendre les facteurs qui influencent l'adoption de pratiques pédagogiques variées et actives permettrait aux décisionnaires ainsi qu'aux centres de soutien pédagogique dans les universités d'intervenir de manière plus ciblée auprès du corps professoral afin de favoriser une pédagogie universitaire plus adaptée au contexte changeant. Le présent travail de recherche constitue une première étude à grande échelle examinant de manière plus systématique l'influence de plusieurs variables individuelles et institutionnelles sur l'adoption de pratiques pédagogiques variées.

RÉFÉRENCES

- Asghar, M. (2012). The lived experience of formative assessment practice in a British university. *Journal of Further and Higher Education*, 36(2), 205-223. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.606901>
- Basque, J., Nault, T., Saint-Pierre, M., Brunet, L., Toussaint, P., Lajoie, J., Pudelko, B. et Ross, D. (2006, 15 au 18 mai). *Un modèle de formation universitaire intégrant le mentorat, la communauté de pratique et la modélisation des connaissances*. XXVIII^e colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Monastir, Tunisie. https://r-libre.teluq.ca/2320/1/AIPU%202006_Basque%20et%20al._texte_vf.pdf
- Bernard, H., Postiaux, N. et Salcin, A. (2002). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 625-650. <https://doi.org/10.7202/000293ar>
- Berthiaume, D. et Daele, A. (2013). Comment choisir des méthodes d'enseignement adaptées? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 119-134). P.I.E-Peter Lang S.A., Editions Scientifiques Internationales.
- Bertrand, D. et Foucher, R. (2003). Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises : tendances fondamentales et développements souhaités. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 353-374. <https://doi.org/10.7202/011037ar>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>

- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. <https://doi.org/10.7202/012358ar>
- Cardinet, J. (1988). *De quelle évaluation de programme parlons-nous?*. Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. https://www.irdp.ch/data/documents/manifestations/cardinet/evaluation_programme.pdf
- Commission Européenne. (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education : report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/42468>
- Dessez, M. (2019). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : une expérience d'évaluation de la formation par des diplômés à la faculté de chirurgie dentaire de Toulouse* [thèse de doctorat, Université Toulouse III - Paul Sabatier]. <http://thesesante.ups-tlse.fr/2652/1/2019TOU33020.pdf>
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions vives*, 6(18), 93-110. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1178>
- Éducaloi. (2022). *Les heures supplémentaires*. Éducaloi. <https://educaloi.qc.ca/capsules/les-heures-supplementaires/>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. et Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Gareau, M. (2018). *Pratique réflexive et autorégulation : favoriser le développement professionnel des étudiants à la fin de la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale de la formation initiale vers l'insertion professionnelle* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/12176>
- Goos, M., Gannaway, D. et Hughes, C. (2011). Assessment as an equity issue in higher education: comparing the perceptions of first year students, course coordinators, and academic leaders. *The Australian Educational Researcher*, 38(1), 95-107. <https://doi.org/10.1007/s13384-010-0008-2>
- Guillemette, F. (2020). Passer du modèle transmissif à un modèle de l'apprentissage guidé. *Enjeux et société: approches transdisciplinaires*, 7(2), 42-73. <https://doi.org/10.7202/1073360ar>
- Halawah, I. (2011). Factors influencing college students' motivation to learn from students' perspective, *Education*, 132(2), 379-390. <https://www.semanticscholar.org/paper/faf6852fc5fe40d9b0d86264a5408900317bdb1>
- Hall, R. (2021, 12 juillet). *What does a Lecturer/Professor actually do?* BioTrib. <https://biotrib.eu/what-does-a-lecturer-professor-actually-do/>
- Jeannin, L., Serres, G., Roblès, C., Tichit, A. et Hamon, L. (2021). Le développement professionnel d'enseignants porteurs d'innovation pédagogique dans une université française: y-a-t-il eu transformation? (document de travail). <https://hal.uca.fr/hal-03340902>
- Kemp, S. et Scaife, J. (2012). Misunderstood and neglected? Diagnostic and formative assessment practices of lecturers. *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 181-192. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.656443>
- Kennel, S., Guillot, S., Caublot, M. et Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90(3), 23-45. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0023>

- Kogan, L. R., Schoenfeld-Tacher, R. et Hellyer, P. W. (2010). Student evaluations of teaching: perceptions of faculty based on gender, position, and rank. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 623-636. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.491911>
- Lamarès, J. et Poteaux, N. (2013). Comment répondre aux défis actuels de l'enseignement supérieur? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 9-24). P.I.E-Peter Lang S.A., Éditions Scientifiques Internationales.
- Langevin, L., Grandtner, A.-M. et Ménard, L. (2009). La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 643-664. <https://doi.org/10.7202/029512ar>
- Lelevé, A. (2019). *Étude et développement d'outils haptiques pour l'apprentissage par la pratique*. Université de Lyon. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03133267/document>
- Lison, C. et Paquelin, D. (2019). La formation du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (80), 61-70. <https://doi.org/10.4000/ries.8184>
- Loiola, F. A. et Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305-326. <https://doi.org/10.7202/009935ar>
- Ludvigsen, K., Krumsvik, R. et Furnes, B. (2015). Creating formative feedback spaces in large lectures. *Computers & Education*, 88, 48-63. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.002>
- Marion, J.-L. (2013). L'universalité de l'Université: l'avenir de l'Université. *Communio*, 38(1), 7-16.
- Martin, P. et Padula, P. (2018). Innovation pédagogique à l'université : comparaison entre apprentissage par problèmes et cours traditionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1574>
- McLean, H. (2018). This is the way to teach: insights from academics and students about assessment that supports learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1228-1240. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1446508>
- Menon, M. E. (2003). Views of teaching-focused and research-focused academics on the mission of higher education. *Quality in Higher Education*, 9(1), 39-54. <https://doi.org/10.1080/13538320308165>
- Mukherji, S. et Rustagi, N. (2008). Teaching evaluations: Perceptions of students and faculty. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 5(9), 45-54. <https://doi.org/10.19030/tlc.v5i9.1234>
- Nakano Koga, S. M., Beaupré-Lavallée, A. et Bégin-Caouette, O. (2021). Accountability measures in higher education and academic workload: A ten-year comparison. *A Journal of Educational Research and Practice*, 30(2), 116-136. <http://dx.doi.org/10.26522/brocked.v30i2.872>
- Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société : Approches transdisciplinaires*, 7(2), 10-41. <https://doi.org/10.7202/1073359ar>
- Pereira, D. A. R. et Flores, M. A. (2016). Conceptions and practices of assessment in higher education: A study of Portuguese university teachers. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 9-29. <https://doi.org/10.15366/rie2016.9.1.001>
- Phillion, R., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2012). Le modèle Universal Instructional Design au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes : apports, enjeux et défis. *Éducation et socialisation*, 31. <https://doi.org/10.4000/edso.780>

- Poumay, M. (2014a). L'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur. Dans G. Lameul (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnement et éclairage de la recherche* (p. 69-81). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lameul.2014.01.0069>
- Poumay, M. (2014b). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.778>
- Pratt, D. D. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Krieger Publishing Co. <https://eric.ed.gov/?id=ED461013>
- Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Presses Universitaires du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/themes/apprentissage-par-projet-263.html>
- Rawlusyk, P. (2016). *Exploring Assessment Practices in Higher Education: A Focus on Learning-oriented Assessment* [Thèse de doctorat, Northcentral University]. <https://search.proquest.com/docview/1809102071?accountid=12543>
- Rawlusyk, P. (2018). Assessment in higher education and student learning. *Journal of Instructional Pedagogies*, 21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1194243>
- Rege Colet, N. et Lamarès, J. (2013). Comment enseigner à des étudiants adultes? Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 25-38). P.I.E-Peter Lang S.A., Éditions Scientifiques Internationales.
- Rizvi, F. (2018). Realizing the benefits of massification. *International Higher Education*, 94, 18-19. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.0.10562>
- Romainville, M. (2006). Introduction. Dans N. Rege Colet et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 7-13). <https://www.cairn.info/la-pratique-enseignante-en-mutation-9782804152468.htm>
- Romainville, M. et Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : approches critiques et pratiques innovantes*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-evaluation-de-l-enseignement-par-les-etudi-9782804107505.htm>
- Roulin, V. (2017). Introduction. Dans V. Roulin, A.-C. Allin-Pfister et D. Berthiaume (dir.), *Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnaliser ?* (p. 21-30). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouli.2017.01.0021>
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Fournier, J. et Fontaine, E. (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport final*. Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture (programme Actions concertées). http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI_rapport_final_vf.pdf
- Short, A. (2015). Leading the horse... Mandatory certified training for all higher education teaching staff in Europe? *Journal of the European Higher Education Area*, (3), 1-22. <https://www.researchgate.net/publication/283211609>
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.582838>
- Terriault, P. (2019). Apprentissage actif fondé sur la classe inversée dans un cours de génie mécanique. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association* (CEEA). <https://doi.org/10.24908/pceea.vi0.13703>
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 689-704. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>
- Tremblay-Wragg, É., Raby, C. et Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Étude d'un cas

particulier. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1).
<https://doi.org/10.4000/ripes.1288>

Trow, M. (1973). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Carnegie Commission on Higher Education. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>

UCASS (University and College Academic Staff System). (2018). *Number and Salaries of Full-time Teaching Staff at Canadian Universities (Final)*, 2017/2018. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/181115/dq181115b-fra.htm>

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du renouveau pédagogique.

Willcoxson, L. (1998). The impact of academics' learning and teaching preferences on their teaching practices: A pilot study. *Studies in Higher Education*, 23(1), 59-70. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380492>

Winstone, N. et Millward, L. (2012). Reframing perceptions of the lecture from challenges to opportunities: Embedding active learning and formative assessment into the teaching of large classes. *Psychology Teaching Review*, 18(2), 31-41. <https://eric.ed.gov/?id=EJ991406>

Younès, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. Dans M. Romainville (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (p. 191-210). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2009.01.0191>

MYRIAM GIROUARD-GAGNÉ est chercheuse postdoctorale, professionnelle de recherche et chargée de cours. Elle est membre du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (Lires) et sur l'inclusion scolaire (Lisis). Elle s'intéresse aux pratiques évaluatives du personnel enseignant et aux pratiques pédagogiques qui s'inscrivent dans une approche inclusive. myriam.girouard-gagne@umontreal.ca

NOÉMIE DESCHÈNES est étudiante en éducation.

OLIVIER BÉGIN-CAOUETTE est professeur agrégé en enseignement supérieur comparé au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses recherches examinent les interactions entre les systèmes d'enseignement supérieur et leurs contextes politiques, économiques, sociaux et culturels, ainsi que la production de recherche universitaire et les transformations des établissements d'enseignement technique et professionnel. Il est cofondateur du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (Lires) et membre associé du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (Cirst).

GLEN ALAN JONES est professeur à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (Oise) de l'Université de Toronto. Ses recherches portent sur les politiques d'enseignement supérieur, la gouvernance universitaire et la profession académique. Il a publié de nombreux ouvrages et articles sur ces sujets et a contribué à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation postsecondaire.

GRACE KARRAM STEPHENSON est professeure adjointe au Département de leadership, d'enseignement supérieur et d'éducation des adultes à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE) de l'Université de Toronto. Elle dirige une équipe de chercheurs canadiens dans la phase actuelle de l'enquête sur la profession académique. Elle enseigne également des cours en éducation comparée et internationale.

AMY METCALFE est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de la Colombie-Britannique. Ses recherches portent sur l'enseignement supérieur, les politiques éducatives, l'intelligence artificielle en éducation, l'internationalisation, les études migratoires et la mobilité académique. Elle s'intéresse également aux méthodes de recherche visuelle et aux environnements universitaires.

MYRIAM GIROUARD-GAGNÉ is a postdoctoral researcher, research professional, and lecturer. She is a member of the Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIRES) et sur l'inclusion scolaire (LISIS). She is interested in the evaluative practices of teachers and pedagogical practices that are part of an inclusive approach. myriam.girouard-gagne@umontreal.ca

NOÉMIE DESCHÈNES is a student in Education.

OLIVIER BÉGIN-CAOUETTE is an associate professor of comparative higher education in the Department of Administration and Foundations of Education at the Université de Montréal. His research examines the interactions between higher education systems and their political, economic, social, and cultural contexts, as well as the production of academic research and the transformations of technical and vocational education institutions. He is the cofounder of the Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur (LIRES) and an associate member of the Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).

GLEN ALAN JONES is a professor at the Ontario Institute for Studies in Education (OISE) of the University of Toronto. His research focuses on higher education policies, university governance, and the academic profession. He has published numerous books and articles on these topics and has contributed to the advancement of knowledge in the field of postsecondary education.

GRACE KARRAM STEPHENSON is an assistant professor in the Department of Leadership, Higher & Adult Education of the Ontario Institute for Studies in Education (OISE) at the University of Toronto. She is leading a team of Canadian researchers in the current phase of the Academic Profession Survey. She also teaches courses in comparative and international education.

AMY METCALFE is a professor in the Faculty of Education at the University of British Columbia. Her research focuses on higher education, educational policies, artificial intelligence in education, internationalization, migration studies, and academic mobility. She is also interested in visual research methods and academic environments.

LES PERCEPTIONS DE LA SUPERVISION PARENTALE SELON LES JEUNES ET LEURS PARENTS COMME PRÉDICTEURS DU FONCTIONNEMENT SCOLAIRE À LA FIN DU SECONDAIRE

GUILLAUME GAGNÉ-LEGAULT, CATHERINE CIMON-PAQUET et MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. Cet article examine en quoi les perceptions des parents et des adolescent·e·s relatives à la sollicitation et au contrôle parentaux peuvent servir à prédire le rendement et l'engagement scolaires. Des régressions hiérarchiques effectuées sur 133 dyades parent-enfant (66 % filles; âge moyen : 16,88 ans) révèlent que le contrôle perçu par les jeunes est significativement associé à leur engagement et à leur rendement. Quant à la sollicitation perçue, son lien avec l'engagement n'est que marginalement significatif. Les perceptions des parents de leur supervision ne prédisent quant à elles pas le fonctionnement scolaire de l'enfant. Il serait donc important de considérer la perception qu'ont les adolescent·e·s de la supervision parentale lors d'interventions visant à améliorer leur fonctionnement scolaire.

**ADOLESCENTS' AND PARENTS' PERCEPTIONS OF PARENTAL
MONITORING AS PREDICTORS OF ACADEMIC FUNCTIONING AT THE
END OF HIGH SCHOOL**

ABSTRACT. This article examines how parents' and adolescents' perceptions of parental solicitation and control can be used to predict academic achievement and engagement. Hierarchical regressions on 133 parent-child dyads (66% girls; mean age: 16.88 years) indicate that adolescents' perceptions of parental control are significantly related to their academic engagement and achievement, in contrast to perceived solicitation, which is only marginally related to engagement. Parents' perceptions of their monitoring strategies, however, do not predict adolescents' academic functioning. Thus, it would be important to consider adolescents' perceptions of parental monitoring in interventions aimed at improving academic functioning in high school students.

La réussite scolaire est une priorité au Québec (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017), mais, paradoxalement, c'est dans cette province que l'on retrouve le plus faible taux de diplomation de l'école secondaire après cinq ans d'études au Canada (Gouvernement du Canada, 2019). Des efforts sont déjà mis en œuvre pour soutenir les élèves québécois à risque d'échec scolaire. Par exemple, celles et ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007) peuvent bénéficier de l'intégration d'enseignant·e·s-ressources ainsi que de l'implantation de programmes soutenant les comportements positifs dans les classes du Québec (Bissonnette et al., 2020; Granger et Tremblay, 2019). Toutefois, les statistiques suggèrent que d'autres causes possibles pourraient être en jeu dans l'échec scolaire et celles-ci doivent être identifiées afin d'offrir un soutien complet aux élèves du secondaire et de les aider à maintenir un fonctionnement optimal jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

L'un des facteurs qui semblent avoir été négligés par les recherches jusqu'à maintenant est la qualité de la supervision des parents vers la fin du secondaire. À l'âge où l'on attend de plus en plus d'indépendance de la part des jeunes et où s'exerce une influence particulièrement puissante de la part des pairs ou des relations amoureuses, le rôle des parents ne doit pas s'effacer, mais plutôt se transformer pour faciliter la transition des adolescent·e·s vers la vie adulte (Flynn et al., 2017). La présente étude vise donc à explorer le rôle de la supervision parentale, telle que rapportée par les jeunes et par leurs parents, dans le maintien d'un fonctionnement scolaire optimal lors de la période critique qu'est la fin du secondaire.

Le fonctionnement scolaire au secondaire

Le fonctionnement scolaire est un concept multidimensionnel qui fait référence à la capacité d'un·e élève à s'adapter aux demandes du milieu scolaire (Juvonen et al., 2000; Ratelle et al., 2017). Un indicateur de fonctionnement important et fortement prédictif de la réussite à long terme est le rendement scolaire, soit la maîtrise des matières qui sont enseignées à l'école (Hasl et al., 2019). Dans les études sur le sujet, ce concept est fréquemment opérationnalisé en utilisant la moyenne des résultats scolaires pour les cours obligatoires du curriculum scolaire. De plus, dans l'optique où les matières scolaires peuvent devenir de plus en plus difficiles à maîtriser au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur cheminement scolaire, une autre composante du fonctionnement des élèves à l'école s'avère aussi essentielle : l'engagement scolaire.

L'engagement scolaire est un concept à plusieurs facettes qui englobe la valorisation des buts scolaires, ainsi que l'implication des élèves et leur participation dans les apprentissages (van Rooij et al., 2017). Il est parfois utile de l'opérationnaliser en tenant compte de ses éléments comportementaux, comme l'achèvement des travaux scolaires; toutefois, ses composantes émotionnelles, comme l'intérêt pour l'école, la curiosité intellectuelle et l'ambition de poursuivre ses études apparaissent cruciales pour des élèves qui préparent leur transition vers des études postsecondaires. En ce sens, plusieurs recherches rapportent des associations entre l'engagement, la réussite et la persévérance scolaires (Gutman et Schoon, 2018; Hill et Wang, 2015).

En somme, le rendement et l'engagement scolaires sont deux facettes de la vie des élèves qui se complètent dans l'évaluation du fonctionnement scolaire, le rendement reflétant l'aspect cognitif du fonctionnement et l'engagement reflétant l'aspect affectif. Afin d'approfondir notre compréhension des facteurs pouvant avoir une incidence sur la réussite des élèves québécois·e·s, nous proposons d'examiner le rôle des parents, et plus précisément leurs comportements en matière de supervision, pour soutenir ces deux aspects fondamentaux du fonctionnement scolaire des élèves du secondaire.

La supervision parentale

Plusieurs pratiques parentales peuvent favoriser la réussite et la persévérance scolaires des élèves du secondaire, comme le fait de communiquer à l'élève des attentes de réussite élevées, de l'encourager et de le soutenir dans son cheminement scolaire, de lui donner accès à des activités d'enrichissement et de discuter de ses activités et ambitions scolaires (voir la revue de la littérature effectuée par Boonk et al., 2018). Puisque l'adolescence est une période de transformation importante sur le plan de la relation entre les jeunes et leurs parents, des difficultés dans cette sphère sociale risqueraient d'entraîner des répercussions sur le fonctionnement scolaire des élèves et leurs chances de réussir leurs études secondaires. Notamment, une étude réalisée auprès d'élèves québécois·e·s fréquentant l'école secondaire et présentant un risque élevé de décrochage a révélé que la perception d'une faible supervision parentale s'avère cruciale dans le choix de l'élève d'abandonner l'école (Afia et al., 2019). Cette étude suggère que le soutien des parents est encore plus important que l'accumulation d'événements stressants (p. ex., décès ou incarcération d'un parent, problèmes de santé majeurs). Ainsi, une meilleure compréhension du rôle de la supervision parentale à la fin du secondaire est un premier pas essentiel vers l'atteinte des objectifs de

diplomation au niveau secondaire fixés par le ministère de l'Éducation du Québec.

À un âge où les jeunes se préparent à la transition vers l'âge adulte, les adolescent·e·s passent de plus en plus de temps à l'extérieur de la maison et hors de la supervision directe de leurs parents. Ainsi, la *supervision parentale* se définit comme un ensemble de pratiques mises en place par les parents et visant à recueillir de l'information sur les intérêts, les relations et les activités de leur jeune, en particulier celles qui se déroulent loin d'eux (Stattin et Kerr, 2000).

Ces pratiques incluent le *contrôle parental*, c'est-à-dire l'implantation de règles déterminées par les parents en lien avec les activités et les relations de leur enfant. Par exemple, certains parents demandent le respect d'un couvre-feu pour les sorties en soirée ou exigent que les devoirs soient terminés avant de permettre à leur jeune d'aller voir ses camarades. Même s'il est attendu que les parents relâchent peu à peu ce contrôle au fur et à mesure que leur enfant prend de la maturité et assume ses responsabilités, une structure claire et des règles cohérentes mises en œuvre de manière constante sont encore essentielles au milieu de l'adolescence (Ratelle et al., 2017). La *solicitation parentale*, quant à elle, se manifeste lorsque les parents ouvrent des discussions avec leur jeune pour lui permettre de leur parler de ses activités, de ses intérêts et de ses relations. Selon la revue de la littérature réalisée par Omer et al. (2016), les comportements de supervision parentale aident à protéger les adolescent·e·s de l'émergence de plusieurs comportements à risque, comme la consommation de substances, l'association avec des groupes de pairs déviant·e·s, les conduites violentes, la délinquance et d'autres problèmes scolaires. Les études ayant examiné le lien entre la supervision parentale et l'adaptation positive des jeunes sont plus rares. Toutefois, quelques recherches utilisant des données autorapportées par des adolescent·e·s suggèrent que la supervision pourrait contribuer à un rendement et à un engagement scolaires élevés (Henry et al., 2011; Kristjansson et Sigfúsdóttir, 2009).

En somme, la supervision parentale regroupe un ensemble de comportements visant à construire la relation et à guider l'adolescent·e dans l'acquisition de l'autonomie qui est essentielle à sa transition vers l'âge adulte. De ce fait, les parents et leur jeune sont des acteurs importants de ce processus et peuvent le vivre de manière différente en fonction, notamment, de leur personnalité, de leurs attentes relationnelles, de leurs observations d'autres dynamiques familiales (p. ex., chez des ami·e·s, dans la famille élargie ou dans le voisinage), ou encore des échanges avec des personnes extérieures à la relation (p. ex., le

groupe de pairs de l'adolescent·e ou les intervenant·e·s du domaine psychosocial impliqué·e·s auprès des parents). Ces divergences de perception ne sont pas anodines et, comme nous l'expliquerons dans la prochaine section, nous proposons de vérifier si celles-ci peuvent nous aider à améliorer notre capacité à prédire le fonctionnement scolaire des élèves du secondaire.

Perceptions des jeunes et des parents

De Los Reyes et al. (2013) ont déjà documenté des différences de perception des pratiques parentales entre les adultes et les enfants. Abar et al. (2015) suggèrent que la perception de la supervision parentale selon le parent représente les comportements dans lesquels la personne croit s'être engagée, tandis que la perception des adolescent·e·s représenterait les comportements parentaux que les jeunes sont en mesure d'observer. Ainsi, il est possible que les adolescent·e·s ne perçoivent pas tous les comportements de supervision parentale mis en œuvre ou encore que les parents ne soient pas aussi explicites qu'ils le croient à l'heure de mettre en œuvre des comportements de supervision. Par exemple, si un père questionne son adolescent sur l'heure à laquelle il prévoit de rentrer en soirée et se trouve rassuré par un retour prévu avant le couvre-feu, il pourrait avoir l'impression d'avoir fait preuve de contrôle parental, sans avoir besoin de mentionner le couvre-feu. De ce fait, son garçon pourrait ne pas avoir perçu le comportement de contrôle dans lequel le père croit s'être engagé. Autre exemple : il est possible qu'une adolescente soit distraite par un échange de textos et ignore la tentative de sa mère d'avoir une conversation sur sa journée à l'école, s'engageant ainsi dans un comportement de sollicitation parentale.

Ces divergences de points de vue sont souvent traitées comme des erreurs de mesure, alors qu'elles sont pourtant riches en informations. En effet, lorsqu'elles sont importantes, elles peuvent indiquer une problématique dans la relation parent-enfant, qui serait en soi une information pertinente sur le plan clinique avec des implications importantes pour l'intervention auprès de la famille (Dotterer et Wehrspann, 2016). Par exemple, un parent ayant la perception de superviser convenablement les activités de son adolescent·e sera peut-être moins enclin à solliciter des conversations, amenant ainsi son enfant à avoir la perception que le parent ne s'intéresse pas à ses activités (Dotterer et Wehrspann, 2016), ce qui pourrait être néfaste pour la qualité de la relation.

Ces divergences de point de vue peuvent aussi avoir une valeur prédictive en elles-mêmes. En effet, de telles divergences dans la perception de la supervision parentale ont été associées à des retombées négatives pour les

jeunes sur les plans comportemental et criminel, par exemple, en ce qui a trait à la délinquance juvénile, ainsi qu'aux comportements extériorisés et à risque (De Los Reyes, 2011). Cependant, à notre connaissance, aucune étude n'a encore évalué les associations entre les divergences dans les perceptions de la supervision parentale et les conséquences scolaires à l'adolescence. De plus, le fait que les perceptions des enfants et celles des parents présentent peu de divergences ne garantit pas toujours un fonctionnement optimal; en effet, on peut s'attendre à certains problèmes d'adaptation chez les jeunes des familles où les parents et leurs enfants s'accordent sur le fait qu'un manque de supervision parentale est présent.

En somme, peu d'études ont exploré les contributions uniques de la perception des parents et de leurs enfants pour prédire le fonctionnement scolaire à l'adolescence. Qui plus est, on en sait peu sur la valeur prédictive des divergences entre le point de vue du parent et celui de son enfant, mais l'on soupçonne que des différences importantes pourraient être à la source de problèmes d'adaptation chez les jeunes, tout comme le serait un manque de supervision perçu à la fois par l'adolescent·e et son parent.

Modèle théorique

Cette étude est ancrée dans le modèle bioécologique de Bronfenbrenner et Morris (2006). Nous nous intéressons particulièrement au *microsystème* de ce modèle, qui est composé de l'environnement immédiat de l'individu, incluant des personnes et des groupes exerçant une influence directe sur son développement par un processus d'échanges très réguliers. La relation parent-enfant fait donc partie du microsystème des adolescent·e·s ; il s'agit selon ce modèle d'une *relation proximale* ayant une importance primordiale dans le développement humain. Le modèle bioécologique soutient que les interactions et les influences entre les individus sont réciproques. Les comportements parentaux sont donc importants, mais il est nécessaire de considérer que les caractéristiques et les comportements de l'enfant peuvent avoir une incidence sur sa relation avec son parent, ce qui pourrait influencer son propre comportement dans le futur. Les caractéristiques individuelles des jeunes et de leurs parents peuvent également teinter leur perception de leur relation. Il est donc important de considérer les deux parties comme des agents actifs de la relation et de recueillir des informations de la part des deux parties.

Le modèle bioécologique suggère aussi que les relations proximales doivent changer et s'adapter au fur et à mesure que les personnes impliquées prennent de la maturité et évoluent. Cette évolution constante contribue aux différences de perception d'une relation selon

les deux protagonistes. Toutefois, une divergence marquée dans les perceptions de la supervision parentale à un moment important du développement pourrait indiquer un problème dans la communication ou encore un blocage dans l'évolution de la relation proximale entre le parent et l'enfant, ce qui pourrait menacer l'adaptation psychosociale de l'adolescent·e, notamment son fonctionnement scolaire (Keijser et Poulin, 2013).

Statut socioéconomique, sexe et âge

Au-delà des problèmes sur le plan des pratiques parentales, plusieurs autres éléments sont déjà reconnus comme étant des facteurs de risque pour le fonctionnement scolaire à l'adolescence. Un statut socioéconomique familial peu élevé est notamment associé à un fonctionnement scolaire problématique, incluant des problèmes d'engagement et de persévérance (Englund et al., 2008; Lyche, 2010). Les garçons représentent également une population à plus grand risque de décrochage scolaire que les filles (Gutman et Schoon, 2018; Pica et al., 2014). Enfin, le risque de décrochage augmente aussi en fonction de l'âge de l'élève (Lecocq et al., 2014). Ainsi, le niveau socioéconomique de la famille, le sexe et l'âge ont été intégrés comme covariables dans les analyses de cette étude.

Objectifs et hypothèses

La présente étude comporte trois objectifs. Le premier est préliminaire et vise à évaluer si les perceptions des parents et de leur jeune relativement à la supervision parentale convergent. Le deuxième objectif est central à cette étude et permettra d'évaluer si les perceptions des deux parties contribuent de manière unique et indépendante au fonctionnement scolaire des jeunes, tel que mesuré par leur rendement et leur engagement scolaires. Enfin, notre troisième objectif consiste à examiner l'effet d'interaction entre les perceptions des parents et celles de leur jeune dans le modèle de prédiction du fonctionnement scolaire.

Pour le premier objectif, nous émettons l'hypothèse que les perceptions du parent et celles de son enfant seront corrélées positivement. Concernant le deuxième objectif, nous prédisons que les perceptions du parent et de son enfant seront indépendamment et positivement associées au fonctionnement scolaire de l'élève, et ce, selon les deux indicateurs choisis (rendement et engagement). Enfin, relativement au troisième objectif, nous postulons qu'une grande divergence de perception de la supervision parentale à l'intérieur d'une dyade parent-enfant sera associée à un faible fonctionnement scolaire. Nos attentes sont similaires pour les dyades où les parents et les jeunes s'entendent sur le fait que les

parents exercent peu de contrôle et de sollicitation parentale. Les dyades caractérisées par des perceptions qui s'accordent sur un niveau élevé de supervision parentale devraient quant à elles être celles où les élèves présentent le fonctionnement scolaire le plus élevé.

MÉTHODE

Participant e s

L'échantillon comprend 133 dyades parent-enfant, dont 88 filles, 44 garçons et 1 individu au sexe non spécifié parmi les jeunes ainsi que 110 femmes, 21 hommes et 2 individus au sexe non spécifié parmi les parents. L'âge des adolescent·e·s, qui étaient en quatrième ou cinquième année du secondaire, se situe entre 15,82 et 18,88 ans ($M = 16,88$). Dans cet échantillon, 15 élèves ont redoublé une année scolaire et 3 ont redoublé deux fois. Cette étude fait partie d'un projet longitudinal de plus grande envergure portant sur les influences des expériences sociales sur le fonctionnement scolaire et le risque de décrochage au secondaire. Les élèves ont été recruté·e·s dans deux écoles secondaires publiques francophones situées en banlieue de Montréal sélectionnées sur la base de leur indice de défavorisation élevé, afin de nous assurer que les résultats de cette recherche soient pertinents et applicables à cette population d'où est issue une grande proportion des personnes non diplômées au Québec (MEES, 2019). La majorité des jeunes (69,2 %) a révélé être d'origine caucasienne, 9,8 % hispanique, 6,8 % noire, 9,0 % d'une autre origine ethnique. Toutefois, 2,3 % n'ont pas répondu. Parmi les 133 dyades, 109 ont consenti à ce que l'école transmette le bulletin scolaire de l'élève à notre équipe. En raison des données manquantes, l'échantillon final comprend 109 dyades parent-enfant pour les analyses sur le rendement scolaire et 125 dyades pour celles concernant l'engagement scolaire.

Les familles ont été recrutées en 2014 ou en 2015. Parmi l'échantillon global ($N = 448$), seules les familles dont l'un des parents avait répondu à notre questionnaire ont été sélectionnées. Le protocole de la présente étude a été approuvé par le comité d'éthique institutionnel et un consentement libre et éclairé a été obtenu auprès des élèves et de leurs parents par des lettres d'information et des formulaires de consentement distribués dans les écoles.

Procédure

Durant les heures de classe, les jeunes ont utilisé le laboratoire informatique de l'école pour remplir un questionnaire en ligne d'une durée de 75 minutes incluant 313 items, dont des échelles qui ne sont

pas utilisées dans la présente étude. Les assistantes de recherche étaient présentes pour répondre aux questions des élèves et le personnel enseignant a été invité à quitter le local. Les élèves ont reçu une entrée gratuite pour le cinéma à titre de compensation.

Mesures

Sexe et âge. Ces variables ont été autorapportées par les élèves. Pour l'encodage de la variable « sexe », le code 1 a été attribué aux garçons et le code 2 a été attribué aux filles.

Statut socioéconomique. Nous avons demandé aux parents d'indiquer leur revenu familial annuel sur une échelle en 10 points allant de « moins de 20 000 \$ » à « plus de 100 000 \$ ». Le niveau d'éducation de la mère et du père a été rapporté par le parent selon une échelle en 4 points : sans diplôme, diplôme d'études secondaires, diplôme d'études collégiales et diplôme universitaire. Des scores Z ont été créés pour chacune des trois variables (revenu, éducation de la mère et éducation du père), puis une moyenne a été calculée à partir de ces scores pour déterminer le score de statut socioéconomique. Un score a ensuite été attribué à tous les élèves ayant une donnée valide pour au moins l'une de ces trois variables.

Supervision parentale. Cette variable a été mesurée à l'aide de l'échelle de Stattin et Kerr (2000), choisie pour sa validité prédictive et sa fiabilité bien établies (traduction française : Keijsers et Poulin, 2013). Les items s'adressaient à l'origine aux jeunes et ont été adaptés par notre équipe pour le questionnaire des parents. Les affirmations ont été évaluées sur une échelle de type Likert allant de 1 (« jamais ») à 4 (« toujours »). La sous-échelle « contrôle parental » mesurait les règles mises en place par le parent (quatre items; p. ex., « Si tu rentres après le couvre-feu [ou très tard], est-ce que tu dois expliquer à tes parents pourquoi et leur dire avec qui tu étais ? »). La sous-échelle « sollicitation parentale » mesurait les demandes du parent pour avoir des informations sur la vie de son enfant (quatre items; p. ex., « Durant le dernier mois, à quelle fréquence tes parents ont-ils pris l'initiative de discuter avec toi de ce que tu faisais pendant tes temps libres? »). Les coefficients alpha de Cronbach relatifs à la perception du parent étaient de 0,62 pour le contrôle et de 0,84 pour la sollicitation. Pour la perception des jeunes, ils étaient de 0,81 pour le contrôle parental et de 0,83 pour la sollicitation parentale.

Fonctionnement scolaire. Le rendement scolaire a été obtenu en consultant les bulletins de fin d'année fournis par les écoles. Une moyenne en pourcentage a été calculée à partir des résultats obtenus en français, en mathématiques et en anglais.

L'engagement scolaire des élèves a été mesuré en faisant la moyenne de quatre items du questionnaire d'adaptation sociale et personnelle pour les adolescent·e·s québécois·e·s (Le Blanc et al., 1996). Cette échelle présente une bonne validité prédictive et une bonne fiabilité. Tous les items étaient notés sur une échelle de type Likert en quatre points. Les deux premiers items (« Aimes-tu l'école? » et « À quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes? ») utilisaient des échelles variant de 1 (« pas du tout ») à 4 (« beaucoup »). Le troisième item demandait : « Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard? » et les réponses possibles variaient de 1 (« ça ne me dérange pas/je ne veux pas terminer le secondaire ») à 4 (« je veux terminer l'université »). Le dernier item demandait : « Comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge? » Les réponses possibles variaient de 1 (« Je suis parmi les moins bon·ne·s ») à 4 (« Je suis parmi les meilleur·e·s »). Un coefficient alpha de Cronbach de 0,57 a été obtenu.

Analyses

Les analyses statistiques descriptives ont été effectuées avec le logiciel SPSS version 27. Pour atteindre le premier objectif, nous avons suivi les recommandations de Field et al. (2012) et effectué des corrélations bivariées de Pearson afin d'examiner les liens entre les variables principales (perceptions de supervision des jeunes et de leurs parents), puisqu'elles étaient toutes mesurées sur des échelles continues. En lien avec le deuxième objectif, des régressions hiérarchiques ont été effectuées (Field et al., 2012), avec la supervision parentale perçue par l'enfant et son parent comme variables indépendantes, le fonctionnement scolaire comme variable dépendante, et l'âge, le sexe et le statut socioéconomique comme variables de contrôle. Pour répondre au dernier objectif, nous avons examiné l'effet d'interaction entre les perceptions des parents et celles des jeunes dans la prédiction du fonctionnement scolaire en ajoutant un terme d'interaction (perception du parent × perception de l'adolescent·e) dans la régression.

RÉSULTATS

Analyses préliminaires

Statistiques descriptives. Ces statistiques ont été calculées pour l'ensemble des variables et sont indiquées dans le Tableau 1. Toutes les variables sont distribuées normalement et montrent une variabilité adéquate. L'asymétrie et l'aplatissement sont dans les normes. Des tests-t à échantillons appariés révèlent que les parents rapportent en moyenne des

niveaux plus élevés de sollicitation, $t(125) = -8,09$, $p < 0,001$, et de contrôle parental, $t(124) = -6,77$, $p < 0,001$, que les jeunes.

TABLEAU 1. Statistiques descriptives des variables principales et des covariables

Variables	N	M (SD)	Étendue	Asymétrie	Aplatissement
Sexe	133	1,66 (0,47)	1,00 – 2,00	-0,69	-1,54
Âge	125	16,88 (0,65)	15,82 – 18,88	1,15	1,18
SSE	133	-0,01 (0,88)	-2,35 – 1,17	-0,28	0,42
Contrôle (adolescent·e)	125	3,11 (0,81)	1,00 – 4,00	-0,68	-0,44
Sollicitation (adolescent·e)	126	2,36 (0,80)	1,00 – 4,00	0,18	-0,58
Contrôle (parent)	133	3,65 (0,49)	1,75 – 4,00	-1,76	2,80
Sollicitation (parent)	133	3,02 (0,64)	1,00 – 4,00	-0,53	0,29
Rendement scolaire	110	75,19 (9,89)	48,00 – 93,67	-0,40	-0,01
Engagement scolaire	133	3,06 (0,50)	0,95 – 4,00	-0,57	1,26

Note. Pour la variable « Sexe », le code 1 a été attribué aux garçons et le code 2 a été attribué aux filles. SSE = Statut socioéconomique.

Analyses corrélationnelles. Les analyses corrélationnelles bivariées sont présentées dans le Tableau 2. En lien avec le premier objectif, il est pertinent d'observer que la corrélation entre la perception de contrôle rapportée par le parent et l'enfant était sous le seuil de signification statistique, alors que la corrélation entre la perception des comportements de sollicitation chez le parent et chez l'enfant était faible, mais significative. De plus, en lien avec le deuxième objectif, mentionnons que les perceptions de supervision parentale rapportées par les adolescent·e·s étaient significativement corrélées avec les deux indicateurs de fonctionnement scolaire, à l'exception du lien entre la perception de sollicitation parentale et le rendement scolaire, qui n'était pas significatif. Par ailleurs, les perceptions de supervision rapportées par les parents n'étaient significativement corrélées avec aucun indicateur de fonctionnement scolaire.

TABLEAU 2. Corrélations bivariées entre les variables principales et les covariables

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Sexe	-								
2. Âge	-0,06	-							
3. SSE	0,08	-0,12	-						
4. Contrôle (adolescent-e)	0,20*	-0,23*	-0,05	-					
5. Sollicitation (adolescent-e)	0,08	-0,04	0,03	0,30***	-				
6. Contrôle (parent)	0,11	-0,17†	-0,01	0,11	0,07	-			
7. Sollicitation (parent)	0,15†	-0,01	-0,12	-0,06	0,20*	0,15†	-		
8. Rendement scolaire (moyenne)	0,35***	-0,29**	0,30**	0,36***	0,07	0,03	-0,02	-	
9. Engagement scolaire	0,12	-0,17†	0,17†	0,35***	0,27**	0,07	-0,02	0,43***	-

Note. † $p < 0,10$. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Note. Pour la variable « Sexe », le code 1 a été attribué aux garçons et le code 2 a été attribué aux filles. SSE = statut socioéconomique.

Analyses de régression

Deux analyses de régression hiérarchique ont été effectuées (voir Tableau 3); une pour chacune des variables dépendantes, soit le rendement et l'engagement scolaires. Le sexe, l'âge et le statut socioéconomique ont été inclus dans le premier bloc et les sous-échelles de contrôle et de sollicitation selon le parent et selon l'enfant ont été introduites dans le second bloc.

Dans le premier modèle visant à prédire le rendement scolaire, les covariables sexe, âge et niveau socioéconomique expliquent ensemble 21,2 % de la variabilité dans le rendement scolaire. Les mesures de supervision parentale en expliquent quant à elles 3,9 %, au-delà de ce qui est expliqué par les variables de contrôle. Dans la deuxième analyse visant à prédire l'engagement scolaire, les covariables sexe, âge et statut socioéconomique expliquent 2,9 % de la variabilité dans l'engagement scolaire. Les mesures de supervision parentale, quant à elles, en expliquent 12,1 %, au-delà de ce qui est expliqué par les covariables. Un examen plus précis des covariables révèle des associations dans la direction attendue, mais généralement faibles, voire non significatives. Le statut socioéconomique fait exception, puisqu'il prédit le rendement scolaire avec une taille d'effet modérée.

En lien avec le deuxième objectif de l'étude, qui vise à vérifier s'il existe une contribution unique des perceptions des jeunes et de leurs parents pour prédire le fonctionnement scolaire, les régressions suggèrent que ce ne serait pas le cas. Alors que les perceptions de contrôle parental rapportées par les adolescent·e·s étaient bel et bien associées aux deux indicateurs de fonctionnement scolaire, ce n'était pas le cas pour les perceptions des parents. De plus, les perceptions de sollicitation tant chez les parents que chez leurs enfants ne prédisaient pas le fonctionnement scolaire, à l'exception d'un lien marginalement significatif entre la perception de sollicitation de la part des jeunes et l'engagement scolaire. En somme, seules les perceptions de supervision des jeunes pouvaient prédire leur fonctionnement scolaire (et non pas celles des parents) et les perceptions de contrôle parental se sont avérées un prédicteur beaucoup plus fiable que celles de sollicitation parentale.

TABLEAU 3. Régressions hiérarchiques prédisant le fonctionnement scolaire

Prédicteurs	Rendement scolaire		Engagement scolaire	
	B	β	B	β
Sexe	3,60 [†]	0,17 [†]	0,03	0,03
Âge	-2,77 [†]	-0,18 [†]	-0,05	-0,06
SSE	3,41**	0,31**	0,08	0,14
Contrôle (adolescent-e)	3,59**	0,28**	0,20**	0,32**
Sollicitation (adolescent-e)	-0,06	-0,00	0,11 [†]	0,17 [†]
Contrôle (parent)	-0,88	-0,05	0,00	0,00
Sollicitation (parent)	-0,30	-0,02	0,01	0,01

Note. Pour la variable « Sexe », le code 1 a été attribué aux garçons et le code 2 a été attribué aux filles.

[†] $p < 0,10$. ** $p < 0,01$.

SSE = statut socioéconomique

Effets d'interaction

Enfin, pour atteindre le troisième objectif de l'étude, soit vérifier si les divergences de perception entre les parents et leur jeune sont associées au fonctionnement scolaire, deux termes d'interaction ont été créés en utilisant les perceptions de supervision des deux membres de chaque dyade, soit : « Contrôle selon l'adolescent-e × Contrôle selon le parent » et « Sollicitation selon l'adolescent-e × Sollicitation selon le parent ». Ces deux termes d'interaction ont été simultanément inclus dans le troisième bloc des deux régressions hiérarchiques présentées ci-dessus (voir Tableau 3). Aucune des interactions ne s'est avérée significative, ce qui suggère que la divergence de perception de supervision ou encore un accord entre les parents et leur jeune sur une faible supervision parentale ne comportent pas de risque supplémentaire pour le fonctionnement scolaire des élèves, au-delà des effets directs de ces perceptions. Dans le même ordre d'idées, un accord entre le parent et l'enfant sur une supervision parentale élevée ne joue pas de rôle protecteur pour le fonctionnement scolaire des jeunes.

DISCUSSION

La présente étude effectuée auprès de dyades composées d'adolescent·e·s et de leur parent visait (1) à examiner la convergence entre les perceptions des parents et des jeunes concernant la supervision parentale (contrôle et sollicitation), (2) à évaluer la contribution unique apportée par les perceptions des parents et des jeunes de la supervision parentale en lien avec le fonctionnement scolaire et (3) à vérifier si la divergence ou la concordance des perceptions entre les deux membres de la dyade étaient associées au fonctionnement scolaire.

En ce qui concerne le premier objectif, les analyses révèlent que les perceptions des jeunes et de leur parent concernant la supervision parentale ne sont pas significativement corrélées en ce qui concerne le contrôle parental et sont corrélées faiblement pour la variable sollicitation parentale, ce qui infirme notre première hypothèse. Ces résultats rejoignent ceux d'autres recherches ayant trouvé des divergences entre la perception des adolescent·e·s et celle de leur parent relativement à la supervision parentale pendant les études secondaires (Augenstein et al., 2016; De Los Reyes et al., 2010; Dotterer et Wehrspann, 2016). De plus, les résultats révèlent que les parents rapportent en moyenne des niveaux de contrôle et de sollicitation significativement plus élevés que leur jeune. Ces résultats s'accordent avec d'autres études ayant mesuré ces variables chez les adolescent·e·s et chez leurs parents (Maurizi et al., 2012; Reynolds et al., 2011). Ainsi, un biais de désirabilité sociale pourrait influencer les réponses des parents et de leurs jeunes et les entraîner dans deux directions opposées. D'une part, les parents pourraient avoir déclaré effectuer plus de comportements de supervision qu'en réalité, considérant ces comportements comme importants pour le développement de leur jeune. D'autre part, comme l'adolescence est une période durant laquelle l'individu développe son autonomie, les jeunes pourraient avoir déclaré que les comportements de supervision de leurs parents sont moins nombreux et que ces derniers leur laissent plus de liberté qu'en réalité pour paraître plus autonomes (Abar et al., 2015).

Pour ce qui est du deuxième objectif, nous avons trouvé que le contrôle parental perçu par les jeunes est le seul prédicteur significatif de l'engagement et du rendement scolaires. Des résultats semblables ont déjà été rapportés, à savoir que la perception des jeunes de la supervision parentale était un meilleur prédicteur des retombées que celle des parents lorsque les deux perceptions étaient comparées (Abar et al., 2015; Latendresse et al., 2009). Rappelons que, dans cette étude, le contrôle parental fait référence à la structure et à l'encadrement instaurés par le parent par l'implantation de règles et de limites claires par rapport aux

activités de l'enfant. D'autres études ont aussi trouvé que le contrôle parental perçu par les adolescent·e·s était positivement relié à la qualité de la relation avec le parent, à une bonne santé mentale des jeunes et à une plus faible fréquence de comportements délinquants, tandis que la perception du parent n'était pas un prédicteur de ces retombées (Augenstein et al., 2016; Maurizi et al., 2012).

Divers mécanismes directs et indirects pourraient aider à expliquer le lien entre le contrôle parental perçu par les jeunes et leur fonctionnement scolaire. D'une part, les jeunes qui constatent des règles et une structure claires de la part des parents s'attendent à ce que ces derniers supervisent directement les activités essentielles à leur bon fonctionnement scolaire. Par exemple, on peut supposer que ces élèves savent qu'il est nécessaire d'avoir terminé leurs travaux scolaires avant de pouvoir s'adonner à d'autres activités. Autre exemple : la mise en place d'un couvre-feu clair pourrait favoriser un sommeil de qualité (Maume, 2013), celui-ci ayant été associé à un rendement et un engagement scolaires élevés (Dunbar et al., 2017; El-Sheikh et al., 2019).

D'autre part, une perception de contrôle parental élevé pourrait indirectement aider les adolescent·e·s à bien fonctionner à l'école en les éloignant des comportements susceptibles d'entraver le bon fonctionnement scolaire lorsqu'ils ou elles sont à l'extérieur de la maison. Par exemple, l'exigence de révéler aux parents l'identité des personnes fréquentées hors de la maison peut contribuer à diminuer le risque que les adolescent·e·s s'engagent dans des activités déviantes ayant généralement lieu en groupe et en cachette des adultes (p. ex., consommation d'alcool, vols, bagarres; Dishion et al., 2004; Véronneau et Dishion, 2010).

Pour que ces mécanismes directs et indirects fonctionnent optimalement, il semble important que l'adolescent·e ait intériorisé les règles de vie proposées par ses parents et trouve la motivation de les respecter, notamment pour conserver les permissions et l'autonomie acquises et pour maintenir une bonne relation avec ses parents. Cela pourrait donc expliquer pourquoi la perception des jeunes du contrôle parental, et non celle des parents, apparaît déterminante pour le bon fonctionnement scolaire.

Un autre résultat important qui contraste avec le reste de la littérature à ce sujet est que la sollicitation parentale ne prédit guère le fonctionnement scolaire, à l'exception d'un lien marginalement significatif entre la perception des jeunes et leur engagement scolaire. Bien qu'un lien négatif ait déjà été trouvé entre la sollicitation parentale, d'une part, et les comportements problématiques et délinquants des jeunes, d'autre part, cette relation était plus prononcée chez les élèves les plus à risque, notamment

celles et ceux qui passaient davantage de temps hors de la supervision directe des parents (Laird et al., 2010). Ainsi, il est possible qu'un lien entre la sollicitation parentale et le fonctionnement scolaire se cache derrière certains effets modérateurs qui n'ont pas été examinés dans le cadre de cette étude.

De plus, l'âge moyen de notre échantillon, qui se situe autour de 17 ans, pourrait expliquer cette divergence de résultats, puisque la relation parent-enfant évolue rapidement durant l'adolescence et que notre échantillon est plus âgé que la plupart des études antérieures portant sur la supervision parentale. En ce sens, rappelons que selon le modèle bioécologique (Bronfenbrenner et Morris, 2006), la relation parent-enfant est transactionnelle. Le parent doit donc avoir la collaboration de son enfant en réponse à ses efforts de sollicitation pour l'aider à exercer un bon encadrement (p. ex., répondre aux questions du parent, transmettre des informations véridiques sur ses déplacements). En grandissant, certains individus pourraient percevoir les questions de leur parent sur leurs activités comme des intrusions dans leur vie privée sans légitimité (LaFleur et al., 2016). Ainsi, la volonté des jeunes d'avoir plus d'intimité en milieu d'adolescence pourrait les amener à éviter les questions des parents, à refuser de répondre ou à mentir sur leurs activités (Dietvorst et al., 2018). Or, en récoltant une quantité réduite d'informations ou des renseignements de moins bonne qualité, la sollicitation des parents serait moins efficace pour encadrer les va-et-vient des jeunes.

Enfin, par rapport au troisième objectif, nous avions émis l'hypothèse voulant qu'une combinaison de deux perceptions de supervision élevée soit associée à un fonctionnement scolaire élevé, alors qu'une combinaison de deux perceptions de faible supervision ou une divergence entre les deux perceptions seraient associées à un faible fonctionnement scolaire. Nous n'avons toutefois pas été en mesure de corroborer ces prédictions. Ces résultats sont contraires à d'autres études qui ont trouvé que les divergences de perceptions relativement à la supervision parentale étaient associées à davantage de consommation de substances psychotropes, de comportements à risque et de comportements intérieurisés (De Los Reyes et al., 2010). Certaines études ont aussi trouvé que les divergences dans les perceptions de la supervision parentale étaient corrélées négativement avec l'engagement scolaire (Dotterer et Wehrspann, 2016), mais aucune, à notre connaissance, n'a examiné les possibles liens entre les divergences de perception et le rendement scolaire. Nos résultats suggèrent que les divergences de perception n'interagissent pas dans la prédiction du fonctionnement scolaire pour les élèves du groupe d'âge que nous avons étudié. Étant donné que les parents tendent à être impliqués de moins en moins directement

dans le cheminement scolaire de leur enfant au fur et à mesure qu'il ou elle grandit (Hill et Taylor, 2004), il est possible que les divergences dans les perceptions ne soient pas prédictives de retombées pour les jeunes en fin de parcours secondaire en raison de l'autonomie acquise durant leur cheminement. Davantage d'études sont nécessaires afin de confirmer et de mieux comprendre ce résultat.

Contributions et implications

La présente étude s'ajoute aux études précédentes ayant examiné les liens entre la supervision parentale et le fonctionnement scolaire des élèves en mettant en avant-plan l'importance de prendre en compte la perception des jeunes (Affuso et al., 2017; Dotterer et Wehrspann, 2016). Sur le plan pratique, nous recommandons que les intervenant·e·s auprès des jeunes en milieu scolaire ou clinique accordent une importance particulière à la perception des jeunes par rapport aux règles et à l'encadrement que leurs parents leur offrent, étant donné que cette perception est liée à leur réussite scolaire. Ces informations rapportées par les jeunes offriront au personnel intervenant une base pour orienter ses recommandations aux jeunes rencontrant des difficultés de fonctionnement et à leurs parents. Notamment, il serait utile pour ces professionnel·le·s d'expliquer aux parents que les comportements de supervision qu'ils croient mettre en œuvre ne sont pas toujours perçus comme tels par leur enfant et de leur enseigner des stratégies pour les aider à choisir et à communiquer clairement les règles et les limites que leurs jeunes doivent respecter. Informer les parents que la supervision parentale et la réussite scolaire sont liées peut aussi contribuer à augmenter la motivation et la persistance des parents dans l'application constante d'un encadrement et d'une structure pour leur jeune du secondaire (Kuh et al., 2008).

Limites, points forts et recherches futures

Cette étude présente certaines limites. D'abord, elle a été effectuée sur un seul temps de mesure et à l'aide d'un devis corrélational, ce qui limite notre capacité à vérifier si les comportements de supervision parentale ou leur perception par les jeunes entraînent des changements dans le fonctionnement scolaire des adolescent·e·s. De futures études pourraient mettre en place un devis longitudinal avec des mesures répétées pour évaluer si tel est le cas. Un tel devis permettrait aussi de vérifier l'existence de processus transactionnels par le biais desquels les parents et leurs enfants s'influencent mutuellement, tel que suggérés par le modèle bioécologique (Bronfenbrenner et Morris, 2006), et de vérifier si de tels processus sont influencés par des facteurs extérieurs à la relation parent-enfant (p. ex., la présence d'un·e aîné·e dans la fratrie, la perception de risques dans le

voisinage de la résidence familiale). De plus, il serait intéressant de confirmer nos résultats auprès d'échantillons plus diversifiés sur les plans socioéconomique et géographique. Mentionnons par ailleurs que cette étude compte plusieurs points forts, notamment son devis multirépondant, qui diminue le risque d'inflation des corrélations susceptible de se produire lorsque l'on utilise une méthode de collecte unique. En outre, la qualité des informations recueillies par certaines sources est plus fiable que des mesures autorapportées par les jeunes. D'une part, les bulletins fournis par les écoles ont été utilisés afin de mesurer le rendement scolaire. Or, il a été démontré que cette méthode de collecte est plus fiable que les mesures autorapportées, qui peuvent être biaisées lorsque rapportées par des élèves ayant un faible rendement scolaire (Kuncel et al., 2005). D'autre part, la mesure du statut socioéconomique utilise des données fournies par le parent. Cela nous donne un portrait plus valide du statut socioéconomique de la famille comparativement à des données rapportées par les jeunes, susceptibles d'ignorer le revenu et le niveau d'éducation de leurs parents.

CONCLUSION

En somme, les résultats de cette étude indiquent que le contrôle parental rapporté par les élèves en fin de parcours secondaire est associé à leur rendement et à leur engagement scolaires. Au contraire, la sollicitation parentale rapportée par les adolescent·e·s ou la perception des parents de la supervision qu'ils exercent ne sont pas associées au rendement ni à l'engagement scolaire des jeunes. Il serait pertinent que les recherches futures s'intéressent plus spécifiquement aux mécanismes de médiation qui expliquent le lien entre la perception des élèves du contrôle parental et leur fonctionnement scolaire. Nous recommandons l'utilisation d'un devis longitudinal non seulement pour obtenir un test de médiation valide, mais aussi pour confirmer si les comportements des parents peuvent bel et bien prédire des changements dans le fonctionnement scolaire de leur enfant. Pour finir, nos résultats suggèrent qu'il importe de porter une attention particulière à la perception des adolescent·e·s relativement à la supervision parentale si l'on veut intervenir pour améliorer leur fonctionnement scolaire. Plus largement, ces perceptions devraient être prises en compte dans les programmes visant à promouvoir la persévérance scolaire à la fin du secondaire.

RÉFÉRENCES

- Abar, C. C., Jackson, K. M., Colby, S. M. et Barnett, N. P. (2015). Parent-child discrepancies in reports of parental monitoring and their relationship to adolescent alcohol-related behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(9), 1688-1701. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0143-6>
- Affuso, G., Bacchini, D. et Miranda, M. C. (2017). The contribution of school-related parental monitoring, self-determination, and self-efficacy to academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 565-574. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1149795>
- Afia, K., Dion, E., Dupéré, V., Archambault, I. et Toste, J. (2019). Parenting practices during middle adolescence and high school dropout. *Journal of adolescence*, 76, 55-64. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.012>
- Augenstein, T. M., Thomas, S. A., Ehrlich, K. B., Daruwala, S., Reyes, S. M., Chrabaszcz, J. S. et De Los Reyes, A. (2016). Comparing multi-informant assessment measures of parental monitoring and their links with adolescent delinquent behavior. *Parenting*, 16(3), 164-186. <https://doi.org/10.1080/15295192.2016.1158600>
- Bissonnette, S., Bocquillon, M. et St-Georges, N. (2020). Bienveillance à l'école et prévention des difficultés comportementales : le Soutien au comportement positif (SCP). *La nouvelle revue d'éducation et société inclusives*, 88, 231-240. <https://doi.org/10.3917/nresi.088.0231>
- Boonk, L., Gijselaers, 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>
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Dans R. M. Lerner et W. Damon (dir.), *Handbook of child psychology* (6^e éd.) (vol. 1, p. 793-828). Wiley.
- De Los Reyes, A. (2011). Introduction to the special section: More than measurement error: Discovering meaning behind informant discrepancies in clinical assessments of children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.533405>
- De Los Reyes, A., Goodman, K. L., Kliewer, W. et Reid-Quiñones, K. (2010). The longitudinal consistency of mother-child reporting discrepancies of parental monitoring and their ability to predict child delinquent behaviors two years later. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1417-1430. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9496-7>
- De Los Reyes, A., Thomas, S. A., Goodman, K. L. et Kundey, S. M. A. (2013). Principles underlying the use of multiple informants' reports. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 123-149. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185617>
- Dietvorst, E., Hiemstra, M., Hillegers, M. H. J. et Keijsers, L. (2018). Adolescent perceptions of parental privacy invasion and adolescent secrecy: An illustration of Simpson's paradox. *Child Development*, 89(6), 2081-2090. <https://doi.org/10.1111/cdev.13002>
- Dishion, T. J., Nelson, S. E. et Bullock, B. M. (2004). Premature adolescent autonomy: Parent disengagement and deviant peer process in the amplification of problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 27(5), 515-530. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.06.005>
- Dotterer, A. M. et Wehrspann, E. (2016). Parental knowledge: Examining reporter discrepancies and links to school engagement among middle school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(12), 2431-2443. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0550-y>
- Dunbar, M., Mirpuri, S. et Yip, T. (2017). Ethnic/racial discrimination moderates the effect of sleep quality on school engagement across high school. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(4), 527-540. <https://doi.org/10.1037/cdp0000146>

- El-Sheikh, M., Philbrook, L. E., Kelly, R. J., Hinnant, J. B. et Buckhalt, J. A. (2019). What does a good night's sleep mean? Nonlinear relations between sleep and children's cognitive functioning and mental health. *Sleep*, 42(6), szs078. <https://doi.org/10.1037/cdp0000146>
- Englund, M. M., Egeland, B. et Collins, W. A. (2008). Exceptions to high school dropout predictions in a low-income sample: Do adults make a difference? *Journal of Social Issues*, 64(1), 77-94. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00549.x>
- Field, A., Miles, J. et Field, Z. (2012). Discovering statistics using R. Sage.
- Flynn, H. K., Felmlee, D. H. et Conger, R. D. (2017). The social context of adolescent friendships: Parents, peers, and romantic partners. *Youth and Society*, 49(5), 679-705. <https://doi.org/10.1177/0044118X14559900>
- Statistique Canada (2019). Tableau A.2.1 Taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, utilisant la méthode de la « vraie-cohorte », selon le genre, Canada, provinces et territoires, 2013-2014 à 2016-2017 [tableau de données]. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-604-x/2019001/tbl/tbla2.1-fra.htm>
- Granger, N. et Tremblay, P. (2019). Satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à risque, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54 (1), 132-150. <https://doi.org/10.7202/1060863ar>
- Gutman, L. M. et Schoon, I. (2018). Emotional engagement, educational aspirations, and their association during secondary school. *Journal of Adolescence*, 67, 109-119. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.014>
- Hasl, A., Kretschmann, J., Richter, D., Voelkle, M. et Brunner, M. (2019). Investigating core assumptions of the "American dream": Historical changes in how adolescents' socioeconomic status, IQ, and GPA are related to key life outcomes in adulthood. *Psychology and Aging*, 34(8), 1055-1076. <https://doi.org/10.1037/pag0000392>
- Henry, C. S., Plunkett, S. W. et Sands, T. (2011). Family structure, parental involvement, and academic motivation in Latino adolescents. *Journal of Divorce et Remarriage*, 52(6), 370-390. <https://doi.org/10.1080/10502556.2011.592414>
- Hill, N. E. et Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hill, N. E. et Wang, M.-T. (2015). From middle school to college: Developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school enrollment. *Developmental Psychology*, 51(2), 224-235. <https://doi.org/10.1037/a0038367>
- Juvonen, J., Nishina, A. et Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.349>
- Keijsers, L. et Poulin, F. (2013). Developmental changes in parent-child communication throughout adolescence. *Developmental Psychology*, 49(12), 2301-2308. <https://doi.org/10.1037/a0032217>
- Kristjansson, A. L. et Sigfúsdóttir, I. D. (2009). The role of parental support, parental monitoring, and time spent with parents in adolescent academic achievement in Iceland: A structural model of gender differences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 481-496. <https://doi.org/10.1080/00313830903180786>
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. et Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563. <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772116>

- Kuncel, N. R., Credé, M., & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(1), 63-82. <https://doi.org/10.3102/00346543075001063>
- LaFleur, L. K., Zhao, Y., Zeringue, M. M. et Laird, R. D. (2016). Warmth and legitimacy beliefs contextualize adolescents' negative reactions to parental monitoring. *Journal of Adolescence*, 51, 58-67. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.013>
- Laird, R. D., Marrero, M. D. et Sentse, M. (2010). Revisiting parental monitoring: Evidence that parental solicitation can be effective when needed most. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1431-1441. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9453-5>
- Latendresse, S. J., Rose, R. J., Viken, R. J., Pulkkinen, L., Kaprio, J. et Dick, D. M. (2009). Parental socialization and adolescents' alcohol use behaviors: Predictive disparities in parents' versus adolescents' perceptions of the parenting environment. *Journal of Clinical Child et Adolescent Psychology*, 38(2), 232-244. <https://doi.org/10.1080/15374410802698404>
- Le Blanc, M., McDuff, P., Fréchette, M., Langlier, S., Levert, F. et Trudeau-LeBlanc, P. (1996). *Manuel sur des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois*. École de psychoéducation et Groupe de recherche sur les adolescents en difficulté, Université de Montréal.
- Lecocq, A., Fortin, L. et Lessard, A. (2014). Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 11-37. <https://doi.org/10.7202/1027621ar>
- Lyche, C. (2010). Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving. *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 53, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/5km4m259cmr-en>
- Maume, D. J. (2013). Social ties and adolescent sleep disruption. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 498-515. <https://doi.org/10.1177/0022146513498512>
- Maurizi, L. K., Gershoff, E. T. et Aber, J. L. (2012). Item-level discordance in parent and adolescent reports of parenting behavior and its implications for adolescents' mental health and relationships with their parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(8), 1035-1052. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9741-8>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé*. Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Referentiel-milieu-defavorise.pdf
- Omer, H., Satran, S. et Drriter, O. (2016). Vigilant care: An integrative reformulation regarding parental monitoring. *Psychological Review*, 123(3), 291-304. <https://doi.org/10.1037/rev0000024>

Les perceptions de la supervision parentale selon les jeunes et leurs parents comme...

Pica, L. A., Plante, N. et Traoré, I. (2014). *Zoom santé : décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale : une analyse des principaux facteurs associés* (publication n° ISSN 1911-5539). Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/no-46-decrochage-scolaire chez-les-eleves-du-secondaire-du-quebec-sante-physique-et-mentale-et-adaptation-sociale-une-analyse-des-principaux-facteurs-associes.pdf>

Ratelle, C. F., Duchesne, S. et Guay, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of Adolescence*, 54, 60-72. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.008>

Reynolds, E. K., MacPherson, L., Matusiewicz, A. K., Schreiber, W. M. et Lejuez, C. W. (2011). Discrepancy between mother and child reports of parental knowledge and the relation to risk behavior engagement. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(1), 67-79. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.533406>

Stattin, H. et Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00210>

van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A. et van de Grift, W. J. C. M. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.004>

Véronneau, M. H., & Dishion, T. J. (2010). Predicting change in early adolescent problem behavior in the middle school years: A mesosystemic perspective on parenting and peer experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1125-1137. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9431-0>

GUILLAUME GAGNÉ-LEGAULT est étudiant à la maîtrise en psychoéducation à l'Université de Montréal au programme CAFE (Crise-Ado-Famille-Enfance). Il a auparavant fait ses études de baccalauréat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal, au cours desquelles il a réalisé la présente étude dans le cadre de sa thèse de spécialisation. Son mémoire de maîtrise s'intéressera aux comportements antisociaux chez les adolescent.e.s et en quoi ces comportements peuvent être prédisposés par l'affiliation à des pairs antisociaux, le rejet par les pairs et les symptômes dépressifs. guillaume.gagne-legault@courrier.umontreal.ca

CATHERINE CIMON-PAQUET est stagiaire postdoctorale à l'Université Laval et est titulaire d'un doctorat en psychologie obtenu à l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur les relations familiales, le développement humain, ainsi que les parcours scolaires. Elle a réalisé cette étude avec le soutien financier des bourses doctorales du Fonds de recherche du Québec (2021-B2Z-281986) et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (207-2021-2022-QI-02294). cimon_paquet.catherine@courrier.uqam.ca

MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU est professeure titulaire au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal et titulaire de la Chaire UQAM sur la promotion du bien-être durant les transitions scolaires et postscolaires. Elle dirige le Laboratoire d'études sur les parcours scolaires et les influences sociales (LÉPSIS). Ses recherches portent notamment sur la réussite éducative, la santé mentale et la compétence émotionnelle, qu'elle étudie chez des populations d'enfants, d'adolescent·e·s et d'adultes, selon une perspective développementale. Elle a réalisé cette étude grâce au soutien du Fonds de recherche du Québec, secteur Société et culture (établissement de nouveaux professeurs-rechercheurs, 2013-NP-167302, et soutien aux équipes de recherche, 2013-SE-164393), et secteur Santé (établissement de jeunes chercheurs, 28802, chercheurs-boursiers junior 1 et 2, 26858 et 266652). veronneau.marie-helene@uqam.ca

GUILLAUME GAGNÉ-LEGAULT is a Master's student in psychoeducation at the Université de Montréal in the CAFE programme (Crisis-Adolescence-Family-Childhood). He previously completed his bachelor's degree in psychology at the Université du Québec à Montréal, during which he conducted the present study as part of his honours thesis. His current Master's thesis focuses on adolescent antisocial behaviour and how it may be predicted by antisocial peer affiliation, peer rejection, and depressive symptoms. guillaume.gagne-legault@courrier.umontreal.ca

CATHERINE CIMON-PAQUET is a postdoctoral researcher at Université Laval and holds a PhD in psychology from the Université du Québec à Montréal. Her research interests include interpersonal relationships, human development, and educational pathways. This work was supported by doctoral fellowships from the Québec Research Funds (award number 2021-B2Z-281986) and the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (award number 207-2021-2022-Q1-02294). cimon_paquet.catherine@courrier.uqam.ca

MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU is a full professor in the Department of psychology at the Université du Québec à Montréal, holder of the UQAM Chair on the promotion of well-being during academic and post-academic transitions, and director of the Educational Pathways and Social Influences Laboratory (LÉPSIS). Her research interests include educational success, mental health and emotional competence, which she studies in child, adolescent, and adult populations using a developmental perspective. She carried out this study with the support of the Quebec Research Fund, society and culture sector (establishment of new professor-researchers, 2013-NP-167302, and support for research teams, 2013-SE-164393), and Health sector (establishment of young researchers, 28802, and research scholar award junior 1 and 2, 26858 and 266652). veronneau.marie-helene@uqam.ca

L'ÉCOLE CONGOLAISE COMME MOTEUR DE PAIX? UNE ANALYSE DES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE DANS L'EST DE LA RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

JUSTIN SHERIA NFUNDIKO *Université Officielle de Bukavu et Université Catholique de Bukavu*

LINE KUPPENS *Université d'Amsterdam*

ARnim LANGER *KU Leuven*

RÉSUMÉ. Marquée par des décennies de conflits, la situation sécuritaire en République Démocratique du Congo reste précaire, particulièrement au Kivu. Comme l'école apparaît comme un levier clé pour transformer la culture de la violence, cet article examine les attitudes de 1,642 enseignants du secondaire à Goma et à Bukavu envers l'éducation à la paix. Concernant l'éducation civique et morale (éducation à la paix indirecte), les enseignants sont optimistes, même si le curriculum aborde la paix de manière abstraite. L'acceptation des punitions corporelles reste préoccupante. L'éducation à la paix directe, portant sur les conflits récents, divise: une majorité y est favorable, mais des réticences persistent, particulièrement à Goma. La temporalité pour introduire cette approche demeure une question centrale.

THE CONGOLESE SCHOOL AS A DRIVER OF PEACE? AN ANALYSIS OF THE ATTITUDES OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN EASTERN DEMOCRATIC REPUBLIC OF THE CONGO

ABSTRACT. Marked by decades of conflict, peace remains fragile in the Democratic Republic of Congo, particularly in the eastern Kivu provinces. Since schools constitute an appropriate environment to transform the persistent culture of violence, this article examines the attitudes of 1,642 secondary school teachers in Goma and Bukavu toward peace education. Regarding Civic and Moral Education (indirect peace education), teachers are optimistic, though the curriculum presents peace in an abstract manner. The acceptance of corporal punishment also remains concerning. Direct peace education addressing recent conflicts is more divisive: While most support it, teachers in Goma show reluctance because of persisting insecurity. When to introduce direct peace education, if ever, then becomes a central question.

Plus de 20 ans depuis le début des conflits en République Démocratique du Congo (RDC), le pays reste confronté à la question de savoir comment faire la paix avec son passé violent. Particulièrement à l'est du pays, au Kivu, les expériences vécues et le rôle supposé joué par les Rwandais continuent d'alimenter des stéréotypes négatifs et des préjugés envers ces derniers, y compris parmi les jeunes générations (Bentrovato, 2014). Étant un lieu de socialisation importante des jeunes à travers son curriculum, ses manuels et les pratiques pédagogiques, l'école pourrait contribuer à la transformation sociale du pays à partir du niveau micro-sociétal (Bajaj, 2008; Bar-Tal et al., 2010; Nelson, 2021). Tandis que le système éducatif à lui seul ne peut prétendre reconstruire la paix ou réconcilier un pays, l'éducation à la paix pourrait contourner la culture de la violence qui s'institutionnalise suite aux conflits, en offrant des compétences et des outils de base pour la résolution des problèmes interpersonnels et intergroupes, ainsi qu'en favorisant la tolérance et la cohabitation pacifique (Bush et Saltarelli, 2000; Davies, 2010). Un tel enseignement devrait aborder les expériences mutuelles des souffrances passées et présentes pour favoriser l'intercompréhension et l'empathie entre des groupes précédemment en conflit (Bentrovato, 2014; Kuppens et Langer, 2016). À cet égard, il est intéressant de noter que, dans le curriculum congolais, les programmes d'études secondaires d'histoire et d'éducation civique et morale (ECM) n'incluent pas seulement des notions de paix et de non-violence, mais retracent aussi les principaux événements historiques du passé violent récent, au moins jusqu'en 2006 (Sheria Nfundiko, 2020).

Dans cet article, nous analysons dans quelle mesure les acteurs clés du système éducatif, c'est-à-dire les enseignants, considèrent l'enseignement comme efficace dans sa contribution à la consolidation de la paix et à la réconciliation. Pour cela, nous nous fondons sur les données collectées à Goma et à Bukavu par le biais d'entrevues et d'une enquête à grande échelle réalisée auprès de 1,642 enseignants du secondaire. Pour préciser le contexte, la ville de Bukavu est le chef-lieu de la province du Sud-Kivu. Elle a été la première grande ville de l'est de la RDC à être sous le contrôle des rebelles en 1996; les dernières confrontations armées remontent à l'année 2004. La ville de Goma, quant à elle, est le chef-lieu de la province du Nord-Kivu. Elle a été le siège des institutions politiques et administratives de la rébellion entre 1998 et 2004. Alors qu'aucun conflit ouvert n'avait eu lieu depuis 2012, l'insécurité était généralisée au moment de la collecte des données. Les combats ont repris au moment de la rédaction du présent article. Début 2025, les rebelles du mouvement M23 ont pris le contrôle des villes.

Notre étude est innovante à deux égards. Premièrement, nous analysons les attitudes des enseignants sur base d'un grand échantillon. À ce jour, la majorité des articles dans le domaine de l'éducation à la paix est de nature qualitative, (à titre d'exception, voir Kuppens et Langer, 2018; Zembylas et al., 2016). Bien que cela fournit des informations approfondies importantes, cela limite notre capacité à généraliser à l'ensemble de la population enseignante au sein d'un même pays et/ou entre les pays. Deuxièmement, en RDC, la violence n'a pas encore cessé, contrairement aux autres études de cas qui se focalisent majoritairement sur les sociétés post-conflit plus stables ou relativement paisibles (voir Bajaj & Hantzopoulos, 2016; Bentrovato et al., 2016; Kuppens et Langer, 2016). Bien que ces études de cas restent révélatrices des défis auxquels sont confrontés les enseignants et, plus largement, associés à l'enseignement de l'éducation à la paix, il est important de connaître davantage les conditions et les contextes sociopolitiques conduisant les enseignants à (partiellement) soutenir ou rejeter l'éducation à la paix.

Avant de présenter les résultats, cet article commence par exposer un aperçu de l'éducation à la paix, suivi par une brève histoire des conflits en RDC. Enfin, nous concluons par des réflexions sur la nature particulière du contexte de la RDC pour l'enseignement de la paix.

2. LE RÔLE DE L'ÉDUCATION DANS LA CONSTRUCTION DE LA PAIX

La pratique et surtout l'étude de l'éducation à la paix sont relativement nouvelles. Bien que la pratique soit souvent considérée comme aussi ancienne que les religions du monde, la construction scientifique de l'objet qu'est l'éducation à la paix se situe autour des deux guerres mondiales, lorsque les premiers mouvements pacifistes ont émergé en Europe et aux États-Unis et ont reconnu, pour la première fois, le rôle du système éducatif dans la préservation et la promotion de la paix (Harris et Morrison, 2003). Entre autres, les pédagogues John Dewey et Maria Montessori, respectivement américain et italienne, ont fortement contribué au domaine, plaidant en faveur d'une éducation démocratique qui remet en question l'obéissance aveugle à l'autorité (Bajaj, 2008). Pendant la Guerre froide, l'éducation à la paix s'est principalement focalisée sur l'éducation au désarmement. En même temps, cette période a été marquée par une forte influence des perspectives féministes (Brock-Utne, 2012). Plus récemment, en raison d'une hausse des conflits ethniques et religieux (comme en RDC), le domaine se focalise davantage sur l'amélioration des relations intergroupes entre les groupes identitaires (auparavant) en conflit (pour un aperçu plus élaboré, voir Kuppens, 2018; Sheria Nfundiko, 2020).

Jusqu'à présent, il n'existe pas de définition universellement acceptée de l'éducation à la paix (Bar-Tal et al., 2010; Kuppens, 2018). Il résulte que, souvent, le concept est assimilé à l'éducation aux droits humains, à la résolution des conflits, au développement durable ou encore aux compétences de vie. Les Nations Unies (1999), pour leur part, conçoivent l'éducation à la paix comme une manière de promouvoir une culture de la paix et de la non-violence. Malgré ces divergences, il existe un consensus, à savoir le fait qu'au cœur de l'éducation à la paix se trouve l'éradication de la violence. Le but est alors de créer une société pacifique et non violente en inculquant aux jeunes un certain nombre de connaissances, de compétences, d'attitudes et de comportements au niveau intrapersonnel, interpersonnel et intergroupe (Bajaj, 2008; Harris et Morrison, 2003; Nelson, 2021), ce qui implique que le changement sociétal passe nécessairement par un changement au niveau individuel et collectif.

Par son objectif, l'éducation à la paix est l'exemple de ce qu'on appelle la facette « positive » de l'éducation (Bush et Saltarelli, 2000). Outre la mise en place dans le système scolaire des programmes d'éducation à la paix, l'enseignement peut contribuer à la paix à travers l'amélioration et l'entretien d'un climat de tolérance aussi bien ethnique que linguistique, par exemple en favorisant la coopération et le travail de groupe. Il s'agit également de « désarmer » l'enseignement de l'histoire en ne glorifiant plus la guerre et en se concentrant plutôt sur les processus de paix. Mais, le système éducatif peut aussi s'avérer négatif sur bien des aspects. Cela se traduit, entre autres, par des politiques restrictives limitant l'accès à l'éducation à certains enfants à cause de leur appartenance à un groupe particulier, ou encore la manipulation de l'histoire à travers le curriculum et les manuels scolaires (Bush et Saltarelli, 2000; Tawil et Harley, 2004). C'est dans cette catégorie que peuvent aussi être rangées les pratiques pédagogiques dictatoriales, magistrales et moins démocratiques, ainsi que les punitions corporelles qui perpétuent une culture de la violence (Davies, 2004).

3. CONCEPTUALISATION DE L'ÉDUCATION À LA PAIX

Nous suivons la distinction faite par Bar-Tal et Rosen (2009) entre ce qu'ils appellent l'éducation à la paix « indirecte » et l'éducation à la paix « directe ». La première vise à véhiculer des attitudes pacifiques (par exemple, l'humanisme, la tolérance, le respect et la non-violence), des notions de paix (telles que les droits de l'homme), aussi bien que des aptitudes et compétences intra- et interpersonnelles, comme les capacités de résolution de conflits et l'empathie (Nelson, 2021; Kuppens, 2018). L'éducation à la paix directe, quant à elle, aborde le cœur d'un conflit,

notamment les causes et les conséquences du conflit vécu (Bar-Tal et Rosen, 2009). Certes, l'éducation à la paix indirecte est nécessaire dans toute société, mais aborder le cœur du conflit à travers l'éducation est également important dans les sociétés ayant été affectées par les conflits. En effet, cette approche peut constituer un mécanisme pouvant soigner les plaies dues aux années des conflits, ainsi qu'un outil de construction d'une nation inclusive et réconciliée (Bentrovato et al., 2016). L'idée sous-jacente est que l'enseignement des causes profondes et des conséquences du conflit de leur pays peut aider les futures générations à éviter que ce conflit ne se reproduise à l'avenir (Davies, 2017). Cet enseignement, par contre, devrait reconnaître les différents points de vue sur le passé en vue de favoriser la compréhension mutuelle et l'empathie entre des groupes différents, plutôt que d'imposer une vision de l'Histoire faite de vérités soi-disant « incontestables » (Kuppens et Langer, 2016; Paulson, 2015; Skaras, 2021).

Or, il n'est pas toujours évident de mettre un tel curriculum en œuvre dans un contexte post-conflit. Au lendemain d'un conflit, il n'y a souvent pas de consensus sur l'Histoire à enseigner. Alors, de nombreux gouvernements préfèrent une culture du silence (pour des études de cas, voir Bentrovato et al., 2016; Kuppens et Langer, 2016). Il est aussi à noter que d'ordinaire les enseignants, mais aussi les élèves, ont vécu les conflits et y ont parfois même participé. Ainsi, en fonction des événements et expériences ayant marqué leur vie, les enseignants peuvent soutenir et mettre en pratique la version officielle des curriculums, mais aussi l'ignorer ou même la rejeter complètement et s'y opposer (Bentrovato et al., 2016; Kuppens, 2018). Selon le point de vue enseigné ou l'approche particulière adoptée, l'éducation à la paix directe peut alors ressusciter des émotions fortes, voire des tensions, la peur et la haine (Skaras, 2021; Zembylas et al., 2016).

Nonobstant la distinction entre l'éducation à la paix directe et l'éducation à la paix indirecte, ces deux approches ne sont pas mutuellement exclusives. Alors, nous définissons l'éducation à la paix comme la combinaison d'une promotion de valeurs sociales et civiques, de la non-violence et de l'analyse critique du passé violent (voir aussi, Kuppens et Langer, 2018).

4. ÉTUDE DE CAS

4.1 Une brève histoire des conflits en République Démocratique du Congo

Après 75 ans de colonisation cruelle et d'exploitation, la RDC atteignit l'indépendance en 1960. La première République a été caractérisée par la tourmente et n'a duré que cinq ans avant d'être renversée par le colonel Mobutu et remplacée par la deuxième République, en place jusqu'en 1997. Devenu président, Mobutu régna comme un dictateur, se maintenant au pouvoir en usant de la force et en exacerbant les inégalités sociales, politiques et économiques. Lorsqu'un grand nombre de génocidaires Hutu fuirent le Rwanda en 1994, ils s'installèrent dans l'est de la RDC, ce qui suscita davantage de tensions interethniques (Bentrovato, 2014). Ensuite, pour revendiquer la marginalisation des Banyarwanda, c'est-à-dire des Tutsi vivant en RDC, l'Alliance des forces démocratiques pour la libération du Congo (AFDL) fut créée. Soutenue par le Rwanda et l'Ouganda, l'AFDL démantela violemment les camps de réfugiés Hutu au Kivu. Elle parvint aussi à chasser le président Mobutu du pouvoir lors de la guerre dite de « libération » et à le remplacer par Laurent-Désiré Kabila (Verweijen et Vlassenroot, 2015). Lorsque ce dernier décida de retirer les forces rwandaises et ougandaises du territoire congolais, ces armées se sont retournées contre lui, créant un autre conflit armé, parfois surnommé la « Guerre mondiale de l'Afrique » à cause du grand nombre de victimes. Ce conflit qui a impliqué sept armées étrangères n'a pris fin qu'en décembre 2002 (Autesserre, 2006; Verweijen, 2015). En 2004, le Congrès National pour la Défense du Peuple (CNDP) déclencha une nouvelle rébellion, prétendant se battre pour la protection des Banyamulenge¹ (Tutsi originaires du Kivu). Depuis, le CNDP a donné naissance au « Mouvement du 23 mars » (M23). Alors que ce mouvement avait officiellement arrêté d'opérer sur le plan militaire en 2012, il a récemment réapparu. Au-delà du M23, plus de 69 groupes armés sont actifs dans les provinces du Nord et du Sud-Kivu, groupes entretenant des rapports implicites avec les institutions locales, provinciales et nationales par le biais des élites et des notables locaux (Stearns et Vogel, 2015).

Les relations tendues entre la RDC et le Rwanda constituent un facteur important dans les conflits à l'est du pays. Elles sont d'ailleurs à la base d'un discours anti-Rwandais fortement présent au Kivu, impliquant les ethnies Hutu et Tutsi parlant le kinyarwanda, aussi bien que les Banyamulenge. Ce discours reste prépondérant, y compris parmi les jeunes générations. Selon une étude impliquant 999 élèves du Kivu, un nombre notable de jeunes Congolais ressent un profond sentiment de méfiance et de vengeance, ainsi que des dispositions hostiles envers les

Rwandais qui seraient, selon eux, responsables des souffrances vécues à l'est de la RDC (Bentrovato, 2014).

Malgré les progrès ayant été enregistrés en RDC par la normalisation du processus démocratique, avec l'organisation de deux scrutins électoraux en 2006 et 2011, le contexte politique et sécuritaire reste instable. Alors que le cycle électoral devait se poursuivre en 2016 par l'organisation des élections générales présidentielles et législatives, qui devaient déboucher sur la première alternance démocratique, lesdites élections ont été repoussées à 2018 dans la foulée de l'extension du mandat du président de la République. Félix Antoine Tshisekedi Tshilombo, fils d'une ancienne figure clé de l'opposition, a remporté les élections de 2018 et celles de 2024.

4.2. Le système éducatif en RDC

Étant un produit de la colonisation belge, le système éducatif congolais se compose de trois cycles d'enseignement : l'enseignement primaire et secondaire, de six années d'études chacun, et l'enseignement supérieur et universitaire. L'enseignement secondaire est sanctionné par le diplôme d'État obtenu à l'issue d'un concours national. Même si plus de 250 langues sont parlées sur toute l'étendue du territoire congolais, la langue officielle, le français, est la seule langue d'enseignement (Ndugumbo, 2014). Néanmoins, quatre langues nationales (swahili, kikongo, tshiluba et lingala) sont enseignées à l'école primaire. À l'origine intégralement catholique, l'espace éducatif comprend à l'heure actuelle les écoles non conventionnées, les écoles conventionnées, ainsi que les écoles privées et agréées.

Le système éducatif a été significativement affecté par les conflits répétés. Nombre de filles ont été violées et kidnappées par des hommes armés à l'école ou sur le chemin du retour (Sheria Nfundiko, 2013; 2015), ce qui a eu des répercussions négatives notables sur leur scolarisation (Nkete et al., 2021). À cela s'ajoute la transformation des écoles en champs de bataille ou en casernes pour hommes armés, comme espaces de recrutement et de formation des militaires, et comme espaces de perception de taxes et autres butins de guerre (Human Rights Watch, 2015). De plus, les conflits armés ont aussi entraîné des déplacements importants de la population à l'est de la RDC, allant jusqu'à la délocalisation des écoles dans les camps de déplacés. D'autres régions, y compris la ville de Goma, ont accueilli de nombreuses personnes déplacées internes, ce qui a mis le système éducatif sous pression, à tel point que certaines écoles ont été obligées de fonctionner en alternance.

Les conflits à répétition ont renforcé non seulement les inégalités d'accès à l'école, particulièrement pour les filles issues des foyers plus pauvres, mais ils ont aussi contribué à une plus faible scolarisation voire à l'abandon scolaire des enfants issus des ménages pauvres, incapables de payer les frais d'études (Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel [MINEPSP], 2013). Dans la même lignée, les conflits ont contribué à l'émergence du phénomène des « enfants soldats », recrutés pour diverses activités au sein des groupes armés (Sheria Nfundiko, 2013).

4.3. Le curriculum congolais : un curriculum politisé

Les curriculums d'enseignement sont largement influencés par les contextes sociopolitiques dans lesquels ils sont établis (Ndugumbo, 2014). Pendant la période coloniale, le curriculum congolais était paternaliste et utilitaire, majoritairement axé sur des notions élémentaires, sur l'évangélisation de la population et sur les éloges de l'œuvre du roi des Belges Léopold II en Afrique centrale, chantant les louanges de l'œuvre « civilisatrice » de la colonisation (Bentrovato et Van Nieuwenhuyse, 2020; Ekanga, 2012; Kihangi, 2013). Ensuite, pendant la période du parti-État, à savoir de 1964 à 1997, les curriculums d'enseignement devenaient un espace de transmission de « l'idéologie de l'authenticité » de Mobutu (MINEPESP, 2007; Depaepe et Hulstaert, 2015).² Ainsi, les programmes d'études étaient de plus en plus orientés vers une position décoloniale avec un ancrage nationaliste et une revalorisation de la tradition précoloniale (Bentrovato et Van Nieuwenhuyse, 2020). Plus préoccupant, Mobutu a également utilisé le programme d'éducation pour assurer le maintien de son régime par la construction et le soutien de la légitimité (Bentrovato, 2018). Ainsi, le contenu du cours de civisme (introduit en 1974 pour remplacer le cours de religion), actuellement intitulé « éducation civique et morale » (ECM), proposait des leçons qui se rapportaient à l'apprentissage des noms des responsables du Mouvement populaire de la révolution et des chansons et slogans à l'honneur du fondateur du parti unique, le président Mobutu (Bentrovato, 2018; Depaepe et Hulstaert, 2015). Plus récemment, au cours de la transition politique ayant suivi les différents accords de paix entre les belligérants au conflit en RDC, une série de réformes ont été effectuées pour introduire des notions de démocratisation dans les curriculums d'Histoire (MINEPSP, 2005a) et d'ECM (MINEPSP, 2007) avec l'appui de l'UNESCO et du Bureau des Nations Unies pour les Droits de l'Homme. Dans ce qui suit, nous nous concentrerons sur le contenu actuel de ces matières dites « nationales » pour leur rôle dans la promotion des idéologies, valeurs ou traditions particulières (Tawil et Harley, 2004).

4.4. Les cours nationaux

Divers manuels d'Histoire actuellement utilisés en classe sont des rééditions de l'ère Mobutu (Bentrovato et Van Nieuwenhuyse, 2020), même si ce régime est maintenant décrit comme autoritaire et dictatorial (Bentrovato, 2018). Par conséquent, si l'on se rappelle « l'idéologie de l'authenticité », il n'est pas surprenant que le cours actuel d'Histoire accorde un intérêt particulier aux conflits (pré)coloniaux. Il s'agit, entre autres, des résistances précoloniales à l'Ouest et à l'Est du pays, des prêches messianiques appelés « *Kitawala* », des grèves à l'Union minière du Haut Katanga et des différents troubles connus après l'accession de la RDC à son indépendance en 1960 (Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel, 2005a). De la même manière, un autre chapitre de manuel retrace la décolonisation de l'Afrique.

En ce qui concerne l'histoire de la RDC, le curriculum d'Histoire (sixième année) retrace les principaux faits historiques, les dates et les personnages ayant marqué l'histoire du pays jusqu'en 2006. Craignant les tensions, le programme pour les enseignants d'Histoire en formation suggère une prudence à ce sujet. Alors que le programme d'Histoire congolais ne fait pas taire le passé violent dans son intégralité, on observe que le curriculum de cette matière à l'école secondaire survole l'histoire récente des conflits. Le curriculum ne traite pas non plus des migrations récentes, particulièrement dans la zone est de la RDC. Bien que deux chapitres soient consacrés respectivement à l'analyse des migrations connues en RDC et aux formations des grands groupes des populations de la RDC en première année de secondaire (MINEPSP, 2005a), les migrations des ethnies Hutu et Tutsi ne sont pas reprises dans le programme national malgré la prépondérance du discours relatif à l'autochtonie et l'allochtonie entre les ethnies (Jackson, 2006). Ainsi, les jeunes du Kivu ne font pas de distinction entre les Tutsi rwandais et congolais, ou contestent l'identité soi-disant « congolaise » de ces « Tutsi du Rwanda » (Bentrovato, 2014).

Pour ce qui est du cours d'ECM, son contenu s'articule autour des points suivants : (i) la connaissance de soi, de l'autre et de son milieu; (ii) la morale et la paix sociale; (iii) la culture de la paix; (iv) les droits et devoirs des citoyens et le respect des droits de l'homme; (v) le civisme, le patriotisme et le nationalisme; (vi) le code de la route et (vii) le bon exemple à suivre et l'homme modèle à qui s'identifier dans la société en pleine mutation (MINEPSP, 2007). Visiblement, la « culture de la paix » est reprise à tous les niveaux scolaires. En première année du secondaire, les élèves étudient les facteurs qui favorisent ou défavorisent la paix, ainsi que les rapports interpersonnels à partir des notions de tolérance, de

compréhension mutuelle, d'assistance et de générosité. En parcourant les élections et les modes de scrutins, ils apprennent aussi ce qui constitue la démocratie (MINEPSP, 2007). En deuxième année, un chapitre porte sur les résolutions des Nations Unies et la déclaration de l'UNESCO sur la culture de la paix. Un autre chapitre revient sur les comportements contraires à la paix (MINEPSP, 2007). Puis, en troisième année, les élèves reviennent sur l'étude de la culture de la paix en révisant les attitudes et les comportements généraux favorisant la paix comme le dialogue, la justice, la tolérance, le respect des autres, l'amour, le pardon, la solidarité et le partage. Ils révisent aussi les comportements qui nuisent à la paix, comme les injustices, les inégalités, les conflits, les violations des droits de l'homme, la corruption, la dictature et la misère du peuple (MINEPSP, 2007). En quatrième année, ils distinguent « paix positive » et « paix négative », ou l'absence de conflits (MINEPSP, 2007). Ce n'est qu'à partir de la cinquième année que des notions de l'histoire du conflit sont introduites. Il y a notamment un chapitre qui met l'accent sur l'histoire politique de la RDC et la déstabilisation institutionnelle après son indépendance. Ce chapitre énumère les différentes crises, les mutineries et les guerres qui ont éclaté après la mort de Lumumba³, les dates importantes, ainsi que les noms des parties prenantes impliqués dans ces conflits. Ce chapitre reprend également les dates marquantes du conflit allant de 1990 à 2000, comme le 29 octobre 1996, date à laquelle l'archevêque catholique de Bukavu a été assassiné par les troupes rebelles qui combattaient le régime de Mobutu. En sixième année, finalement, le cours est consacré à l'étude des formes de discrimination et les dispositions juridiques nationales et internationales qui interdisent la discrimination (MINEPSP, 2007). Plus généralement, les élèves étudient aussi les stratégies de prévention et de résolution des conflits (par exemple la négociation, la médiation, les bons offices et les missions d'observation). Enfin, toutes les organisations du système des Nations Unies impliquées dans la paix sont introduites, incluant l'UNESCO, l'UNICEF, l'agence des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) et le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Droits de l'Homme (MINEPSP, 2007). Bien qu'il n'y ait pas de formation spécifique à l'ECM pour les enseignants, ce cours a été intégré dans la composante générale de leur formation.

En dépit des intentions positives affichées dans le cours d'ECM, nous notons que les aspects relatifs à la paix qui y sont abordés ne sont que des énumérations conceptuelles et théoriques prises de manière abstraite. Il y a peu d'exemples concrets portant sur des aspects de conflits vécus en interne permettant aux apprenants de faire le lien entre la théorie et l'expérience des conflits dans leur région, même s'ils ont presque tous été

victimes de ces violences d'une manière ou d'une autre. Ainsi, aucune référence n'est faite aux viols sur les femmes dans les provinces de l'est de la RDC comme le Nord Kivu, le Sud Kivu ou l'Ituri. Or, pour pouvoir être efficace, la culture de la paix nécessite de s'appuyer à la fois sur des éléments abstraits et concrets (Bar-Tal, 2009) dans la mesure où l'éducation à la paix sans aspects pratiques demeure une coquille vide. Cependant, l'inclusion de tels exemples est susceptible de générer des tensions. Par exemple, certains membres du système scolaire ont manifesté leur volonté de remplacer l'archevêque de Bukavu, présenté comme un « héros » dans les manuels d'ECM *Ma patrie* (Groupe Jérémie, 2012), par des personnalités internationales qui ne font pas polémique comme Nelson Mandela.⁴

Notons que d'autres cours intègrent également des notions de paix. En cours de langue française (aussi considéré une matière nationale), par exemple, les élèves étudient des textes sur des thèmes tels que la démocratie, la guerre et l'amitié (MINEPSP, 2002). Encore, en géographie, les troubles ethniques et fonciers sont étudiés en deuxième année (MINEPSP, 2005b). La section suivante fait référence à la présentation des données et du dispositif méthodologique de leur collecte et de leur analyse.

5. MÉTHODOLOGIE ET DONNÉES

Pour avoir une bonne compréhension des attitudes sur l'éducation à la paix des enseignants du secondaire dans l'est de la RDC, cette recherche se base sur des données qualitatives et quantitatives collectées en 2016-2017. À noter que le contexte sociopolitique a changé considérablement depuis la période de collecte des données, c'est pourquoi il est important d'interpréter les données dans le cadre temporel de l'étude. Dans une première phase, l'auteur principal a organisé des entretiens semi-structurés individuels ($N = 30$) et de groupe ($N = 60$) en langue française avec 90 enseignants en sciences humaines et sociales de l'école secondaire. Nous avons également eu des entretiens avec 25 formateurs, principalement de l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu. Pour cela, des demandes de rendez-vous ont été formulées auprès des responsables scolaires, des gestionnaires des réseaux scolaires ainsi que des enseignants. À ce titre, un consentement libre et éclairé a été obtenu auprès de chaque participant pour qui toutes les conditions de participation ont été fournies. Le moment et le lieu des entretiens ont été décidés en accord avec les enseignants et les formateurs. Ainsi, ces entretiens se sont réalisés soit pendant les heures où les enseignants/formateurs étaient libres durant la journée d'école, soit après les heures de cours, tant au sein des écoles qu'à

domicile. L'essentiel était de garantir que les entretiens aient lieu dans un espace privé sans que personne n'écoute. L'auteur principal a aussi observé des classes à l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu pendant une période de trois mois (sur des journées complètes) en vue d'approfondir les connaissances du terrain. Cela dit, nous ne nous référerons à ces observations qu'à titre anecdotique. En revanche, les données des entretiens ont été analysées systématiquement suivant les procédés de l'analyse de contenu à l'aide du logiciel NVivo.

Par la suite, nous avons organisé une enquête à grande échelle en 2018. Nous avions sélectionné notre échantillon d'écoles de manière aléatoire sur base d'une liste officielle de toutes les écoles à Bukavu et à Goma après une stratification par zone géographique (Bukavu et Goma), commune (Ibanda, Kadutu et Bagira pour la ville de Bukavu; Goma et Karisimbi) et type d'école (officielle, conventionnée, privée et agréée) pour assurer une bonne représentation. Au total, 114 écoles secondaires ont été sélectionnées, dont 66 à Bukavu et 48 à Goma.⁵ Parmi les écoles, il y en a six officielles, 30 conventionnées et 78 privées et agréées. Pour chaque école sélectionnée, tous les enseignants y intervenant étaient invités à participer, peu importe les cours qu'ils enseignaient. Au total, nous avons réalisé notre enquête auprès de 1 642 enseignants. Le nombre élevé d'hommes ayant participé à l'enquête s'explique par le fait qu'ils sont plus majoritaires également dans le corps enseignants en RDC. La collecte des données a été faite à l'aide de tablettes avec le logiciel Qualtrics.

TABLEAU 1. Caractéristiques des enseignants ayant participé à l'enquête

Variable	%	Moyenne	Min.	Max.
Âge		36	19	72
Expérience en enseignement		10	0	50
Genre				
Masculin	91,1 %			
Féminin	8,9 %			
Ville de résidence				
Bukavu	51,8 %			
Goma	48,2 %			
Religion				
Chrétienne : catholique	50,5 %			
Chrétienne : autre	42,4 %			
Musulmane	8 %			
Autre	1 %			
Diplôme				
Licence (5 années)	47,9 %			
Graduat(3 années)	44,4 %			
Secondaire	7,7 %			
Domaine d'études				
Sciences sociales	75 %			
Sciences exactes	25 %			

Pour répondre aux questions, les enseignants étaient invités à indiquer leur réponse sur des échelles de Likert (par exemple : « Tout à fait d'accord », « D'accord », « Ni d'accord ni en désaccord », « En désaccord » et « Tout à fait en désaccord »; ou encore : « Énormément », « Beaucoup », « Ni peu ni beaucoup », « Un peu », « Pas du tout »). Les questions portaient entre autres sur les formes directe et indirecte d'éducation à la paix, mais aussi sur leurs expériences en tant qu'enseignants vivant dans une zone en conflit. Pour analyser les données quantitatives, nous avons

utilisé le logiciel SPSS. Comme notre étude est exploratoire de nature, nous présentons surtout des statistiques descriptives. Le cas échéant, nous analysons également les différences entre les enseignants par rapport à certaines opinions sur base de leur genre, leur ville de résidence, ou encore leur expérience en classe.

6. L'ÉCOLE CONGOLAISE COMME MOTEUR DE PAIX?

Dans les lignes qui suivent, nous présentons les attitudes des enseignants congolais par rapport à l'éducation à la paix dans une région affectée par l'insécurité. Dans un premier temps, nous nous focalisons sur l'éducation à la paix indirecte au vu de sa nature moins sensible. Puis, nous nous tournons vers le « cœur » du conflit, nous concentrant sur l'éducation à la paix directe. Mais tout d'abord, commençons par un aperçu global.

En général, les enseignants interrogés ont des attitudes favorables et positives vis-à-vis de la capacité de l'école à contribuer positivement à la construction de la paix et à la réconciliation. La quasi-totalité des répondants est d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle l'école est l'endroit idéal pour apprendre la paix et la tolérance (93,7 %) et pour favoriser la réconciliation (87,1 %). De même, 94,7 % affirment que l'école peut changer positivement le comportement des élèves (voir Tableau 2).

TABLEAU 2. L'évaluation du rôle de l'école dans la construction de la paix en pourcentage (N = 1 642)

L'école :	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Ni d'accord ni en désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
est l'endroit idéal pour apprendre la paix et la tolérance.	0,5 %	2 %	3,7 %	32,6 %	61,1 %
est l'endroit idéal pour favoriser la réconciliation.	1,4 %	4,3 %	7,2 %	42,1 %	45 %
peut changer le comportement des élèves positivement.	0,7 %	0,7 %	3,8 %	31,1 %	63,6 %

6.1. L'éducation à la paix indirecte

Le cours d'ECM (perçu comme de l'éducation à la paix indirecte) est apprécié sur le plan de son importance dans la transmission des connaissances civiques et morales (voir Tableau 3). De plus, 84,4 % des répondants sont d'avis que le cours contribue à un comportement paisible et tolérant. Dans ces circonstances, il n'est pas surprenant que les enseignants soutiennent également que le contenu du cours est approprié et significatif, et devrait être incorporé dans d'autres cours. En effet, selon les enseignants ayant participé à notre enquête, l'enseignement des valeurs civiques et morales est important, au point qu'il devrait se faire à partir de l'école primaire (voir Tableau 5 plus bas).

**TABLEAU 3. L'évaluation du cours d'éducation civique et morale en pourcentage
(N = 1 642)**

	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Ni d'accord ni en désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
L'ECM contribue à la connaissance des élèves sur les valeurs civiques et morales.	0,6 %	0,2 %	1,5 %	18,4 %	79,4 %
L'ECM contribue à un comportement paisible et tolérant des élèves.	1,8 %	3,8 %	9,9 %	44,9 %	39,5 %
Le contenu de l'ECM est approprié et significatif.	2,7 %	7,5 %	11,7 %	42,9 %	35,2 %
Les valeurs civiques et morales contenu en ECM devraient être incorporées dans d'autres cours.	3,4 %	7,1 %	7,4 %	27 %	55,1 %

Pourtant, les entretiens montrent aussi un aspect négatif. Avant tout, les enseignants doutent de la réelle pertinence du cours pour différentes raisons :

En ECM nous ne sommes pas satisfaits parce que c'est le cours qui devrait éveiller les élèves, mais malheureusement c'est le cours auquel on a attribué peu d'heures, une heure seulement. (...) On lui attribue également peu de pondération. Ce cours est coté sur 10 points

seulement. Vous voyez combien de fois les élèves sont moins intéressés par ce cours, parce que c'est sur 10 points ils n'auront pas beaucoup d'intérêt, mais dans les autres cours sur 20 et sur 30 points, ils sont très motivés. Si dans le cours de civisme on leur donnait 20 points aussi, les élèves devraient être motivés. (enseignant d'Histoire et d'ECM, Bukavu)

En effet, les élèves sont moins motivés à réussir un cours dont le volume horaire est inférieur et les points à la fin de la période moins importants; notons que le cours est enseigné en 37 séances par an. Ces conclusions correspondent à une étude précédente sur l'ECM, selon laquelle les enseignants perçoivent le cours comme un « bouche trou » ou un « complément de charge horaire » (Kihangi, 2013). De plus, les personnes interrogées mentionnent une inadéquation au niveau de la formation d'origine de l'enseignant du cours : « il y a même des mathématiciens, des physiciens qui enseignent le cours d'éducation civique et morale. Le cours est actuellement attribué pour remplir seulement la charge horaire » (enseignant d'Histoire, Bukavu).

Plus fondamentalement, il apparaît que, dans les pratiques en vigueur, l'école congolaise favorise la violence aussi bien physique que symbolique, au lieu de la non-violence. Bien que nos résultats démontrent que la majorité d'enseignants ayant participé à l'enquête se prononce contre les punitions corporelles, on observe que 31,9 % d'entre eux perçoivent les punitions corporelles comme une nécessité dans la régulation des comportements scolaires des élèves (Tableau 4). Par exemple, un enseignant explique :

Quand nous avons des classes pléthoriques, vous allez entrer dans une classe de première année où il y a 70-75 élèves. Alors, maîtriser ces élèves sans fouet c'est tout un problème; il suffit seulement d'en frapper un et les autres vont se calmer. (enseignant d'histoire et ECM, Bukavu)

De même, 36,6 % des enseignants admettent que quelquefois, ils font usage des punitions corporelles pour redresser les apprenants lors d'une inconduite: « Un enseignant demande à l'enfant : lève-toi! L'enfant résiste. Ou il dit : 'tu sors' et l'enfant résiste, là l'enseignant est obligé de donner un coup! » (Enseignant d'ECM, Bukavu). Enfin, 18,5 % des enseignants ont reconnu qu'au sein des écoles où ils travaillent des punitions corporelles sont régulièrement utilisées. Notons qu'il n'y a pas de différences significatives entre les enseignants par rapport à leur genre (V de Cramer = 0,360; $\alpha < 0,001$), à leur ville d'origine (V de Cramer = 0,001; $\alpha < 0,001$), à leur formation (V de Cramer = 0,102; $\alpha < 0,001$), à leur âge (V de Cramer = 0,765; $\alpha < 0,001$) ou à leur expérience en classe.⁶

TABLEAU 4. L'évaluation du rôle de l'école dans la construction de la paix en pourcentage (N = 1 642)

	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Ni d'accord ni en désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
Les punitions corporelles sont une nécessité pour réguler le comportement des élèves.	21,4 %	32,2 %	14,6 %	18,1 %	13,8 %
Parfois j'utilise les punitions corporelles pour réguler le comportement des élèves.	21,3 %	31,5 %	10,5 %	26,1 %	10,5 %
Les punitions corporelles sont régulièrement utilisées au sein de cette école.	30,1 %	39,5 %	11,9 %	12,4 %	6,1 %

Ainsi, l'action pédagogique repose encore sur la violence corporelle (châtiments corporels), mais aussi sur une violence symbolique (reproches, caricatures, injures) :

Alors un étudiant donne une fausse réponse à une question et les enseignants répondent : ‘Dans quelle école as-tu étudié? De quelle brousse viens-tu?’ Déjà quand on dit ça, l'environnement n'est plus celui de paix. (formateur d'enseignants, Bukavu)

Les pratiques pédagogiques en lien avec la violence symbolique et moins tolérantes sont le reflet d'une formation des enseignants qui reste dictatoriale et moins démocratique, véhiculant l'image de l'enseignant comme un « magistère », à qui on doit une certaine révérence. En effet, la formation des enseignants est fondamentalement théorique et magistrale, privilégiant des pratiques communément appelées « envoi ou expédition de la matière ».⁷

6.2. L'éducation à la paix directe

Pas moins de 86,7 % des enseignants interrogés sont d'accord ou tout à fait d'accord que les causes des conflits dans l'est de la RDC devraient être enseignées à l'école secondaire. Un enseignant explique :

Vous trouverez les gens dire qu'il y a des Banyamulenge ici qui sont des Rwandais, or ces gens sont là depuis des années et des années. Donc les gens ne comprennent pas bien leur histoire, et ça au lieu d'insérer ça dans le programme national, on met quoi? On met toujours... la Révolution française. (enseignant d'Histoire, Goma)

Il apparaît que les enseignants avec un diplôme de licence et ceux qui s'engagent régulièrement dans des discussions politiques avec leurs amis et les membres de leur famille sont plus ouverts à ce sujet. Tout de même, un groupe significatif reste opposé à cet enseignement. Il est intéressant à noter que ceci est davantage le cas à Goma (V de Cramer = 0,114; $\alpha < 0,001$). Cela est probablement dû au contexte sécuritaire plus fragile à Goma comparé avec la situation à Bukavu :

Nous sommes dans une zone rouge lorsque nous enseignons l'histoire (...) Il y a des parties qui peuvent amener certaines critiques. Quand il y a des critiques, il y a des agents de l'Agence Nationale de Renseignement⁸ qui peuvent nous récupérer. (enseignant d'Histoire, Goma)

Maintenant que les acteurs existent encore, nous devons nous abstenir d'insister sur les origines fondamentales des conflits: qui a armé le M23, ça on ne peut pas se précipiter à dire. Mais décrire que le M23 a pris le contrôle de Goma à telle date, et l'ONU a décidé de son retrait à telle date, et ils sont partis. (enseignant d'Histoire, Goma)

En plus, craignant des tensions ou de ressusciter des traumatismes, la majorité des enseignants est d'opinion que l'histoire du conflit récente n'est appropriée qu'à partir du 2^e cycle du secondaire au vu de la maturité de l'élève (voir Tableau 5).

TABLEAU 5. Le niveau approprié pour enseigner les thèmes suivants (N = 1 642)

	Valeurs civiques et morales	Politique	Histoire du passé violent
Tertiaire	58,1 %	73 %	75,5 %
2 ^e cycle secondaire	61,5 %	67,6 %	60,3 %
1 ^{er} cycle secondaire	82,7 %	37,1 %	37,4 %
Primaire	97,2 %	13 %	20,6 %

Dernièrement, les enseignants expriment qu'ils n'ont pas les compétences requises quand il s'agit de thèmes controversés de telle sorte. Ainsi, un enseignant propose de « refondre le programme national de l'enseignement en incluant des éléments sur l'histoire récente des conflits » (formateur d'enseignants, Bukavu). Une telle formation semble encore plus nécessaire au regard des expériences personnelles des enseignants dans l'est de la RDC : 9 % d'entre eux ont reconnu avoir participé personnellement à la

violence, notamment comme combattants dans les forces et groupes armés, tandis que d'autres ont subi des violences traumatisantes. En effet, 20 % des enseignants ont reconnu avoir été abusés sexuellement.⁹

7. DISCUSSION

L'école est généralement perçue comme l'environnement adéquat pour enseigner l'éducation à la paix indirecte, c'est-à-dire les valeurs civiques et morales (Bajaj, 2008; Bar-Tal et al., 2010; Nelson, 2021). En RDC aussi, les enseignants croient que l'éducation peut contribuer à la paix et à la réconciliation. Ils ont donc des attitudes positives envers le cours d'ECM. Or, ce cours finit par présenter un caractère obsolète, car trop théorique et conceptuel, et assez peu significatif en termes de nombre d'heures. Plus inquiétant, et paradoxalement, l'école congolaise continue de fermer les yeux sur la violence et l'intolérance; l'anormalité est devenue normale, comme le dirait Davies (2010). Malgré l'interdiction des sanctions corporelles par les autorités éducatives, les châtiments corporels restent une réalité au nom du maintien d'ordre, ainsi que les pratiques dictatoriales et les humiliations. Ailleurs en Afrique, les punitions corporelles restent également acceptables et même courants malgré les restrictions légales (Davies, 2004; Lanoue, 2007; Sayed et al., 2018). Au-delà des punitions corporelles, les données ont montré le recours régulier aux punitions symboliques comme les injures et autres violences verbales.

En ce qui concerne l'éducation à la paix directe, il ressort qu'une majorité des enseignants sont favorables à l'enseignement de l'histoire conflictuelle récente, même si c'est à condition que cela se fasse au second cycle de l'enseignement secondaire. Tout de même, on note une réticence de la part des enseignants qui craignent pour leur sécurité au cas où ils abordent cette histoire. De la Côte d'Ivoire (Kuppens et Langer, 2016) à Chypre (Zembylas et al., 2016), les études démontrent une réticence similaire parmi les enseignants par rapport au fait d'aborder l'histoire récente en classe, même si on note une volonté majoritaire de le faire. Il est intéressant de souligner à ce sujet que les enseignants de Bukavu expriment moins de retenue et de peur à s'étendre sur les dynamiques des conflits que les enseignants de Goma. Nous soutenons que cette différence s'explique en termes d'insécurité vécue : la situation à Goma reste en effet beaucoup plus précaire qu'à Bukavu. Pourtant, le sentiment d'insécurité reste répandu parmi tous les enseignants de l'est de la RDC, d'autant plus qu'ils sont couramment perçus comme des représentants de l'État et soupçonnés d'être des informateurs de ce dernier par les milices locales (Brandt, 2021).

Outre la peur associée, il est important de noter qu'enseigner les causes et conséquences du conflit dans un contexte de violence permanente peut avoir des résultats inattendus. Dans leur étude sur les répercussions d'un programme d'éducation à la paix informelle (c'est-à-dire la diffusion d'une série dramatique à la radio sur la résolution d'un conflit interethnique), Bilali et Vollhardt (2015) trouvent que nonobstant le caractère fictif de l'intervention, celui-ci est moins efficace dans le contexte fragile de l'est de la RDC qu'au Rwanda et au Burundi post-conflit. En effet, même si l'émission de radio permettait de réduire la perception qu'avaient les Congolais d'être la victime exclusive, elle affectait aussi négativement leur perception vis-à-vis du dialogue intergroupe comme méthode de résolution des conflits.¹⁰ De même, une autre étude a révélé que les ateliers sur les droits de l'Homme sont perçus localement comme créant des tensions, voire des conflits, entre les groupes parce qu'ils exposerait les inégalités parmi les groupes et émanciperait les défavorisés (Brandt et al., 2022). Bref, il semble qu'au lieu d'apaiser les attitudes et les relations intergroupes, l'éducation à la paix directe, tout comme ces interventions, pourrait au contraire les appesantir ou les détériorer à cause de l'insécurité vécue au quotidien.

8. CONCLUSION

Dans cet article, nous nous sommes attelés à décrire le contexte historique du pays et à l'analyse du rôle du système éducatif dans la consolidation de la paix en République Démocratique du Congo (RDC), un pays qui reste marqué par de l'insécurité. Notre présentation du curriculum démontre que, depuis la transition politique qui a suivi les deux grandes guerres des années 1990 et du début des années 2000, le programme d'enseignement de l'Éducation civique et morale (ECM) intègre des notions de paix en accord avec l'éducation à la paix indirecte. Toutefois, ces notions sont présentées de manière abstraite. En ce qui concerne l'éducation à la paix directe, le programme aborde les conflits qu'a connus le pays au cours des deux dernières décennies, jusqu'en 2006. Sur base d'entretiens et d'une enquête à grande échelle ($N = 1\,642$) menés à Goma et à Bukavu, deux villes dans l'est du pays particulièrement frappées par les conflits, nous avons ensuite analysé les attitudes des enseignants en secondaire à l'égard de l'éducation à la paix, qu'elle soit directe ou indirecte.

Nos résultats montrent que l'éducation à la paix indirecte est mieux acceptée que l'éducation à la paix directe. Mais l'efficacité du premier est limitée en raison d'une approche trop théorique et de la persistance de la violence scolaire, alors que les enseignants ne s'opposent pas fondamentalement au seconde mais craignent pour leur sécurité dans un

contexte d'insécurité. En ce qui concerne l'éducation à la paix indirecte, cet article donc souligne un besoin d'approfondir les notions de paix dans le contenu d'ECM, aussi bien que l'importance de la formation pédagogique des enseignants sur la gestion de classe et la discipline positive. A propos de l'éducation à la paix directe, les résultats poussent à réfléchir davantage sur l'importance de la temporalité vis-à-vis du conflit (et de sa fin) dans l'avancement de l'éducation à la paix directe. Il semble que l'inclusion de l'analyse du passé violent requiert que certaines conditions préalables soient remplies. D'une part, il apparaît essentiel de pouvoir garantir la sécurité des enseignants, aussi bien en tant que professionnels (associés avec l'État) qu'en tant que membres d'un groupe (ethnique, politique, etc.). D'autre part, il faudrait que les enseignants aient les attitudes, compétences et savoir-faire requis pour aborder une telle thématique et pour réagir de manière appropriée aux traumatismes potentiellement ressuscités. Tant que ces défis ne pourront pas être relevés, est-il plus propice de se concentrer sur l'éducation à la paix indirecte?

Notre étude a porté sur le rôle de l'éducation dans la construction de la paix à l'est de la RDC, en s'intéressant spécifiquement aux attitudes des enseignants de Goma et de Bukavu. Il est possible que les enseignants des zones rurales du Nord et du Sud-Kivu aient des attitudes différentes à l'égard de l'éducation à la paix directe et indirecte. Les recherches futures pourraient ainsi explorer ces contextes. Par ailleurs, cette étude n'a pas examiné les dimensions intergroupes malgré les conflits identitaires dans la région. Il pourrait être pertinent que les recherches futures examinent les différences parmi les enseignants en termes d'appartenance de groupe et analysent les répercussions de ce type d'enseignement sur les attitudes et les relations intergroupes en classe et au-delà. Une telle approche permettrait d'approfondir notre compréhension des dynamiques éducatives et de mieux exploiter le potentiel du système scolaire en tant que moteur de paix durable.

NOTES

1. Les Banyamulenge sont des Congolais habitant les hauts plateaux de Fizi, Uvira et Mwenga dans la province du Sud-Kivu et dont les ancêtres sont venus du Rwanda voisin. Ils s'expriment en kinyamulenge, une langue proche du kinyarwanda, la langue officielle du Rwanda. Les Banyarwanda, quant à eux, sont des Congolais parlant la langue officielle du Rwanda. Ils habitent principalement dans les territoires de Masisi et Rutshuru au Nord-Kivu et sont constitués de groupes ethniques Tutsi, Hutu et Twa.
2. Ce discours prônait le recours aux ressources culturelles congolaises, par exemple l'interdiction de l'attribution de prénoms occidentaux aux Congolais ou encore le changement des habitudes vestimentaires avec la suppression du port de la cravate.

3. Lumumba était le premier ministre de la RDC au moment où le pays a accédé à l'indépendance.
4. Propos d'un focus group mené à Bukavu, 17 janvier 2017.
5. Au sein de Bukavu, 35 écoles se situent à Ibanda, 16 à Kadutu et 15 à Bagira. Dans la ville de Goma, 32 écoles se situent dans la commune de Karisimbi et 16 dans celle de Goma.
6. Le V de Cramer est une mesure d'association entre deux variables nominales (c'est-à-dire une variable avec plusieurs catégories de réponse non-hiéarchiques). La valeur est comprise entre 0 et 1 (inclus).
7. Propos entendus lors de nos observations dans le programme de formation des enseignants à Bukavu le 14 janvier 2017.
8. Service de renseignements.
9. Il s'agit d'une définition plus large des violences sexuelles. En effet, ces proportions intègrent les enseignants masculins ayant été victimes de telles violences, mais également dont les épouses ou d'autres membres de la famille ont été victimes de ces atrocités.
10. Le caractère fictif des séries fait que le programme est moins menaçant pour les auditeurs. Toutefois, en encourageant les contacts entre les groupes dans une communauté fictive, les séries pourraient stimuler les contacts entre différents groupes ethniques dans le monde réel (Bilali et Vollhardt, 2015).

RÉFÉRENCES

- Autesserre, S. (2006). Local Violence, National Peace? Postwar "Settlement" in the Eastern D.R. Congo (2003-2006). *African Studies Review*, 49(3), 1-29. <https://www.jstor.org/stable/20065261>
- Bajaj, M. (2008). *Encyclopedia of Peace Education*. Information Age Publishing, Inc.
- Bajaj, M., & Hantzopoulos, M. (Eds.) (2016). *Peace education: International perspectives*. Bloomsbury Publishing.
- Bar-Tal, D. (2009). Reconciliation as a foundation of culture of peace. Dans J. De Rivera, *Handbook on Building Culture of Peace* (p. 363-377). Springer.
- Bar-Tal, D. et Rosen, Y. (2009). Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Direct and Indirect Models. *Review of Educational Research*, 79 (2), 557-575. DOI: 10.3102/0034654308330969.
- Bar-Tal, D., Rosen, Y. et Nets-Zehngut, R. (2010). Peace education in Societies involved in intractable conflicts: Goals, Conditions and Directions. Dans Salomon, G. et Cairns, E. (dir.), *Handbook on Peace Education* (p. 21-44). Psychology press.
- Bentrovato, D. (2014). Accounting for Violence in Eastern Congo: Young People's Narratives of War and Peace in North and South Kivu. *Journal of Conflict Resolution*, 14(1), 9-35.
- Bentrovato, D. (2018). Teaching History Under Dictatorship: The Politics of Textbooks and the Legitimation of Authority in Mobutu's Zaire. Dans B. Bevernage et N. Wouters, *The Palgrave Handbook of State-Sponsored History After 1945* (p. 307-321). Palgrave.
- Bentrovato, D., Korostelina, K. et Schulze, M. (2016). *History Can Bite: History Education in Divided and Postwar Societies*. V&R unipress GmbH.

- Bentrovato, D. et Van Nieuwenhuyse, K. (2020). Confronting “dark” colonial pasts: A historical analysis of practices of representation in Belgian and Congolese schools, 1945–2015. *International Journal of the History of Education*, 56(3), 293-320. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1572203>.
- Bilali, R. et Vollhardt, J. R. (2015). Do mass media interventions effectively promote peace in contexts of ongoing violence? Evidence from Eastern Democratic Republic of Congo. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 21(4), 604. doi: 10.1037/pac0000124
- Brandt, C. O. (2021). Reluctant representatives of the State: Teachers' perceptions of experienced violence (DR Congo). *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 546-563. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1649593>
- Brandt, C., Kithumbu, O., Kulumbwa, E. et Marchais, G. (2022). The multiple faces of 'conscientisation': Exploring links between structural inequalities, education and violence. *Globalisation, Societies and Education*, 21(1), 114-134. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.2017860>
- Brock-Utne, B. (2012). The centrality of women's work for peace in the thinking, actions, and writings of Elise Boulding. *Journal of Peace Education*, 9 (2), 127-137. <https://doi.org/10.1080/17400201.2012.700198>
- Bush, K., et Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict*. Florence: Innocenti Research center.
- Davies, L. (2004). *Education and Conflict: Complexity and chaos*. London: RoutledgeFalmer.
- Davies, L. (2010). The different faces of education in conflict. *Development*, 53(4), 491-497.
- Davies, L. (2017). Justice-sensitive education: the implications of transitional justice mechanisms for teaching and learning. *Comparative Education*, 53 (3), pp. 333-350. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1317999>
- Depaepe, M. et Hulstaert, K. (2015). Demythologising the educational past: An attempt to assess the “power of education” in the Congo (DRC) with a nod to the history of interwar pedagogy in Catholic Flanders. *Paedagogica Historica*, 51 (1-2), 11-29. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.987790>
- Ekanga, L. L. (2012). L'enseignement de l'histoire à l'école secondaire en République démocratique du Congo. Intentions d'une Réforme et pratiques de terrain. Université Libre de Bruxelles.
- Groupe Jeremie. (2012). Ma patrie 6. Manuel du cours d'Education Civique et Morale en 6ème secondaire. Bukavu: Groupe Jeremie.
- Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2003). *Peace education: Second Edition*. McFarland.
- Human Rights Watch. (27 octobre 2015). *Notre école devint un champ de bataille. L'utilisation des écoles comme lieux de recrutement et à des fins militaires dans l'Est de la République Démocratique du Congo*. Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/fr/report/2015/10/27/notre-ecole-devint-un-champ-de-bataille/lutilisation-des-ecoles-comme-lieux-de>
- Jackson, S. (2006). Sons of Which Soil? The Language and Politics of Autochthony in Eastern D.R. Congo. *African Studies Review*, 97-123.
- Kihangi, G. M. (2013). Enseigner l'Histoire, la Géographie et l'Education Civique et Morale aujourd'hui. Dans P. I. Mwapu et B. Zigashane, *La didactique des disciplines et le droit de l'Homme dans les écoles secondaires de la ville de Bukavu* (p. 139-158). Éditions du Centre de Recherches Universitaire du Kivu.
- Kuppens, L. (2018). *The role of education in building sustainable peace: an analysis of teachers' views and practices with regards to peace and conflict in Côte d'Ivoire and Kenya*. University of Leuven.

- Kuppens, L. et Langer, A. (2016). To address or not address the violent past in the classroom? That is the question in Côte d'Ivoire. *Journal of peace education*, 13(2), 153-171. <https://doi.org/10.1080/17400201.2016.1205002>
- Kuppens, L. et Langer, A. (2018). Peut-on apprendre la paix à l'école? Une évaluation du cours d'Éducation aux Droits de l'Homme et à la citoyenneté (EDHC) en Côte d'Ivoire post-conflit. *International Review of Education*, 64, 633-650. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9729-7>
- Lanoue, E. (2007). Éducation, violences et conflits en Afrique subsaharienne. Sources, données d'enquête (Côte d'Ivoire, Burkina Faso) et hypothèse. *International Journal on Violence and Schools*, 3, pp. 94-111.
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel [MINEPSP] (2002). *Programme National de Français au secondaire*. MEPSP.
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel [MINEPSP] (2005a). *Programme National d'enseignement d'Histoire. Enseignement secondaire*. MEPSP.
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel [MINEPSP] (2005b). *Programme National de Géographie*. MEPSP.
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel [MINEPSP] (2007). *Programme Nation d'Éducation Civique et Morale*. MEPSP.
- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel [MINEPSP] (2013). *Enquête nationale sur les enfants et les adolescents en dehors de l'école*. Kinshasa: MINEPSP.
- Ndugumbo, V. (2014). *La reconstruction de l'éducation en contexte « d'après-guerre » en République démocratique du Congo : visions et rôles des acteurs dans le développement du curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel au Sud-Kivu*. Université Laval.
- Nelson, L. (2021). Identifying determinants of individual peacefulness: A psychological foundation for peace education. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 27(2), 109-119. doi: 10.1037/pac0000517
- Nkete, Z., Mokonzi, G., Vitamara, P. M. et Issoy, A. A. (2021). Conflits armés et évolution de la scolarisation primaire et secondaire en République Démocratique du Congo de 2005 à 2018. *ESJ Social Sciences*, 17(19), 247-271.
- Paulson, J. (2015). "Whether and how?" History education about recent and ongoing conflict: A review of research. *Journal on Education in Emergencies* 1(1), 115-141. <https://doi.org/10.17609/N84H20>
- Sayed, Y., Badroodien, A., Omar, Y., Ndabaga, E., Novelli, M., Durrani, N., Barrett, A., Balie, L., Salmon, T., Bizimana, B., Ntahomvukiye, C., & Utomi, J. (2018). *The Role of Teachers in Peacebuilding and Social Cohesion in Rwanda and South Africa*, ESRC/DFID Research Report. UK: University of Sussex.
- Sheria Nfundiko, J. (2013). Dimension psychologique et sociale dans les programmes de réintégration des filles sorties des forces et groupes armés. Dans G. Odden et M. Tohneim (dir.), *Filles ex-soldats du Congo. La route cahoteuse de la réintégration*, (p. 79-96). L'harmattan.
- Sheria Nfundiko, J. (2015). Femmes du Sud-Kivu, victimes et actrices en situation de conflit et postconflit. *Hérodote* (158), p. 182-199.
- Sheria Nfundiko, J. (2020). *Rôle de l'éducation dans la construction de la paix à l'est de la RD Congo*. Katholieke Universiteit Leuven.
- Sheria Nfundiko, J. (2021). Teaching Peace: The impact of a Teacher Training Programme on The Peacebuilding Process in the Eastern DRC. Dans G. C. Oliveira et R. R. Sousa, *Conflicts Resolution-Actors, Dynamics and Cases* (pp. 147-170). Nova Science Publishers.

- Skárás, M. (2021). Teaching and learning the most recent history in divided societies emerging from conflict: A review of the literature through the lens of social justice. *Journal of Peace Education* 18 (3), 282-308. <https://doi.org/10.1080/17400201.2021.1965971>
- Stearns, J. et Vogel, C. (2015). *Cartographie des groupes armés dans l'est du Congo*. Congo Research Group.
- Tawil, S. et Harley, A. (dir.) (2004). *Education, conflict and social cohesion*. UNESCO International bureau of education.
- United Nations (1999). *United Nations Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace, A/RES/53/243, Resolution adopted by the General Assembly on 13 September 1999*. New York: ONU.
- Verweijen, J. (2015). From Autochthony to Violence? Discursive and Coercive Social Practices of the Mai-Mai in Fizi, Eastern DR Congo. *African Studies Review*, 58(2), 157-180. <https://doi.org/10.1017/asr.2015.42>
- Verweijen, J. et Vlassenroot, K. (2015). Armed mobilisation and the nexus of territory, identity, and authority: The contested territorial aspirations of the Banyamulenge in eastern DR Congo. *Journal of Contemporary African Studies*, 33(2), 191-212. <https://doi.org/10.1080/02589001.2015.1066080>
- Zembylas, M., Charalambous, C. et Charalambous, P. (2016). *Peace Education in a Conflict-Affected Society: An Ethnographic Journey*. Cambridge University Press.

JUSTIN SHERIA NFUNDIKO est Professeur Associé à l'Université Officielle de Bukavu (UOB) et à l'Université Catholique de Bukavu (UCB). Ses intérêts de recherche portent sur l'éducation à la paix. justinsheria@uob.ac.cd

LINE KUPPENS est Professeur Assistante à l'Université d'Amsterdam et chercheuse invitée au Centre de recherche sur la paix et le développement, KU Leuven. Ses recherches portent sur l'éducation à la paix. l.kuppens@uva.nl

ARNIM LANGER est professeur de relations internationales à KU Leuven et directeur du Centre pour la Recherche sur la Paix et le Développement (CRPD). arnim.langer@kuleuven.be

JUSTIN SHERIA NFUNDIKO is an Associate Professor at the Université Officielle de Bukavu and Université Catholique de Bukavu. His research focuses on the role of education in consolidating peace. justinsheria@uob.ac.cd

LINE KUPPENS is an Assistant Professor at the University of Amsterdam and visiting fellow at the Centre for Research on Peace and Development, KU Leuven. Her research focuses on peace education. l.kuppens@uva.nl

ARNIM LANGER is a full professor of International Relations at KU Leuven and Director of the Centre for Research on Peace and Development (CRPD). arnim.langer@kuleuven.be

RETOMBÉES QUALITATIVES D'UN RÉSEAU DE MOBILISATION DES SAVOIRS SUR L'ÉQUITÉ EN ÉDUCATION : POSSIBILITÉS ET LIMITES

JO ANNI JONCAS *Université de Sherbrooke*

RAPHAËL GANI *Université Laval*

NICHOLAS Ng-A-FOOK *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. Cet article concerne les retombées d'un réseau de mobilisation des savoirs (RMS) sur l'équité visant à contrer les barrières systémiques à l'apprentissage des élèves ontariens. Les retombées de ce RMS ont été initialement analysées quantitativement, laissant moins de place à la perception des partenaires. Cherchant à compléter le portrait des retombées, une analyse qualitative de dix entretiens avec des partenaires impliqués a permis d'en identifier de nouvelles, notamment l'importance des relations comme moteur, mais surtout comme retombées centrales de la mobilisation des savoirs. Cet article témoigne de l'apport de l'évaluation qualitative dans l'évaluation des retombées des RMS. Des recommandations sont émises pour favoriser l'évaluation qualitative, en plus de considérations pour favoriser les retombées de RMS en contexte de diversité.

**QUALITATIVE EVALUATION OF A NETWORK MOBILIZING KNOWLEDGE
ON EQUITY IN EDUCATION: POSSIBILITIES AND LIMITATIONS**

ABSTRACT. This article explores the benefits of a knowledge mobilization network (KMN) on equity aimed at countering systemic barriers to learning for Ontario students. The impact of this KMN was initially analyzed quantitatively, leaving less room for the perception of the partners. Aiming for a more comprehensive picture, a qualitative analysis of ten interviews with partners helped to identify new impacts, especially the importance of relationships as a driving force of the network and as a central benefit of knowledge mobilization. This paper highlights the contribution of qualitative evaluation to assess the impact of KMN. Recommendations are made to promote qualitative evaluation and the impact of KMN in a context of diversity.

Les gouvernements et les bailleurs de fonds canadiens sont soucieux de mobiliser les savoirs issus de la recherche dans le cadre d'applications pratiques. La définition suivante du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (2021) est largement utilisée pour définir le concept de mobilisation des connaissances :

L'échange et l'intégration reciproques et complémentaires de connaissances issues de la recherche parmi les chercheurs, les courtiers de connaissances et les utilisateurs des connaissances – tant dans le milieu universitaire qu'au-delà de celui-ci – de manière potentiellement avantageuse pour les utilisateurs et de manière à créer des impacts bénéfiques au Canada et à l'échelle internationale et, au bout du compte, qui a le potentiel de rehausser le profil, la portée et l'impact de la recherche en sciences humaines (2021, para. 34).

Cette définition souligne le rôle significatif des courtiers de connaissances. Ce sont des *réseaux* d'acteurs qui visent à créer le pont relationnel entre les chercheurs et les utilisateurs des savoirs issus de la recherche. La mobilisation des savoirs au sein de ces réseaux et leurs retombées sont le plus souvent évaluées de manière quantitative avec des indicateurs tels que le nombre de visiteurs sur une page web ou le nombre de ressources publiées (Malik, 2020). Dès lors, il importe de mieux détailler les bénéfices qu'offre l'évaluation qualitative dans la lecture des retombées de ces réseaux par la mise en valeur de la perception des partenaires concernés.

Dans cet article, nous souhaitons mieux comprendre les retombées du Réseau de savoirs sur l'équité/Equity Knowledge Network (RSEKN) visant à contrer les barrières systémiques à l'apprentissage des élèves ontariens. Un rapport final du projet relevant les retombées quantitatives a déjà été produit à la demande de l'organisation subventionnaire. Or, ce rapport ne brosse qu'un portrait limité des retombées *qualitatives* de ce réseau. Pour mieux comprendre le RSEKN, et plus largement les réseaux de mobilisation de savoirs (RMS), des auteurs rappellent la pertinence d'évaluer les retombées non seulement quantitativement, mais aussi *qualitativement* de ces réseaux. Par exemple, dans son étude sur les approches de mobilisation des savoirs au sein d'organisations issues du monde de l'éducation, Malik (2020) indique qu'il est difficile de retracer les voies multidirectionnelles et complexes de la mobilisation des savoirs sans une évaluation qualitative, notamment chez les partenaires des RMS par lesquels la recherche peut être mobilisée. Conséquemment, pour mieux comprendre les RMS comme le RSEKN, il est pertinent de valoriser l'enquête qualitative afin d'obtenir un portrait un peu plus complet de leurs retombées (Briggs et al., 2015).

L'apport principal de cet article est de contribuer à l'avancement des connaissances quant à l'évaluation et à la compréhension des retombées des RMS d'un point de vue qualitatif en prenant en compte la voix des partenaires impliqués. À la suite de la présentation des résultats, la discussion reviendra sur la manière dont une évaluation qualitative peut bonifier une évaluation quantitative, en plus de proposer des considérations pour favoriser les retombées des RMS en contexte de diversité. Compte tenu du faible nombre d'études en français concernant les RMS en éducation, cet article constitue une contribution importante pour le lectorat francophone.

1.1 Les réseaux de mobilisation des savoirs

La notion de « mobilisation des savoirs » peut se comprendre comme étant l'interaction entre la production, le partage et l'application de savoirs issus de la recherche. Malik (2016) définit cette mobilisation :

[...] comme processus actif et dynamique par lequel les parties prenantes (par exemple, les chercheurs, les praticiens, les décideurs politiques et les membres de la communauté) partagent, créent et utilisent les résultats de la recherche pour orienter les programmes, les politiques, les décisions et les pratiques [traduction libre] (p. 10).

Cette idée d'un processus interactif par lequel les connaissances contribuent aux politiques et aux pratiques est partagée par d'autres auteurs (Nutley et al., 2008; Phipps et al., 2016). Les RMS se construisent donc habituellement à partir de « collaborations mutuelles à long terme entre les praticiens et les chercheurs qui sont intentionnellement organisées pour étudier des problèmes de la pratique et des solutions pour améliorer les résultats » [traduction libre] (Coburn et al., 2013, p. 2). Selon Coburn et al. (2013), six critères balisent le fonctionnement des RMS :

1. des relations à long terme;
2. des problèmes identifiés par les milieux de pratique;
3. des besoins et des objectifs partagés par tous les membres d'un réseau;
4. un engagement en faveur d'une interaction soutenue : toutes les voix sont reconnues;
5. une organisation intentionnelle;
6. la production d'analyses originales.

Ces critères soulignent l'importance de la *qualité de la mise en relation* de multiples acteurs de manière à favoriser la mobilisation de savoirs.

Différents modèles théoriques conceptualisent la mise en relation d'acteurs au sein des RMS. Des modèles plus linéaires basés sur une vision hiérarchisée du transfert de connaissances proposent que les connaissances doivent se partager *à partir* des milieux universitaires vers les milieux utilisateurs de pratique (Weiss, 1979). Des modèles clientélistes ou de résolution de problème orientent surtout la mobilisation des savoirs vers les besoins des utilisateurs de la recherche (Best et Holmes, 2010; Campbell et al., 2017; Weiss, 1979). Des modèles systémiques, plus intégrés, prennent quant à eux en compte la production, la médiation et l'utilisation des connaissances pour favoriser l'engagement de toutes les parties prenantes tout en considérant les politiques et les partenariats à l'échelle des systèmes (Best et Holmes, 2010). Des modèles plus interactionnels préconisent pour leur part la collaboration entre chercheurs et utilisateurs-praticiens afin de mobiliser des savoirs (Bowen et Zwi, 2005; Campbell et al., 2017; Coburn et al., 2013; Daly et Finnigan, 2010; Davies et Nutley, 2008; Kramer et Wells, 2005; Rodway, 2015). Cette multiplicité de modèles illustre la variété de directions que peut prendre la mobilisation des savoirs et les relations entre les parties prenantes au sein de RMS.

C'est dans le modèle plus interactionnel que s'inscrit l'approche élaborée par Ng-A-Fook et al. (2015). Il importe de documenter ce modèle puisque celui-ci a servi de base conceptuelle à l'élaboration du RMS dont il est question dans cet article. Ce modèle vise le développement de relations humaines de qualité entre les partenaires d'un RMS afin de guider et d'assurer son fonctionnement optimal.

Illustré dans la figure 1, le modèle relationnel de Ng-A-Fook et al. (2015) conçoit la mobilisation des savoirs comme étant multidirectionnelle. Cette mobilisation implique un mouvement de production de savoirs à la fois par la recherche et par la pratique entre de multiples partenaires et sites. Inspiré des modèles de communautés de pratiques professionnelles (Honig, 2006; Leithwood et Louis, 2012; Pattinson et al., 2016), il se distingue par l'accent mis sur les relations de confiance entre partenaires comme levier principal des RMS.

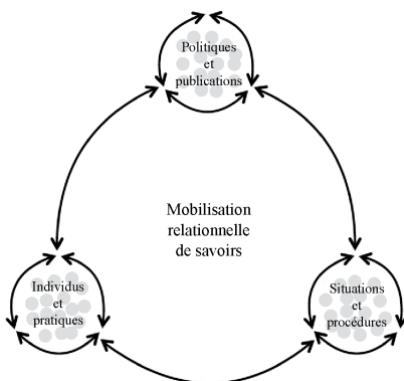


FIGURE I. Modèle relationnel de mobilisation des connaissances (version française)

Note. Dans Ng-A-Fook et al. (2015)

Dans ce modèle relationnel, les savoirs se mobilisent non seulement à l'intérieur des dyades (Politiques et publications, Individus et pratiques, Situations et procédures), mais aussi entre elles. Par exemple, des savoirs particuliers peuvent être partagés entre les politiques gouvernementales et les publications universitaires tout en s'introduisant dans les procédures de conseils scolaires, les pratiques enseignantes ou les priorités de différentes organisations hors du système scolaire. Ce modèle postule que la mobilisation multidirectionnelle des savoirs dépend de la qualité des relations à travers un réseau composé d'une diversité de partenaires.

Les RMS comme le RSEKN qui s'articulent autour de modèles interactionnels rendent la reddition de comptes plus difficile en raison de la pluralité des acteurs impliqués et des voies multidirectionnelles de la mobilisation des savoirs. Par contraste, il est plus simple au sein de modèles hiérarchisés d'imputer aux chercheurs la responsabilité de transmettre les savoirs au milieu de pratique concerné. Dès lors, comment rendre compte des retombées d'un RMS qui se fonde sur des relations humaines difficilement quantifiables et une mobilisation multidirectionnelle des savoirs? Même si plusieurs modèles théoriques de RMS dont celui de Ng-A-Fook et al. (2015) reposent sur la qualité des relations entre partenaires (Anderson-Butcher et al., 2016; Coburn et al., 2013), les indicateurs quantitatifs occupent l'avant-scène de la reddition de comptes (Malik, 2020). Cette situation soulève un problème quant à l'évaluation de leurs retombées *qualitatives* – comme pour le cas du RMS qui nous intéresse – d'autant plus que ce type de retombées sont les moins

étudiées pour les RMS (Davies et Nutley, 2008; Malik, 2020; Phipps et al., 2016).

1.2 Le RMS à l'étude

Financé par le ministère de l'Éducation de l'Ontario entre 2017 et 2019, le RSEKN est un réseau de mobilisation des savoirs ontarien et bilingue ayant comme objectif de mobiliser des savoirs en éducation de manière à contrer les barrières systémiques à l'apprentissage vécues par les élèves provenant de groupes marginalisés. Il s'inscrit dans le plan gouvernemental intitulé *Comment tirer parti de la diversité : stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Dans la préface de ce plan, Kathleen Wynne, la ministre de l'Éducation de l'époque (2006-2010), qui a ensuite été première ministre de l'Ontario entre 2013 et 2018, souligne son engagement à « supprimer tout obstacle systémique qui pourrait nuire au rendement et à la réussite de nos élèves » (ministère de l'Éducation, 2009, p. 2). Comme le remarquent Shewchuk et Cooper (2018) dans leur analyse de l'implantation de ce plan au sein des 72 conseils scolaires ontariens, celui-ci visait à contrer une myriade d'injustices vécues par des communautés marginalisées à l'école.

Composé de quatre régions (Sud, Est, Grand Toronto et Nord) disposant de leur propre direction, le RSEKN était guidé par quatre principes directeurs et six domaines prioritaires d'actions (Tableau 1). Les directions de chacune des régions ont noué des partenariats avec des dirigeants francophones et anglophones, des organisations communautaires, des conseils scolaires et des écoles de langue française et anglaise, ainsi que des élus et des citoyens de leur région afin d'identifier et de soutenir des actions en matière d'équité en éducation et de prendre note des besoins à l'échelle régionale. Les actions du RSEKN se sont donc structurées autour de la création et du maintien de relations scolaires-communautaires-universitaires régionales (Bélanger et Dulude, 2021; RSEKN, 2019).

TABLEAU 1. *Régions, principes directeurs et domaines prioritaires du RSEKN*

Quatre régions	Quatre principes directeurs	Six domaines prioritaires en éducation
<ul style="list-style-type: none">• Sud• Est• Grand Toronto• Nord	<ul style="list-style-type: none">• Relationalité• Bilinguisme• Intersectionnalité• Service aux communautés	<ul style="list-style-type: none">• Antiracisme• Réfugiés et nouveaux arrivants• Genre et sexualité• Élèves ayant un handicap• Minorités linguistiques dans un contexte pluraliste• Inégalités des revenus et pauvreté

En vertu du programme de financement du réseau, les directions de ce dernier devaient soumettre un rapport final. Or, la primauté des critères quantitatifs en matière de reddition de comptes des RMS se reflète dans le rapport rédigé (2019). En effet, celui-ci fait état de retombées surtout présentées sous forme de données numériques et quantifiables, comme le nombre de participants aux événements soutenus ou organisés par le RSEKN, le nombre de visiteurs du site internet bilingue ou le nombre de ressources produites (baladodiffusions, blogues, documentaire, capsules vidéo, répertoire de personnes-ressources en équité, etc.). Or, les retombées d'un RMS ne se résument pas seulement aux indicateurs quantitatifs, qui peuvent laisser pour compte plusieurs aspects de la réalité, tels que des indicateurs de changement dans la vie des principaux concernés (Phipps et al., 2016; Shore et Wright, 2015). Malgré la portée de ce type d'appréciation quantitative, la direction de la région Est du RSEKN, région qui se distingue notamment par le contexte bilingue dans lequel elle évolue, a souhaité aller plus loin dans la compréhension des retombées perçues par les principaux partenaires francophones et anglophones engagés au sein de sa région. Le présent article problématisé la primauté des indicateurs quantitatifs pour évaluer les retombées d'un RMS en proposant de la compléter par l'étude des retombées qualitatives qui se basent « sur des relations multidirectionnelles et diverses entre les acteurs éducatifs » (RSEKN, 2019, p. 14), telles qu'énoncées dans le modèle théorique qui soutient le RSEKN (Ng-A-Fook et al., 2015; cité et décrit précédemment).

2. ANCORAGE MÉTHODOLOGIQUE

Afin de documenter les retombées qualitatives du RSEKN telles que perçues par les principaux partenaires de la région Est et de bonifier les

données quantitatives déjà recueillies, nous avons mené une étude qualitative auprès de partenaires de cette région bilingue (Paillé et Muccielli, 2021). Pour ce faire, nous avons conduit des entretiens individuels semi-dirigés d'une durée moyenne de 50 minutes avec dix partenaires clés de cette région (Savoie-Zajc, 2003). Ces entrevues se sont déroulées entre l'automne 2019 et l'hiver 2020, en personne ou à distance (vidéoconférence ou téléphone), en français ou en anglais (selon la préférence du participant) et à partir d'un guide d'entretien qui comptait six questions. Celles-ci portaient sur l'expérience des participants en tant que partenaires du RSEKN, leur rôle dans ce réseau, leurs connaissances du RSEKN, leurs réalisations et les retombées qu'ils ont relevées.

Les critères de sélection visaient à recruter des participants avec des rôles variés et ayant contribué de façon active et engagée au sein du RSEKN. La demande de participation à l'étude a été acheminée par courriel à partir de la liste des partenaires de la région Est. Douze partenaires ont répondu favorablement, mais deux se sont désistés. Les dix partenaires qui ont accepté constituaient un échantillon volontaire de type intentionnel (Miles et al., 2019).

L'échantillon final représente la pluralité des partenaires : quatre provenaient de l'équipe francophone et quatre de l'équipe anglophone de la région Est du RSEKN, alors que deux travaillaient simultanément dans ces deux équipes. Ces personnes occupaient des fonctions professionnelles diversifiées (étudiants universitaires, professeurs, conseillers pédagogiques, administrateurs ou coordonnateurs d'organisations communautaires). Elles avaient des rôles variés dans la région Est du RSEKN (directeurs, coordinateurs, agents de communication ou partenaires de différents milieux) contribuant à la diversité des points de vue collectés. En vertu de la certification éthique émise par l'Université d'Ottawa, la confidentialité des participants a été préservée dans le projet.

Une analyse des enregistrements audio des entretiens transcrits en verbatim a permis l'identification de thèmes (Miles et al., 2019). Une synthèse de ces thèmes a mené à des regroupements par thématiques. Un second codage a spécifié ces dernières en sous-thèmes. L'arbre thématique ainsi constitué contenait donc des thèmes émergents, groupés par thématiques et spécifiés en sous-thèmes. Ce processus de thématisation a facilité l'analyse et la présentation des données.

Il est à noter que deux des auteurs du présent article (Gani et Ng-A-Fook) étaient des partenaires du RSEKN région Est, mais ne font pas partie de l'échantillon. Entre 2018 et 2019, Gani occupait le titre d'agent de

communication francophone et Ng-A-Fook celui de directeur du RSEKN région Est et du réseau provincial. Ce positionnement leur a permis d'apporter des éléments d'éclaircissement à l'analyse pour favoriser la compréhension des propos des partenaires. Cela a aussi favorisé un accord interjuge lors de l'analyse des données (Denzin et Lincoln, 2011). Pour sa part, Joncas a élaboré le guide d'entretien et mené les entretiens lors d'un stage postdoctoral supervisé par Ng-A-Fook. Impliqués à divers degrés dans le RSEKN, les auteurs ont donc accès à une compréhension expérientielle de la mise en relation de ses partenaires.

3. RÉSULTATS

Deux thématiques principales sont ressorties des analyses telles que présentées dans le tableau 2. Ce sont, d'une part, les retombées perçues par les partenaires et, d'autre part, les défis et les enjeux en termes d'atteinte des objectifs du RMS étudié. Chaque thématique se subdivise en sous-thèmes présentés dans les sections suivantes.

TABLEAU 2. *Thématiques principales et sous-thèmes*

Retombées	Défis et enjeux
<ul style="list-style-type: none">• Interconnexion entre les milieux universitaires et de pratique• Développement et diffusion d'outils et d'événements• Création d'espaces de dialogue et de réflexion• Émergence et consolidation de relations humaines et professionnelles	<ul style="list-style-type: none">• Relations embryonnaires• Appréhensions de départ• Financement à court terme• Manque de cohérence entre les objectifs et les actions• Disponibilités limitées• Communication ambiguë

3.1 *Retombées perçues par les partenaires*

Quatre partenaires relèvent l'**interconnexion entre les milieux universitaires et de pratique** comme l'une des principales retombées du RSEKN. Certains partenaires, dont une personne travaillant dans un conseil scolaire de langue française, notent que leur participation à ce RMS favorise leur compréhension des résultats de la recherche en éducation :

Ça m'a permis de pousser ma réflexion plus loin et de le faire de manière qui touchait directement les projets sur lesquels je travaillais à ce moment-là. Donc ça a créé vraiment ce lien-là, entre des chercheurs et des savoirs d'une autre sorte et la mise en pratique sur le terrain (F3).

Également, un partenaire de l'équipe anglophone de la région Est du RSEKN avance que ce réseau soutient d'une autre façon les milieux de pratique dans leur compréhension de la recherche comparativement aux articles scientifiques qui ne seraient généralement pas lus : « Je crois que le réseau est de loin plus puissant que la recherche » [traduction libre] (A2). Un partenaire francophone habitué aux contacts universitaires met l'emphasis sur l'implication et l'appui direct et inédit de la communauté universitaire dans ses projets, ainsi qu'au partage d'un même intérêt pour les questions d'équité en langue française :

[...] quelque chose qui était nouveau, c'est de parler en français de ces questions-là [d'équité] avec des gens qui ont déjà un certain parcours par rapport à ça. Ça c'était nouveau parce que quand quelqu'un n'a pas nécessairement plongé dans tout ça, c'est comme si soit qu'il faut un long préambule avant la conversation pour qu'on se comprenne ou qu'il y a toujours un morceau qui va manquer dans la conversation, y'aura toujours comme une perspective, un prisme, une couleur, une nuance qui va manquer de la conversation ou de l'analyse (F3).

Deux partenaires, dont l'un est anglophone et l'autre francophone, sont d'avis que les relations entre les milieux universitaires et de pratique favorisent l'orientation des projets de recherche et des programmes de formation (en enseignement, en gestion scolaire, etc.) vers les besoins des milieux de pratique ouvrant vers de nouvelles relations et connaissances. À ce sujet, des partenaires chercheurs affirment mieux comprendre le point de vue des partenaires des milieux de pratique. Selon un chercheur francophone : « si je reste tout seul dans mon bureau à lire des articles, je vais avoir un point de vue, mais qui va rester très distant de ce qui se passe réellement » (F1). Ce partenaire ajoute qu'un doctorant qu'il supervise tire parti de sa participation au RSEKN par l'entremise de ses discussions avec un partenaire des milieux de pratique. Ces discussions l'aident aussi à mieux saisir les enjeux du milieu étudié et à mettre sur pied un projet de recherche qui répond aux besoins de ce milieu.

Le développement et la diffusion d'outils et d'événements portant sur l'équité, tant en français qu'en anglais, et offerts gratuitement, constituent une retombée significative du RSEKN pour sept des dix participants. Un partenaire francophone affirme que ces outils sont la principale retombée du RSEKN, surtout qu'ils sont en partie en français : « [...] c'était un besoin criant d'avoir des ressources francophones pour justement alimenter la pratique » (F1). Pour leur part, sept partenaires interrogés font remarquer les bénéfices de la mise en œuvre de nombreux projets et événements par le RSEKN. En effet, en plus d'avoir initié ses propres

projets, ce réseau appuie les projets d'organismes régionaux qui travaillent en faveur de l'équité, comme l'explique ce partenaire anglophone :

Je lui ai parlé de l'atelier qu'ils essayaient de mettre en place et je lui ai demandé de quoi elle [une partenaire d'une organisation communautaire] avait besoin comme soutien. Elle m'a répondu qu'elle avait besoin d'argent pour le local, peut-être pour du matériel, ce genre de choses. Des besoins de base, car ils essayaient de mettre en place une série d'ateliers et tous les parents impliqués devaient payer de leur poche. Nous avons donc dit que c'était quelque chose que nous pouvions soutenir. Nous n'avons pas tout payé, mais nous les avons soutenus [traduction libre] (A3).

Lors de ces événements, des partenaires rappellent que plusieurs acteurs impliqués pour l'équité étaient présents : parents, activistes, organismes communautaires, élèves et étudiants, citoyens, chercheurs, etc. Par l'entremise du développement de ressources et d'événements chapeautés par le RSEKN, la diversité des secteurs représentés favoriserait l'ouverture d'espaces de dialogue et de réflexion.

D'ailleurs, six partenaires mettent en évidence la **création d'espaces de dialogue et de réflexion**, notamment en ligne, par le RSEKN comme étant une retombée importante. Ces espaces émergent lors des réunions, d'événements et sur les médias sociaux, comme le mentionne un partenaire : « Par sa présence en ligne, entre autres par Twitter, le RSEKN a eu une influence importante dans la stimulation de la conversation en français sur ces questions-là, sur ces enjeux-là [d'équité] » (F3). Pour certains partenaires, ce sont les discussions de fond sur les systèmes d'éducation, les structures institutionnelles et les RMS qui retiennent leur attention :

Cela m'a aidé à redéfinir et à remettre en question ce que la mobilisation des savoirs était, ce que je pensais des réseaux et à redéfinir et à remettre en question ce qu'est le travail pour l'équité. Ça m'a aidé honnêtement, vous savez, à vérifier mon propre privilège [traduction libre] (A1).

Ces réflexions sont nécessaires, selon un partenaire francophone, pour transformer les pratiques et les systèmes en faveur d'un plus grand investissement pour l'équité. Les espaces de dialogue et de réflexion aideraient certains partenaires à concevoir plus clairement la nécessité de collaboration entre les milieux de pratique et la formation universitaire, mais aussi à définir leur compréhension de l'équité, comme c'est le cas pour un partenaire étudiant (A6). D'autre part, des partenaires des milieux de pratique indiquent mieux comprendre le fonctionnement des programmes de formation à l'université. De nouvelles possibilités de partenariat apparaissent et se concrétisent par le dialogue, ce qui revitalise

ce partenaire francophone : « Ça fait du bien, ça aide à nourrir l'énergie. Pis ça, pour moi, c'est dans des retombées immédiates qui peuvent potentiellement avoir un effet à long terme, mais certainement qui font du bien » (F3).

L'émergence et la consolidation des relations humaines et professionnelles sont sans contredit la principale retombée des analyses, puisque tous les partenaires rencontrés en ont fait mention, et ce, à plusieurs reprises. Ils rapportent en effet la création de relations nouvelles avec des partenaires de multiples instances avec qui ils n'avaient pas l'habitude de collaborer, comme des rencontres entre « praticiens, des administrateurs d'école, des parents, des chercheurs en éducation, des profs à temps partiel » (F2). Un partenaire anglophone félicite le nombre de collaborations qui se sont créées dans le RSEKN, ce qui démontre, selon lui, un engagement soutenu des personnes impliquées. Au niveau plus systémique, la relation créée entre le RMS et le ministère de l'Éducation est une retombée importante pour plusieurs. Elle aurait permis l'avancement de manière plus efficiente de certains projets en résolvant des enjeux vécus par les partenaires, tels que le financement de ressources sur l'équité en français.

La qualité des relations a été relevée par plusieurs répondants. Ces relations, caractérisées de « plus informelles, accessibles et directes », favoriseraient l'intercompréhension entre les milieux de pratique et de recherche. D'ailleurs, des partenaires affirment qu'ils poursuivront les relations concrétisées dans le RSEKN. Comme l'indique un partenaire francophone : « On a un pont à reconstruire. C'est la pérennité qui est construite » (F1). La consolidation de relations de qualité entre partenaires œuvrant pour l'équité apporterait un sentiment de solidarité : « Je pense que ça a rapproché les gens, je pense que c'était sa plus grande force » [traduction libre] (A4). Des relations de qualité font que les partenaires se sentent moins seuls, comme indiqué ici :

Il y a d'énormes avantages, si nous pouvons le [RSEKN] maintenir, cela signifie que nous ne sommes jamais seuls à avoir des collègues sur lesquels nous pouvons nous appuyer, je veux dire pour le travail d'équité [...]. Parfois, vous êtes le justicier solitaire comme si vous étiez la seule personne à le faire, et c'est à cause de votre passion que vous le faites, et un réseau vous donnera des gens – des gens qui partagent les mêmes idées [traduction libre] (A2).

Ces relations nouvelles seraient donc à la fois le moteur et le résultat le plus significatif du RSEKN.

3.2 Défis et enjeux

Les entretiens ont constitué une opportunité pour les partenaires de revenir sur les défis et les enjeux rencontrés à la réalisation des objectifs du RSEKN et au rayonnement de ses retombées. L'analyse de leur témoignage a conduit à l'émergence de six sous-thèmes.

Plusieurs des partenaires de l'équipe anglophone de la région Est du RSEKN se connaissaient déjà avant leur implication dans ce réseau ayant collaboré antérieurement sur différents projets. Selon plusieurs partenaires, ces relations préalables ont favorisé une mobilisation soutenue des savoirs.

Du côté de l'équipe francophone, un partenaire explique que les membres de son équipe ont un grand besoin d'échanger pour solidifier leurs **relations embryonnaires**. Le fait qu'une grande partie des partenaires issus de différents milieux ne se connaissaient pas préalablement a occasionné des défis dans la mise en œuvre de réalisations :

J'ai senti beaucoup qu'il y avait une envie d'avoir des conversations en profondeur. Depuis que je suis arrivé, c'est quelque chose qui me frappe beaucoup. Ils [les partenaires francophones] étaient beaucoup plus preneurs d'avoir... pas juste des conversations sur des échanges de bonnes pratiques. [...] Il y a vraiment eu un besoin de mettre en place des collaborations et que la recherche soit alimentée aussi (F1).

Ainsi, le RSEKN agit davantage comme catalyseur de nouvelles relations pour l'équipe francophone, ce qui est une retombée en soi. Toutefois, ce développement de relations a nécessité du temps non prévu initialement et a ainsi limité les réalisations de l'équipe francophone. De plus, des partenaires francophones ont relevé certaines **appréhensions de départ** à s'impliquer dans un RMS en raison du système scolaire ontarien à deux vitesses qui favoriserait les anglophones par les ressources qui leur sont allouées :

Au départ les gens ont hésité à impliquer d'autres personnes au conseil scolaire [francophone] à faire partie de ce réseau-là. Ils se sont dit : « Bon, ok, qu'est-ce que c'est ça? C'est tu encore une idée qu'ils [anglophones] sont contents de nous offrir quelque chose en français pis ils vont penser qu'on ne saura pas faire la différence » (F3).

Les deux équipes (francophone et anglophone) de la région Est du RSEKN évoluaient donc à deux vitesses, en raison des relations initiales différentes et des contraintes liées à l'éducation de langue française en milieu minoritaire. Or, ce décalage a pu donner l'impression que l'équipe francophone était en retard par rapport à l'équipe anglophone. Un

partenaire anglophone explique ce phénomène par des défis systémiques liés à l’engagement de partenaires francophones :

Donc, pour le côté francophone, le contexte est également très différent, et ce dont nous avons discuté, c'est qu'ils ne peuvent pas avoir de remplaçants, comme nous pourrions faire sortir 50 enseignants de l'école, des écoles anglophones, et il y aurait des remplaçants, vous ne pouvez pas faire cela en français; parce qu'il n'y a pas de remplaçants [traduction libre] (A2).

L’interprétation de ces contraintes varie d’un partenaire à l’autre. Le partenaire anglophone cité précédemment considère que l’obtention d’enseignants suppléants lors de journées de formation est un enjeu important pour les francophones. Celui-ci se conjugue à une pénurie de personnel enseignant depuis un certain temps dans l’Est de l’Ontario (Groupe de travail, 2021). Toutefois, d’autres partenaires anglophones interprètent l’implication de leurs homologues francophones comme étant un manque de dévouement envers le RSEKN :

Nous nous sommes assurés d’avoir des intervenants et des partenaires francophones à la table. Pour ce qui est de l’engagement, dans la mesure du possible, bien sûr, il y avait des limites, vous ne pouvez pas aider s’ils ne se présentent pas, n’est-ce pas? [...]. Les partenaires français, franchement, ont travaillé différemment, ils ont travaillé à un rythme différent, ils ont eu des questions différentes sur les processus, c’était beaucoup, et pour être tout à fait honnête, un processus beaucoup plus lent, qui a eu beaucoup plus d’hésitation [traduction libre] (A1).

Soulignons, par ailleurs, que la coordination de l’équipe francophone de la région Est du RSEKN a changé trois fois de responsable entre 2018 et 2019, ce qui a pu influencer le développement de relations de confiance déjà embryonnaires entre les partenaires francophones universitaires et ceux des milieux de pratique. Ainsi, différentes contraintes et leurs interprétations auraient nui aux développements de relations partenariales de qualité entre les équipes francophones et anglophones.

Le **financement à court terme** du RSEKN, qui s’est vu coupé par l’arrivée d’un gouvernement conservateur en 2019, est une contrainte majeure pour la réalisation des objectifs et des retombées selon des partenaires. En effet, le financement prévu de 975 000 \$ a été coupé à 625 000 \$ lors du changement gouvernemental. Cette coupure aurait fragilisé la vitalité des relations entre tous les partenaires dans la région Est. Selon des partenaires, la qualité des relations s’est détériorée à ce moment au profit de la livraison de résultats observables rapidement dans l’optique de reddition de comptes :

[...] nous voulions accomplir tant de choses au cours de la période supposée de trois ans, il fallait agir rapidement, et c'est une limite, n'est-ce pas? Et je crois fermement que si on a assez de temps, on surmonte ça, mais quand on a un projet qui ne dure que trois ans, mais qui est réduit à deux ans, on a besoin de gens qui font avancer les choses, on a besoin de gens qui font le travail rapidement, et nous n'avions pas assez de relations avec les francophones, assez fortes, qui n'étaient tout simplement pas là à ce moment, à cette époque, n'est-ce pas? Parce que ça prend du temps, donc c'était juste une limite [traduction libre] (A1).

Dans le contexte de cette urgence de dépenser les fonds, un partenaire francophone a ressenti une perte de cohésion dans les activités du RSEKN :

Pis finalement, on a un peu « pitché » de l'argent à des projets qui des fois devaient être très bien, mais comment créer quelque chose d'harmonieux et un ensemble [dans ces circonstances], ce n'est pas l'impression que ça m'a donné (F2).

Ces contraintes structurelles au niveau politique et économique auraient fragilisé en quelque sorte la capacité d'action du RSEKN, et, par le fait même, ses retombées.

Or, si les objectifs du RSEKN sont compris par la majorité des partenaires interrogés, les actions entreprises pour les atteindre semblent **manquer de cohérence** pour certains. Selon un partenaire anglophone :

Je pense qu'on pourrait certainement l'améliorer sur le plan de l'organisation et de la communication. J'étais à Ottawa et je ne savais pas trop ce qui se passait et ce qui s'était passé, ni comment ces événements étaient alignés sur les objectifs plus généraux du projet. C'était un peu flou [traduction libre] (A4).

De plus, des partenaires relèvent certaines divergences et incompréhensions entre les objectifs des équipes francophone et anglophone du RSEKN et les moyens entrepris pour les atteindre :

[...] des fois, quand il y a tellement de travail à faire, puis qu'on travaille à mettre les bouchées doubles et triples, de se faire recevoir un peu, sans malice, comme si ça devait être comme les autres [anglophones], ben ça devient décourageant pis des fois, ça marche pas. Mais c'est juste parce que c'est, je trouve vraiment, que c'est sans malice, c'est juste de l'ignorance au sens pur du terme. Et ça aussi c'est une dimension d'équité qui est cruciale. Donc, oui c'est plus facile de travailler avec les conseils scolaires anglophones, mais peut-être que du côté francophone, on a encore plus besoin (F3).

Cette situation crée certaines tensions chez des partenaires anglophones : « Les francophones avec qui nous avons travaillé ont refusé de faire ce

genre de choses. Ils ont dit "eh bien, je ne vais pas taper (élaborer) le programme" et c'était super frustrant, nous avions des échéances semblables » [traduction libre] (A2). L'atteinte des objectifs se serait donc heurtée à des enjeux d'intercompréhension des contextes éducatifs.

Les **disponibilités limitées** de partenaires à participer au RSEKN seraient aussi un enjeu à considérer pour son bon fonctionnement. Un partenaire étudiant (A6) explique « C'est difficile parce que je pense aux candidats à l'enseignement, nous avons des stages, et cela prend beaucoup de notre temps. Il faut trouver des moyens pour que les candidats à l'enseignement puissent être soutenus par le RSEKN » [traduction libre]. Un partenaire qui est aussi parent indique ne pas être en mesure de participer aux rencontres du RSEKN, car celles-ci se tiennent en journée. Comme ce partenaire occupe un emploi en journée qui n'est pas en lien avec le RSEKN, il ne peut pas de se libérer pour les réunions :

[...] si l'idée c'est d'impliquer des parents qui sont intéressés par cet angle-là [l'équité], normalement ils [les parents] ont d'autres emplois que d'être, pas tout le monde, mais la majorité ces temps-ci ont d'autres travaux (emplois) que d'être parents. C'est sûr que c'est un défi, je dirais, avec notre travail généralement si on veut rencontrer des partenaires, des bailleurs ou autres, ils sont disponibles dans la journée seulement (A5).

Il en va de même pour d'autres partenaires qui se sentent éloignés des prises de décisions. Ici, un partenaire de la communauté évoque le manque de participation des jeunes : « oui, il faut qu'il y ait plus de jeunes impliqués, mais impliqués pas juste en tant que spectateurs, en tant qu'acteurs » (F4). À ce sujet, certains partenaires observent au sein de la région Est que **la communication n'est pas toujours fluide** entre les différents paliers décisionnels, à la fois en français et en anglais. Par exemple, un partenaire chercheur explique qu'il est difficile de comprendre à qui revient un mandat particulier, comme celui de la promotion d'un événement.

De plus, la circulation de l'information en silo selon les équipes linguistiques aurait aussi freiné la capacité de tisser des relations entre les équipes francophone et anglophone, comme le décrit le partenaire A1: « Nous avions deux blogues distincts [français et anglais], tu sais... Nous avons eu deux journées de lancement distinctes, avec deux séries d'ateliers complètement différents, deux » [traduction libre]. Comme l'appuie le partenaire F2, une binarité se serait installée entre les équipes francophone et anglophone au fonctionnement distinct, qui donne « l'impression des fois que les liens ne se faisaient pas entre francophones et anglophones et que c'était séparé ».

Au final, l'analyse permet de relever les possibilités et les limites d'un réseau bilingue en éducation sur l'équité en termes de retombées perçues par ses principaux partenaires. La section suivante met l'emphase sur les compléments de l'évaluation qualitative à une évaluation uniquement quantitative, en plus de proposer des considérations pour favoriser les retombées de RMS en contexte de diversité.

4. DISCUSSION

En complément au rapport final du RSEKN (2019), les résultats de nos analyses présentent des retombées qualitatives qui permettent une meilleure compréhension de la valeur et de la portée des retombées quantitatives du point de vue des partenaires impliqués, notamment pour ceux de la région Est ontarienne. Les relations créées et solidifiées dans le cadre des activités du RSEKN constituent la retombée majeure relevée par les partenaires rencontrés. Ces relations pourraient perdurer à travers le temps et influencer de nouvelles collaborations. Ceci constitue un élément novateur au sein de la littérature portant sur les RMS. En effet, plusieurs écrits révèlent déjà l'importance des relations afin de maximiser les retombées de ce genre de réseaux, notamment par la création et le maintien de relations de confiance (Anderson-Butcher et al., 2016; Briscoe et al., 2016; Coburn et al., 2013; Meyer, 2000; Skipper et Pepler, 2021), de respect (Skipper et Pepler, 2021) et de collégialité (Coburn et al., 2013) entre les différents partenaires d'un réseau. C'est d'ailleurs sur les relations que reposent les modèles interactionnels de mobilisation des savoirs (Bowen et Zwi, 2005; Campbell et al., 2017; Coburn et al., 2013; Daly et Finnigan, 2010; Davies et Nutley, 2008; Kramer et Wells, 2005; Rodway, 2015) dont celui qui fut à la base du RMS étudié (Ng-A-Fook et al., 2015). Cela dit, nos résultats ne se limitent pas à montrer l'importance des relations comme étant le cœur du processus de mobilisation (Skipper et Pepler, 2021), ils mettent en exergue qu'en plus d'être une condition au fonctionnement des RMS, les relations créées et renforcées au sein de ces réseaux sont également une retombée en soi. Puisque les RMS dépendent des relations pour l'atteinte de leurs objectifs (Coburn et al., 2013; Cooper, 2014), la qualification de ces relations (à savoir leur description et leur catégorisation en tant que retombées des RMS) est donc un élément important à valoriser dans un contexte de reddition de comptes.

Par ailleurs, notre étude rapporte des enjeux au RSEKN qui affaiblissent les relations entre certains groupes de partenaires et, par ricochet, le processus de mobilisation des savoirs et les retombées du réseau. C'est le cas, par exemple, des capacités ou disponibilités différentes des partenaires, contraintes déjà relevées par différents auteurs (Bartholomew

et Sandholtz, 2009; Coburn et al., 2013; Earl et Hannay, 2011). Ce constat nous semble d'autant plus important en contexte de diversité (incluant la diversité linguistique) en raison des relations de pouvoir inégales entre les groupes sociaux. Il est d'ailleurs partagé au sein d'une réflexion personnelle de deux anciennes directrices du RSEKN (Bélanger et Dulude, 2021). Ces dernières défendent l'idée selon laquelle il est important d'« examiner les défis que pose le travail dans des organisations bilingues de mobilisation de savoirs » [traduction libre] (p. 13). Ces défis reliés au fonctionnement bilingue qui ont bien été exprimés par nos participants sont à considérer pour le déploiement ultérieur de RMS bilingue. Notamment, et tel que mentionné dans la littérature, les relations de confiance prennent du temps à s'établir, surtout entre des groupes sociaux différents n'ayant pas l'habitude de collaborer, ce qui nécessite le financement des projets sur une plus longue période (Bosma et al., 2010; Campbell et al., 2017; Penuel, 2017; Skipper et Pepler, 2021). Ainsi, nos constats portent à croire en l'importance et en la pertinence de créer des RMS rassemblant une diversité de groupes sociaux pour favoriser une mobilisation des savoirs entre ces groupes en s'assurant d'offrir à tous des chances équitables de contribuer au réseau à la hauteur de leurs aspirations. Cela nécessite de mieux comprendre le fonctionnement de ces RMS, vu les défis qui émergent de nos résultats et qui sont peu pris en compte dans la littérature sur le sujet.

De plus, les résultats montrent que le processus d'élaboration de ressources, de projets et d'événements ouvre la voie à des espaces de discussion et de réflexion qui permettent l'établissement de partenariats durables. Ces processus devraient davantage être pris en compte dans l'évaluation des RMS, sans se limiter à une analyse quantitative. Dans notre étude, ces retombées que sont les espaces de discussion et de réflexion ont été limitées par des difficultés à concilier les réalités linguistiques, culturelles et socioprofessionnelles des partenaires. Dès lors, non seulement notre évaluation qualitative des retombées du RSEKN a permis de mieux comprendre son fonctionnement, mais elle a aussi permis l'identification de défis à surmonter pour l'avenir.

À la lumière de ces constats, nous croyons qu'il est important de reconSIDéRer le modèle de Ng-A-Fook et ses collègues (2015) pour y intégrer une meilleure prise en compte des iniquités systémiques déterminant les activités des RMS (Nutley et al., 2008) en contexte de diversité. Il ne faut pas négliger que les RMS évoluent au sein d'institutions et de systèmes politiques inéquitables qui prennent leurs sources dans une histoire de colonisation, de dépossession et d'assimilation de toutes sortes. Il est dès lors pertinent de considérer que

les RMS comme le RSEKN, bilingue, peuvent en eux-mêmes reproduire des iniquités qui s'observent au niveau systémique entre les groupes sociaux : nous l'avons observé par l'entremise de visions conflictuelles, de possibilités divergentes, mais aussi de limites en termes de capacité d'action et de mobilisation de savoirs entre les partenaires anglophones et francophones du RSEKN ou entre les partenaires chercheurs, étudiants et parents, entre autres. Nous croyons que, s'ils ne prennent pas ces éléments en compte, des modèles relationnels de RMS comme celui de Ng-A-Fook et ses collègues sont incomplets puisqu'ils tendent à masquer des tensions qui peuvent survenir entre les partenaires d'un RMS où collaborent des personnes issues de différents groupes sociaux. Ce modèle à parfaire pourrait mieux considérer les iniquités systémiques (que le RSEKN a reproduit à sa manière) entre ces groupes distincts sur différents plans (linguistiques, culturels, temporels, etc.) (Campbell, 2017; Groupe de travail, 2021). Ainsi, les modèles interactionnels de mobilisation des savoirs gagneraient à mieux prendre en compte les iniquités entre les contextes sociaux pour favoriser la circulation multidirectionnelle des savoirs et assurer une gouvernance partagée.

Les iniquités entre les groupes de langues officielles se sont également reflétées dans la subvention accordée au RSEKN. En effet, celle-ci ne prenait pas tout à fait en compte les réalités diverses des francophones dans la région Est, comme les ressources réduites des conseils scolaires francophones. Ceci a freiné l'utilisation des ressources financières de l'équipe francophone, ce qui a donné une mauvaise perception du travail de cette équipe auprès des partenaires anglophones. À noter que, comme l'équipe francophone n'a pas été en mesure de dépenser entièrement la subvention en français et en raison de la fin prématurée de cette dernière, les directeurs de la région Est ont décidé de redistribuer certaines ressources non utilisées à l'équipe anglophone.

Finalement, les gestionnaires de programmes de subvention pour les RMS gagneraient à mieux prendre en compte les iniquités systémiques entre les différents groupes sociaux comme ceux de langues officielles qui peuvent se reproduire par l'entremise du financement d'un RMS en contexte de diversité. De plus, les constats de notre étude portent à croire que les organismes subventionnaires pourraient s'ouvrir aux diverses formes de reddition de comptes, comme l'évaluation évolutive, l'évaluation qualitative de la portée, de la pertinence et de l'aspect relationnel, l'évaluation des changements, l'étude de cas, ou autres afin d'avoir un bilan plus complet des retombées des RMS financés (Briggs et al., 2015; Malik, 2016). En effet, ces types d'analyse qualitative laissent plus de place à l'appréciation des relations entre les partenaires et les groupes sociaux.

Dans un autre ordre d'idée, la direction d'un RMS, souvent tenue par des chercheurs universitaires, requiert beaucoup de temps. Nous croyons, comme d'autres auteurs, que cette implication de longue haleine pour créer et maintenir des relations significatives durant et après l'existence d'un RMS gagnerait à être davantage reconnue, tant dans l'évaluation de ces réseaux que dans les indicateurs typiques de la réussite universitaire (Bélanger et Dulude, 2021; Briggs et al., 2015; Malik, 2016; Skipper et Pepler, 2021). Le recours à l'analyse qualitative des *relations partenariales* au sein des RMS serait donc une manière pour les organismes subventionnaires et les institutions qui emploient les partenaires de reconnaître ce qui fait fonctionner et fleurir la mobilisation de savoirs à long terme.

5. CONCLUSION

Tout au long de cet article, nous avons soutenu et illustré par des exemples la plus-value associée au fait d'analyser *qualitativement* les retombées des RMS de manière à prendre en compte la voix de tous les partenaires, dont ceux qui peuvent se trouver marginalisés par une reddition de comptes de nature uniquement quantitative. Les constats présentés, issus d'une analyse qualitative des retombées d'un RMS bilingue telles que perçues par dix de ses partenaires, bonifient ceux relevés dans le rapport final de ce réseau, qui se concentrat essentiellement sur des indicateurs de succès quantitatifs. Entre autres, nous avons constaté que les relations, essentielles au déploiement du RMS, sont aussi la retombée principale relevée par les répondants. Nos constats nous portent à croire que l'évaluation des RMS, particulièrement ceux de type interactionnel, devrait couvrir leur capacité à bâtir des relations de qualité entre des partenaires de différents groupes sociaux. Les organisations subventionnaires devraient aussi être sensibles aux enjeux de création de RMS dans des contextes de diversité, dont les enjeux d'équité, ainsi qu'à la charge de travail des directions de ces réseaux, souvent chercheurs universitaires. Nos constats rappellent aussi que les RMS se déploient dans des contextes sociaux où s'érigent des barrières structurelles entre les différents groupes qui peuvent nuire aux relations. Du temps et du capital humain sont nécessaires pour surmonter ces barrières.

Soulignons, pour terminer, que cette étude comporte des limites, telles que le nombre restreint de participants (dix), notamment pour chacune des équipes (francophone et anglophone) de la région Est du RSEKN, ce qui réduit la portée des résultats. De plus, cette étude soulève plusieurs enjeux, que des recherches futures pourraient creuser plus en profondeur, par exemple, les processus de prises de décision dans les RMS ou les

relations entre les partenaires issus de groupes sociaux différents en contexte de diversité à plus grande échelle. Il serait également intéressant d'analyser les programmes de subvention et leurs critères de reddition de comptes pour vérifier s'ils sont en adéquation avec l'analyse qualitative des retombées et les questions d'équité des RMS.

RÉFÉRENCES

- Anderson-Butcher, D., Lachini, A. L., Ball, A., Barke, S. et Martin, L. D. (2016). University-school partnership to examine the adoption and implementation of the Ohio community collaboration model in one urban school district: A mixed-method case study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 21(3), 190-204. <https://doi.org/10.1080/10824669.2016.1183429>
- Bartholomew, S. S. et Sandholtz, J. H. (2009). Competing views of teaching in a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 155-165. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.001>
- Bélanger, N. et Dulude, E. (2021). Investigating the challenges and opportunities of a bilingual equity knowledge brokering network: A critical and reflective perspective from university partners. *Policy Futures in Education*, 21(1), 58-74. <https://doi.org/10.1177/14782103211041484>
- Best, A. et Holmes, B. (2010). Systems thinking, knowledge and action: Towards better models and methods. *The Policy Press*, 6(2), 145-159. <https://doi.org/10.1332/174426410X502284>
- Bosma, L. M., Sieving, R. E., Ericson, A., Russ, P., Cavender, L. et Bonine, M. (2010). Elements for successful collaboration between k-8 school, community agency, and university partners: The lead peace partnership. *Journal of School Health*, 80(10), 501-507. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00534.x>
- Bowen, S. et Zwi, A. B. (2005). Pathways to "evidence-informed" policy and practice: A framework for action. *PLoS Medicine*, 2(7), 600-605. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0020166>
- Briggs, G., Briggs, A., Whitmore, E., Maki, A., Ackerley, C., Maisonneuve, A. et Yordy, C. (2015). *Questing Your Way to a Knowledge Mobilization Strategy*. Community First: Impacts of community engagement. <https://carleton.ca/communityfirst/wp-content/uploads/KMB-Questing-Your-Way-to-a-KMb-Strategy-Jun-29-2015.pdf>
- Briscoe, P., Pollock, K., Campbell, C. et Carr-Harris, S. (2016). Finding the sweet spot: Network structures and processes for increased knowledge mobilization. *Brock Journal of Education*, 25(1), 19-34. <https://doi.org/10.26522/brocked.v25i1.432>
- Campbell, C., Pollock, K., Briscoe, P., Carr-Harris, S. et Tuters, S. (2017). Developing a knowledge network for applied education research to mobilize evidence in and for educational practice. *Educational Research*, 59(2), 209-227. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1310364>
- Coburn, C. E., Penuel, W. R. et Geil, K. E. G. (2013). *Research-Practice Partnerships. A Strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts*. William T. Grant

Foundation. <https://wtgrantfoundation.org/library/uploads/2015/10/Research-Practice-Partnerships-at-the-District-Level.pdf>

Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. (2021). Définitions. <https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/programs-programmes/definitions-fra.aspx#km-mc>

Cooper, A. (2014). Knowledge mobilization in education across Canada: A cross-case analysis of 44 research brokering organizations. *Evidence et Policy*, 10(1), 29-59. <https://doi.org/10.1332/174426413X662806>

Daly, A. J. et Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11(2), 111-138. <https://doi.org/http://doi.org/10.1007/s10833-009-9102-5>

Davies, H. T. O. et Nutley, S. M. (2008). *Learning more about how research-based knowledge gets used: Guidance in the development of new empirical research*. William T. Grant Foundation. <https://wtgrantfoundation.org/resource/learning-more-about-how-research-based-knowledge-gets-used-guidance-in-the-development-of-new-empirical-research>

Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4^e ed.). SAGE Publications.

Earl, L. et Hannay, L. (2011). Educators as knowledge leaders. Dans J. Robertson et H. Timperley (dir.), *Leadership and Learning* (p. 186–201). SAGE Publications.

Groupe de travail. (2021). *Rapport sur la pénurie des enseignantes et des enseignants dans le système d'éducation en langue française de l'Ontario*. <https://files.ontario.ca/edu-report-on-shortage-teachers-french-language-education-system-fr-2021-06-17.pdf>

Honig, M. I. (2006). Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field. Dans M. I. Honig (dir.), *New Directions In Education Policy Implementation: Confronting Complexity* (p. 1-23). State University of New York Press.

Kramer, D. M. et Wells, R. P. (2005). Achieving buy-in: Building networks to facilitate knowledge transfer. *Science Communication*, 26(4), 428-444. <https://doi.org/10.1177/1075547005275427>

Leithwood, K. et Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.

Malik, S. (2016). *Knowledge mobilization in Ontario: A multi-case study of education organizations*. University of Toronto.

Malik, S. (2020). Knowledge mobilization for impact: A multi-case study of education organizations. *International Journal of Education Policy et Leadership*, 16(6). <https://doi.org/10.22230/ijepol.2020v16n6a945>

Meyer, J. (2000). Using qualitative methods in health related action research. *British Medical Journal*, 320(178). <https://doi.org/10.1136/bmj.320.7228.178>

Miles, M. B., Huberman, M. et Saldana, J. (2019). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (4^e ed.). SAGE Publications.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *Comment tirer parti de la diversité*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>

Ng-A-Fook, N., Kane, R. G., Butler, J. K., Glithero, L. et Forte, R. (2015). Brokering Knowledge Mobilization Networks: Policy Reforms, Partnerships, and Teacher Education. *Education Policy Analysis Archives*, 23(122), 1-28. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2090>

Nutley, S., Jung, T. et Walter, I. (2008). The many forms of research-informed practice: A framework for mapping diversity. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 53-71. <https://doi.org/10.1080/03057640801889980>

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). A. Collin.
- Pattinson, S., Preese, D. et Dawson, P. (2016). In search of innovative capabilities of communities of practice: A systematic review and typology for future research. *Management Learning*, 47(5), 506-524. <https://doi.org/10.1177/1350507616646698>
- Penuel, W. R. (2017). Research-practice partnerships as a strategy for promoting equitable science teaching and learning through leveraging everyday science. *Science Learning In Everyday Life*, 101, 520-525. <https://doi.org/10.1002/sce.21285>
- Phipps, D., Cummings, J., Pepler, D., Craig, W. et Cardinal, S. (2016). The co-produced pathway to impact describes knowledge mobilization processes. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 9(1), 31-40. <https://doi.org/10.54656/gokh9495>
- Réseau de savoir sur l'équité-Equity Knowledge Network (2019). *RSEKN Report*.
- Rodway, J. (2015). Connecting the dots: Understanding the flow of research knowledge within a research brokering network. *Education Policy Analysis Archives*, 23. <https://doi.org/http://doi.org/10.14507/epaa.v23.2180>
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données* (4^e éd., p. 293-316). Presses de l'Université du Québec.
- Shewchuk, S. et Cooper, A. (2018). Exploring equity in Ontario: A provincial scan of equity policies across school boards. *Canadian Journal of Education*, 41(4), 917-953.
- Shore, C. et Wright, S. (2015). Governing by numbers: Audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology*, 23(1), 22-28. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12098>
- Skipper, Y. et Pepler, D. J. (2021). Knowledge mobilization: Stepping into interdependent and relational space using co-creation. *Action Research*, 19(3), 588-605. <https://doi.org/10.1177/1476750320960810>
- Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39(5), 426-431. <https://doi.org/10.2307/3109916>

Remerciements

Les auteurs souhaitent remercier les participants qui ont généreusement partagé leur expérience, les évaluateurs et les éditeurs pour leur précieux apport, de même que le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) pour la bourse postdoctorale ayant propulsé la réalisation de cette étude.

JO ANNI JONCAS est professeure agrégée en fondements de l'éducation à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Sociologue de formation, elle s'intéresse aux enjeux sociaux de l'éducation entourant les inégalités sociales, de l'enseignement professionnel à l'enseignement supérieur. Elle travaille notamment depuis près de 15 ans en collaboration avec les Premiers peuples pour favoriser une plus grande justice en éducation. Ses travaux s'inscrivent dans la tradition qualitative dans une perspective de transformation.
jo.anni.joncas@usherbrooke.ca

Professeur adjoint à l'Université Laval en didactique de l'histoire, RAPHAËL GANI étudie la traduction curriculaire. Il s'intéresse à la traduction des programmes d'études au niveau légal, linguistique, politique et pédagogique. Ses recherches visent à offrir des réponses à la question perenne du programme unique : l'ensemble des élèves d'une juridiction éducative comme le Québec devrait-il suivre le même programme pour une matière comme l'histoire : si non, quelles sont les alternatives? Ragan5@ulaval.ca

NICHOLAS NG-A-FOOK est professeur titulaire en théorie du curriculum à l'Université d'Ottawa. Il s'engage activement à répondre aux 94 appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation, en collaboration avec les communautés autochtones et les conseils scolaires. Ses recherches portent sur les études curriculaires, le colonialisme, l'anticolonialisme, les racismes systémiques, l'éducation antiraciste et l'équité en éducation. Il a récemment créé le Balado [FooknConversation](#) afin d'aborder ces enjeux avec des collègues, des activistes communautaires, des artistes, des leaders en éducation, des enseignants et des politiciens. <https://curriculumtheoryproject.ca/fr/accueil/>; nngafook@uottawa.ca

JO ANNI JONCAS is an associate professor of the foundations of education in the Faculty of Education at the Université de Sherbrooke. As a sociologist, she is interested in the social issues of education surrounding social inequalities, from vocational education to higher education. In particular, she has been working for nearly 15 years in collaboration with First Peoples to promote greater justice in education. Her work is part of the qualitative tradition with a view to transformation. jo.anni.joncas@usherbrooke.ca

RAPHAËL GANI is an assistant professor of history education at Université Laval. He studies curricular translation, which is the translation of curricula at the legal, linguistic, political, and pedagogical levels. His research is oriented around the perennial question of the single curriculum: should all students in an educational jurisdiction like Quebec follow the same curriculum for a subject like history: if not, what are the alternatives? Ragan5@ulaval.ca

NICHOLAS NG-A-FOOK is a full Professor of curriculum theory at the University of Ottawa. He is actively engaged in responding to the 94 Calls to Action of the Truth and Reconciliation Commission in collaboration with Indigenous communities and school boards. His research focuses on curriculum studies, settler colonialism, anticolonialism, systemic racisms, anti-racist education, and equity in education. He recently created the podcast [FooknConversation](#) to address these issues with colleagues, community activists, artists, educational leaders, teachers, and politicians. [www.curriculumtheoryproject.ca](https://curriculumtheoryproject.ca); nngafook@uottawa.ca

LE BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE DES ÉLÈVES DE FORMATION PROFESSIONNELLE LORS DE LEUR TRANSITION EN EMPLOI : LE RÔLE DE LA COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE ET DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

SASHA VOYER et MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. La transition de l'école vers le marché du travail comporte plusieurs défis pour les élèves de la formation professionnelle au Québec. Alors que le bien-être psychologique au travail se révèle un indicateur important d'une transition réussie, ce concept est peu étudié. La compétence émotionnelle et la réussite éducative sont étroitement liées et pourraient contribuer au bien-être psychologique. Cette étude à deux temps de mesure et incluant 179 élèves visait à vérifier si la réussite éducative joue le rôle de médiateur entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique. Les analyses de régression soutiennent que la réussite éducative agit effectivement comme médiateur dans cette relation. Cette étude met en lumière le potentiel d'interventions visant à renforcer la compétence émotionnelle des élèves.

**PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF VOCATIONAL TRAINING STUDENTS
DURING THEIR TRANSITION TO EMPLOYMENT: THE ROLE OF
EMOTIONAL COMPETENCE AND EDUCATIONAL SUCCESS**

ABSTRACT. The school-to-work transition presents several challenges for vocational training students in Quebec. While psychological well-being at work appears to be an important indicator of a successful transition from school to work, few studies have been conducted have been conducted on this topic with vocational training students. Emotional competence and educational success are closely related constructs that could contribute to psychological well-being after the end of students' training. This two-phase study, conducted with 179 students, aimed to test the mediating role of educational success in the association between emotional competence and psychological well-being. Regression analyses support educational success as a mediator in this relationship. This study sheds light on the potential of interventions to strengthen students' emotional competence.

L'acquisition et le maintien d'un emploi stable sont des marqueurs importants d'un développement psychosocial sain à l'âge adulte (Cavanaugh et Blanchard-Fields, 2014). En effet, l'obtention d'un emploi permet à l'individu d'être autonome en subvenant à ses propres besoins et de se réaliser socialement, en tant que membre de la communauté (Littman-Ovadia et Lavy, 2016). Le passage des études au marché du travail marque toutefois une période de transition. En effet, les résultats d'Oxenbridge et Evesson (2012), de même que P. J. Smith (2003), ont montré que plusieurs jeunes adultes éprouvent des difficultés d'adaptation après avoir intégré le marché du travail. Cette transition peut cependant se révéler être un contexte favorisant le bien-être psychologique des individus si ceux-ci s'adaptent bien à leur nouveau milieu (Snyder et Lopez, 2009). Le « bien-être psychologique » se définit comme un sentiment subjectif de bonheur et de satisfaction envers la vie (Ryan et Deci, 2001). L'un des facteurs pouvant faciliter cette transition et contribuer à ce bien-être chez les jeunes adultes est le développement d'une bonne compétence émotionnelle (Dixon et al., 2010). Cette dernière se définit comme un ensemble d'habiletés sociocognitives permettant de gérer ses émotions stratégiquement pour faciliter l'atteinte d'objectifs importants pour l'individu (Denham et al., 2015). Les individus ayant un niveau élevé de compétence émotionnelle seraient plus proactifs et sociables que leurs collègues ayant un faible niveau dans ce domaine, suggérant ainsi qu'ils sont en mesure de faire leur place plus aisément dans leur milieu (T. Y. Kim et al., 2009).

Dans le contexte de la transition des jeunes adultes vers le marché de l'emploi, il est probable que le rôle favorable de la compétence émotionnelle ne puisse pas s'expliquer uniquement par la sociabilité des individus. Au-delà du développement de relations plus favorables avec les collègues, la compétence émotionnelle pourrait aussi aider certaines personnes à mieux se préparer à leur futur emploi pendant leurs études, non seulement sur le plan interpersonnel (ex. réseautage), mais aussi sur le plan des apprentissages théoriques et pratiques. Toutefois, peu d'études ont examiné les mécanismes expliquant le lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique dans un contexte de transition vers le marché du travail. À cet effet, la réussite éducative pourrait nous aider à mieux comprendre le lien entre la compétence émotionnelle et l'adaptation des jeunes adultes lors de cette transition. Le terme « réussite éducative » fait référence à la réalisation du plein potentiel de l'élève sur les plans de l'instruction, de la qualification et de la socialisation, lui permettant d'atteindre ses buts professionnels (Lapostolle, 2015). Puisque cette réussite prédit l'ajustement de l'élève lorsqu'il intègre le marché du

travail (Brackett et al., 2011; Mourshed et al., 2013), cette variable pourrait être un médiateur pertinent pour expliquer le lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique. L'établissement d'un tel effet de médiation pourrait nous aider à mieux comprendre comment intervenir et préparer les jeunes adultes pour le monde du travail.

Au Québec, il existe trois parcours scolaires pouvant mener au marché de l'emploi : la formation professionnelle (FP), la formation collégiale technique et la formation universitaire (Gouvernement du Québec, 2024). Parmi ces cheminements, les programmes de FP représentent le parcours le plus rapide vers le marché de l'emploi. En effet, les élèves ont la possibilité d'acquérir des compétences manuelles et techniques utiles pour différents secteurs d'activités au Québec dès leur troisième année du secondaire. Ces programmes sont généralement offerts intensivement et les élèves peuvent rapidement intégrer le marché du travail. L'intensité des programmes de FP et la rapidité de la transition peuvent contribuer à expliquer pourquoi le passage entre les études et le marché du travail pourrait être particulièrement ardu pour certains de ces élèves (Lahrizi et al., 2016). Plusieurs études mentionnent d'ailleurs que de nombreux jeunes ayant des difficultés scolaires, sociales, familiales et psychologiques choisissent la FP (Carroz et al., 2015; Drolet, 2017; P. Tremblay, 2017). Aussi, un rapport de Beaucher et al. (2021) montre que 33,6 % des élèves de FP ayant répondu à leur questionnaire présentaient un trouble d'apprentissage et que 20,3 % présentaient un trouble de santé mentale diagnostiqué. Or, ces facteurs de risque peuvent rendre difficile la transition vers l'emploi.

Les centres de FP offrent plus de cinquante mille diplômes et attestations par année, contribuant ainsi à l'insertion de nouveaux travailleurs et de nouvelles travailleuses dans les entreprises québécoises (Gouvernement du Québec, 2023). Les élèves de FP méritent donc d'obtenir un accompagnement adéquat vers le marché du travail et une formation de qualité leur permettant de répondre adéquatement au besoin grandissant de cette main-d'œuvre (Collectif, 2018). À notre connaissance, peu d'études se sont penchées sur le milieu de la FP, et encore moins sur les facteurs psychologiques qui favorisent la réussite éducative et l'épanouissement des individus qui empruntent ce parcours scolaire (p. ex. Dubeau et al., 2021; Lahrizi et al., 2016; L. Tremblay, 2010). Nous proposons la présente étude afin de mieux comprendre ce cheminement et d'explorer de nouvelles avenues d'intervention possibles pouvant soutenir le bien-être psychologique lors de la transition vers le marché du travail pour l'ensemble des élèves de FP.

La formation professionnelle au Québec

Les programmes de FP touchent divers domaines de travail pratique et offrent des formations spécialisées aux élèves souhaitant intégrer rapidement le marché du travail (Gouvernement du Québec, 2024). Alors que les diplômes d'études professionnelles (DEP) visent l'apprentissage approfondi d'un métier, les attestations d'études professionnelles (AEP), elles, sont des programmes de formation de courte durée conçus précisément pour répondre aux besoins ponctuels des entreprises. Les attestations de spécialisation professionnelle (ASP) sont, pour leur part, des formations qui permettent aux détenteurs d'un DEP d'approfondir un champ spécifique de leur métier. Ces programmes de FP sont accessibles dans l'ensemble des régions du Québec et requièrent souvent un stage en entreprise de la part de leurs élèves, généralement vers la fin de leur formation (MEES, 2018). Il est ainsi possible d'obtenir un diplôme de FP en six à dix-huit mois.

Selon le MEES (2017), la moyenne d'âge des personnes inscrites en FP se situerait autour de 28,5 ans. Un élève de la FP sur cinq serait toutefois âgé de moins de 20 ans (Gouvernement du Québec, 2023a). Le taux de diplomation des élèves inscrits dans une formation menant à un DEP se situe à près de 83,6 % (Ministère de l'Éducation, 2024) et les hommes (52 %) seraient légèrement plus nombreux que les femmes (48 %) à fréquenter les centres de FP (Gouvernement du Québec, 2023a). On remarque également que 76 % des femmes inscrites en FP au Québec en 2014 l'étaient dans des secteurs typiquement « féminins » (p. ex. administration, santé, soins esthétiques; Conseil du statut de la femme, 2015). Ceci suggère que certains enseignements axés sur les relations interpersonnelles, plus centrales à certaines professions qu'à d'autres, pourraient être plus présents dans des programmes où les femmes sont plus nombreuses que les hommes. Les formations offertes par les centres de FP privilégient par ailleurs l'enseignement de compétences en lien direct avec le marché du travail. Ces programmes comportent ainsi un volet de formation pratique plus imposant que le volet théorique (Masdonati et al., 2015). De ce fait, l'évaluation de la réussite éducative de ces élèves est différente de celle des autres élèves de niveau secondaire, car on doit être en mesure d'évaluer leurs aptitudes de manière beaucoup plus globale. Plus précisément, de nombreuses compétences sont évaluées avec des examens pratiques et les relevés de notes présentent des mentions de succès ou d'échec.

La réussite éducative

Le gouvernement du Québec a adopté, au cours des dernières années, une nouvelle vision face à la réussite éducative de sa population étudiante. Déployée en 2017, sa *Politique de la réussite éducative* propose un cadre de référence pour le système éducatif québécois jusqu'en 2030 (MEES, 2017). Cette politique vise à favoriser la diplomation des jeunes en encourageant une vision de la réussite éducative qui dépasse la simple performance scolaire. La réussite éducative de l'élève se définirait ainsi non seulement par les notes obtenues en classe, mais également en fonction du développement des compétences de l'individu de manière plus globale, à savoir ses compétences cognitives, émotionnelles et sociales (MEES, 2017).

La réussite éducative couvre ainsi les trois grands vecteurs de la mission de l'école québécoise, soit d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves. Ces trois volets ont pour but d'aider les élèves dans le déploiement de leur carrière, mais aussi dans leur futur rôle citoyen. Alors que de nombreuses études soutiennent l'importance des apprentissages scolaires pour l'ajustement des individus qui intègrent le marché du travail (Coles, 2000; Golubovich et al., 2017; Smith et al., 2014), la réussite éducative représente désormais un indicateur important au Québec pour les établissements scolaires afin de déterminer si un élève est prêt à se diriger vers le marché du travail et à s'épanouir comme individu dans la société. Ainsi, bien que le but premier de la FP soit de former une main-d'œuvre qualifiée, celle-ci doit également assurer l'instruction et la socialisation des élèves (MEES, 2017). À ce jour, la plupart des études sur le lien entre la réussite éducative et le bien-être psychologique en emploi tiennent compte du volet instruction en utilisant les notes comme indicateur de réussite scolaire, mais négligent les aspects de la qualification et de la socialisation des élèves (Feldt et al., 2005; Inigo et Raufaste, 2019). Une considération des trois volets de la mission de l'école québécoise pourrait donc offrir une meilleure compréhension des mécanismes favorisant le bien-être psychologique des élèves de FP à la suite de leur transition en emploi.

Le bien-être psychologique

Depuis plusieurs années, le bien-être psychologique est devenu un sujet central en psychologie positive (Huta, 2015; Seligman et Csikszentmihalyi, 2014). La plupart des chercheurs s'entendent pour le définir comme un sentiment subjectif de bonheur et de satisfaction envers la vie (Keyes, 2007; Ryan et Deci, 2001). L'expérience du bien-être psychologique émerge lorsque le quotidien et les activités d'un individu sont en concordance avec ses valeurs, ce qui amène du sens à sa vie. Ce sentiment aiderait la personne à déployer et à soutenir les efforts

nécessaires à la réalisation de ses projets de vie (Lyubomirsky et al., 2005). Plusieurs études suggèrent que le bien-être psychologique est associé à de nombreux bénéfices, tels qu'une bonne santé physique, une plus grande capacité à faire face au stress et une satisfaction professionnelle (E. S. Kim et al., 2019; Ryff et Singer, 2003; Schotanus-Dijkstra et al., 2017).

De nombreuses études ont révélé que le niveau de bien-être psychologique des individus varie selon les différents contextes de leur vie (Fisher, 2010; Gilbert et al., 2011; Warr, 1990). Le travail est un domaine de vie qui se distingue de l'existence de l'individu par sa fonction d'assurer la subsistance et la qualité de vie des individus (Page et Vella-Brodrick, 2009). Ainsi, le contexte de travail doit être pris en compte afin de mieux comprendre le vécu des travailleurs issus de la FP. Le bien-être psychologique au travail se distingue donc du bien-être psychologique général puisqu'il dépend de l'interaction entre l'individu et son milieu de travail (Harris et Cameron, 2005). Dagenais-Desmarais et Savoie (2012) proposent une conceptualisation mesurable du bien-être psychologique au travail qui reflète cette interaction. Celle-ci inclut cinq dimensions : l'adéquation interpersonnelle au travail (interactions positives avec les autres), l'épanouissement au travail (sentiment d'accomplissement et de réalisation), le sentiment de compétence au travail (perception d'une bonne maîtrise des tâches), la reconnaissance perçue au travail (l'individu se sent apprécié pour son travail et en tant que personne) et la volonté d'engagement au travail (désir de contribuer au bon fonctionnement de son milieu d'emploi). Cette conception du bien-être psychologique au travail présente plusieurs avantages, car elle considère non seulement le bien-être psychologique ressenti par l'individu au travail, mais également la manière dont celui-ci interagit avec son environnement de travail (Mehrotra et al., 2013). En effet, la prise en compte de cette interaction s'avère importante pour comprendre le rôle de la compétence émotionnelle dans le processus d'adaptation des individus issus de la FP à leur nouvel environnement de travail.

La compétence émotionnelle

La compétence émotionnelle se définit comme un ensemble d'habiletés sociocognitives permettant aux individus de gérer leurs émotions stratégiquement et de s'adapter au contexte dans lequel ils se retrouvent (Saarni, 1999). À mesure qu'une personne grandit et élargit ses interactions sociales en s'ouvrant à de nouveaux milieux, sa compétence émotionnelle se cultive. Cette compétence est donc en développement tout au long de la vie et permet à l'individu de devenir de plus en plus autonome en ce qui a trait à la gestion efficace de ses émotions (Roberts

et al., 2010). Selon Mikolajczak et al. (2009), la compétence émotionnelle inclurait cinq habiletés spécifiques, soit l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation de ses émotions et de celles d'autrui. Ces cinq habiletés comporteraient toutes une dimension intrapersonnelle (p. ex. l'identification de ses propres émotions) et interpersonnelle (p. ex. l'identification des émotions d'autrui) et s'apparenteraient à un savoir-être en société. La présence de telles habiletés favoriserait la capacité de communication et d'autogestion des individus afin d'entretenir des relations positives avec les autres, tout en guidant leurs décisions dans des moments cruciaux de leur vie, comme dans le processus d'intégration au marché du travail. Ces habiletés encourageraient notamment le développement de leur bien-être psychologique ainsi que leur performance au travail (Marchand et Blanc, 2010; Por et al., 2011). Cette étude s'inscrit donc dans une approche fonctionnaliste des émotions (Campos et al., 1994; Saarni, 2008), c'est-à-dire que les émotions sont considérées comme ayant une fonction adaptative et qu'en théorie, leur but est d'orienter et d'ajuster les comportements des individus vers l'atteinte de leurs objectifs personnels.

Les différences de genre

Au cours des dernières années, de nombreux travaux ont mis en évidence que la socialisation des filles s'avère différente de celle des garçons dès la petite enfance (Oakley, 2016; Zomer, 2012). Certaines études ont pu observer que les garçons étaient souvent encouragés à dissimuler leurs émotions et à être autonomes tandis que les filles étaient plutôt encouragées à être attentionnées et sensibles aux émotions (Jordan, 1997; Wester et al., 2002). Ces différences relatives au genre semblent avoir des répercussions sur les stratégies mises en place par les individus afin de réguler leurs émotions plus tard dans leur vie (Denham et al., 2015). Ces différentes stratégies de gestion émotionnelle pourraient ainsi expliquer pourquoi on observe une meilleure réussite éducative chez les filles que chez les garçons (Battin-Pearson et al., 2000; Scheiber et al., 2015). Cela dit, les différences de genre sont plus ambiguës en ce qui concerne le bien-être psychologique au travail. Certaines études révèlent que les femmes vivraient un plus grand bien-être au travail que les hommes (Stevenson et Wolfers, 2009), alors que d'autres rapportent le contraire (Fotinatos-Ventouratos et Cooper, 2005; Heilman et Eagly, 2008). D'autres recherches ne rapportent aucun lien significatif entre le genre et le bien-être psychologique des travailleurs (Creed et Watson, 2003). Cela dit, il demeure plausible que les liens entre ces variables puissent différer en fonction du genre des élèves.

Objectifs

Le premier objectif de cette étude est d'apporter un éclairage sur les mécanismes psychologiques qui facilitent la transition entre la FP et le marché du travail. Plus précisément, cette étude permet de tester l'hypothèse selon laquelle la réussite éducative joue un rôle médiateur dans la relation entre la compétence émotionnelle des élèves de FP durant leurs études et le bien-être psychologique au travail après leur transition. Le second objectif vise à observer si les différents liens de notre modèle demeurent semblables selon le genre des personnes participantes. Compte tenu de l'absence d'un consensus clair dans la littérature, cet objectif est exploratoire et aucune hypothèse n'est formulée.

MÉTHODE

Personnes participantes et déroulement

Pour notre premier temps de mesure, nous avons recruté 179 élèves en FP (63,7 % femmes; âge moyen = 24,5 ans) en personne dans des centres de FP de la région de Montréal. Les personnes participantes étaient alors dans la première moitié de leur formation et ont été invitées à remplir un questionnaire papier d'environ 45 minutes pendant leurs heures de classe. La présente étude s'inscrit dans un projet de plus grande envergure, de sorte que le questionnaire comprenait les échelles mesurant les variables de notre étude, ainsi que d'autres mesures. Nous avons réussi à obtenir la participation de 108 de ces élèves (60,3 %) pour notre deuxième temps de mesure environ quatre mois après l'obtention de leur diplôme ($M = 4,26$ mois). Ce deuxième questionnaire était rempli en ligne, car les personnes participantes avaient terminé leur formation; ainsi, elles ne pouvaient plus être rejoints dans leurs groupes, en un seul et même endroit, comme nous l'avions fait lors du premier temps de mesure. La taille d'échantillon obtenue nous permet de détecter un effet médiateur de taille moyenne ($b = 0,24$) avec une puissance évaluée à 80,0 % (méthode Monte-Carlo; Muthén et Muthén, 2002) malgré l'attrition. Afin de prendre part à notre étude, les élèves devaient démontrer une maîtrise suffisante du français. Nous avons privilégié les individus inscrits dans un programme de DEP offert en groupe et d'une durée de plus de 900 heures afin de nous assurer que les personnes participantes soient exposées suffisamment au contexte de la FP. Tel que présenté dans le tableau 1, cette collecte a ciblé de nombreux programmes de formation (p. ex. coiffure, soins infirmiers, soudage-montage) afin d'assurer une bonne représentativité de l'ensemble des élèves de FP parmi notre échantillon.

TABLEAU 1. Répartition des personnes participantes selon leur programme d'études et leur genre

Programme	Genre			%
	Femmes	Hommes	Total	
Aménagement paysager	2	6	8	4,5
Assistance dentaire	10	0	10	5,6
Coiffure	23	7	30	16,8
Comptabilité	8	0	8	4,5
Cuisine	3	3	6	3,3
Décoration intérieure	5	1	6	3,3
Esthétique	28	3	31	17,3
Secrétariat	24	3	27	15,1
Santé, assistance et soins infirmiers	9	2	11	6,1
Soudage-montage	1	25	26	14,5
Soutien informatique	1	6	7	4
Techniques d'usinage	0	9	9	5
Total	114	65	179	100

Instruments

Compétence émotionnelle. La compétence émotionnelle a été mesurée au temps 1 de l'étude à l'aide du Profil de compétence émotionnelle (PCÉ) validé en français par Brasseur et al. (2013). Cette échelle permet de mesurer les cinq composantes de la compétence émotionnelle, soit l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation des émotions. Le PCÉ compte 50 énoncés se rapportant à deux facteurs (intrapersonnel et interpersonnel). Cette étude utilise le score de compétence émotionnelle global. La cohérence interne globale de cette échelle telle que calculée à l'aide de notre échantillon s'avère très satisfaisante ($\alpha = 0,91$). Les personnes participantes devaient fournir leur réponse sur une échelle de Likert (allant de 0 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait ») et devaient indiquer à quel point les items du questionnaire correspondaient à leur vécu (p. ex. « J'arrive facilement à trouver les mots pour décrire ce que je ressens »; « J'utilise mes émotions pour améliorer mes choix de vie »).

Réussite éducative. Un questionnaire validé par notre équipe de recherche (Tsakpinoglou et Véronneau, 2022) a été utilisé afin de mesurer cette variable au temps 2. Ce questionnaire comprend une échelle globale de

réussite éducative ainsi que trois sous-échelles : instruire, socialiser et qualifier. Il comprend quatre items pour la composante instruire (p. ex. « *Je suis capable d'expliquer les notions liées à ma profession* »); dix pour la composante socialiser (p. ex. « *Je suis habile pour résoudre les conflits* ») et dix pour la composante qualifier (p. ex. « *La formation que j'ai suivie m'aide à bien exercer mon emploi* »). Les personnes participantes ont répondu aux énoncés en utilisant une échelle de type Likert à six points (allant de 1 = « Pas du tout » à 6 = « Tout à fait »). Seul le score global de la réussite éducative a été utilisé dans cette étude; la cohérence interne de l'échelle globale était satisfaisante ($\alpha = 0,88$).

Bien-être psychologique au travail. Cette variable a été évaluée à l'aide de l'*Inventaire de Bien-Être Psychologique au Travail* (IBEPT; Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012). Cet instrument de 25 items mesure cinq dimensions du bien-être psychologique au travail à l'aide de cinq énoncés chacune, soit l'adéquation interpersonnelle au travail, l'épanouissement au travail, le sentiment de compétence au travail, la reconnaissance perçue au travail et la volonté d'engagement au travail (p. ex. « *J'apprécie les gens avec qui je travaille* »; « *Je trouve mon travail excitant* »). La présente étude utilise le score global du bien-être psychologique au travail et la cohérence interne de cette échelle globale s'avère satisfaisante ($\alpha = 0,86$). Pour chacun des items, les personnes participantes devaient indiquer sur une échelle de Likert en six points leur accord avec l'énoncé en se rapportant aux deux dernières semaines (où 0 = « en désaccord » et 6 = « totalement en accord »). Un score élevé indique un plus grand bien-être psychologique au travail.

Stratégie d'analyse des données

Le lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail ainsi que l'effet médiateur de la réussite éducative dans le contexte de cette relation ont été estimés à l'aide d'analyses acheminatoires en utilisant le logiciel Mplus (version 8.3). Afin de déterminer si l'ajustement de notre modèle était adéquat, nous avons examiné les indices d'ajustement suivants : l'indice comparatif d'ajustement (« *comparative fit index* »; CFI), l'erreur quadratique moyenne de l'approximation (« *root mean square error of approximation* »; RMSEA) et la racine carrée moyenne d'erreur (« *standardized root mean square residual* »; SRMR). Selon Kline (2015), un modèle bien ajusté comprend un test chi-carré (χ^2) non significatif, une valeur CFI supérieure à 0,95 et une valeur du RMSEA et du SRMR sous 0,08. Ensuite, l'effet médiateur de la réussite éducative a été vérifié à l'aide d'analyses utilisant la méthode de rééchantillonnage (*bootstrap*) comprenant 5 000 répétitions. Les différences de genre ont été calculées grâce à des analyses multigroupes sur ce même logiciel.

Afin d'optimiser la gestion des données manquantes à notre deuxième temps de mesure, la méthode du maximum de vraisemblance à informations complètes (« *Full Information Maximum Likelihood* »; FIML) a été utilisée. La technique FIML permet d'estimer les paramètres du modèle en utilisant toutes les informations fournies par les personnes participantes, même celles ayant certaines données manquantes. Il s'agit d'une technique éprouvée et d'une efficacité équivalente à l'imputation multiple (Graham et al., 2007), qui permet de corriger les biais d'interprétation qui découlent de certaines autres méthodes, telles que celle des sujets complets (« *listwise deletion* ») ou celle de l'imputation simple.

RÉSULTATS

Analyses préliminaires

Des analyses descriptives et des corrélations bivariées ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS (version 27) pour chacune des variables (tableau 2). La normalité de la distribution des données a été examinée par des indices d'asymétrie et d'aplatissement, et ceux-ci s'avèrent satisfaisants, avec des valeurs inférieures à 2,0 et à 8,0 respectivement (Kline, 2015). Des tests-t ont été utilisés afin de mieux comprendre l'effet d'attrition présent entre nos deux temps de mesure. Ces tests ont montré qu'il n'y avait pas de différence significative relativement à la compétence émotionnelle ou aux données sociodémographiques entre les individus ayant participé aux deux temps de mesure et ceux n'ayant pas participé au deuxième. Toutefois, nos analyses révèlent que les personnes n'ayant pas participé à notre deuxième temps de mesure avaient tendance à se comparer plus négativement par rapport à leurs pairs sur le plan scolaire¹ ($M = 3,2$; $\bar{ET} = 0,83$) que celles ayant participé aux deux ($M = 3,7$; $\bar{ET} = 0,99$), $t(174) = -2,44$, $p < 0,01$. Par conséquent, nous avons inclus cette variable auxiliaire dans nos analyses afin d'améliorer l'estimation du modèle en fonction des patrons de données manquantes (Enders, 2010).

Nos analyses corrélationnelles ont révélé que la compétence émotionnelle est liée positivement au bien-être psychologique au travail ($r = 0,22$; $p = 0,02$), ainsi qu'à la réussite éducative ($r = 0,28$; $p < 0,01$), comme attendu. Le lien entre la réussite éducative et le bien-être psychologique au travail s'avère également positif ($r = 0,36$; $p < 0,001$).

TABLEAU 2. Statistiques descriptives et corrélations

Variables	M	ÉT	1	2	3
1. Compétence émotionnelle	3,32	0,52	-		
2. Bien-être psychologique au travail	4,96	0,84	0,22*	-	
3. Réussite éducative	4,49	0,56	0,28**	0,36***	-

* La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral)

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

*** La corrélation est significative au niveau 0,001 (bilatéral)

Analyses principales : modèle médiateur

Les premières analyses acheminatoires indiquaient une association statistiquement significative entre la compétence émotionnelle et la réussite éducative ($\beta = 0,27$, $p = 0,001$). La relation entre la réussite éducative et le bien-être psychologique au travail était également statistiquement significative ($\beta = 0,35$, $p = 0,004$). Toutefois, la relation entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail ($\beta = 0,13$, $p = 0,21$) s'avérait non significative lorsque le lien entre la réussite éducative et le bien-être psychologique était pris en compte. Aucun indice de vraisemblance n'est rapporté, car ce premier modèle était saturé. Toutefois, puisque le lien direct entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail s'avérait non significatif, nous avons retiré ce lien. Les indices d'ajustement indiquent que notre modèle final (voir figure 1) fournit une bonne représentation des données : $\chi^2(1) = 2,01$ ($p < 0,16$), RMSEA = 0,08; CFI = 0,95; SRMR = 0,04. On observe que la compétence émotionnelle des élèves de FP prédit de manière indirecte leur bien-être psychologique au travail plusieurs mois plus tard, au travers de leur réussite éducative ($ab = 0,10$, $p = 0,001$; IC à 99 % de 0,01 à 0,26). Nos résultats soutiennent ainsi notre hypothèse selon laquelle la réussite éducative joue un rôle médiateur entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail.

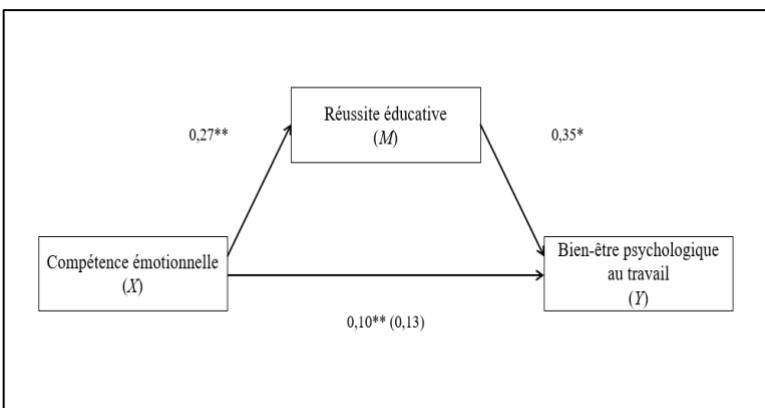


FIGURE 1. Coefficients de régression standardisés pour le modèle final de médiation.

Le coefficient de régression standardisé pour le lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique, lorsque l'effet de la réussite éducative est contrôlé (modèle initial) est entre parenthèses. Le coefficient qui le précède hors des parenthèses représente la valeur de l'effet de médiation.

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

Analyse multigroupes

Afin d'examiner l'effet potentiellement modérateur de la variable genre sur le modèle, des analyses multigroupes ont été effectuées à partir de notre modèle de médiation. En premier lieu, nous avons estimé les coefficients pour le groupe des femmes et celui des hommes, sans contraintes. En second lieu, ce modèle a été comparé à un modèle plus restrictif dans lequel les coefficients de régression étaient contraints à égalité entre les hommes et les femmes. Un test de différence de chi-carré a permis de comparer l'ajustement de ces deux modèles. À cette étape, une valeur de chi-carré significative ($p < 0,05$) montrerait qu'il existe bel et bien des différences entre les hommes et les femmes parmi les liens estimés dans le modèle. Les résultats suggèrent plutôt qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes, $\chi^2 (2) = 3,08$, $p = 0,21$. Ainsi, les associations entre les variables à l'étude sont similaires pour les hommes et les femmes.

DISCUSSION

La présente étude avait pour premier objectif de vérifier l'hypothèse selon laquelle la réussite éducative joue un rôle médiateur dans la relation entre la compétence émotionnelle des élèves de FP durant leurs études et le bien-être psychologique au travail après leur transition. Les résultats ont corroboré l'hypothèse que la réussite éducative agissait en effet comme un médiateur.

On remarque que nos résultats s'avèrent en cohérence avec plusieurs études ayant observé que la compétence émotionnelle serait un prédicteur important du bien-être psychologique au travail et contribuerait à l'adaptation des individus en contexte d'emploi (Ahmadi et al., 2014; Nelis et al., 2011). Nos résultats permettent de confirmer que le lien positif entre ces deux variables est également présent chez les individus ayant suivi un programme de FP au Québec et s'applique également au contexte de la transition de l'école vers le marché du travail. Cela dit, notre étude ajoute un niveau de complexité à la littérature actuelle en mesurant l'effet médiateur de la réussite éducative. Nos résultats révèlent que ce lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail s'avère indirect. Plus précisément, il semble que les élèves ayant une bonne compétence émotionnelle bénéficiaient davantage des expériences d'apprentissage visant à soutenir l'instruction, la qualification et la socialisation que leurs pairs ayant une plus faible compétence émotionnelle. Il semble plausible qu'un niveau élevé de compétence émotionnelle pendant la FP permettrait d'acquérir les compétences nécessaires afin de faire face aux difficultés lors de leur transition en emploi, ce qui préparerait les individus à vivre cette transition d'une manière qui soutient leur bien-être psychologique. Depuis quelques années, plusieurs programmes d'intervention visant à développer la compétence émotionnelle ont été proposés en entreprise (p. ex. Gilar-Corbi et al., 2019; Thory, 2016). Nos résultats semblent indiquer la pertinence d'offrir de tels programmes d'intervention lors de la formation des futurs travailleurs. En effet, des interventions soutenant le développement de la compétence émotionnelle pourraient favoriser la réussite éducative des élèves de FP, ce qui, par la suite, contribuerait à leur bien-être psychologique lors du point tournant et souvent stressant que représente la transition en emploi. Cela pourrait non seulement répondre aux besoins des élèves et des centres de FP, mais également au besoin grandissant de former et de retenir une main-d'œuvre qualifiée dans divers secteurs d'emploi au Québec (Gouvernement du Québec, 2021).

D'autre part, la présente étude avait comme second objectif d'observer si les différents liens de notre modèle demeurent semblables selon le genre des personnes participantes. Nos résultats montrent que les liens entre la compétence émotionnelle, la réussite éducative et le bien-être psychologique au travail ne diffèrent pas selon le genre. Même si plusieurs études ont révélé des différences sur le plan de la compétence émotionnelle et de la réussite éducative des hommes et des femmes (Riglin et al., 2013; Van der Graaff et al., 2018;), dans notre étude, les liens entre ces variables se manifestent de manière semblable chez les deux groupes d'individus. Nos résultats suggèrent donc qu'une bonne compétence émotionnelle serait utile et bénéfique pour l'ensemble des élèves de FP, peu importe leur genre. Alors que plus de 72,2 % des centres de FP au Québec souhaitent améliorer leur offre de services de soutien à leurs élèves (Beaudoin et al., 2021), ces résultats montrent la pertinence de la compétence émotionnelle comme cible d'intervention universelle afin de favoriser la réussite éducative et une transition réussie entre le programme de FP et le marché du travail.

Plusieurs programmes d'intervention visant à soutenir la compétence émotionnelle ont déjà prouvé leur efficacité auprès d'adultes dans différents contextes scolaires (voir les données recensées par Kotsou et al., 2019). Une augmentation significative de la compétence émotionnelle a pu être observée chez les individus prenant part à ces programmes. Cette amélioration était notamment associée à une diminution du stress, à une plus grande satisfaction générale et à une amélioration de la qualité des relations sociales. Compte tenu des ressources limitées et de la courte durée des programmes de FP, la mise au point d'interventions brèves pourrait faciliter l'intégration de tels programmes visant à enrichir la compétence émotionnelle dans le cursus scolaire des élèves de FP (Ciarrochi et Mayer, 2013). Par exemple, les services de soutien et d'aide aux élèves des centres de FP (offerts notamment par des orthopédagogues, travailleurs sociaux et psychologues) pourraient intégrer de telles interventions et formations. Un suivi pourrait ensuite être effectué par le personnel enseignant afin de consolider les apprentissages des élèves qui y participant (Nelis et al., 2011). En effet, la formation du corps enseignant de FP pourrait inclure quelques cours incorporant plusieurs principes en lien avec la compétence émotionnelle afin de leur offrir les connaissances nécessaires pour soutenir cette compétence chez leurs élèves. Enfin, une autre avenue intéressante serait l'implantation de formations en ligne dédiées à la compétence émotionnelle pour les élèves. En effet, dans une étude, Gilar-Corbí et al. (2018) ont pu observer qu'un programme d'intervention en ligne visant à soutenir la compétence émotionnelle de

personnes étudiantes à l'université était aussi efficace qu'un programme offert en classe. Quoique les effets à long terme de cette modalité sur la compétence émotionnelle soient peu connus, il nous apparaît essentiel que d'autres recherches puissent vérifier la transférabilité et l'efficacité de ces programmes d'intervention en contexte de FP au Québec.

CONCLUSION

Soulignons d'abord que la présente étude est l'une des premières à s'intéresser à la compétence émotionnelle et au bien-être psychologique des individus qui font la transition entre la FP et le marché du travail. À notre connaissance, aucune étude n'a suivi ces élèves au-delà de leurs études professionnelles, en plus de s'être penchée sur les différents facteurs pouvant favoriser leur transition vers le travail à l'aide d'un devis à deux temps de mesure. Cela dit, l'utilisation de ce type de devis implique également un effet d'attrition faisant en sorte que certaines personnes participantes n'ont pas répondu la deuxième fois. Des précautions statistiques à l'aide du logiciel *Mplus* ont cependant été mises en place afin de pallier les données manquantes.

Une autre limite de notre étude concerne l'utilisation d'un questionnaire autorapporté pour la collecte de données. Cette méthode comporte en effet certains risques quant aux biais de désirabilité sociale dans les données recueillies. Les personnes participantes ont toutefois été invitées à répondre librement aux questions et ont été informées de la confidentialité de leurs réponses à plusieurs reprises.

Cette étude présente par ailleurs l'avantage d'être l'une des premières à utiliser un outil mesurant la réussite éducative au-delà du rendement scolaire. Ce dernier mesure en effet la qualification, la socialisation et l'instruction des élèves de FP à l'issue de leur parcours scolaire. Il permet d'évaluer l'acquisition d'une multitude d'habiletés essentielles au monde du travail. De ce fait, bien que nos données soient autorapportées, une attention particulière a été portée quant au choix de nos instruments, qui sont toutes des mesures validées et appropriées à l'âge des personnes participantes, soit des adultes en transition vers le marché du travail.

Cette étude appuie l'importance du rôle de la compétence émotionnelle afin de favoriser la réussite éducative des élèves de FP et leur bien-être psychologique au travail peu après leur transition en emploi. La plupart des études antérieures portant sur les élèves de FP se sont surtout concentrées sur la motivation et l'estime de soi (Dubeau et al., 2021; L. Tremblay, 2010). Les variables de la nôtre offrent donc un éclairage nouveau sur les facteurs psychologiques facilitant l'adaptation des élèves

de FP à leur environnement social, pendant et après leur formation. Cette étude soutient également la possibilité et la pertinence d'offrir des programmes d'intervention visant à soutenir la compétence émotionnelle chez les élèves et offre plusieurs pistes de réflexion quant à leur application. D'autres recherches sont toutefois nécessaires afin de mettre au point des interventions, de les mettre en place et d'évaluer concrètement leur efficacité dans le but d'améliorer la compétence émotionnelle de ces élèves et de les aider à intégrer la société en tant que travailleurs et travailleuses. En conclusion, le soutien à la compétence émotionnelle des élèves de FP est une avenue prometteuse pour l'ensemble de la société, puisqu'un tel soutien est susceptible de favoriser non seulement le bien-être de ces individus en transition vers le marché du travail, mais aussi celui de leur collectivité qui bénéficiera de leurs compétences et de leur engagement social.

NOTE

1. Il s'agit d'une mesure comprenant une seule question : « *Dans votre programme d'études actuel, comment vous classez-vous par rapport aux autres élèves?* » Les élèves devaient fournir leur réponse sur une échelle de Likert allant de 0 = « Je suis parmi les moins bon·nes » à 5 = « Je suis parmi les meilleur·e·s ».

RÉFÉRENCES

- Ahmadi, S. A. A., Azar, H. K., Sarchoghaei, M. N. et Nagahi, M. (2014). Relationship between emotional intelligence and psychological well being. *International Journal of Research in Organizational Behavior and Human Resource Management*, 2(1), 123-144.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Breton, S., Coulombe, S., Maltais, D., et Doucet, M. (2021). *Portrait des élèves en formation professionnelle*. Sherbrooke, Observatoire de la formation professionnelle du Québec. http://observatoirefp.org/wp-content/uploads/2021/06/Rapport-Portrait-eleves-FP_30juin-2021MJ.pdf
- Beaudoin, C., Rousseau, N., Thibodeau, S. et Borri-Anadòn, C. (2021). Les services éducatifs complémentaires à la formation professionnelle : qu'en est-il pour les 16-19 ans? *Enfance en difficulté*, 8, 25-45. <https://doi.org/10.7202/1075505ar>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E. et Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>

- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R. et Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS One*, 8(5), 62-63. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Campos, J. J., Mumme, D., Kermolian, R. et Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Japanese Journal of Research on Emotions*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.4092/jstre.2.1>
- Carroz, F., Maltais, D. et Pouliot, É. (2015). Ces décrocheurs de l'école secondaire qui s'accrochent à un centre d'éducation aux adultes : qui sont-ils? Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (dir.). *Les jeunes adultes faiblement scolarisés; parcours de formation et besoins d'accompagnement* (p. 47-70). Presses de l'Université du Québec.
- Cavanaugh, J. C., et Blanchard-Fields, F. (2018). *Adult development and aging*. Cengage Learning
- Ciarrochi, J. et Mayer, J. D. (2013). *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide*. Psychology Press.
- Coles, B. (2000). *Changing patterns of youth transitions: Vulnerable groups, welfare careers and social exclusion*. Dans J. Bynner et R. K. Silbereisen (dir.), *Adversity and challenge in life in the new Germany and in England* (p. 268-288). Macmillan.
- Collectif (2018). *Palmarès des carrières 2018 : osez les régions !* (vol. 1) Septembre.
- Conseil du statut de la femme (2015). *Portrait des Québécoises en 8 temps*. Gouvernement du Québec. https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/portrait_8temps_2015.pdf
- Creed, P. A. et Watson, T. (2003) Age, gender, psychological wellbeing and the impact of losing the latent and manifest benefits of employment in unemployed people. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 95-103. <https://doi.org/10.1080/00049530412331312954>
- Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really? A grassroots approach from the organizational sciences. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 659-684. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9285-3>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. Dans J. E. Grusec & P. D. Hastings (Dir.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed.) (pp. 590-693). Guilford.
- Dixon, J., Belnap, C., Albrecht, C. et Lee, K. (2010). The importance of soft skills. *Corporate Finance Review*, 14(6), 35-45. [https://doi.org/10.1016/S1089-327X\(10\)14006-3](https://doi.org/10.1016/S1089-327X(10)14006-3)
- Drolet, A. (2017). Les CFP et CFGA : des portraits d'élèves, leurs attentes et un virage andragogique. Université du Québec à Chicoutimi https://aqifga.com/spip/IMG/pdf/final-drolet_2017_1.pdf
- Dubeau, A., Plante, I., Jutras-Dupont, C., Samson, G. et Frenay, M. (2021). Understanding the relationships between psychological and contextual determinants, motivation and achievement outcomes for students in vocational training or technical training programs. *Vocations and Learning*, 14(1), 165-183. <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09258-w>
- Enders, C. K. (2010). *Applied Missing Data Analysis*. Guilford Press.
- Feldt, T., Kokko, K., Kinnunen, U. et Pulkkinen, L. (2005). The role of family background, school success, and career orientation in the development of sense of coherence. *European Psychologist*, 10(4), 298-308. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.298>
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384-412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>

- Fotinatos-Ventouratos, R. et Cooper, C. (2005). The role of gender and social class in work stress. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 14-23. <https://doi.org/10.1108/02683940510571612>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sanchez, B. et Castejón, J. L. (2018). Can emotional competence be taught in higher education? A randomized experimental study of an emotional intelligence training program using a multimethodological approach. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01039>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B. et Castejón, J. L. (2019). Can emotional intelligence be improved? A randomized experimental study of a business-oriented EI training program for senior managers. *PLoS One*, 14(10), e0224254 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224254>
- Gilbert, M. H., Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *European Review of Applied Psychology*, 61(4), 195-203. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2011.09.001>
- Golubovich, J., Su, R. et Robbins, S. B. (2017). Establishing an international standards framework and action research agenda for workplace readiness and success. Dans J. Burrus, K. D. Mattern, B. D. Naemi et R. D. Roberts (dir.), *Building Better Students: Preparation for The Workforce* (p. 303-337). Oxford University Press
- Gouvernement du Québec (2021, décembre). *Opération main-d'œuvre : mesures ciblées pour des secteurs prioritaires*. <https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec/systeme-education>
- Gouvernement du Québec (juin 2023). Nombre de diplômes et de qualifications décernés au secondaire, selon diverses variables, années de diplomation 2005-2006 à 2021-2022, Québec. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page.tabl?p_iden_tran=REPERXRFM_U85652770234%7DKiE&p_id_raprt=3416#tri_res_ensgn=1&tri_de_tetr=0&tri_com_s_col=0&tri_sexe=1
- Gouvernement du Québec (juin 2023a). Effectif scolaire de la formation professionnelle, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2021-2022, Québec. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page.tabl?p_iden_tran=&p_lang=1&p_m_o=MEESS&p_id_raprt=3415#tri_de_terr=0&tri_com_scol=0&tri_lang=1&tri_age=5&tri_diplm=1
- Gouvernement du Québec (février 2024). Système d'éducation au Québec. <https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec/systeme-education>
- Graham, J. W., Olchowski, A. E. et Gilreath, T. D. (2007). How many imputations are really needed? Some practical clarifications of multiple imputation theory. *Prevention Science*, 8, 206-213. <https://doi.org/10.1007/s11121-007-0070-9>
- Harris, G. E. et Cameron, J. E. (2005). Multiple Dimensions of Organizational Identification and Commitment as Predictors of Turnover Intentions and Psychological WellBeing. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(3), 159-169. <https://doi.org/10.1037/h0087253>
- Heilman, M. E. et Eagly, A. H. (2008). Gender stereotypes are alive, well, and busy producing workplace discrimination. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(4), 393-398. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2008.00072.x>
- Huta, V. (2015). The complementary roles of eudaimonia and hedonia and how they can be pursued in practice. Dans S. Joseph (dir.), *Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, And Everyday Life* (2^e éd., p. 159-182). Wiley.

- Inigo, M., et Raufaste, E. (2019). Academics' motivations explain time-allocation and well-being at work. *European Review of Applied Psychology*, 69(1), 19–30. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2018.11.002>
- Jordan, J. V. (1997). *Women's Growth in Diversity*. The Guilford Press.
- Keyes, C. L. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95–108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Kim, E. S., Delaney, S. W., et Kubzansky, L. D. (2019). Sense of purpose in life and cardiovascular disease: Underlying mechanisms and future directions. *Current Cardiology Reports*, 21(11), Article 135. <https://doi.org/10.1007/s11886-019-1222-9>
- Kim, T. Y., Cable, D. M., Kim, S. P. et Wang, J. (2009). Emotional competence and work performance: The mediating effect of proactivity and the moderating effect of job autonomy. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 983-1000. <https://doi.org/10.1002/job.610>
- Kline, R. B. (2015) *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4^e éd.). Guilford.
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., et Leye, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, 11(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/175407391773590>
- Lahrizi, I. Z., Masdonati, J., Skakni, I. et Fournier, G. (2016). Entre attentes et réalité : la construction de l'identité professionnelle des diplômé.e.s de la formation professionnelle et technique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 45(2), 173-196. <https://doi.org/10.4000/osp.4984>
- Lapostolle, L. (2015). Réussite scolaire et réussite éducative quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19 (4), 5-7 <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/21589>
- Littman-Ovadia, H. et Lavy, S. (2016). Going the extra mile: Perseverance as a key character strength at work. *Journal of Career Assessment*, 24(2), 240-252. <https://doi.org/10.1177/1069072715580322>
- Lyubomirsky, S., King, L. et Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Marchand, A. et Blanc, M. E. (2010). The contribution of work and non-work factors to the onset of psychological distress: An eight-year prospective study of a representative sample of employees in Canada. *Journal of Occupational Health*, 52(3), 176–185. <https://doi.org/10.1539/joh.19140>
- Masdonati, J., Fournier, G. et Pinault, M. (2015). La formation professionnelle au Québec : le regard des élèves. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 44, 269–294. <https://doi.org/10.4000/osp.4590>
- Mehrrotra, S., Tripathi, R. et Banu, H. (2013). Psychological well-being: Reflections on an elusive construct and its assessment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 39(2), 189-195.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. et Nelis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Ministère de l'Éducation (novembre 2024). *Diplomation en formation professionnelle*. Tableau de bord de l'éducation. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiODMzYTQyYTctNTc5YS00YjImLWEzMWQrYjhjOGUzYTM1MWFlwidCl6IjijZThmYzE4LWE1YjAtNDhlYy05MjAwLTl4N2E4OTA2ODkwNCJ9>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] (2017, juillet). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532350>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] (2018, février). *Bâtir ensemble la formation professionnelle du 21^e siècle*. Gouvernement du Québec.
https://bibliotheque.ceclerrouleau.gouv.qc.ca/documents/archives/pgq/E3A1_A18_B37_2018.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2010, juillet). *La formation professionnelle et technique au Québec*. Gouvernement du Québec.
https://www.inforoutept.org/ministere_docs/statistiques/fptauQuebec.pdf

Mourshed, M., Farrell, D. et Barton, D. (2013). *Education to employment: Designing a system that works*. McKinsey Center for Government.
<https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/education-to-employment-designing-a-system-that-works>

Muthén, L. K. et Muthén, B. O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling*, 9(4), 599–620.
https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0904_8

Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P. et Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical wellbeing, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354–366.
<https://doi.org/10.1037/a0021554>

Oakley, A. (2016). *Sex, Gender and Society*. Routledge.

Oxenbridge, S. et Evesson, J. (2012). Young people entering work: A review of the research, ACAS Research Paper, vol. 18/12.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=4a6641f01eb3a9f1b6dbfa2c49b86ccfabdf27e>

Page, K. M. et Vella-Brodrick, D. A. (2009). The ‘what’, ‘why’ and ‘how’ of employee well-being: A new model. *Social Indicators Research*, 90(3), 441–458.
<https://doi.org/10.1007/s11205-008-9270-3>

Por, J., Barriball, L., Fitzpatrick, J. et Roberts, J. (2011). Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Nurse Education Today*, 31(8), 855–860. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.12.023>

Riglin, L., Frederickson, N., Shelton, K. H. et Rice, F. (2013). A longitudinal study of psychological functioning and academic attainment at the transition to secondary school. *Journal of Adolescence*, 36(3), 507–517 <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.002>

Roberts, R. D. Matthews, G. et Zeidner, M. (2010). Emotional intelligence: Muddling through theory and measurement. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 140–144.
<https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01220.x>

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

Ryff, C. D. et Singer, B. (2003). Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving. Dans C. L. M. Keyes & J. Haidt (Dir.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*, 15–36. American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10594-001>

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press.

- Saarni, C. (2008). The interface of emotional development with social context. Dans M. Lewis, J. M. Haviland-Jones et L. Feldman Barrett (dir.), *Handbook of Emotions* (3^e éd., p. 332-347). Guilford.
- Scheiber, C., Reynolds, M. R., Hajovsky, D. B. et Kaufman, A. S. (2015). Gender differences in achievement in a large, nationally representative sample of children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 52(4), 335-348. <https://doi.org/10.1002/pits.21827>
- Schotanus-Dijkstra, M., Drossaert, C. H., Pieterse, M. E., Boon, B., Walburg, J. A., et Bohlmeijer, E. T. (2017). An early intervention to promote well-being and flourishing and reduce anxiety and depression: A randomized controlled trial. *Internet interventions*, 9, 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2017.04.002>
- Seligman, M. E. et Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. Dans M. Csikszentmihalyi (dir.) *Flow and The Foundations of Positive Psychology* (p. 279-298). Springer.
- Smith, P. J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of Educational Research*, 73(1), 53-88. <https://doi.org/10.3102/00346543073001053>
- Smith, C., Ferns, S. et Russell, L. (2014). *The impact of work integrated learning on student work-readiness*. Office for Learning and Teaching of the Australian Government. <https://www.voced.edu.au/content/ngv65785>
- Snyder, C. R. et Lopez, S. J. (2009). *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford Library of Psychology.
- Stevenson, B. et Wolfers, J. (2009). The paradox of declining female happiness. *American Economic Journal: Economic Policy*, 1(2), 190-225. <https://doi.org/10.1257/pol.1.2.190>
- Thory, K. (2016). Developing meaningfulness at work through emotional intelligence training. *International Journal of Training and Development*, 20(1), 58-77. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12069>
- Tremblay, L. (2010). Modèle d'intervention pédagogique élaboré dans le but de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi] Constellation. <https://constellation.uqac.ca/265/1/030147865.pdf>
- Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30. <https://www.jstor.org/stable/90010112>
- Tsapkinoglou, F., et Véronneau, M. H. (2022). La réussite éducative en formation professionnelle: validation d'un premier questionnaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 45(4), 893-919. <https://doi.org/10.5396/cje-rce.5247>
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M. et Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086-1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>
- Warr, P. B. (1990). Decision latitude, job demands, and employee well-being. *Work and Stress*, 4(4), 285-294. <https://doi.org/10.1080/02678379008256991>
- Wester, S. R., Vogel, D. L., Pressly, P. K., et Heesacker, M. (2002). Sex differences in emotion: A critical review of the literature and implications for counseling psychology. *The Counselling Psychologist*, 30, 630-652. <https://doi.org/10.1177/00100002030004008>
- Zomer, L. (2012). The relationships among emotional intelligence, gender, coping strategies, and well-being in the management of stress in close interpersonal relationships and the workplace. [Thèse doctorale, Université de Toronto] ProQuest dissertations. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/35056/3/Zomer_Limor_201206_PhD_t_hesis.pdf

SASHA VOYER a obtenu son baccalauréat, puis son doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Elle travaille actuellement comme psychologue clinicienne en pratique privée et en milieu carcéral. La présente étude a été réalisée dans le cadre de son essai doctoral, sous la supervision de la seconde auteure de l'article. sashavoyer.psy@gmail.com

MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU est professeure titulaire au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal et titulaire de la Chaire UQAM sur la promotion du bien-être durant les transitions scolaires et postscolaires. Elle dirige le Laboratoire d'études sur les parcours scolaires et les influences sociales (LÉPSIS). Ses recherches portent notamment sur la réussite éducative, la santé mentale et la compétence émotionnelle, qu'elle étudie chez des populations d'enfants, d'adolescent.e.s et d'adultes, selon une perspective développementale. Elle a réalisé cette étude grâce au soutien du Fonds de recherche du Québec, secteur Société et culture (soutien aux équipes de recherche, 2018-SE-205454), et secteur Santé (chercheurs-boursiers junior I et 2, 26858 et 266652), ainsi que du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (programme Développement savoir, 430-2017-01016). veronneau.marie-helene@uqam.ca

SASHA VOYER obtained her bachelor's and doctorate degrees in psychology at the Université du Québec à Montréal. She currently works as a clinical psychologist in private practice and in carceral settings. The present study was carried out as part of her doctoral thesis under the supervision of the article's second author. sashavoyer.psy@gmail.com

MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU is a full professor in the Department of psychology at the Université du Québec à Montréal, holder of the UQAM Chair on the promotion of well-being during academic and post-academic transitions, and director of the Educational Pathways and Social Influences Laboratory (LÉPSIS). Her research interests include educational success, mental health and emotional competence, which she studies in child, adolescent, and adult populations using a developmental perspective. She carried out this study with the support of the Quebec Research Fund, society and culture sector (support for research teams, 2018-SE-205454), and Health sector (research scholar award junior I and 2, 26858 and 266652) and from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (Insight development program, 430-2017-01016). veronneau.marie-helene@uqam.ca

L'ÉVALUATION DES HABILETÉS LANGAGIÈRES D'ENFANTS FRANCOPHONES D'ÂGE PRÉSCOLAIRE : COMPARAISON DE L'ANECDOTE PERSONNELLE ET DE LA CONVERSATION LORS D'UN JEU SYMBOLIQUE

MARIANNE J. PAUL, NOÉMIE MERCIER, STÉPHANIE GIRARD *Université du Québec à Trois-Rivières*

STEFANO REZZONICO *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Le but de cet article est d'explorer le développement des habiletés langagières en comparant la performance lors d'une anecdote personnelle à celle de 25 énoncés en conversation lors d'un jeu symbolique. Des 28 enfants franco-qubécois unilingues évalués à 3 ans, 19 ont également été évalués à 4 ans. La longueur moyenne des énoncés et la diversité lexicale des échantillons ont été calculées et le stade narratif de l'anecdote a été déterminé. Les résultats montrent un impact du contexte discursif sur les caractéristiques de l'échantillon. La longueur moyenne des énoncés est statistiquement plus élevée en narration à 3 ans seulement. Utiliser l'anecdote personnelle pour évaluer le langage d'enfants de 3 ans est envisageable, malgré une évolution très variable du stade narratif.

ASSESSING FRENCH-SPEAKING PRESCHOOL CHILDREN'S LANGUAGE SKILLS: COMPARING PERSONAL NARRATIVE WITH CONVERSATION DURING SYMBOLIC PLAY

ABSTRACT. This article aims to explore language development abilities by comparing a personal narrative with a sample of 25 utterances extracted from a conversation during symbolic play. From the 28 French-speaking unilingual children assessed at age 3, 19 were also assessed at age 4. Mean length of the utterances and lexical diversity of the language samples were calculated and the personal narrative structure was identified. The results show an impact of discourse on the sample's characteristics. Mean length of utterances is statistically higher in narration at age 3 only. Despite the high variability of the narrative structure's evolution, the use of personal narrative to assess language from age 3 is conceivable.

Le consensus international sur la terminologie et les critères diagnostiques pour l'identification des troubles du langage de Bishop et al. (2017) inclut la recommandation de juger la sévérité du trouble par son impact fonctionnel. Cette proposition est considérée comme étant un défi tant en anglais (Bishop et al., 2017) qu'en français (Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec [OOAQ], 2018). Une avenue possible pour considérer l'impact fonctionnel d'un trouble est d'utiliser des tâches semi-écologiques, c'est-à-dire semblables à celles de la vie courante, telles que la narration personnelle. En effet, la capacité à narrer des anecdotes personnelles a une grande importance dans les relations sociales (Melzi et Caspe, 2017) et ces anecdotes sont fréquemment utilisées par les enfants (Preece, 1987). De plus, le jugement de la qualité de la narration peut être effectué par des personnes n'ayant pas une formation spécifique en orthophonie, bien que la cause exacte des difficultés observées puisse ne pas être identifiée précisément (McCabe et Rollins, 1994). Pour maximiser l'utilité des anecdotes personnelles lors d'une évaluation du langage, il est important de déterminer comment le jugement global de qualité et les analyses détaillées des habiletés langagières sont interrelées – et de quelle manière ces habiletés se comparent à celles observées dans un autre contexte d'échanges fréquents, soit lors d'une conversation pendant un jeu.

Les habiletés narratives

L'inclusion d'une tâche narrative lors de l'évaluation des habiletés langagières est envisageable dès un jeune âge. En effet, les habiletés narratives émergeraient très tôt chez l'enfant, vers 2 ans et demi (Miller et Sperry, 1988), se développeraient particulièrement rapidement entre 3 et 4 ans (Melzi et al., 2013) et continueraient à se développer chez l'enfant d'âge scolaire (par exemple, pour l'introduction des référents, voir Schneider et Hayward, 2010). L'intérêt d'évaluer les anecdotes personnelles est justifié par le fait que cette capacité a une grande importance dans les relations sociales (Melzi et Caspe, 2017). En effet, Preece (1987) a montré que 52 % des narrations chez les enfants de maternelle et de première année étaient des anecdotes personnelles, alors que 14 types étaient répertoriés. De plus, ce type de narration a été proposée par Hirsh et al. (2013) comme le plus haut élément du modèle cognitif « hierarchical predictive processing account » de Clark (2013), car cette tâche implique l'intégration de nombreuses capacités cognitives (p. ex. relations causales, planification, contenu émotionnel), tout en étant influencée par la culture pour le choix du schéma narratif à utiliser.

Actuellement, l'utilisation d'une narration fictive basée sur des images lors d'une évaluation orthophonique est facilitée par la disponibilité de procédures et de matériel standardisé en français québécois. Notamment, l'*Edmonton Narrative Norms Instrument* (ENNI : Schneider et al., 2005) est normé chez les enfants francophones de 4-5 ans (Elin Thordardottir et al., 2010) et de 7-9 ans (Gagné et Crago, 2012). En revanche, il n'existe pas de normes en français québécois pour les anecdotes personnelles. Or, Shiro (2003) et Bliss et McCabe (2006) proposent d'utiliser des échantillons de langage variés lors d'une évaluation orthophonique approfondie, puisque les différents genres narratifs ne sont pas liés aux mêmes difficultés cognitives et linguistiques (Allen et al., 1994; Bliss et McCabe, 2006). En effet, il n'y a pas une forte corrélation entre la qualité d'une narration personnelle et celle d'une narration basée sur des images (McCabe et al., 2008). De plus, les effets de l'âge et du statut socio-économique sont plus forts sur les narrations fictives que sur les narrations d'anecdotes personnelles chez des enfants vénézuéliens (Shiro, 2003).

Dans leur revue comparant différents types de discours, Bliss et McCabe (2006) proposent de commencer l'évaluation par une anecdote personnelle, qui serait plus difficile que la conversation et le script, mais plus facile que l'explication. Plusieurs éléments peuvent expliquer la différence de difficulté des types de discours, notamment une importance variable de la mémoire, leur fréquence d'utilisation et leur importance pour le développement social ou académique (Westby et Culatta, 2016). Or, le manque de données normatives francophones propre aux anecdotes personnelles pourrait conduire certains orthophonistes à ne considérer que la narration fictive comme source d'information ou à utiliser, à titre indicatif, des données anglophones. Cependant, raconter une anecdote personnelle demande l'organisation d'un souvenir sous une forme adéquate dans la culture de l'individu (Haden et al., 1997). De plus, des différences sur le plan des ressources linguistiques d'une langue (notamment la variété des temps des verbes et la diversité des adjectifs et adverbes) peuvent influencer la structure et le contenu des narrations, du moins celles basées sur des images (Minami, 2008). Or, il existe de nombreuses différences linguistiques entre le français et l'anglais, notamment sur l'utilisation du temps et de la modalité (Celle, 2006). Aussi, des différences significatives entre les enfants parlant anglais ou français vivant à Montréal (Canada) ont été identifiées sur les plans du vocabulaire et de la morphosyntaxe, en contexte de conversation lors d'un jeu (Elin Thordardottir, 2005). La comparaison de la performance des enfants francophones avec des données normatives anglophones devrait donc être évitée.

L'anecdote personnelle comme échantillon de langage

Lors de l'évaluation orthophonique, le langage de l'enfant est analysé avec différentes tâches évaluant sa compréhension (p. ex. identifier une image qui correspond à un mot ou à une phrase, réaliser l'action demandée dans une consigne) et ses habiletés expressives (p. ex. dénommer le mot représenté sur une image, compléter une phrase pour reproduire une structure proposée en modèle, échanger lors d'une conversation). Ces tâches visent généralement des structures spécifiques dans un contexte d'évaluation formel et standardisé. Cependant, plusieurs auteurs soulignent l'importance d'analyser aussi un échantillon de langage semi-écologique, que certains qualifient de « langage spontané », collecté lors d'une tâche semblable à une activité de la vie quotidienne ou scolaire (Eisenberg et al., 2001; Miller et al., 2016; Paul et al., 2018). Ces échantillons de langage peuvent être de différents types de discours (p. ex. explication, argumentation, conversation, narration). Pour ces différents types, plusieurs domaines du langage peuvent être évalués (Bishop et al., 2017; Paul et al., 2018): la sémantique (p. ex. les mots utilisés, le réseau sémantique), la morphosyntaxe (p. ex. les structures de phrases et les accords), la phonologie (p. ex. précision articulatoire) et la pragmatique (p. ex. règle de l'échange).

L'analyse du discours comporte traditionnellement l'appréciation de l'organisation globale et locale des énoncés. L'analyse globale s'effectue par l'appréciation de la planification et de la macrostructure, alors que l'analyse locale s'effectue en considérant la façon dont les mots permettent d'exprimer le contenu, notamment par la productivité et la microstructure (de Weck, 2005; Justice et al., 2006). L'observation des composantes linguistico-discursives, aussi appelée « textualisation », permet de s'attarder sur l'utilisation des marques linguistiques qui contribuent à la cohésion du texte (de Weck et Marro, 2010). Selon la situation d'énonciation et le genre de discours utilisé, les caractéristiques attendues et la difficulté de la tâche peuvent varier (Bronckart, 1996; de Weck et Marro, 2010). Par exemple, peu importe le type de discours, l'utilisation adéquate des marqueurs de cohésion est un aspect particulièrement difficile à maîtriser, son acquisition n'étant pas complète avant l'âge de 11 ans (Hickmann et al., 2015). En revanche, les types de récits peuvent avoir des caractéristiques différentes en matière d'utilisation des expressions référentielles (p. ex. premières mentions, utilisation de pronoms à la première personne pour les anecdotes et à la troisième personne pour les narrations fictives) et des connecteurs, ainsi que la cohésion dans l'emploi des temps verbaux. Ces différences entre types de récit s'expliquent par le fait que les narrations fictives sont des situations disjointes par rapport à

la situation d'énonciation, c'est-à-dire que les références de temps et d'espace se calculent par rapport à un point d'origine défini par le narrateur, par exemple « il était une fois dans un pays lointain... » (Bronckart, 1996; de Weck et Marro, 2010). Les anecdotes et les conversations, quant à elles, sont des situations conjointes à la situation d'énonciation : les références de temps et d'espace se font à partir de l'ICI et MAINTENANT de la situation d'énonciation. Finalement, notamment chez des enfants d'âge scolaire, des éléments d'évaluation comme les termes d'état mentaux, l'utilisation de l'ironie ou des métaphores peuvent également permettre de caractériser les différents types de discours (Drijbooms et al., 2017).

L'analyse de la macrostructure

L'analyse de la macrostructure comprend l'appréciation de la cohérence, des idées incluses, de leur complexité et de leur ordre de présentation (Gagné et Crago, 2012). La cohérence est généralement analysée en considérant la structure narrative (« *story grammars* ») de l'histoire, qui varient selon les critères culturels (Shapiro et Hudson, 1991). Il existe plusieurs types d'analyse, chacune ayant ses particularités. Peterson et McCabe (1983) ont en effet montré que les trois analyses considérées dans leur étude (nommément l'analyse par point fort focalisant sur le noyau émotionnel de l'histoire, l'analyse des dépendances focalisant sur l'organisation syntaxique des énoncés et l'analyse épisodique focalisant sur le but des protagonistes) donnent un éclairage différent sur la narration, bien qu'elles soient interreliées. McCabe et Rollins (1994) ainsi que Peterson et McCabe (1983) proposent que l'analyse par point fort soit la plus appropriée pour l'appréciation des anecdotes personnelles. Le développement des habiletés des enfants selon cette analyse est bien documenté chez les enfants anglophones (McCabe et Rollins, 1994). Ces données montrent qu'à l'âge de 3 ans et demi, seulement 6 % des enfants produisent une anecdote personnelle ayant une bonne structure narrative et 20 % une anecdote présentant une suite chronologique, une structure commune même chez les adultes, sans pour autant être une narration complète. À l'âge de 5 ans, la structure de l'anecdote personnelle est acquise par la majorité des enfants, avec 75 % utilisant une narration complète ou chronologique. En revanche, si les francophones québécois présentent, ou non, le même profil développemental n'est pas documenté.

L'analyse de la microstructure

Les analyses de la microstructure visent généralement à mesurer la sémantique/le vocabulaire et la morphosyntaxe (de Weck, 2005; Hughes et al., 1997). Du côté du vocabulaire, la littérature présente des analyses

du nombre de mots utilisés, de diversité lexicale ou encore de la diversité des catégories sémantiques utilisées. L'évaluation de la morphosyntaxe, de son côté, inclut notamment des mesures de complexité syntaxique, l'utilisation des accords des noms (genre et nombre) et des verbes (personne et temps) ainsi que l'utilisation des suffixes (Parisse, 2009). Ces analyses peuvent être effectuées avec différents types d'échantillon de langage, bien que le type d'échantillon utilisé influence la performance des enfants. Par exemple, en français, Canut (2014) a montré des différences entre les pourcentages de constructions complexes en conversation lors d'un jeu et ceux obtenus lors d'une tâche de rappel d'histoire soutenue par la présentation des illustrations. Cette différence varierait entre l'âge de 3-4 ans et 5 ans : ce n'est qu'à 5 ans que la narration permettrait une plus grande utilisation de phrases complexes.

La longueur moyenne des énoncés (LMÉ) est une mesure souvent extraite des échantillons de langage (Paul et al., 2018). Pour pouvoir utiliser les données normatives qui y sont associées, la LMÉ doit être extraite d'un échantillon de langage collecté et analysé selon les mêmes procédures, notamment la façon de segmenter l'échantillon en énoncés et en mots (pour une discussion, voir Foster et al., 2000), ainsi que les éléments à exclure (Eisenberg et al., 2001). La LMÉ est une mesure jugée utile pour décrire les habiletés de langage en anglais, en particulier lorsqu'accompagnée d'autres mesures décrivant l'échantillon comme le nombre de mots différents (pour une revue, voir Paul et al., 2018). Chez les enfants québécois francophones de la maternelle à la 3^e année primaire, la LMÉ augmente avec l'âge chez les enfants d'âge préscolaire (Elin Thordardottir, 2016; Sylvestre et al. 2020) et scolaire (Mimeau et al. 2015). D'ailleurs, Mimeau et al. (2015) ont trouvé que la LMÉ serait corrélée avec le vocabulaire et le score obtenu à l'*Edmonton Narrative Norms Instrument*, une tâche de narration basée sur des images. De plus, ce serait la LMÉ, plus que l'âge, qui permettrait de mieux prédire la diversité des morphèmes présents dans un échantillon de langage chez les enfants francophones (Elin Thordardottir, 2005). Finalement, une faible LMÉ à 3 ans chez les enfants francophones serait associée à un plus haut risque de présence d'un trouble de langage à l'âge de 4 ans (Sylvestre et al., 2018).

Objectifs

L'objectif général de la présente recherche est d'explorer le développement des habiletés langagières des enfants franco-québécois unilingues lors de la narration d'une anecdote personnelle. Plus spécifiquement, l'étude vise à 1) décrire les habiletés narratives sur le plan de la macrostructure des enfants de 3 ans, en utilisant l'analyse par point fort, et à documenter leur

évolution un an plus tard afin d'en faire la comparaison avec les données normatives anglophones et 2) explorer les liens entre des mesures langagières de longueur et de diversité extraites d'une narration d'une anecdote personnelle ou en conversation lors d'un jeu symbolique, afin de déterminer quelle mesure favoriser à 3 ans.

Cette étude est la première étape d'une programmation de recherche portant sur les habiletés narratives, plus particulièrement l'utilité d'une tâche narrative en contexte d'évaluation du langage pour l'identification de la présence d'un trouble de langage. En effet, chez les enfants anglophones, des atteintes au niveau de la microstructure et de la macrostructure, incluant des difficultés avec le point fort, peuvent être observées chez ceux ayant un trouble de langage (Westby et Culatta, 2016). La présente étude vise donc à documenter la capacité de l'enfant à effectuer la tâche sans soutien, mais avec un partenaire intéressé, comme les enfants ont souvent à le faire dans leur quotidien.

MÉTHODOLOGIE

Cette étude constitue une analyse secondaire des données d'un projet de recherche en deux phases. Un certificat éthique émis par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières a été obtenu pour chacune des phases. Les parents pouvaient indiquer dans le formulaire de consentement s'ils acceptaient l'utilisation des données pour des projets d'analyses secondaires portant sur le développement du langage. Lors de la phase 2, le recrutement a été limité aux participants de la phase 1 dont le parent avait accepté d'être recontacté; l'enfant devait avoir 4 ans au moment de l'évaluation.

Participants

La phase 1 du projet comprenait 30 enfants franco-qubécois unilingues francophones (exposés à une autre langue pendant cinq heures ou moins par semaine) tout-venant de 3 ans provenant de la Mauricie et du Centre-du-Québec; l'âge corrigé a été utilisé pour les enfants nés prématurément ($n = 2$). Trois participants (11 %) ont été identifiés par la première auteure, orthophoniste membre de l'OOAQ, comme étant à haut risque d'avoir un trouble du langage. Ces enfants n'ont pas été exclus, car cette proportion est semblable à la prévalence du trouble de langage, qui se situe entre 5,33 % et 10,66 % (Norbury et al., 2016). Tous les enfants ont obtenu à 3 ans un score standard supérieur à 75 au *Leiter international performance scale - Third edition* (Roid et al., 2013), excluant la présence de difficultés intellectuelles (Roussy et al., 2007). Un participant a été exclu car il a refusé d'exécuter la tâche de narration et un autre, car son parent

n'a pas autorisé les analyses secondaires. L'échantillon final de la phase 1 comprend donc 28 enfants de 3 ans.

La majorité des participants ($n = 25$) ayant accepté d'être contactés pour participer à d'autres études, une phase 2 a été développée. Celle-ci a permis de réévaluer 20 des enfants de la phase 1, cinq n'ayant pas été rejoints ou ayant déjà atteint l'âge de 5 ans au moment du contact. Un participant a été exclu, car son parent n'a pas donné l'autorisation pour les analyses secondaires. L'échantillon final de la phase 2 est donc constitué de 19 enfants de 4 ans, incluant les trois enfants identifiés à haut risque d'avoir un trouble du langage à la phase 1.

Le niveau d'éducation maternelle a été déterminé sur la base du plus haut niveau diplôme obtenu, autorapporté au début de l'étude. Les diplômes des mères correspondent à un diplôme d'études secondaires ou professionnelles (équivalent au brevet d'études professionnelles en Europe), d'un diplôme de CÉGEP technique (équivalent à un brevet de technicien supérieur), d'un certificat de premier cycle (équivalent à une licence 1) ou d'un baccalauréat (équivalent à une licence 3), ou d'études de deuxième ou troisième cycle. Tous les participants avaient une mère ayant au moins un diplôme d'études secondaires ou professionnelles, soit l'équivalent de 11-12 ans d'études (voir le Tableau 1).

TABLEAU 1. Description des participants à l'âge de 3 ans (phase 1) et du sous-groupe réévalué à 4 ans (phase 2)

		À 3 ans	À 4 ans
Âge (en mois)	Nb de participants	28 (13 filles, 15 garçons)	19 (7 filles, 12 garçons)
	M (ÉT)	41,07 (3,37)	53,37 (3,04)
	Min.-max.	36-47	49-59
Leiter-3 à 3 ans (score standard)	Nb de participants	24	16
	M (ÉT)	99,96 (8,65)	100,25 (7,35)
	Min.-max.	78-113	87-111
Niveau éducation maternelle	Secondaires/Professionnelles CEGEP Universitaire 1 ^e cycle (nb de participants)	7 6 9 6	4 5 6 4
Universitaire 2 ^e ou 3 ^e cycle			

Note. Leiter-3 : 3^e édition du Leiter international performance scale;

nb = nombre;

M = moyenne;

ÉT = écart-type

Procédures

Les données des deux phases ont été collectées par des étudiantes à la maîtrise en orthophonie lors d'une entrevue individuelle filmée d'une durée de 90 à 120 minutes. Le consentement de participation était signé par les parents avant l'évaluation de l'enfant. Les questionnaires étaient remplis au maximum une semaine avant la rencontre.

Instruments de mesure

Seuls les instruments de mesure pertinents aux analyses secondaires sont présentés.

Échantillon de langage – tâche d'anecdotes personnelles

La narration de trois anecdotes personnelles sur trois thèmes différents a été obtenue selon une procédure semblable à celle présentée dans McCabe et Rollins (1994). Pour que l'enfant ne soit pas conscient d'être évalué, la collecte des anecdotes s'est faite alors qu'il jouait avec de la pâte à modeler ou, pour certains enfants de 4 ans, lorsqu'ils dessinaient. L'interlocuteur a fait mention d'un événement passé visant à introduire le thème visé (p. ex. « Ce matin, je suis tombée et je me suis blessée au genou. Est-ce que ça t'est déjà arrivé de tomber et te faire mal? »). L'ordre de présentation des thèmes a été contrebalancé. Le rythme conversationnel de l'enfant était suivi et, au besoin, jusqu'à deux questions neutres étaient posées à l'enfant (« Dis-moi en plus », « Qu'est-ce qui est arrivé? »). Une question était également posée à la fin de l'anecdote (« Tu n'as rien de plus à me dire? »). Une pause d'environ 30 secondes où l'enfant continuait de jouer à la pâte à modeler ou à dessiner séparait chaque collecte.

Échantillon de langage - conversation lors d'un jeu

Un échantillon de langage en conversation d'une durée de 10 à 15 minutes a été collecté lors d'un jeu symbolique utilisant des figurines et un château selon les recommandations présentées dans Elin Thordardottir (2016) : suivre les intérêts de l'enfant, favoriser les questions ouvertes, laisser du temps entre chaque question posée, et utiliser le jeu parallèle en commentant son jeu ou celui de l'enfant. Par contre, certains éléments devaient être intégrés le plus naturellement possible lors du jeu : des mots-questions permettant d'évaluer la compréhension (p. ex. c'est quoi, comment il s'appelle, combien, où), des termes de localisation (p. ex. derrière, entre, loin) ou de temporalité (p. ex. en premier, avant) ou permettant d'obtenir des réponses plus élaborées (p. ex. pourquoi, comment). Au besoin, ces questions étaient posées dans un échange légèrement plus dirigé.

ANALYSE DES DONNÉES

Analyse du stade narratif

La sélection de la narration pour l'analyse a été faite en suivant les recommandations de McCabe et Rollins (1994) : l'enfant devait avoir lui-même vécu l'anecdote et s'en rappeler (exclusion des événements racontés par une tierce personne) et la narration personnelle la plus longue a été analysée. Si l'anecdote déviait ou était recommencée après une question de l'adulte, la narration était jugée comme se terminant juste avant cette question. Si deux narrations étaient de même longueur, celle avec la plus grande cohérence était sélectionnée. Pour déterminer la longueur de la narration, les énoncés inintelligibles, les interjections et les adverbes employés seuls (p. ex. *oui*, *rien* et *non*) ont été exclus. Puisque l'élicitation de l'anecdote s'effectuait de manière informelle en effectuant une autre tâche, si l'enfant commentait cette tâche, ces commentaires étaient exclus.

L'analyse du stade narratif par point fort de Labov (1972), telle que citée dans Peterson et McCabe (1983), a été utilisée. Les stades narratifs ont ensuite été classés en trois catégories selon une analyse qualitative de leur description pour dégager des tendances plus générales. La première catégorie regroupe les trois stades *immature*s : le stade *désorienté* (la narration n'est pas compréhensible; *miscellaneous* en anglais), le stade *pauvre* (présence de seulement deux éléments plus ou moins longuement détaillés; *two-event* en anglais) et le stade *coq-à-l'âne* (l'ordre de présentation des événements ne suit pas un ordre logique; *leapfrog* en anglais). La deuxième catégorie inclut le stade *chronologique* (présentation en ordre des événements sans inclure de point fort), qui est très commun même chez les adultes sans pour autant être une narration complète. La troisième catégorie inclut les stades considérés comme des *narrations complètes* selon Labov (1972) : le stade *fin au point fort* (se termine au point fort, le nœud émotif de l'anecdote) et le stade *classique* (contient un point fort et sa résolution). L'analyse de la distribution des stades narratifs a été effectuée à 3 ans, suivie de l'analyse de la distribution des changements de catégorie entre 3 et 4 ans. En cas d'incertitude du classement de l'anecdote par l'étudiante à la maîtrise en orthophonie, la première auteure était consultée pour déterminer à quelle catégorie la rattacher.

Analyse des échantillons de langage des deux contextes d'élicitation

Pour permettre l'exploration des liens entre les mesures langagières en conversation lors d'un jeu ou en narration d'une anecdote personnelle, les échantillons de langage ont été transcrits à partir des enregistrements vidéo. La procédure courte pour clinicien proposée par Elin Thordardottir (2016) a été choisie, selon les conventions détaillées dans la

documentation du logiciel *Systematic Analysis of Language Transcripts* (SALT Software LLC) et Elin Thordardottir (2005). Tous les énoncés de la plus longue anecdote et 25 énoncés consécutifs de la conversation ont été transcrits selon ces conventions, puis vérifiés par une seconde personne. Les transcriptions ont ensuite été analysées avec la version 18 du logiciel SALT pour en extraire différentes mesures. En cohérence avec Paul et al. (2018), l'analyse de la LMÉ a été effectuée conjointement avec une analyse de la diversité, soit le nombre de mots différents et le *Moving average Type/Token ratio* (MATTR : Covington et McFall, 2010). Le MATTR correspond à la moyenne des rapports entre le nombre total de mots dits et le nombre de mots différents dits pour les suites de 100 mots de l'échantillon. Contrairement au nombre de mots différents d'un échantillon, la mesure MATTR est peu influencée par la longueur de l'échantillon (Fergadiotis et al., 2015; Kapantzoglou et al., 2019).

Des mesures de dispersion ont été calculées, des tests t de Student pour échantillons appariés et des corrélations de Pearson ont été effectués. Ces analyses statistiques ont été effectuées avec le logiciel IBM SPSS Statistics version 23. Pour contrôler les erreurs de comparaisons multiples, la procédure de Benjamini-Hochberg a été suivie en estimant le taux d'erreur à 0,05, en utilisant le chiffrier Excel 2016 fourni dans McDonald (2014).

RÉSULTATS

Les habiletés narratives à 3 ans

À l'âge de 3 ans ($n = 28$), un seul stade de la catégorie *immature* a été observé : le stade *pauvre*, utilisé par 47 % des participants ($n = 13$). Le stade *chronologique* a aussi été fréquemment utilisé avec 32 % d'utilisation ($n = 9$). La catégorie *narration complète* est présente pour 21 % des narrations : 7 % ($n = 2$) au stade *fin au point fort* et 14 % ($n = 4$) au stade *classique*.

L'évolution des habiletés narratives

L'évolution des stades narratifs a été évaluée avec les enfants ($n = 19$) ayant participé aux deux temps de collecte (voir le Tableau 2). Pour ce sous-groupe, le pourcentage de chacun des stades narratifs à 3 ans est semblable à ce qui est rapporté pour l'ensemble du groupe. À l'âge de 4 ans, plusieurs stades narratifs de la catégorie *immature* ont été observés (les stades *pauvre*, *désorienté* et *coq-à-l'âne*). Neuf participants ont fait une narration classée dans la même catégorie aux deux temps de mesure. Cinq enfants ont effectué une narration d'une catégorie plus élevée à 4 ans qu'à 3 ans. En revanche, cinq enfants ont raconté à 4 ans une anecdote personnelle classée dans la catégorie *immature* alors qu'à 3 ans ils avaient effectué une narration de la catégorie *chronologique* ($n = 3$) ou *narration complète* ($n = 2$).

Chaque astérisque ($n = 5$) indique un enfant qui a fait sa narration en dessinant plutôt qu'en jouant avec de la pâte à modeler.

TABLEAU 2. Évolution du stade narratif selon l'analyse par point fort entre 3 et 4 ans

Catégorie du stade narratif de l'anecdote à 3 ans	Catégorie du stade narratif de l'anecdote à 4 ans				Total 3 ans
	Immature ^b	Chronologique	Complète	Total 4 ans	
Immature ^a	7 ^c	2*	-	9 (47 %)	
Chronologique	3	1	3***	7 (37 %)	
Complète	2	-	1*	3 (16 %)	
Total 4 ans	12 (63 %)	3 (16 %)	4 (21 %)	19 (100 %)	

Note. Chaque astérisque représente un enfant ayant dessiné plutôt que joué avec la pâte à modeler

^a À 3 ans, n'inclut que le stade *pauvre*

^b À 4 ans, inclut les stades *pauvre*, *désorienté* et *coq-à-l'âne*

^c Les trois enfants identifiés comme étant à risque d'avoir un trouble du langage ont produit une narration de stade *pauvre* à 3 et 4 ans

L'évolution des habiletés langagières selon le type d'échantillon

Pour les analyses en fonction du type d'échantillon de langage, un enfant a été exclu, car il a refusé de converser lors du jeu symbolique ($n = 18$). Le Tableau 3 présente les résultats obtenus aux différentes mesures selon l'âge et le type d'échantillon. Pour la mesure de longueur en nombre d'énoncés, une grande variabilité a été observée pour les anecdotes personnelles, avec en moyenne 14,4 énoncés à 3 ans et 16,5 à 4 ans; 25 énoncés ont pu être analysés en conversation pour tous les enfants. Concernant la LMÉ, une grande variabilité interindividuelle a été observée dans les deux contextes. Entre 3 et 4 ans, la LMÉ diminue légèrement pour l'anecdote personnelle, mais augmente en conversation. Concernant la diversité lexicale, on remarque une augmentation du MATTR et du nombre de mots différents dans les deux contextes. L'échantillon en conversation inclut un plus grand nombre de mots différents à 3 et 4 ans, comparativement à l'échantillon en narration.

TABLEAU 3. Moyenne, écart-type, plage de score pour différentes variables selon le contexte et l'âge

	Nb d'énoncés	LMÉ	MATTR	Nb de mots différents
Narration d'une anecdote personnelle				
3 ans	M (ÉT)	14,4 (4,9)	6,0 (2,1)	0,52 (0,09)
	Plage	6-22	2,5-9,8	0,38-0,72
4 ans	M (ÉT)	16,5 (6,7)	5,7 (1,7)	0,61 (0,13)
	Plage	6-29	2,2-8,0	0,39-0,90
Conversation lors d'un jeu symbolique				
3 ans	M (ÉT)	25 (0)	4,1 (1,1)	0,53 (0,06)
	Plage	25	1,9-6,7	0,44-0,63
4 ans	M (ÉT)	25 (0)	5,2 (1,2)	0,55 (0,05)
	Plage	25	3,0-8,1	0,48-0,67

Note. n = 18. LMÉ = longueur moyenne des énoncés;

MATTR = moving average type-token ratio

nb = nombre;

M = moyenne;

ÉT = écart-type"

Le Tableau 4 présente les résultats aux tests t pour échantillons appariés entre 3 et 4 ans. L'augmentation du nombre d'énoncés dans la narration n'est pas statistiquement significative ($p = 0,101$), ni la diminution de la LMÉ ($p = 0,504$), alors que l'augmentation de la LMÉ en conversation l'est ($p = 0,005$). La LMÉ est statistiquement plus élevée en narration qu'en conversation à 3 ans ($p < 0,001$), mais pas à 4 ans ($p = 0,128$). Il n'y a pas de différence significative pour le MATTR selon le contexte à 3 ans ($p = 0,957$) et à 4 ans ($p = 0,066$), malgré une augmentation statistiquement significative entre 3 et 4 ans en narration ($p = 0,022$), mais pas en conversation ($p = 0,060$). L'augmentation du nombre de mots différents entre 3 et 4 ans est statistiquement significative en narration ($p = 0,003$) et en conversation ($p = 0,001$), avec une différence statistiquement significative pour cette mesure selon le contexte à 3 ans ($p < 0,001$) et 4 ans ($p = 0,009$).

TABLEAU 4. Comparaison avec des tests *t* pour échantillons appariés de différentes mesures obtenues lors de la narration et de la conversation à 3 ans et 4 ans

	Nb d'énoncés	LMÉ	MATTR	Nb de mots différents
Narration 3 ans – narration 4 ans	$t(17) = -1,73$ $p = 0,101$	$t(17) = 0,68$ $p = 0,504$	$t(17) = -2,53$ $p = 0,022^{*†}$	$t(17) = -3,54$ $p = 0,003^{*†}$
Narration 3 ans – conversation 3 ans	$t(17) = -9,21$ $p < 0,001^{*†}$	$t(17) = 5,06$ $p < 0,001^{*†}$	$t(17) = -0,06$ $p = 0,957$	$t(17) = -4,35$ $p < 0,001^{*†}$
Narration 4 ans – conversation 4 ans	$t(17) = -5,378$ $p < 0,001^{*†}$	$t(17) = 1,602$ $p = 0,128$	$t(17) = 1,963$ $p = 0,066$	$t(17) = -2,932$ $p = 0,009^{*†}$
Conversation 3 ans – conversation 4 ans	-	$t(17) = -3,20$ $p = 0,005^{*†}$	$t(17) = -2,02$ $p = 0,060$	$t(17) = -4,26$ $p = 0,001^{*†}$

Note. $n = 18$. LMÉ = longueur moyenne des énoncés;

MATTR = moving average type-token ratio

* $p < 0,05$. † indique une valeur significative après la correction Benjamini-Hochberg ($\alpha = 0,05$)

nb = nombre

Afin de limiter le nombre de comparaisons lors des corrélations de Pearson, une seule mesure de longueur (la LMÉ) et de diversité (nombre de mots différents) a été utilisée (voir Tableau 5). Les corrélations entre la LMÉ en narration à 3 ans et les autres mesures sont statistiquement significatives (r entre 0,486 et 0,674 avec des valeurs de p entre 0,002 et 0,041), sauf avec le nombre de mots différents en narration à 4 ans ($r = 0,179$, $p = 0,478$). Par contre, une fois la correction Benjamini-Hochberg appliquée, les corrélations entre la LMÉ en narration à 3 ans et les mesures à 4 ans perdent leur significativité, sauf celle avec la LMÉ en narration ($r = 0,627$, $p = 0,005$). Concernant la LMÉ en conversation à 3 ans, la seule corrélation significative avec les mesures à 4 ans, qui le demeure après la correction Benjamini-Hochberg, est observée avec la LMÉ en narration ($r = 0,575$, $p < 0,013$).

TABLEAU 5. Corrélations de Pearson pour différentes variables selon l'âge et le type d'échantillon

	Narr. 3 ans LMÉ	Narr. 3 ans Nb mots diff.	Conv. 3 ans LMÉ	Conv. 3 ans Nb mots diff.	Narr. 4 ans LMÉ	Narr. 4 ans Nb mots diff.	Conv. 4 ans LMÉ
Narr. 3 ans Nb mots diff.	r 0,601*†	1					
Conv. 3 ans LMÉ	p 0,008						
Conv. 3 ans Nb mots diff.	r 0,674*†	0,384	1				
Narr. 4 ans LMÉ	p 0,002	0,116					
Conv. 3 ans Nb mots diff.	r 0,604*†	0,405	0,803*†	1			
Narr. 4 ans LMÉ	p 0,008	0,095	< 0,001				
Narr. 4 ans Nb mots diff.	r 0,627*†	0,447	0,575*†	0,646*†	1		
Conv. 4 ans LMÉ	p 0,005	0,063	0,013	0,004			
Narr. 4 ans Nb mots diff.	r 0,179	0,581*†	0,363	0,522*	0,441	1	
Conv. 4 ans LMÉ	p 0,478	0,011	0,139	0,026	0,067		
Conv. 4 ans Nb mots diff.	r 0,541*	0,330	0,258	0,157	0,518*	-0,198	1
Narr. 4 ans Nb mots diff.	p 0,021	0,180	0,302	0,534	0,028	0,431	
Conv. 4 ans Nb mots diff.	r 0,486*	0,360	0,130	0,099	0,320	-0,239	0,859*†
Narr. 4 ans Nb mots diff.	p 0,041	0,142	0,608	0,697	0,195	0,340	< 0,001

Note. n = 18. Narr. = narration anecdote personnelle; Conv. = conversation lors d'un jeu symbolique; LMÉ = longueur moyenne des énoncés; Nb mots diff. = nombre de mots différents

* $p < 0,05$. † indique une valeur significative après la correction Benjamini-Hochberg ($\alpha = 0,05$).

DISCUSSION

Les tâches de narration d'anecdotes personnelles sont importantes sur le plan social, les rendant pertinent à considérer lors d'une évaluation du langage (Melzi et Caspe, 2017). Par contre, les habiletés narratives dans ce contexte sont peu documentées en français, ce qui limite leur utilité pour l'évaluation orthophonique et comme tâche de dépistage pour les éducateurs. Les objectifs de la présente recherche portent sur l'évaluation des habiletés de l'enfant lors d'une anecdote personnelle, lorsqu'il reçoit un minimum de soutien de la part de l'évaluateur. Le premier visait la documentation des habiletés narratives sur le plan de la macrostructure chez des enfants francophones de 3 ans, et leur évolution à 4 ans. Le deuxième visait la comparaison de certaines mesures de microstructures extraites d'une narration d'anecdote personnelle avec celles issues d'une conversation lors d'un jeu symbolique à 3 ans et à 4 ans.

Les résultats obtenus montrent que le stade narratif le plus fréquemment utilisé à 3 ans est le stade *pauvre* (47 % des participants), ce qui correspond aux données anglophones présentées dans McCabe et Rollins (1994). Cependant, aucun autre stade *immature* n'a été observé à cet âge en français, contrairement à l'anglais où 10 % des narrations étaient au stade *coq-à-l'âne*. Cette différence est en partie contrebalancée par un pourcentage plus élevé d'enfants ayant effectué une narration adéquate en français, avec 21 % contre seulement 6 % en anglais. Ces résultats semblent indiquer que les habiletés narratives sur le plan de la macrostructure sont meilleures chez les enfants francophones à 3 ans. La présence d'un effet de cohorte pourrait aussi expliquer ces résultats, considérant l'année de publication des données normatives anglophones, tout comme la présence de différences méthodologiques. En effet, des changements majeurs ont été apportés aux services offerts aux jeunes enfants dans les deux pays depuis la publication des données normatives anglophones. Par exemple, aux États-Unis, le système d'éducation a subi des modifications majeures en 2002 avec la loi *No Child Left Behind*, modifications qui ont été appliquées aux enfants du préscolaire, notamment par l'augmentation et l'uniformisation des attentes concernant le contenu éducatif des programmes (Stipek, 2006). Au Québec, des changements importants ont aussi été mis en place depuis 1997 dans les programmes éducatifs des services de garde financés par le gouvernement (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007). Des différences linguistiques ou culturelles/éducatives pourraient donc aussi expliquer une partie des résultats.

Concernant l'évolution des habiletés narratives sur le plan de la macrostructure chez les enfants ayant participé aux deux temps de mesures, une plus grande variété de stades *immatures* a été observée en français à 4 ans. Des résultats similaires peuvent être observés dans les données normatives anglophones, avec l'apparition du stade *désorienté* à cet âge. La proportion des stades *immatures* à 4 ans est similaire dans les deux langues (63 % en français et 62 % en anglais), mais avec une proportion légèrement supérieure dans la catégorie des *narrations complètes* en français (21 % contre 14 % en anglais). La présence d'une plus grande proportion de narrations de la catégorie *immature* à 4 ans qu'à 3 ans indique la nécessité d'investiguer davantage la fiabilité de la tâche de narration. Il est en effet possible qu'il soit préférable d'analyser les trois narrations, plutôt que seulement la plus longue. Les résultats obtenus ne soutiennent donc pas l'utilisation du stade narratif comme mesure d'évaluation en contexte de dépistage, en utilisant la procédure utilisée dans la présente étude.

Par ailleurs, comme toutes les *narrations complètes* à 4 ans ont été observées lorsque l'enfant effectuait une tâche de dessin, plutôt qu'une activité de pâte à modeler, les répercussions du choix de l'activité sur la performance de l'enfant devrait être explorées davantage. D'un autre côté, les résultats de Canut (2014) indiquent qu'à 3 et 4 ans, lors d'une narration avec soutien de l'adulte (une tâche de rappel d'histoire basée sur des images), l'enfant n'utilisera pas autant de phrases complexes qu'en conversation. Il est possible d'émettre l'hypothèse qu'une faible utilisation de phrases complexes en narration nuise à la clarté des narrations plus complexes. Ceci pourrait expliquer, du moins en partie, l'apparition de narrations jugées par l'interlocuteur comme étant confuses à l'âge de 4 ans. Cependant, des études complémentaires sont nécessaires pour vérifier cette hypothèse. Il serait aussi intéressant de comparer la performance d'un enfant lors d'anecdotes racontées avec ou sans soutien. La comparaison entre les deux contextes pourrait peut-être mettre en lumière des interactions entre le niveau de langage, la facilité à raconter une anecdote et la complexité de celle-ci. En effet, il est possible que le soutien de l'adulte permette de faire émerger la complexité de l'idée que l'enfant essaie d'exprimer. Ce type d'évaluation, qui considère l'amélioration des habiletés durant la période d'évaluation, se rapproche des procédures d'évaluation dynamique des habiletés narratives qui, elles, incluent une période d'enseignements (voir par exemple Peña, 2014; Petersen et al., 2017). Une narration avec soutien de l'interlocuteur serait d'ailleurs plus représentative du quotidien, puisque plusieurs recherches ont mis en

évidence le caractère dialogique du développement discursif, l'adulte offrant un soutien au besoin (de Weck, 2005).

Le deuxième objectif visait l'exploration des relations entre les variables issues des échantillons de langage en narration et en conversation, ce qui permettra de déterminer l'utilité de la tâche pour l'analyse du langage effectuée par l'orthophoniste. Les résultats montrent que, pour la LMÉ, la performance est supérieure en narration à l'âge de 3 ans, mais similaire à 4 ans, étant donné l'augmentation significative de la LMÉ en conversation. Cette augmentation concorde avec les résultats de plusieurs auteurs (voir Elin Thordardottir, 2016, et Sylvestre et al., 2020, pour le français québécois). La comparaison avec les résultats présentés dans Elin Thordardottir (2016) ne peut être effectuée directement, car les groupes d'âge des deux études ne correspondent pas. Il est tout de même possible d'estimer que la moyenne obtenue dans la présente étude est légèrement plus élevée que celle présentée dans Elin Thordardottir (2016), bien que les écarts-types obtenus sont similaires. Il est possible que cette différence soit, en partie, causée par l'inclusion de questions de compréhension dans le protocole de la présente étude, dont certaines (« comment » et « pourquoi ») assuraient un minimum d'occasions à l'enfant d'utiliser des phrases plus complexes. Ces résultats, notamment une variabilité de scores obtenus similaire, soutiennent la reproductibilité de la mesure de la LMÉ utilisée et appuient la fiabilité de la mesure pour le français québécois.

Concernant la relation entre les différentes mesures en fonction du contexte, c'est en contexte de narration que la LMÉ à 3 ans est corrélée de façon modérée à élevée avec les variables en conversation à 4 ans. Il est possible d'émettre l'hypothèse que ceci est une indication que le contexte de narration à 3 ans permet d'élucider un échantillon de langage plus proche de la capacité maximale de l'enfant; cette hypothèse devra être confirmée dans une étude subséquente. D'un autre côté, ces résultats ne concordent pas avec les résultats de Canut (2014) soulignant une plus faible utilisation de phrases complexes à 3-4 ans en narration, constat basé notamment sur l'analyse des types de structure de phrases utilisées. Néanmoins, cette non-concordance est cohérente avec la proposition qu'à partir d'une certaine longueur, la LMÉ serait moins liée à la complexité syntaxique qu'au début du développement de la syntaxe (Scarborough et al., 1991). Une analyse portant sur les types de phrases utilisées par les enfants devrait être effectuée dans des recherches futures pour comparer les deux types d'échantillons sur le plan de la complexité des phrases. Finalement, la différence significative selon le contexte pour la LMÉ met de l'avant l'importance d'utiliser la même procédure d'élicitation de l'échantillon de langage, en plus des mêmes procédures d'analyse et de

calcul, lors de l'utilisation de données normatives pour juger si la LMÉ de l'enfant est appropriée pour son âge.

Ces résultats doivent être interprétés en prenant en considération les limites de l'étude, dont la principale est le faible nombre de participants, en particulier pour les analyses investiguant l'évolution des habiletés linguistiques. Aussi, les choix méthodologiques concernant la collecte et l'analyse des anecdotes visaient à permettre la comparaison avec les données normatives anglophones. Or, d'autres méthodes d'analyse appliquées aux narrations basées sur des images (p. ex. le *Narrative Scoring Scheme* de Miller et al., 2003) pourraient être comparées afin de déterminer la meilleure façon d'analyser les narrations d'anecdotes personnelles par les orthophonistes. Finalement, dans les recherches ultérieures, avoir recours à un groupe expérimental serait à privilégier.

CONCLUSION

Les résultats obtenus dans cette première étude ne soutiennent pas l'utilité de l'analyse de la macrostructure comme mesure potentiellement intéressante en contexte de dépistage effectué par des éducateurs. En revanche, les résultats montrent l'intérêt de creuser davantage les habiletés langagières des enfants francophones lors de la narration d'une anecdote personnelle dès l'âge de 3 ans pour des analyses de la microstructure lors d'une évaluation du langage effectuée par l'orthophoniste. Des études additionnelles sont requises, certaines étant déjà en cours, pour déterminer quelles sont les meilleures procédures de collecte (p. ex. le niveau de soutien offert à l'enfant lorsqu'il construit son histoire) et d'analyse à utiliser. L'analyse des premières mentions et de l'utilisation subséquente d'expressions référentielles devraient aussi être considérées lors d'études futures, tout comme le lien entre le LMÉ selon le type d'échantillon de langage. D'autres recherches comparant ces deux contextes devraient être effectuées, ainsi que des recherches portant sur les facteurs individuels influençant les habiletés sur le plan de la macrostructure.

RÉFÉRENCES

- Allen, M., Kertoy, M., Sherblom, J.C. et Pettit, J. (1994). Children's narrative productions: A comparison of personal event and fictional stories. *Applied Psycholinguistics*, 15, 149-176.
<https://doi.org/10.1017/S0142716400005300>

- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. et le CATALISE-2 consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bliss, L. S. et McCabe, A. (2006). Comparison of discourse genres: Clinical implications. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 33, 126-137. https://doi.org/10.1044/cicsd_33_F_126
- Bronckart, J. P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies livres*, (78), 1-20. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37323>
- Canut, E. (2014). Acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant français entre 2 et 6 ans. *SHS Web of Conferences*, 8, 1437-1452. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801092>
- Celle, A. (2006). *Temps et modalité : l'anglais, le français et l'allemand en contraste*. Peter Lang.
- Clark, A. (2013). Whatever next? Predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 36(3), 181-204. <https://doi.org/10.1017/S0140525X12000477>
- Covington, M. A. et McFall, J. D. (2010). Cutting the Gordian knot: The moving-average type-token ratio (MATTR). *Journal of Quantitative Linguistics*, 17(2), 94-100. <https://doi.org/10.1080/09296171003643098>
- de Weck, G. (2005). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. Dans B. Piérart (dir.) *Le langage de l'enfant* (p. 179-193). De Boeck Supérieur.
- de Weck, G. et Jullien, S. (2013). How do French-speaking children with specific language impairment first mention a referent in storytelling? Between reference and grammar. *Journal of Pragmatics*, 56, 70-87. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.05.009>
- de Weck, G. et Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant*. Elsevier Masson.
- Drijbooms, E., Groen, M. A. et Verhoeven, L. (2017). Children's use of evaluative devices in spoken and written narratives. *Journal of Child Language*, 44(4), 767-794. <https://doi.org/10.1017/S0305000916000234>
- Eisenberg, S. L., Fersko, T. M. et Lundgren, C. (2001). The use of MLU for identifying language impairment in preschool children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(4), 323-342. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2001/028\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2001/028))
- Elin Thordardottir (2005). Early lexical and syntactic development in Quebec French and English: Implications for cross-linguistic and bilingual assessment. *International Journal of Language et Communication Disorders*, 40(3), 243-278. <https://doi.org/10.1080/13682820410001729655>
- Elin Thordardottir (2016). Long versus short language samples : A clinical procedure for French language assessment. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology et Audiology*, 40(3), 176-197. <https://www.cjslpa.ca/detail.php?ID=1202&lang=en>
- Elin Thordardottir, Keheyia, E., Lessard, N., Sutton, A. et Trudeau, N. (2010). Typical performance on tests of language knowledge and language processing of French-speaking 5-year-olds. *Revue Canadienne d'Orthophonie et d'Audiologie*, 34(1), 5-16. <https://www.cjslpa.ca/detail.php?ID=996&lang=en>
- Fergadiotis, G., Wright, H. H. et Green, S. B. (2015). Psychometric evaluation of lexical diversity indices: Assessing length effects. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 840-852. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0280
- Foster, P., Tonkyn, A. et Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21(3), 354-375. <https://doi.org/10.1093/applin/21.3.354>

- Gagné, A. et Crago, M. (2012). Étude corrélationnelle de la production narrative chez des enfants du primaire pour mieux intervenir au préscolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 38(3), 509-532. <https://doi.org/10.7202/1022710>
- Haden, C. A., Haine, R. A. et Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33(2), 295-307. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.295>
- Hickman, M., Schimke, S. et Colonna, S. (2015). From early to late mastery of reference – Multifunctionality and linguistic diversity. Dans L. Serratrice et A. Shanley (dir.), *The Acquisition of Reference* (p. 181-211). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.15.08hic>
- Hirsh, J. B., Mar, R., A. et Peterson, J., B. (2013). Personal narratives as the highest level of cognitive integration. *Behavioral and Brain Sciences*, 36(3), 216-217. <https://doi.org/10.1017/S0140525X12002269>
- Hughes, D. L., McGillivray, L. et Schmidke, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Thinking Publications.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L. et Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177-191. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/017\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017))
- Kapantzoglou, M., Fergadotis, G. et Auza Buenavides, A. (2019). Psychometric evaluation of lexical diversity indices in Spanish narrative samples from children with and without developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(1), 70-83. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0110
- McCabe, A., Bliss, L., Barra, G. et Bennett, M. (2008). Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 194-206. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/019\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/019))
- McCabe, A. et Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56. <http://doi.org/10.1044/1058-0360.0301.45>
- McDonald, J. H. (2014). *Handbook of Biological Statistics* (3^e éd.). Sparky House Publishing. <http://www.biostathandbook.com/>
- Melzi, G. et Caspe, M. (2017). Research approaches to narrative, literacy, and education. Dans K.A. King, Y.-J. Lai et S. May (dir.), *Encyclopedia of Language and Education: Research Methods in Language and Education* (3^e éd.) (p. 241-253). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9_17
- Melzi, G., Schick, A. et Bostwick, E. (2013). Latino children's narrative competencies over the preschool years. *Actualidades en psicología*, 27(115), 1-14. <http://doi.org/10.15517/ap.v27i115.9276>
- Miller, J., Andriacchi, K., DiVall-Rayan, J. et Lien, P. (2003). *Narrative Scoring Scheme*. SALT Software LLC.
- Miller, J. F., Andriacchi, K. et Nockerts, A. (2016). Using language sample analysis to assess spoken language production in adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(2), 99-112. https://doi.org/10.1044/2015_LSHSS-15-0051
- Miller, P. J. et Sperry, L. L. (1988). Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15, 293-315. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012381>
- Mimeau, C., Plourde, V., Ouellet, A.A. et Dionne, G. (2015) Comparison of measures of morphosyntactic complexity in French-speaking school-aged children. *First Language* 35(2), 163-181. <https://doi.org/10.1177/0142723715577320>

- Minami, M. (2008). Telling good stories in different languages: Bilingual children's styles of story construction and their linguistic and educational implications. *Narrative Inquiry*, 18(1), 83-110. <http://doi.org/10.1075/ni.18.1.05min>
- Ministère de la Famille et des Aînés (2007). Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec – mise à jour. Direction des relations publiques et des communications. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/45994>
- Norbury, C. F., Goch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. et Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. (2018). *Fiche d'avancement de la pratique : Trouble développemental du langage*. <https://www.ooaq.qc.ca/> (section membre).
- Parisse, C. (2009). La morphosyntaxe : Qu'est-ce qu'est? - Application au cas de la langue française. *Rééducation Orthophonique*, 47(238), 7-20. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00495626>
- Paul, R., Norbury, C. et Gosse, C. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence. Listening, speaking, reading, writing and communicating* (5^e éd.). Elsevier.
- Peña, E. D., Gillam, R. B. et Bedore, L. M. (2014). Dynamic assessment of narrative ability in English accurately identifies language impairment in English language learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(6), 2208-2220. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-13-0151
- Petersen, D. B., Chanthongthip, H., Ukrainetz, T. A., Spencer, T. D. et Steeve, R. W. (2017). Dynamic assessment of narratives: Efficient, accurate identification of language impairment in bilingual students. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(4), 983-998. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0426
- Peterson, C. et McCabe, A. (1983). Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative. Plenum Press.
- Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 14(02), 353-373. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012976>
- Roid, G. H., Miller, L. J., Pomplun, M. et Koch, C. (2013). *Leiter international performance scale* (3^e éd.). Stoelting.
- Roussy, É., Lane, C., Bérubé, H. et Labelle, F. (2007). *Terminologie relative à la classification des quotients intellectuels*. Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Scarborough, H. S., Rescorla, L., Tager-Flusberg, H., Fowler, A. E. et Sudhalter, V. (1991). The relation of utterance length to grammatical complexity in normal and language-disordered group. *Applied Psycholinguistics*, 12(1), 23-46. <https://doi.org/10.1017/S014271640000936X>
- Schneider, P., Dubé, R. V. et Hayward, D. (2005). *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine. <https://www.ualberta.ca/en/communications-sciences-and-disorders/clinical-education/for-clinicians>
- Schneider, P. et Hayward, D. (2010). Who does what to whom : Introduction of referents in children's storytelling from pictures. *Language, Speech et Hearing Services in Schools*, 41(4), 459-473. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2010/09-0040\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/09-0040))
- Shapiro, L. R. et Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 960-974. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.6.960>

- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30(01), 165-195. <https://doi.org/10.1017/S0305000902005500>
- Stipek, D. (2006). No Child Left Behind comes to preschool. *The Elementary School Journal*, 106(5), 455-466. <https://doi.org/10.1086/505440>
- Sylvestre, A., Bouchard, B., DiSante, M., Julien, C., Martel-Sauvageau, V. et Leblond, J. (2020). Indicateurs normatifs du développement du langage en français québécois à 36, 42 et 48 mois : Résultats du projet ELLAN. *Revue Canadienne d'Orthophonie et d'Audiologie*, 44(3), 137-150. <https://www.cjslpa.ca/detail.php?ID=1266&lang=fr>
- Sylvestre, A., Desmarais, C., Meyer, F., Bairati, I. et Leblond, J. (2018). Prediction of the outcome of children who had a language delay at age 2 when they are aged 4: Still a challenge, *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(7), 731-744. <https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1355411>
- Thordardottir, E. (2005). Early lexical and syntactic development in Quebec French and English: Implications for cross-linguistic and bilingual assessment. *International Journal of Language et Communication Disorders*, 40(3), 243-278. <https://doi.org/10.1080/1368280410001729655>
- Thordardottir, E. (2016). Long versus short language samples: A clinical procedure for French language assessment. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology et Audiology*, 40(3), 176-197. <https://www.cjslpa.ca/detail.php?ID=1202&lang=en>
- Thordardottir, E., Keheyia, E., Lessard, N., Sutton, A. et Trudeau, N. (2010). Typical performance on tests of language knowledge and language processing of French-speaking 5-year-olds. *Revue Canadienne d'Orthophonie et d'Audiologie*, 34(1), 5-16. <https://www.cjslpa.ca/detail.php?ID=996&lang=en>
- Westby, C. et Culatta, B. (2016). Telling tales: Personal event narratives and life stories. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(4), 260-282. https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-15-0073

Remerciements : Merci à Stephanie De Serres, Noémie Allard et Annie Leblanc pour leur contribution à la collecte de données. Merci aussi aux assistants de recherche, aux participants et à leur famille. Ce projet a été partiellement financé par des fonds institutionnels de recherche et par le GRIPI (Université du Québec à Trois-Rivières), octroyés à Marianne Paul.

MARIANNE PAUL (Ph. D.) est orthophoniste depuis 2009 et professeure au département d'orthophonie de l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 2014. Ses recherches portent principalement sur la création et la validation d'outils d'évaluation du langage et de la parole en français, ainsi que sur la documentation des profils langagiers des enfants ayant différentes difficultés développementales (ex. trouble développemental du langage, autisme). De plus, elle s'intéresse aux particularités du développement langagier chez les enfants bilingues et leurs impacts sur l'identification du trouble développemental du langage. marianne.paul@uqtr.ca

NOÉMIE MERCIER est orthophoniste depuis 2017. Lors de la contribution à cette recherche, elle était étudiante à la maîtrise en orthophonie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Une partie des données présentées proviennent de son projet de recherche dans le cadre de ses études. Elle est présentement orthophoniste au Centre de services scolaire Chemin-du-Roy à Trois-Rivières. Elle travaille auprès des enfants ayant des difficultés langagières d'âge scolaire et est superviseure de stage. noemie.mercier@uqtr.ca

STÉPHANIE GIRARD, Ph. D. est professeure au département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Titulaire de la *Chaire de recherche UQTR Junior sur la motivation et l'inclusion en activité physique, de l'enfance à l'adolescence*, elle s'intéresse à l'instauration d'un climat motivationnel engageant et inclusif dans les divers milieux de vie où les jeunes sont physiquement actifs ainsi que sur l'accompagnement et la formation des divers intervenants œuvrant auprès d'eux. Elle étudie aussi les pratiques inclusives déployées par les milieux de garde pendant la première transition scolaire des enfants ayant des besoins particuliers.

STEFANO REZZONICO, Ph. D., est professeur agrégé à l'École d'Orthophonie et Audiologie de l'Université de Montréal et chercheur au CRIR. Il est responsable du créneau Communication et Cognition de l'Institut Universitaire sur la Réadaptation en Déficience Physique de Montréal du CIUSSS-du-Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal. Sa programmation de recherche s'intéresse à comment les personnes utilisent le langage ainsi qu'à l'évaluation et l'intervention de la pragmatique et du discours chez des enfants, adolescents et jeunes adultes. stefano.rezzonico@umontreal.ca

MARIANNE PAUL (PhD) is a speech-language pathologist since 2009 and a professor in the Department of speech-language pathology at the Université du Québec à Trois-Rivières since 2014. Her research projects are mainly related to the development and validation of tasks to assess speech and language skills in French, and to document the language profiles of children with developmental difficulties (e.g., developmental language disorder, autism). Furthermore, she investigates the specificities of bilingual development and their impacts on the identification of developmental language disorder. marianne.paul@uqtr.ca

NOÉMIE MERCIER is a speech-language pathologist since 2017. During her contribution to this study, she was a student in the master's degree of speech-language pathology at the Université du Québec à Trois-Rivières. A part of the presented data comes from her master's research project. She is currently a speech-language pathologist at the Centre de services scolaire Chemin-du-Roy in Trois-Rivières. She works with primary school-aged children with language difficulties and is an internship supervisor. noemie.mercier@uqtr.ca

STÉPHANIE GIRARD, Ph. D. is a professor in the Department of physical activity at the Université du Québec à Trois-Rivières. Holder of the Junior UQTR Research Chair on *motivation and inclusion in physical activity, from childhood to adolescence*, sh she is interested in creating an inclusive and empowering motivational climate in the various environments where young people are physically active as well as supporting and training the various people who work with them. She also studies the inclusive practices implemented by child-care facilities during the first school transition for children with special needs.

STEFANO REZZONICO, Ph. D., is an associate professor at the École d'Orthophonie et Audiologie of the Université de Montréal and a researcher at the CRIR. He is responsible for Communication and Cognition at the Institut Universitaire sur la Réadaptation en Déficience Physique de Montréal of the CIUSSS-du-Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. His research program focuses on how people use language, and the assessment and intervention of pragmatics and discourse in children, adolescents, and young adults.
stefano.rezzonico@umontreal.ca

EFFETS POTENTIELS D'UNE INTERVENTION INTERDISCIPLINAIRE EN SCIENCES ET EN ARTS SUR LA CONSTRUCTION DE CONCEPTS SCIENTIFIQUES D'ENFANTS DE MATERNELLE

ÉDITH ALLARD *Université du Québec à Trois-Rivières*

GHISLAIN SAMSON *Université du Québec à Chicoutimi*

RÉSUMÉ. Les enfants développent très tôt des représentations sur différents phénomènes pour expliquer le monde autour d'eux, souvent inadéquates ou incomplètes. L'intervention précoce permettrait de favoriser la compréhension de concepts par une approche peu étudiée au niveau préscolaire : l'interdisciplinarité. Notre étude qualitative visait à explorer les effets d'une intervention interdisciplinaire en sciences et en arts sur la construction de concepts scientifiques de dix-sept enfants d'une classe de maternelle, en particulier en lien avec la lumière et les phénomènes associés. Les données ont été recueillies à l'aide de dessins et d'entretiens semi-dirigés avant et après l'intervention, soit quatre activités interdisciplinaires d'une heure. Les résultats tendent à démontrer que l'intervention favorise efficacement la construction de concepts scientifiques chez la majorité des participants.

POTENTIAL EFFECTS OF AN ARTS AND SCIENCE INTERDISCIPLINARY INTERVENTION ON KINDERGARTEN CHILDREN'S CONSTRUCTION OF SCIENTIFIC CONCEPTS

ABSTRACT. Early on in their development, children develop representations of different phenomena to explain the world around them, which are often inadequate or incomplete. Early educational intervention would promote the understanding of concepts through an understudied approach for preschoolers: interdisciplinarity. Our qualitative study explores the effects of an arts and science interdisciplinary intervention on the construction of scientific concepts of 17 children in kindergarten, particularly in relation to light and associated phenomena. Data were collected using drawings and semi-structured pre-and post-intervention interviews, consisting of four one-hour interdisciplinary activities. Results tend to show that the intervention effectively promotes the construction of scientific concepts in the majority of participants.

Les enfants, dès leur plus jeune âge, s'intéressent de manière spontanée aux phénomènes naturels qui les entourent (Charpak, 1996). Cette curiosité les amène à s'initier à différents concepts scientifiques et, par le fait même, à développer leur compréhension du monde. L'exploration de concepts scientifiques à l'éducation préscolaire est d'ailleurs encouragée dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire du Québec pour soutenir le développement cognitif des enfants (Ministère de l'Éducation [MÉQ], 2023). En plus des sciences, d'autres domaines d'apprentissage comme les mathématiques, l'univers social et les arts, amènent également les enfants à mieux comprendre le monde qui les entoure (MÉQ, 2023). C'est d'ailleurs ce que soutiennent différents auteurs en ce qui a trait aux arts (Poldberg et al., 2013; Winner et al., 2014), puisque ce domaine implique la mobilisation de mécanismes d'apprentissage différents de ceux sollicités avec les sciences, comme la représentation symbolique ou encore des habiletés d'expression (Phillips et al., 2010). Considérant le potentiel de ces deux domaines pour soutenir le développement cognitif de l'enfant, il apparaît intéressant d'explorer en quoi la combinaison de ceux-ci est susceptible d'amener l'enfant à développer des représentations pouvant l'aider à mieux comprendre le monde autour de lui et à s'y préparer.

1.1. Représentations des jeunes enfants

Dès sa petite enfance, l'enfant développe des idées sur le monde qui l'entoure (Christidou et al., 2009; Eshach et Fried, 2005; Ravanis, 2010), idées qu'il organise sous la forme d'un système explicatif personnel lui permettant de comprendre les phénomènes auxquels il est exposé. Ce système organisé d'idées correspond aux représentations conceptuelles, aussi appelées conceptions (Astolfi et al., 2008). Ces représentations, qui peuvent être qualifiées de naïves et spontanées à l'éducation préscolaire (Canedo-Ibarra et al., 2010), sont souvent loin de celles reconnues actuellement par la communauté scientifique (Christidou et al., 2009; Ntalakoura et Ravanis, 2014) et s'avèrent, pour la plupart, inadéquates pour expliquer les phénomènes naturels (Eshach et Fried, 2005). Le problème principal causé par les représentations initiales des enfants est que celles-ci peuvent s'avérer persistantes dans le temps (Eshach et Fried, 2005) et résister à l'enseignement (Astolfi et al., 2008; Johsua et Dupin, 2003). Elles constituent alors des obstacles au sens de la didactique des sciences lorsque les apprenants sont exposés de manière plus formelle aux sciences (Coquidé-Cantor et Giordan, 2002; Johsua et Dupin, 2003). Pour certains chercheurs (Coquidé-Cantor et Giordan, 2002; Eshach et Fried, 2005; Potvin, 2017), une façon de contourner la difficulté liée aux représentations initiales serait d'exposer les enfants à des activités scientifiques leur permettant de s'initier à différents concepts en la matière

dès leur entrée à l'école, sachant que la période de trois à six ans est reconnue comme étant celle « la plus sensible aux apprentissages » (Ledrapier, 2010, p. 80). En effet, comme le précisent Eshach et Fried (2005), le fait d'exposer les jeunes enfants à des phénomènes scientifiques « peut les aider à organiser leurs expériences de sorte à être mieux préparés à comprendre les concepts scientifiques qu'ils devront apprendre de façon plus formelle dans le futur » (p. 322 [traduction libre]).

Parmi les concepts scientifiques pouvant être explorés avec des enfants d'âge préscolaire, comme le rapporte Allard (2020), ceux-ci devraient permettre une exploration basée sur l'expérience concrète, c'est-à-dire être un concept qui permet à l'enfant de produire le phénomène par lui-même, d'agir sur lui et d'observer la réaction engendrée par son action. Au cours des dernières années, les concepts de lumière et d'ombres, qui respectent ces caractéristiques, ont fait l'objet de plusieurs études ayant démontré la présence de représentations inadéquates suscitant certaines difficultés (p. ex. : Chen, 2009; Kolokouri et Plakitsi, 2016; Ntalakoura et Ravanis, 2014; Ravanis, 1996, 2010). Par exemple, les enfants ont de la difficulté à concevoir que la lumière est une entité distincte de sa source pouvant interagir avec les objets. En lien avec les ombres, une des difficultés consiste à comprendre qu'elles sont produites par l'obstruction de la lumière par un obstacle. Considérant le fait que ces notions sont adaptées à l'éducation préscolaire d'une part et que, d'autre part, les enfants possèdent déjà des représentations à leur sujet, c'est la lumière qui a été retenue pour étudier la construction de concepts scientifiques chez les jeunes enfants. Elle fait référence à l'entité qui voyage dans l'espace à partir d'une source et qui interagit avec différents objets sur sa trajectoire, ce qui permet d'observer des phénomènes de réflexion, d'ombres, de réfraction et de diffusion (Valanides et al., 2013). Ainsi, en plus du concept général de lumière, cette étude qualitative explore des phénomènes qui lui sont associés : les ombres, la réfraction et l'arc-en-ciel, les deux derniers phénomènes n'ayant encore fait l'objet d'aucune étude à notre connaissance en contexte d'éducation préscolaire. En effet, comme le précisent Coquidé-Cantor et Giordan (2002), pour amener l'enfant à faire des apprentissages relatifs aux sciences, il importe de faire plus d'une seule activité isolée pour explorer un même concept. Ainsi, la séquence proposée dans cette étude fait en sorte que l'enfant doit s'appuyer sur ses connaissances antérieures pour construire les connaissances suivantes. Par exemple, pour comprendre que l'arc-en-ciel est causé par la diffraction de la lumière dans les gouttes d'eau (dernier concept exploré), l'enfant doit d'abord comprendre que la lumière est un faisceau lumineux se déplaçant en ligne droite et que son comportement change en fonction des obstacles.

qu'il rencontre : création d'ombres en présence d'un obstacle opaque, phénomène de réflexion en présence d'un miroir, de réfraction en présence d'un autre milieu comme l'eau ou de diffraction en présence d'une goutte d'eau ou d'un prisme.

1.2. Interventions favorisant la construction de concepts scientifiques

Des études antérieures soulignent le fait que la construction de concepts en lien avec la lumière et les ombres à l'éducation préscolaire peut être favorisée par certaines interventions effectuées par les enseignants ou les chercheurs dans le cadre de leur recherche. C'est le cas d'une intervention qui préconise le recours à des modèles précurseurs pour construire le concept de lumière (Ntalakoura et Ravanis, 2014) ou celui des ombres (Delserieys et al., 2018). D'autres interventions ont également été étudiées, notamment une basée sur une approche sociocognitive (Ravanis et al., 2013), une centrée sur des activités corporelles (Herakleioti et Pantidos, 2016), une autre de type « prédition-observation-explication » réalisée à l'aide de jeux vidéo (Hsu et al., 2011) ou encore une ayant recours à des dessins animés en tant qu'outil culturel et médiatique (Kolokouri et Plakitsi, 2016) pour construire l'un ou l'autre de ces concepts. Dans tous les cas, une amélioration de la compréhension des phénomènes de lumière ou d'ombres a été observée par la suite.

Par ailleurs, le fait d'ajouter les arts à l'exploration du domaine des sciences pourrait également être susceptible d'entraîner des effets positifs sur la construction de concepts scientifiques. En effet, depuis une dizaine d'années, un courant de recherche, connu sous l'appellation STEAM,¹ est en croissance actuellement (Katz-Buonincontro, 2018). Il se caractérise par l'ajout des arts à l'enseignement de disciplines traditionnellement scientifiques (Riley, 2015), soit les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (Katz-Buonincontro, 2018). L'approche interdisciplinaire en sciences et en arts découlant du courant de recherche STEAM a toutefois été très peu étudiée à l'éducation préscolaire. Par conséquent, bien que des retombées positives aient été documentées au primaire (p. ex. : Gershon et Oded, 2014; Rinne et al., 2011; Simpson Steele et al., 2016), les effets réels de cette approche au préscolaire demeurent méconnus. Parmi les quelques études se déroulant à cette période, l'une d'elles, réalisée par Christidou et al. (2009), explore l'effet de l'art dramatique combiné aux expérimentations scientifiques sur le concept de magnétisme. Les auteurs démontrent que l'approche interdisciplinaire utilisée permettrait aux enfants de « consolider leurs connaissances nouvellement construites » (p. 11 [traduction libre]) en représentant de façon symbolique et personnalisée le phénomène, ce qui,

chez les participants, semble constituer un facteur contribuant au changement conceptuel observé. Outre cette étude, le programme ScienceStart¹² propose également des activités interdisciplinaires tirant parti des sciences et d'autres domaines d'apprentissage, dont les arts, à l'éducation préscolaire. Il générerait d'ailleurs de nombreux bénéfices, soit une amélioration des connaissances scientifiques des enfants (French, 2004), de même que le développement de vocabulaire pour verbaliser les phénomènes scientifiques (Conezio et French, 2002). Toutefois, aucune étude portant sur l'approche interdisciplinaire en sciences et en arts n'a été réalisée à l'éducation préscolaire en lien avec le concept de lumière, tel qu'étudié dans cette recherche.

1.3. Question de recherche

Puisqu'il existe à ce jour très peu d'études à l'âge préscolaire pour déterminer si l'approche interdisciplinaire en sciences et en arts favorise la construction de concepts scientifiques, le présent article tente de contribuer au développement de connaissances sur le recours au courant STEAM à l'éducation préscolaire et ses effets sur les représentations des enfants et la construction de concepts scientifiques. Les connaissances produites par cette recherche visent également à outiller les enseignants qui s'occupent de ces niveaux, et particulièrement ceux à la maternelle cinq ans, souhaitant s'initier à cette approche. Plus spécifiquement, la recherche vise à explorer les effets potentiels d'une intervention basée sur l'approche interdisciplinaire en sciences et en arts sur la construction de concepts scientifiques d'enfants à la maternelle cinq ans en lien avec le concept de lumière. De ceci découle la question de recherche suivante : quels sont les effets de l'approche interdisciplinaire en sciences et en arts sur les représentations associées au concept général de lumière, incluant les phénomènes d'ombres, de réfraction et d'arc-en-ciel auprès d'enfants d'une classe de maternelle cinq ans?

2. MÉTHODOLOGIE

Une méthodologie de nature qualitative, exploratoire et descriptive est utilisée en vue de décrire un phénomène méconnu dans la recherche afin de mieux le comprendre (Fortin et Gagnon, 2016).

2.1. Échantillon

Cette étude, subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines, cible les enfants de maternelle cinq ans fréquentant les écoles publiques de la Mauricie (Québec). Les dix-sept élèves d'une classe de ce niveau correspondent à l'échantillon retenu. Il s'agit d'un échantillon de convenance qui se définit comme étant « un échantillon composé de

personnes facilement accessibles qui répondent à des critères d'inclusion précis » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 269). Cet échantillon, qui permet de répondre à la question de recherche, peut être qualifié d'intentionnel (Savoie-Zajc, 2018). De plus, en ciblant des enfants de cinq et six ans, il correspond à un échantillon pouvant se justifier de façon théorique, un élément considéré essentiel pour obtenir un échantillon « rigoureux » (Savoie-Zajc, 2018, p. 198). Par ailleurs, la classe correspond à celle dont l'enseignante s'est montrée volontaire pour participer à l'étude et aux enfants pour qui le consentement des parents a été obtenu, soit l'ensemble de la classe . Ces enfants, auxquels un prénom fictif a été attribué, sont tous francophones, d'origine québécoise, avec près de deux-tiers de garçons. L'âge moyen des enfants est de 6,11 ans.

2.2. Outils de collecte de données

Le dessin est l'outil principal utilisé pour recueillir les données sur la construction des concepts scientifiques, celui-ci permettant de dévoiler les représentations des enfants au niveau préscolaire (Dogru et Seker, 2012). En plus de servir à évaluer les représentations et les apprentissages réalisés (Chang, 2012a), le dessin assure différents rôles, comme démontré par Chang (2012b) dans une étude sur le sujet. Selon les résultats de cette étude, cette approche sert à évaluer le niveau de cognition de l'enfant, puisque ce dernier dessine ce qu'il connaît plutôt que ce qu'il voit. De plus, le dessin sert d'outil de communication, le jeune enfant pouvant exprimer ses idées plus librement grâce à ce médium. Cependant, l'auteure précise qu'il importe qu'un adulte interroge l'enfant à propos de son dessin, puisque la signification de ce dernier peut varier aux yeux du dessinateur et de celui qui analyse l'œuvre (Chang, 2012b). Conséquemment, l'entretien semi-dirigé est un outil également utilisé afin de collecter les commentaires explicatifs des enfants à propos de leurs dessins. Le recours à ces deux outils permet également d'assurer la validité de cette collecte de données, puisqu'une triangulation des données est présente (Fortin et Gagnon, 2016).

L'entretien semi-dirigé correspond à un échange verbal pouvant s'adapter en fonction du déroulement de l'entretien et permettant d'explorer différents thèmes avec le participant et de rendre sa réalité explicite (Savoie-Zajc, 2021). Ainsi, à partir d'une question, la personne qui dirige l'entretien guide le répondant afin de l'aider à « articuler sa pensée autour de thèmes préétablis » (Boutin, 2018, p. 37). Certains énoncés sont donc prédéterminés dans le canevas d'entretien. Toutefois, puisque la collecte de données concerne de jeunes enfants, la chercheure a été autorisée à reformuler certains énoncés au besoin pour en assurer la compréhension

par l'enfant interrogé. De plus, les entretiens ont été enregistrés, permettant une transcription en *verbatim* des données (Savoie-Zajc, 2021).

Afin de répondre à la question de recherche, une intervention de quatre semaines a été mise en place vers la fin de l'année scolaire (mois d'avril et mai), au cours de laquelle les enfants ont expérimenté quatre activités interdisciplinaires en sciences et en arts. Ainsi, deux collectes de données ont été réalisées à quatre semaines d'intervalle. La première s'est déroulée quelques jours avant le début de l'intervention, afin de mettre en lumière les représentations initiales des enfants. La seconde a eu lieu après l'intervention, soit au terme des quatre semaines d'activités interdisciplinaires animées en classe, afin d'évaluer la présence et la nature d'éventuels changements dans les représentations des enfants. Chaque participant a ainsi réalisé un dessin pour chacun des phénomènes et a été ensuite rencontré individuellement. La chercheure a questionné l'enfant sur le phénomène lui-même, ainsi que sur les dessins qu'il a réalisés. À titre d'exemple, concernant le concept de lumière, la chercheure a demandé aux enfants d'expliquer leur dessin, puis d'expliquer ce qu'est la lumière, comment elle se forme et ce dont nous avons besoin pour avoir de la lumière.

Par ailleurs, un journal de bord a été tenu par la chercheure tout au long de l'intervention, soit lors des quatre activités interdisciplinaires. Elle y a consigné des données sur les comportements des enfants et leurs interactions verbales lors de ces activités. Ce journal, comme défini par Baribeau (2005) « est constitué de traces écrites [...] dont le contenu concerne la narration d'événements [...] contextualisés » (p. 100). Cet outil permet ainsi d'expliquer les résultats obtenus tout en fournissant des informations sur le contexte (Baribeau, 2005), ce qui s'avère nécessaire pour interpréter l'apport associé à l'ajout des arts dans la construction des concepts chez les participants.

2.3. Déroulement de l'intervention basée sur l'approche interdisciplinaire

De façon plus détaillée, l'intervention correspond à quatre activités interdisciplinaires animées par la chercheure, assistée de l'enseignante titulaire, d'une durée d'environ soixante minutes par semaine, pour un total de quatre semaines, comme présenté dans le Tableau 1. Chacune des séances suit le même déroulement, débutant par une mise en contexte à l'aide d'une histoire de fiction, dont certaines inventées par la chercheure. Ensuite, des expérimentations scientifiques en équipe sont réalisées, suivies d'activités artistiques portant sur une discipline différente chaque semaine (arts plastiques, art dramatique, danse ou musique). Finalement,

un retour en grand groupe vise à faire le bilan des apprentissages et une ouverture sur l'activité à venir.

TABLEAU 1. *Déroulement de l'intervention*

ACTIVITÉS SCIENTIFIQUES	ACTIVITÉS ARTISTIQUES
SEMAINE 1 – CONCEPT DE LUMIÈRE	
<ul style="list-style-type: none"> • Démonstration du comportement d'un faisceau lumineux avec un carton troué (déplacement en ligne droite) et des miroirs (réflexion). • Expérimentation pour éclairer un objet au plafond en utilisant au moins un miroir. • Expérimentation pour éclairer une figurine dans une boîte trouée à l'aide d'une lampe de poche et de miroirs. 	Dessin aux pastel et collage représentant le comportement de la lumière en présence de miroirs pour résoudre le problème initial : comment éclairer le fond du terrier de la taupe de l'histoire?
SEMAINE 2 – CONCEPT DES OMBRES	
<ul style="list-style-type: none"> • Démonstration de la création d'ombres avec des silhouettes et une lampe de poche. • Expérimentation sur la formation des ombres avec différentes sources de lumière et obstacles. • Expérimentation pour former des ombres plus grandes et plus petites avec le matériel. 	Théâtre d'ombres présentant l'histoire <i>Petit Gruffalo</i> (Donaldson et Scheffler, 2021) et formation d'ombres géantes d'une souris pour répondre au problème initial : comment effrayer le monstre avec une ombre comme dans l'histoire?
SEMAINE 3 – CONCEPT DE RÉFRACTION	
<ul style="list-style-type: none"> • Démonstration de la réfraction avec un aquarium et des poissons. • Expérimentation avec des pailles et des verres transparents remplis d'eau. 	Danse représentant le comportement de la lumière quand elle change de milieu (phénomène de réfraction) pour répondre au problème initial : comment le martin-pêcheur de l'histoire réussit-il à attraper du poisson?
SEMAINE 4 – CONCEPT DE L'ARC-EN-CIEL	
<ul style="list-style-type: none"> • Démonstration de la formation d'un arc-en-ciel avec : eau, miroir et lampe de poche. • Expérimentation pour former un arc-en-ciel avec un prisme et une lampe de poche. 	Création d'une musique représentant la formation d'un arc-en-ciel pour répondre au problème initial : comment le personnage de l'histoire Chasseur d'arc-en-ciel (Yayo, 1998) pourrait-il fabriquer son bout d'arc-en-ciel?

2.4. Méthodes d'analyse

Une fois les données collectées à l'aide de dessins et d'entretiens semi-dirigés, elles ont été traitées. Dans le cas des entretiens semi-dirigés, les propos des enfants ont été transcrits sans modification sous forme d'un compte rendu mot-à-mot (*verbatim*) de façon partielle, afin d'éliminer les données n'ayant pas de lien avec la recherche (Savoie-Zajc, 2021). Ensuite, le *verbatim* et les dessins ont été traités à partir d'une analyse de contenu dite classique, « en privilégiant la répétition fréquentielle des thèmes »

(Bardin, 2013, p. 95). Des thèmes ont alors été élaborés à partir de ressemblances dans le contenu, permettant de classer les données par concept, pour ensuite les interpréter en décrivant l'objet d'étude et en étudiant les relations entre les éléments qui le constituent (Fortin et Gagnon, 2016; Wanlin, 2007). De plus, afin d'assurer la fiabilité du codage (Mukamurera et al., 2006), une validation interjuges a été effectuée avec 15 % du *verbatim* et des dessins. Le pourcentage d'accord était de 85 %. En comparant les résultats obtenus lors de la collecte initiale avec ceux de la collecte finale, il est possible de déterminer les effets de l'intervention sur les représentations des enfants relatives au concept général de lumière, incluant les phénomènes d'ombres, de réfraction et d'arc-en-ciel. L'analyse du journal de bord, quant à elle, permet d'expliquer les résultats obtenus en témoignant du contexte dans lequel se sont déroulés les apprentissages des enfants.

3. RÉSULTATS

L'analyse des données issues des dessins et des commentaires explicatifs des enfants collectées avant et après l'intervention (soit à quatre semaines d'intervalle) fournit des résultats concernant la construction des concepts scientifiques explorés.

3.1. Résultats relatifs à la lumière

Concernant le concept de lumière, cinq thèmes principaux ont émergé de l'analyse de contenu portant sur les dessins et les commentaires des enfants, avant et après l'intervention. Le Tableau 2 présente la répartition des données des participants dans ces cinq thèmes.

TABLEAU 2. Analyse des données en lien avec le concept de lumière

Thèmes en lien avec le concept de lumière	Avant l'intervention		Après l'intervention	
	N	%	N	%
Caractéristiques d'une source d'éclairage en particulier (caractéristiques spécifiques : couleur ou forme)	12	71 %	0	-
Fonctions de la lumière (éclairer, réchauffer ou permettre de voir)	10	59 %	2	12 %
Associé au Soleil	7	40 %	5	29 %
Aspects techniques associés à la lumière (interrupteur, électricité)	3	18 %	2	12 %
Propriétés de la lumière (caractéristiques générales : déplacement ou réflexion de la lumière)	0	-	15	88 %

Ces résultats démontrent d'abord que l'association de la lumière avec une source d'éclairage en particulier n'a été observée qu'avant l'intervention. La plupart des participants (71 %) décrivaient alors la lumière comme étant une lampe dans leur chambre, les tubes néon du plafond de l'école, etc. Il s'agit donc de caractéristiques concernant la forme ou la couleur d'une source d'éclairage et non pas de la lumière elle-même en tant qu'entité indépendante de sa source. Certaines de ces représentations mises à jour avant l'intervention, que nous qualifions d'initiales, prennent alors appui sur « les apparences immédiates perceptibles » (Thouin, 2017, p. 204), amenant l'enfant à se baser sur son sens de la vue et ses expériences quotidiennes pour comprendre ce qu'est la lumière. C'est le cas également des représentations initiales concernant les aspects techniques pour obtenir de la lumière, comme la présence d'ampoule, de lampe ou d'électricité. À ce propos, Mathieu explique avant l'intervention que « ça prend une lampe pour avoir de la lumière. Ça prend ça [interrupteur], ça sert pour allumer la lumière quand on pèse dessus ». Certains participants (40 %) associent exclusivement la lumière au Soleil, alors que d'autres (59 %) font plutôt référence à ses effets, correspondant à des représentations de type finaliste, comme l'exprime Émile en affirmant que la lumière « sert à éclairer ma maison ». Ainsi, même si ces représentations initiales témoignent d'une certaine connaissance du concept de lumière, il est évident que celle-ci est incomplète avant l'intervention.

À la suite de l'intervention, une majorité de participants (88 %) ont modifié leurs représentations initiales en s'intéressant désormais aux propriétés de la lumière, ces dernières ayant fait l'objet d'expérimentations en classe. Quinze participants considèrent alors que la lumière voyage en ligne droite, tel que représenté par un trait sur leur dessin ou par la verbalisation de ce comportement. Certains vont également préciser le comportement de la lumière devant une surface de type miroir. Ce changement dans le discours et les dessins, tel qu'illustré par les dessins de Félix avant et après l'intervention à la figure 1, démontre que l'intervention amène les enfants à considérer les propriétés générales de la lumière plutôt que des caractéristiques associées à une source d'éclairage en particulier ou à se limiter à ses effets. L'intervention interdisciplinaire semble donc contribuer à la construction du concept de lumière et à sa compréhension.

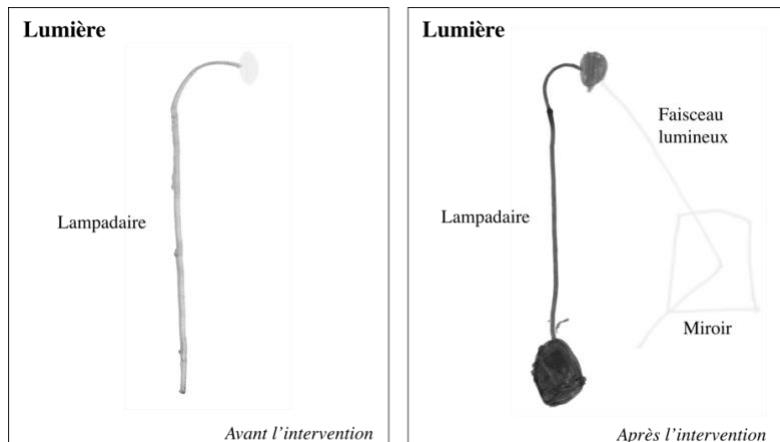


FIGURE 1. *Dessins de Félix sur le concept de lumière avant et après l'intervention*

3.2. Résultats relatifs aux ombres

Les expérimentations scientifiques, suivies de l'utilisation du théâtre d'ombres, semblent également avoir favorisé la construction du concept d'ombres. Le Tableau 3 présente les thèmes principaux relevés dans le discours et les dessins des participants avant et après l'intervention. Il y est question du concept général des ombres, de la présence d'une source d'éclairage et d'un obstacle, et des caractéristiques visuelles de l'ombre. Pour chacun de ces thèmes, les participants ont présenté des représentations considérées inexactes, c'est-à-dire incompatibles avec les

connaissances scientifiques actuelles, et d'autres, considérées adéquates, comme indiqué dans le Tableau 3.

TABLEAU 3. Analyse des données en lien avec le phénomène d'ombres

		Avant l'intervention		Après l'intervention	
Thèmes en lien avec le phénomène d'ombres		N	%	N	%
Concept général d'ombres	Inexactes (associées à la peur ou synonyme de noirceur)	10	59 %	1	6 %
	Adéquates (présence des éléments se rapportant à la relation lumière-obstacle-ombre)	0	-	7	41 %
Présence d'une source lumineuse	Inexactes	0	-	0	-
	Adéquates (Soleil ou source artificielle)	8	47 %	15	88 %
Présence d'un objet-obstacle	Inexactes	0	-	0	-
	Adéquates (marionnette, personne ou partie du corps)	8	47 %	9	53 %
Caractéristiques visuelles de l'ombre	Inexactes (couleur autre que noire, ajout d'un visage sur l'ombre)	3	18 %	1	6 %
	Adéquates (couleur noire, même forme que l'obstacle)	6	35 %	7	41 %

Il est intéressant de remarquer que les représentations inexactes sur les ombres diminuent à la suite de l'intervention, alors que les représentations adéquates augmentent. Avant l'intervention, plusieurs représentations initiales prenaient appui sur ce que Thouin (2017) nomme « la personnalité affective de l'élève » (p. 205) et son inconscient. En effet, pour dix participants, les ombres étaient associées à quelque chose d'effrayant ou étaient synonymes de noirceur. Le dessin d'Émilie avant l'intervention, présenté à la figure 2, illustre bien ce type de représentations qui tend à disparaître après l'intervention. En effet, celles-ci sont plutôt remplacées par des faits observables et la démarche utilisée en classe pour faire des ombres. Dans le cas d'Émilie qui expliquait, avant l'intervention, que « c'est épouvantable les ombres parce que des fois, il y a un monstre dans l'ombre », l'enfant a modifié son discours et son dessin après l'intervention

en expliquant que « ça prend une marionnette dans nos mains pour faire apparaître une ombre ».

De plus, sept participants ont également été en mesure de percevoir la relation qui existe entre la source lumineuse, l'obstacle et l'ombre à la suite de l'intervention, comme l'illustrent les propos de Charles : « Si je m'approche [de la lumière], ça fait une ombre plus grande et si je vais plus loin de la lumière, ça fait une ombre plus petite ». Sans démontrer une compréhension approfondie de cette relation, d'autres participants vont tout de même ajouter la présence indispensable d'une source lumineuse ou d'un objet-obstacle pour produire une ombre, des éléments qui étaient absents du discours et des dessins des enfants avant l'intervention, quoique nécessaires pour comprendre ce phénomène.

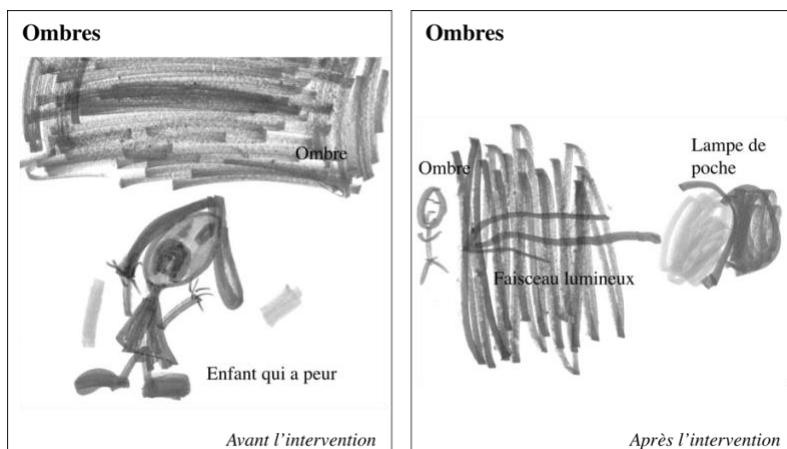


FIGURE 2. Dessins d'Émilie sur le phénomène d'ombres avant et après l'intervention

Finalement, les caractéristiques visuelles associées au phénomène d'ombres se sont également légèrement améliorées à la suite de l'intervention, la couleur noire étant plus souvent utilisée pour décrire ou dessiner l'ombre. De même, certains participants ont retiré le visage de leur représentation d'une ombre dans le dessin après l'intervention, démontrant une évolution positive des représentations basées sur l'anthropomorphisme.

Ainsi, il semble adéquat d'avancer que l'intervention a été utile pour améliorer la compréhension du phénomène d'ombres et ainsi contribuer à la construction de ce concept. En effet, les représentations initiales basées sur la peur des ombres ou l'anthropomorphisme ont été remplacées

par des représentations davantage en accord avec la science. De plus, les représentations se révèlent plus complètes, la perception d'une relation entre l'ombre et la source lumineuse et/ou l'ombre et l'objet-obstacle pouvant s'observer dans le discours ou le dessin de plusieurs participants à la suite de l'intervention.

3.3. Résultats relatifs à la réfraction

En ce qui concerne la réfraction, ce concept s'est avéré nouveau pour l'ensemble des participants. Ainsi, aucun dessin n'a pu être collecté avant l'intervention. Toutefois, les dessins et le discours de certains participants à la suite des expérimentations scientifiques et de la danse démontrent que ceux-ci ont été en mesure de développer une première représentation compatible avec le concept. En effet, la plupart des participants ont été capables de décrire le phénomène observé, sans toutefois démontrer une compréhension de celui-ci. Ceci s'explique par la présence d'un concept abstrait, en plus de la nouveauté du terme, deux difficultés pouvant être associées à ce phénomène (Thouin, 2017). Le Tableau 4 présente la répartition des données issues du discours et/ou des dessins des enfants en lien avec deux thèmes principaux.

TABLEAU 4. Analyse des données en lien avec le phénomène de réfraction

Thèmes en lien avec le phénomène de réfraction	Avant l'intervention		Après l'intervention	
	N	%	N	%
Description des observations lors de l'expérimentation scientifique	0	-	16	94 %
Description du comportement de la lumière lorsqu'elle change de milieu	0	-	3	18 %

Les dessins de Zoé et Charles, à la figure 3, illustrent adéquatement la description des observations faites lors des expériences réalisées pendant l'intervention. En effet, les participants ont représenté ce phénomène en recourant à l'une ou l'autre des expérimentations scientifiques vécues en classe, soit l'expérience de la paille dans un verre d'eau qui paraissait brisée ou celle du poisson qui apparaissait en double dans l'aquarium.

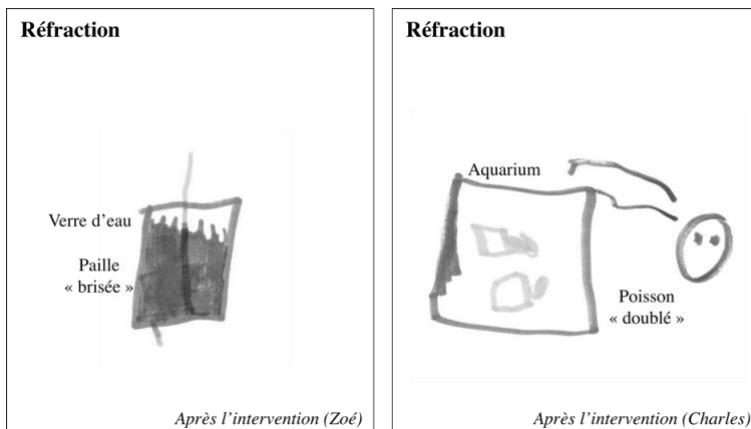


FIGURE 3. Dessins de Zoé et de Charles sur le phénomène de réfraction après l'intervention

Notre analyse nous amène également à constater que la majorité des participants a eu du mal à comprendre le principe de la réfraction en lien avec le deuxième thème (changement de milieu). En effet, seulement trois d'entre eux ont décrit adéquatement le phénomène, comme l'illustrent les propos d'Alexandre : « ça arrivait parce que la lumière changeait de direction dans l'eau », témoignant d'une compréhension partielle. Malgré la difficulté associée au concept de réfraction, celui-ci a été utile pour documenter la façon dont se construit une notion pour laquelle les enfants n'ont aucune représentation initiale. En effet, certains participants ont réussi à acquérir une représentation de ce nouveau phénomène, qui, même sans être complète, se révèle compatible avec la science. De plus, l'apprentissage de la notion de réfraction peut faciliter la compréhension du concept suivant, soit celui de l'arc-en-ciel, puisque le phénomène de diffraction de la lumière dans une goutte d'eau y est étroitement lié.

3.4. Résultats relatifs à l'arc-en-ciel

Le dernier phénomène exploré à l'aide des sciences et de la musique est celui de l'arc-en-ciel, un phénomène familier pour l'ensemble des participants avant l'intervention. Le Tableau 5 présente la répartition des résultats en lien avec les trois thèmes principaux relevés dans le discours et les dessins des participants avant et après l'intervention. Encore une fois, ces thèmes sont caractérisés par la présence de représentations inexactes ou incomplètes, ainsi que des représentations considérées comme adéquates (présence de lumière et d'eau [ou prisme] pour sa formation, sept couleurs prédéterminées), et ce, pour chacun des thèmes

répertoriés. Ainsi, il a été question de la formation de l'arc-en-ciel, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur, et de ses caractéristiques visuelles.

TABLEAU 5. *Analyse des données en lien avec le phénomène d'arc-en-ciel*

		Avant l'intervention		Après l'intervention	
Thèmes en lien avec le phénomène d'arc-en-ciel		N	%	N	%
Formation à l'extérieur : Soleil et eau	Inexactes ou incomplètes	5	29 %	1	6 %
	Adéquates	12	71 %	13	76 %
Formation à l'intérieur : lampe de poche et prisme ou miroir et eau	Inexactes ou incomplètes	0	-	3	18 %
	Adéquates	0	-	9	53 %
Caractéristiques visuelles : nombre et/ou nuances des couleurs et forme	Inexactes ou incomplètes	16	94 %	3	18 %
	Adéquates	0	-	9	53 %

D'abord, il est peu surprenant de constater qu'une majorité des participants présentent une représentation initiale adéquate (71 %) en lien avec la formation d'un arc-en-ciel à l'extérieur. En effet, les enfants se basent souvent sur leur « expérience première » (Bachelard, 1960, p. 23) pour développer leurs représentations initiales des phénomènes naturels. Ainsi, la représentation initiale des douze participants qui porte sur la présence d'eau et de lumière pour créer un arc-en-ciel s'est révélée adéquate avant l'intervention. C'est le cas de Nicolas qui précise que : « ça prend du Soleil et de la pluie et ça va donner un arc-en-ciel dans le ciel ».

En revanche, pour d'autres participants, les représentations initiales se sont révélées inexactes ou incomplètes. C'est le cas de Félix qui explique inadéquatement : « quand il fait froid et qu'il pleut, on peut voir un arc-en-ciel ». Dans le cas d'Alexandre, il s'agit plutôt d'une représentation incomplète. En effet, il considère qu' : « un arc-en-ciel, ça apparaît quand il pleut. On a besoin de pluie ». Selon Thouin (2017), ces représentations prennent appui sur « une condition nécessaire, mais non suffisante » (p. 208), puisque la présence d'eau est insuffisante pour former un arc-en-ciel. Il est intéressant de constater que la compréhension du phénomène d'arc-en-ciel a évolué à la suite de l'intervention puisque ces participants ajoutent tous la présence de lumière à leurs explications lors de la

deuxième collecte de données, un élément indispensable pour comprendre le phénomène.

Par ailleurs, les expérimentations scientifiques ont enrichi la compréhension du phénomène chez neuf participants. En effet, ceux-ci ont verbalisé ou représenté la formation d'un arc-en-ciel à l'intérieur en se référant au matériel utilisé dans la classe. Ainsi, le concept d'arc-en-ciel ne se limite plus à celui observé à l'extérieur. À ce propos, la figure 4 illustre cette complexification de la compréhension du phénomène à l'aide des dessins de Louis, avant et après l'intervention.

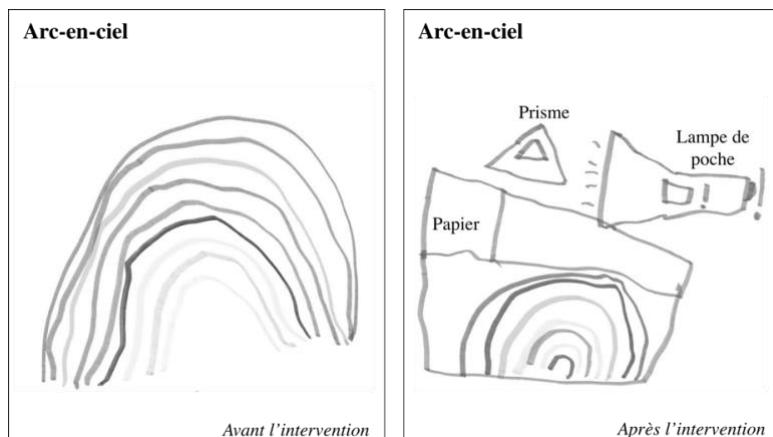


FIGURE 4. *Dessins de Louis sur le phénomène de l'arc-en-ciel avant et après l'intervention*

Finalement, certains participants se sont plutôt intéressés aux caractéristiques visuelles de l'arc-en-ciel, c'est-à-dire à « l'impression sensorielle » (Thouin, 2017, p. 207) par le recours au sens de la vue. Il a donc été question de la forme de l'arc-en-ciel et de sa couleur. Concernant cette dernière, avant l'intervention, la plupart des participants (94 %) se basaient sur leur goût personnel pour parler des couleurs de l'arc-en-ciel ou pour les représenter, ou sur des conceptions de type animiste, comme l'illustrent les propos de Nicolas qui précisent que « c'est le ciel qui décide » des couleurs de l'arc-en-ciel, puisque « les couleurs changent tout le temps ». Les expérimentations, dont la création d'une comptine sur l'arc-en-ciel, semblent donc avoir permis d'acquérir des connaissances relatives aux couleurs de ce dernier et, conséquemment, d'enrichir la

compréhension de ce phénomène, améliorant les données adéquates en lien avec ce thème.

Ces résultats démontrent que l'intervention améliore la compréhension du phénomène d'arc-en-ciel. En effet, les explications des participants, de même que leurs dessins, sont plus complètes et la présence d'éléments inexacts diminue après les activités interdisciplinaires, qui semblent donc contribuer à la construction du concept chez les participants.

4. DISCUSSION

Les résultats tendent à démontrer que l'intervention basée sur l'approche interdisciplinaire en sciences et en arts s'avère efficace pour améliorer la compréhension du concept de lumière et des phénomènes associés : les ombres, la réfraction et l'arc-en-ciel. Ainsi, la construction de ces concepts semble favorisée par une telle intervention, étant donné que les éléments inexacts diminuent du discours et des dessins des enfants et que les explications des participants sont plus complètes après l'intervention. En effectuant un survol de la documentation scientifique antérieure, il s'avère que les résultats obtenus dans notre étude trouvent écho dans d'autres recherches s'étant déroulées à l'éducation préscolaire en lien avec le concept de lumière ou celui des ombres.

C'est le cas de l'étude réalisée par Impedovo et al. (2017), qui a démontré que les activités scientifiques facilitent la construction du concept d'ombres. De même, l'intervention proposée par Valanides et al. (2013), alternant le dessin commenté et l'expérimentation scientifique, démontre une évolution des représentations sur les ombres, celles-ci allant au-delà des connaissances déclaratives. L'étude réalisée par Gallegos-Cázares et al. (2009), quant à elle, porte également sur les concepts d'ombres et de lumière et leur construction à l'aide d'activités scientifiques et arrive à des résultats similaires. Selon ces auteurs, la compréhension de ces concepts augmente chez les enfants de trois à six ans après une intervention de nature scientifique, qui consiste en différentes activités semi-ouvertes portant sur le même phénomène, réalisées dans plusieurs contextes. Les explications relatives aux concepts explorés sont alors davantage explicites et plus complexes. Pour notre part, il s'agit plutôt des arts qui ont permis d'explorer les phénomènes dans de nouveaux contextes, conduisant également à une amélioration de leur compréhension.

Afin d'analyser davantage l'apport des arts sur les bénéfices obtenus grâce aux activités scientifiques, il apparaît nécessaire de contextualiser les résultats à l'aide des données colligées dans le journal de bord de la

chercheure et de les confronter aux études antérieures s'étant intéressées à l'interdisciplinarité à l'éducation préscolaire.

Ainsi, une étude basée sur le programme ScienceStart! démontre que l'exploration des sciences en contexte interdisciplinaire, notamment avec les arts, permet aux enfants de niveau préscolaire d'acquérir des connaissances scientifiques et de développer un vocabulaire facilitant le transfert de ces connaissances dans d'autres contextes (Conezio et French, 2002). Dans notre étude, ceci a pu être observé lors de la pièce de théâtre d'ombres, au cours de laquelle les enfants ont transféré les connaissances construites durant les expérimentations scientifiques pour créer l'ombre sur l'écran. Le fait d'ajouter la contrainte de l'ombre géante amenait la majorité des participants à prendre conscience du positionnement de la source de la lumière et de l'objet-obstacle pour faire une ombre sur un écran et de son effet sur la grosseur de l'ombre créée. De même, la réalisation d'un collage mettant en scène le déplacement de la lumière en présence d'une source lumineuse et d'un miroir pour éclairer une taupe au fond de son terrier permettait aux enfants de transférer les connaissances acquises durant l'expérimentation scientifique et de représenter leur compréhension du comportement de la lumière, soit son déplacement en ligne droite, de manière symbolique. Par conséquent, il semble que les arts plastiques contribuent à améliorer la compréhension de ce phénomène. Pour sa part, la création d'une musique sur l'arc-en-ciel semble plutôt avoir facilité la verbalisation du phénomène. En effet, certains participants ont choisi de modifier les paroles d'une comptine connue afin d'expliquer sa formation en chanson.

De façon plus spécifique à l'art dramatique, l'étude réalisée par Christidou et al. (2009) amenait des enfants de maternelle à explorer le concept du magnétisme à l'aide des sciences et de l'art dramatique. Selon les auteurs, le recours à cette discipline améliore les apprentissages liés au concept de magnétisme grâce à l'exploitation du corps pour représenter symboliquement le concept, et ce, de manière personnalisée. Dans notre étude, la danse de la réfraction créée par les enfants s'apparente à l'expérience vécue par les participants de l'étude susmentionnée, la danse leur ayant également permis de représenter symboliquement et de manière personnalisée ce concept abstrait à l'aide de leur corps. D'ailleurs, les résultats de notre expérimentation vont dans le même sens, puisque quelques participants ont été en mesure d'expliquer certaines caractéristiques propres à ce phénomène, à savoir que la lumière change de direction lorsqu'elle change de milieu, en se remémorant leur danse de la réfraction.

Finalement, l'apport de la représentation symbolique pour comprendre un phénomène scientifique, comme démontré par Christidou et al. (2009), a également été observé dans notre étude en lien avec la musique et le phénomène d'arc-en-ciel. En effet, la musique permettait à certains participants de représenter ce phénomène de manière symbolique, par l'utilisation de différents instruments pour illustrer la présence de lumière (p. ex. : tambour), de pluie (p. ex. : clochettes) ou encore en jouant les sept notes sur un piano pour représenter les sept couleurs de l'arc-en-ciel.

5. CONCLUSION

Qualifiée d'exploratoire, notre étude permet de répondre à la question de recherche, à savoir « Quels sont les effets de l'approche interdisciplinaire en sciences et en arts sur les représentations associées au concept général de lumière, incluant les phénomènes d'ombres, de réfraction et d'arc-en-ciel auprès d'enfants d'une classe de maternelle cinq ans? ». L'intervention utilisée dans cette étude a suscité, dans la majorité des cas, une meilleure compréhension du concept de lumière et des phénomènes associés, ce qui a contribué à faire évoluer positivement les représentations de plusieurs participants et, par conséquent, a favorisé la construction de ces concepts scientifiques.

5.1. Retombées professionnelles

Alors que certains enseignants à l'éducation préscolaire ressentent un manque de confiance pour explorer le domaine des sciences avec les enfants (St-Jean et al., 2019), il apparaît important de les former et de les outiller en lien avec ce domaine. Cette étude répond à ce besoin en proposant une nouvelle façon d'explorer les sciences, nos résultats nous amenant à recommander le recours aux activités interdisciplinaires avec les arts pour initier les enfants à différents concepts scientifiques.

Plus spécifiquement, nous recommandons d'effectuer plusieurs activités d'exploration en lien avec un même thème scientifique. La séquence utilisée dans notre intervention a permis aux enfants de s'intéresser au concept de lumière à quatre reprises, en les amenant à réutiliser les connaissances antérieures dans chacune des nouvelles activités proposées. Une telle séquence semble importante pour la consolidation des apprentissages en lien avec le concept scientifique choisi. De plus, nous recommandons d'explorer un même phénomène d'un point de vue scientifique, puis de viser un transfert de ces nouvelles connaissances dans un contexte artistique. L'activité choisie à cet effet devrait permettre aux enfants d'exprimer leur compréhension du concept par des mots (p. ex. : chanson ou théâtre) ou de façon symbolique à l'aide de leur corps (p. ex. :

danse ou théâtre), de la représentation picturale (p. ex. : arts plastiques) ou de la musique. Sans être exhaustifs, ces éléments semblent être des conditions essentielles à mettre en œuvre pour susciter les bénéfices observés dans notre étude.

5.2. Limites de la recherche

Cependant, il convient de préciser que, malgré les résultats positifs observés, certaines limites viennent nuancer nos résultats, tout en fournissant des pistes de recherche subséquentes. Une des principales limites de notre recherche concerne la méthodologie utilisée, de sorte qu'il est difficile de déterminer si les effets obtenus sont imputables aux expérimentations scientifiques, aux expérimentations artistiques ou à la combinaison des deux. Alors que cette étude avait une intention exploratoire, justifiée par le peu de documentation scientifique existant sur la question, il serait désormais intéressant de réaliser une étude quantitative à plus long terme, dans laquelle la présence d'un groupe témoin soumis aux expérimentations scientifiques seulement permettrait de comparer les résultats et de mesurer l'effet de chacune de ces interventions sur la construction de concepts scientifiques.

Une seconde limite de notre étude concerne le recours à des histoires de fiction pour contextualiser les expérimentations. Il serait pertinent de s'assurer que les histoires de fiction n'entraînent pas de conceptions inadéquates en lien avec les concepts explorés. Par exemple, une des histoires utilisées était celle du Gruffalo, dans laquelle une petite souris fait une ombre géante d'elle-même pour faire peur au monstre. Un tel scénario pourrait amplifier les représentations basées sur l'aspect émotif, comme observé relativement à la peur des ombres. De ce fait, il convient d'anticiper les effets non souhaités que peuvent entraîner les histoires de fiction sur les représentations.

Notre étude avait pour intention de mieux comprendre les effets d'une approche interdisciplinaire en sciences et en arts sur la construction de concepts scientifiques d'enfants de maternelle cinq ans, alors que trop peu de documentation scientifique existe sur cette question. Elle a permis de mettre en évidence certains bénéfices associés à cette approche sur les représentations des enfants et la compréhension de phénomènes scientifiques, ce qui appuie son utilisation dans une classe de maternelle cinq ans. Les sciences et les arts étant des domaines d'apprentissage riches sur le plan du développement cognitif, des études supplémentaires seraient nécessaires pour documenter les autres effets de cette approche sur le développement de l'enfant.

NOTES

1. Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematic (c'est-à-dire Sciences, technologie, ingénierie, arts et mathématiques)
2. www.sciencesstart.com

RÉFÉRENCES

- Allard, É. (2020). L'exploration du domaine des sciences et de la technologie au préscolaire. Dans I. Deshaies et J.-M. Miron (dir.), *Tisserands d'enfance. Le développement de l'enfant de 4 et 5 ans.* (p. 143-190). JFD Éditions.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies.* De Boeck Université.
- Bachelard, G. (1960). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (4^e éd.). Vrin.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives. Hors Série* (2), 98-114.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Canedo-Ibarra, S. P., Castelló-Escandell, J., García-Wehrle, P. et Morales-Blake, A. R. (2010). Precursor models construction at preschool education: an approach to improve scientific education in the classroom. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 4(1), 41-76. <https://doi.org/10.26220/rev.134>
- Chang, N. (2012a). The role of drawing in young children's construction of science concepts. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 187-193. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0511-3>
- Chang, N. (2012b). What are the roles that children's drawings play in inquiry of science concepts? *Early Child Development and Care*, 182(5), 621-637. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.569542>
- Charpak, G. (1996). *La main à la pâte. Les sciences à l'école primaire.* Éditions Flammarion.
- Chen, S. M. (2009). Shadows: Young Taiwanese children's views and understanding. *International Journal of Science Education*, 31(1), 59-79. <https://doi.org/10.1080/09500690701633145>
- Christidou, V., Kazela, K., Kakana, D. et Valakosta, M. (2009). Teaching magnetic attraction to preschool children: A comparison of different approaches. *International Journal of Learning*, 16(2), 115-128. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i02/46130>
- Conezio, K. et French, L. (2002). Science in the preschool classroom: Capitalizing on children's fascination with the Everyday World to Foster Language and Literacy Development. *Young Children*, 57(5), 12-18.
- Coquidé-Cantor, M. et Giordan, A. (2002). *L'enseignement scientifique à l'École Maternelle.* Delagrave Édition.
- Delserueys, A., Jégou, C., Boilevin, J. M. et Ravanis, K. (2018). Precursor model and preschool science learning about shadows formation. *Research in Science & Technological Education*, 36(2), 147-164. <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1353960>
- Dogru, M. et Seker, F. (2012). The effect of science activities on concept acquisition of age 5-6 children groups. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 3011-3024.
- Donaldson, J. et Scheffler, A. (2021). *Petit Gruffalo.* Gallimard.

- Eshach, H. et Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of science education and technology*, 14(3), 315-336. <https://doi.org/10.1007/s10956-005-7198-9>
- Fortin, M.-F. et Gagnon J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Chilhood Research Quarterly*, 19, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.004>
- Gallegos-Cázares, L., Flores-Camacho, F. et Calderón-Canales, E. (2009). Preschool science learning: The construction of representations and explanations about color, shadows, light and images. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 3(1), 49-73. <https://doi.org/10.26220/rev.121>
- Gershon, W. S. et Oded, B.-H. (2014). Deepening inquiry: What processes of making music can teach us about creativity and ontology for inquiry-based science education. *International Journal of Education & the Arts*, 15(19), 1-37.
- Herakleioti, E. et Pantidos, P. (2016). The contribution of the human body in young children's explanations about shadow formation. *Research in Science Education*, 46(1), 21-42. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9458-2>
- Hsu, C.Y., Tsai, C. C. et Liang, J.C. (2011). Facilitating preschoolers' scientific knowledge construction via computer games regarding light and shadow: The effect of the prediction-observation-explanation (POE) strategy. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 482-493. <https://www.jstor.org/stable/41499417>
- Impedovo, M.A., Delserieys-Pedregosa, A., Jégou C. et Ravanis K. (2017). Shadow formation at preschool from a socio-materiality perspective. *Research in Science Education*, 47(3), 579-601. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9518-x>
- Johnsua, S. et Dupin, J.-J. (2003). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Presses universitaires de France.
- Katz-Buonincontro, J. (2018). Gathering STE(A)M: Policy, curricular, and programmatic developments in arts-based science, technology, engineering, and mathematics education Introduction to the special issue of Arts Education Policy Review: STEAM Focus, *Arts Education Policy Review*, 119(2), 73-76. <https://doi.org/10.1080/10632913.2017.1407979>
- Kolokouri, E. et Plakitsi, K. (2016). A CHAT approach of light and colors in science teaching for the early grades. *World Journal of Education*, 6(4), 1-13. doi:10.5430/wje.v6n4p1
- Ledrapier, C. (2010). Découvrir le monde des sciences à l'école maternelle : quels rapports avec les sciences ? RDST. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (2), 79-102. <https://doi.org.biblioproxy.uqtr.ca/10.4000/rdst.291>
- Ministère de l'Éducation [MÉQ]. (2023). *Programme cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 110-138. <https://doi.org/10.7202/108540ar>
- Ntalakoura, V. et Ravanis, K. (2014). Changing preschool children's representations of light: A scratch based teaching approach. *Journal of Baltic Science Education*, 13(2), 191-200.
- Phillips, D. R., Gorton, L. R., Pinciotti, P. et Sachdew, A. (2010). Promising findings on preschoolers' emergent literacy and school readiness in arts-integrated early childhood settings. *Early Childhood Educ J*, 38, 111-122. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0397-x>
- Poldberg, M. M., Trainin, G. et Andrzejczak, N. (2013). Rocking your writing program: Integration of visual art, language arts, & science. *Journal for learning through the arts*, 9(1), 1-20

- Potvin, P. (2017). The coexistence claim and its possible implications for success in teaching for conceptual « change ». *European Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 55-66. <https://doi.org/10.30935/scimath/9497>
- Ravanis, K. (1996). Stratégies d'interventions didactiques pour l'initiation des enfants de l'école maternelle en sciences physiques. *Spirale*, 17 (161-176).
- Ravanis, K. (2010). Représentations, modèles précurseurs, objectifs-obstacles et médiation-tutelle : concepts-clés pour la construction des connaissances du monde physique à l'âge de 5-7 ans. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 5(2), 1-11.
- Ravanis, K., Christidou, V. et Hatzinikita, V. (2013). Enhancing conceptual change in preschool children's representations of light: A sociocognitive approach. *Research in Science Education*, 43(6), 2257-2276. <https://doi.org/10.1007/s11165-013-9356-z>
- Riley, S. M. (2015). Is STEAM the next supermodel? *SchoolsArts*, 115(1), 8.
- Rinne, L., Gregory, E., Yarmolinskaya, J. et Hardiman, M. (2011). Why arts integration improves long-term retention of content. *Mind, Brain and Education*, 5(2), 89-96. DOI:[10.1111/j.1751-228X.2011.01114.x](https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01114.x)
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches*. (4^e édition revue et mise à jour, p. 191-217). Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (7^e éd., p. 273-296). Presses de l'Université du Québec.
- Simpson Steele, J., Fulton, L. et Fanning, L. (2016). Dancing with STEAM: Creative movement generates electricity for young learners. *Journal of Dance Education*, 16(3), 112-117. <https://doi.org/10.1080/15290824.2016.1175570>
- St-Jean, C., April, J., Robert-Mazaye, C., Lanaris, C. et Turcotte, S. (2019). La qualité des interactions enseignante-enfants au regard de l'éveil scientifique à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation*, 10(1), 61-70.
- Thouin, M. (2017). *Enseigner les sciences et les technologies au préscolaire et au primaire* (3^e éd.). Éditions Multimondes.
- Valanides, N., Efthymiou, I. et Angeli, C. (2013). Interplay of internal and external representations: Students' drawings and textual explanations about shadow phenomena. *Journal of Visual Literacy*, 32(2), 67-84. <https://doi.org/10.1080/23796529.2013.11674710>
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3, 243-272.
- Winner, E., Goldstein, T. R. et Vincent-Lanrin, S. (2014). *L'art pour l'art ? L'impact d'une éducation artistique. La recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Éditions OCDE.
- Yayo (1998). *Le Chasseur d'arc-en-ciel*. Éditions les 400 coups.

ÉDITH ALLARD, docteure en psychopédagogie, est actuellement conseillère pédagogique à l'éducation préscolaire au Centre de services scolaire de l'Énergie. Elle est également chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et superviseure de stage à l'Université Laval. Ses études

supérieures l'ont amenée à s'intéresser aux approches pédagogiques et aux pratiques enseignantes permettant de soutenir le développement cognitif des enfants à l'éducation préscolaire, particulièrement en lien avec la pensée scientifique des enfants. edith.allard@uqtr.ca

GHISLAIN SAMSON est titulaire d'un doctorat en didactique des sciences au secondaire. Actuellement, il est recteur à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Spécialiste de la didactique des sciences et de la technologie, il s'intéresse également aux questions relatives au curriculum scolaire, à l'interdisciplinarité et à l'éducation relative à l'environnement. Outre ses recherches en éducation scientifique, il travaille aussi sur différents enjeux liés au numérique. Ghislain_Samson@uqac.ca

ÉDITH ALLARD holds a doctoral degree in educational psychology. She currently works as a preschool educational consultant at the Énergie School Board. She is also a lecturer at Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) and at Université Laval. Her research interests concern pedagogical approaches and teaching practices that support the cognitive development of preschool children, particularly their scientific thinking. edith.allard@uqtr.ca

GHISLAIN SAMSON holds a PhD in secondary school education. Currently, he is rector at the Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). A specialist in science and technology didactics, he is also interested in issues relating to the school curriculum, interdisciplinarity, and environmental education. In addition to his research in science education, he also works on various issues related to digital technology. Ghislain_Samson@uqac.ca

L'AGENTIVITÉ DE PERSONNES CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES DANS UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE EN RÉSEAU

MICHELLE DESCHÈNES et SÉVERINE PARENT *Université du Québec à Rimouski*

RÉSUMÉ. Les personnes conseillères pédagogiques (CP) jouent le rôle d'agents de changement dans leur milieu et assurent leur développement professionnel, par exemple en participant à des communautés de pratique, notamment en réseau. Dans cette étude de cas multiples, nous avons documenté les manifestations d'agentivité de membres d'une telle communauté dans laquelle sont impliquées des personnes CP de différents établissements scolaires. L'analyse qualitative des entretiens et des documents utilisés et produits par la communauté a permis de noter similitudes entre les cas, dont une collaboration ancrée à la fois dans la culture des membres et dans leur milieu, ainsi qu'une symétrie dans l'agentivité par procuration. La résistance occupe peu d'espace dans la communauté étudiée, qui est tournée vers la recherche de solutions.

THE AGENCY OF PEDAGOGICAL CONSULTANTS IN A NETWORKED COMMUNITY OF PRACTICE

ABSTRACT. Pedagogical consultants (PCs) act as agents of change within their professional environments, actively pursuing their own development through engagement in communities of practice, particularly within inter-institutional networks. This article examines the exercise of agency among members of such a community, composed of PCs from various educational institutions. A qualitative analysis of interviews and community-related documents—both used and produced—reveals several commonalities across the cases. These include a collaborative dynamic grounded in both members' professional culture and their institutional contexts, as well as a form of symmetrical proxy agency, whereby each member's agency is supported and reinforced by the others. Instances of resistance were marginal, as the community was primarily oriented toward collaborative problem-solving and the pursuit of constructive solutions.

Dans la dernière décennie, l'agentivité des personnes enseignantes a été de plus en plus documentée (Deschênes et Parent, 2022). On trouve, dans la littérature scientifique, des articles portant sur l'agentivité du personnel enseignant au cœur de son travail fait avec et pour les élèves, comme la planification et la mise en œuvre de situations d'enseignement et d'apprentissage, souvent en lien avec une réforme curriculaire (p. ex. Balgopal, 2020; Jenkins, 2020). On trouve aussi plusieurs écrits dans lesquels des liens sont faits entre l'agentivité du personnel enseignant et le développement professionnel. Par exemple, Impedovo (2020) a étudié l'agentivité visant la transformation des pratiques professionnelles individuelles et collectives; il estime qu'une « attitude plus agentive pourrait être un levier d'introduction de l'innovation dans l'éducation » (p. 215).

Toutefois, peu de recherches ont porté plus précisément sur l'agentivité du personnel enseignant dans un contexte de communauté. On trouve, entre autres, les travaux de Butler et al. (2015), qui ont porté sur les communautés d'enquête (*« community of inquiry »*) et dont les résultats suggèrent que la majorité des membres ont perçu une augmentation de leur efficacité à la suite de leur engagement dans la communauté. Philpott et Oates (2017) ont, quant à eux, étudié l'agentivité de personnes enseignantes impliquées dans une communauté d'apprentissage professionnelle et ont suggéré que le fait de passer plus de temps à travailler en collaboration avec des personnes facilitatrices informées des pratiques d'apprentissage collaboratif peut renforcer l'autonomie du personnel enseignant à long terme. Ces personnes facilitatrices occupent souvent un poste en conseil pédagogique (CP) et la plupart d'entre elles ont été auparavant enseigné pendant plusieurs années (Draelants, 2007). C'est pourquoi, dans cet article, nous proposons d'examiner en profondeur l'agentivité de CP de différents établissements scolaires impliqués dans une communauté de pratique en réseau, considérée ici comme un groupe d'individus partageant un intérêt, un ensemble de problèmes ou une passion pour un sujet donné (Wenger et al., 2002).

CADRE THÉORIQUE

Dans une revue systématique de la littérature que nous avons menée (Deschênes et Parent, 2022), nous avons proposé une définition de l'agentivité s'intéressant aux actions et à leur contexte. L'agentivité du personnel scolaire regroupe l'ensemble des actions intentionnelles orientées vers un objectif et visant à améliorer une situation; ces actions tiennent compte du contexte (social, culturel et historique) dans lequel les membres du personnel scolaire exercent leur profession. L'intention qui

guide les actions renvoie à la perspective de Bandura (2001), qui ajoute à l'intention les caractéristiques d'anticipation, d'autorégulation et de réflexion.

L'aspect contextuel renvoie quant à lui à l'approche d'Emirbayer et Mische (1998), qui ont défini l'agentivité comme un engagement de personnes dans différents environnements structurels reproduisant et transformant ces structures en réponse interactive aux problèmes posés par des situations. Ces auteurs distinguent trois dimensions interrelées qui constituent l'agentivité :

- La dimension itérative renvoie à l'influence du passé, soit la réactivation sélective par les individus de schéma de pensée et d'actions passés.
- La dimension pratique-évaluative, qui fait référence à l'engagement présent, implique la capacité des individus à évaluer les possibilités en fonction de leurs trajectoires potentielles et en réponse aux demandes émergentes, aux dilemmes et aux ambiguïtés liées aux situations en constante évolution.
- La dimension projective, à l'instar de la caractéristique d'anticipation de Bandura, renvoie aux orientations futures, soit le fait d'imaginer les trajectoires liées aux actions et à configurer ces actions en fonction de ses attentes, de ses espoirs et de ses craintes.

Ainsi, l'agentivité est temporellement ancrée, modelée par le passé, orientée vers l'avenir et influencée par les contingences du moment, à la fois limitée et facilitée par les ressources culturelles, structurelles et matérielles disponibles. Ces différentes dimensions peuvent être présentes à des degrés variables, et c'est pourquoi Emirbayer et Mische (1998) parlent d'une « triade d'accords » (p. 972) dans laquelle les trois dimensions résonnent comme des tons séparés, mais pas toujours harmonieux. L'interaction entre ces trois dimensions varie selon les contextes structurels de l'action.

Cette approche de l'agentivité a influencé l'approche écologique, que Biesta et Tedder (2006) ont contextualisée en éducation et que Priestley et al. (2012) ont définie comme suit : « *agency can be understood in an ecological way, that is, strongly connected to the contextual conditions within which it is achieved and not as merely a capacity or possession of the individual* » (l'agentivité peut être comprise de manière écologique, c'est-à-dire qu'elle est fortement liée aux conditions contextuelles dans lesquelles elle se réalise, et non

simplement comme une capacité ou une possession de l'individu [traduction libre]) (p. 197). L'interaction entre les différentes dimensions, illustrée à la Figure 1, permet de se concentrer sur les différents éléments pour générer une riche compréhension de l'agentivité et de l'influence d'une dimension sur les autres (Priestley et al., 2013). L'approche écologique de l'agentivité et cette illustration de l'interaction entre ses dimensions ont été reprises dans les travaux de Priestley et al. (2012, 2015), auxquels font référence de nombreux auteurs qui s'intéressent à l'agentivité du personnel enseignant (Deschênes et Parent, 2022b).

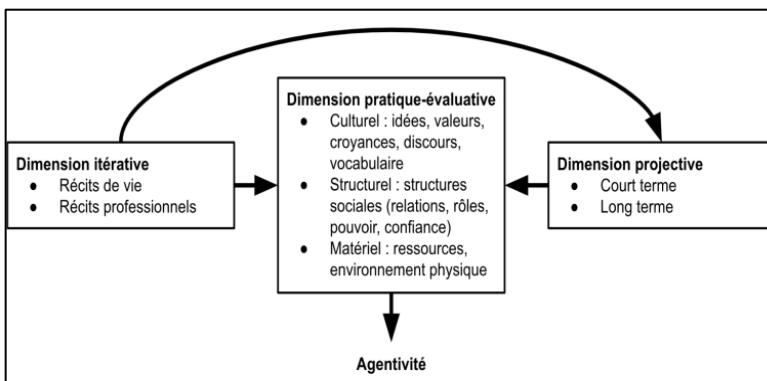


FIGURE 1. Comprendre l'agentivité du personnel enseignant (Priestley et al., 2013, traduction libre).

L'agentivité ainsi définie est une agentivité individuelle dans laquelle les personnes influencent leur propre fonctionnement et les événements de leur environnement (Bandura, 2001). Leurs actions personnelles (les processus cognitifs, motivationnels, affectifs et décisionnels) servent à atteindre les buts fixés. Bandura (2001) définit également deux autres modes d'agentivité, soit *l'agentivité par procuration* et *l'agentivité collective*.

L'agentivité par procuration peut s'exercer dans un contexte où les individus n'ont pas un contrôle direct sur les conditions sociales et les pratiques institutionnelles qui ont une incidence sur leur quotidien. L'agentivité par procuration permet à une personne de s'appuyer sur les actions de personnes médiateuses de l'agentivité, pour atteindre ses propres buts. Pour y parvenir, elle exerce son influence sur d'autres, qui ont à la fois la connaissance et les moyens d'agir, pour atteindre ses buts sans assumer toutes les responsabilités qui leur sont associées. Les individus essaient ainsi d'obtenir que ceux qui ont accès à des ressources ou à une

expertise agissent en leur nom pour obtenir les résultats souhaités (Burns et Dietz, 2000). L'agentivité par procuration est liée à l'*efficacité par procuration*, soit la croyance d'une personne dans les capacités d'une autre personne ou d'un groupe à organiser et à exécuter des actions en son nom, afin d'atteindre un but fixé (Alavi et McCormick, 2016). Il semble cependant qu'un recours excessif à ce type d'agentivité puisse contraindre les capacités d'autorégulation (Bandura, 1997, 2001), en particulier lorsque les individus entretiennent un contact régulier avec une personne médiatrice de l'agentivité (Shields, 2005).

L'agentivité collective, aussi caractérisée comme étant distribuée par Engeström et Sannino (2010), se manifeste, quant à elle, lorsque les individus travaillent de concert à gérer et à améliorer leur vie en communiquant leurs intentions, leurs connaissances et leurs habiletés, ainsi qu'en rassemblant leurs connaissances, leurs capacités et leurs ressources. Elle nécessite une coordination sociale, des efforts interdépendants (Bandura, 2001), une négociation constante des actions, des affects et des projets avec les différentes facettes de l'environnement (Carré, 2004). L'agentivité collective permet de voir des communautés émerger, puis se développer grâce à un effort collectif orienté vers un but partagé, la plupart du temps pour répondre à une situation problématique (Jézégou, 2014). Un but peut aussi être d'abord défini par un individu, qui cultive ensuite des connexions mutuellement bénéfiques avec d'autres personnes de sorte à former un groupe (Brennan, 2012). La poursuite d'un but partagé au sein d'une communauté soutenue par le numérique se traduit par un effort dans lequel les membres définissent les modalités de la collaboration à distance, déploient une démarche conjointe de résolution de la situation problématique et conçoivent une production collective (Jézégou, 2014). De plus, Engeström et Sannino (2013) ont repéré des manifestations de l'agentivité dans un contexte organisationnel :

critiquer l'activité et l'organisation existantes; remettre en question les suggestions ou les décisions de l'interventionniste ou de la direction et y résister; expliciter de nouveaux potentiels ou possibilités dans l'activité; envisager de nouveaux modes ou modèles pour l'activité; s'engager à poser des gestes concrets pour changer l'activité; prendre des mesures de suivi pour changer l'activité. (p. 10)

Ainsi, au regard de ce cadre et de l'objectif de la recherche, nous souhaitons répondre à la question suivante : quelles sont les manifestations de l'agentivité individuelle, de l'agentivité par procuration et de l'agentivité collective chez les membres d'une communauté de

pratique en réseau regroupant des conseillers et des conseillères pédagogiques?

MÉTHODOLOGIE

L'agentivité du personnel scolaire fait partie d'un système complexe façonné par les caractéristiques structurelles et culturelles de l'école (Datnow et al., 2002). Ainsi, elle ne peut être séparée du contexte et des influences environnementales (Adebayo, 2019). De plus, elle est si ancrée dans les activités qu'elle se manifeste en l'absence d'une réflexion explicite (Martin, 2004), ce qui exacerbe le défi empirique de localiser, de comparer et de prédire la relation entre différents types de processus agentiques et la structure dans laquelle sont déployées les actions (Emirbayer et Mische, 1998).

Ainsi, nos choix méthodologiques s'appuient sur une récente revue systématique portant sur les façons d'étudier l'agentivité dans un contexte scolaire (Deschênes et Parent, 2022a). L'analyse en profondeur des 164 articles retenus permet de conclure que l'agentivité est étudiée de façon essentiellement qualitative dans des études menées avec un nombre de personnes participantes restreint pour étudier l'agentivité sur une période de quelques mois à l'aide d'une mixité de méthodes de collecte de données. C'est en nous appuyant sur ces conclusions que nous avons mené une étude de cas multiples pour cibler les similitudes et les différences entre plusieurs cas (Y. Gagnon, 2012).

Personnes participantes et leur communauté

La communauté de pratique en réseau étudiée, soit un groupe d'individus partageant un intérêt, un ensemble de problèmes ou une passion pour un sujet donné (Wenger et al., 2002), est chapeautée par un regroupement (appelé ici « le Regroupement ») de 18 établissements scolaires d'une région du Québec. Les membres de la communauté, des CP travaillant dans un centre de services scolaire, un établissement collégial ou universitaire, s'emploient de concert à faciliter le développement de la formation à distance par la création d'artéfacts par et pour les établissements scolaires faisant partie du Regroupement. La communauté compte une quinzaine de personnes qui participent régulièrement, dont deux assurent l'animation. Après avoir obtenu la certification éthique, nous avons procédé au recrutement des membres de la communauté; six ont accepté de participer à l'étude, soit le tiers des membres de la communauté.

Différentes techniques d'animation sont utilisées pour favoriser les échanges et la création de ressources pour les membres du Regroupement :

séances de codéveloppement, où les interactions des membres favorisent l'amélioration de la pratique professionnelle (Payette et Champagne, 1997), « les trois C », où les personnes sont invitées à décrire les pratiques d'accompagnement qu'il leur semble pertinent de conserver, de cesser et de créer, et « l'étoile du changement », où les membres ont priorisé les actions pour amener les personnes enseignantes à mobiliser leur compétence numérique en inscrivant des énoncés dans les catégories suivantes : que doit-on amorcer, maintenir, réduire, éliminer, mettre en œuvre? (Communagir, s. d.).

Collecte de données

La collecte de données est cohérente avec l'approche écologique de l'agentivité, dans laquelle cette dernière est définie comme les actions des personnes participantes lorsqu'elles interagissent avec leur contexte de travail (Biesta et Tedder, 2006). Nous avons participé aux rencontres de la communauté pour prendre le pouls de cette dernière et de ses activités. Ces rencontres ont permis d'observer la communauté dans l'action et d'enrichir notre compréhension des contextes dans lesquels exercent les membres. Il s'agissait d'une observation avec une participation active, au sens où l'entend Lapassade (2002) : « le chercheur s'efforce de jouer un rôle et d'acquérir un statut à l'intérieur du groupe ou de l'institution qu'il étude » (p. 380). Nous avons ainsi contribué au même titre que les membres de la communauté. Dans le cadre de la recherche, nous avons analysé les comptes rendus des rencontres (sept durant l'année scolaire 2021-2022), de même que les artefacts créés et diffusés par la communauté.

Chacune des personnes participantes a été invitée à répondre à nos questions lors d'un entretien semi-dirigé, qui « permet à l'interviewé d'effectuer une description riche de son expérience » (Savoie-Zajc, 2009, p. 352). L'entretien visait à comprendre l'historique professionnel de la personne, l'objectif personnel qui guide sa participation à la communauté, de même que la façon dont cet objectif s'inscrit dans le contexte historique, social et culturel de l'environnement dans lequel exerce la personne. Nous nous sommes intéressées à l'état d'avancement de l'objectif et aux changements dans le contexte d'exercice. Nous avons ensuite exploré de façon plus explicite les manifestations de l'agentivité. Nous avons créé le canevas d'entretien en nous appuyant sur les travaux de Butler et al. (2015) et de Pietarinen et al. (2016), qui ont étudié l'agentivité du personnel enseignant au sein d'une communauté. Les entretiens, menés en visioconférence en mai et en juin 2022, ont duré entre 40 et 62 minutes.

Analyse des données

Les entretiens ont été transcrits aux fins d'analyse. Les transcriptions ont été importées et analysées dans un logiciel d'analyse qualitative (NVivo) à l'aide d'une grille de codage (voir Tableau 1), de sorte à faciliter le repérage des aspects relatifs aux dimensions itérative (passée), projective (future) et pratique-évaluative (présente) de l'agentivité (Emirbayer et Mische, 1998; Priestley et al., 2013), de même que les manifestations de l'agentivité par procuration (Bandura, 2001) et de l'agentivité collective en contexte organisationnel (Engeström et Sannino, 2013). Une analyse intracas a d'abord été réalisée et a mené à une compréhension en profondeur de chacun des cas, puis une analyse intercas a permis de dégager des points communs. Enfin, la validation des analyses a été faite à postériori auprès des personnes participantes.

TABLEAU 1. Grille de codage utilisée pour l'analyse des transcriptions

Catégorie	Code	Description du code
Passée	Passée_RecitVie	Énoncés qui concernent le parcours personnel, incluant le parcours scolaire.
	Passée_RecitPro	Énoncés portant sur le parcours professionnel, comme les différents postes occupés durant la carrière.
Présente	Présente_Culturel	Énoncés qui se rapportent aux idées, valeurs, croyances, discours ou vocabulaire.
	Présente_Structurel	Énoncés qui relèvent des structures sociales comme les relations, rôles, pouvoir, confiance.
	Présente_Materiel	Énoncés qui se réfèrent aux ressources et à l'environnement.
Future	Future_Court	Énoncés qui concernent les objectifs à court terme (pour l'année scolaire en cours).
	Future_Long	Énoncés qui concernent les objectifs à plus long terme (au-delà de l'année scolaire en cours).
Collective	Coll_CritiquerResister	Énoncés qui se réfèrent à des moments de critique, de remise en question ou de résistance à une organisation.
	Coll_ExplicitErEnvisager	Énoncés qui relèvent de l'explicitation de nouvelles possibilités ou qui envisagent de nouveaux modes ou modèles pour l'activité.
	Coll_EngagerMesurer	Énoncés qui portent sur l'engagement à poser des gestes concrets pour changer l'activité ou la prise de mesures de suivi.
Procuration	Procuration	Énoncés dans lesquels la personne participante mentionne une autre personne.

RÉSULTATS

Les résultats suivants, présentés sous forme de portraits de personnes participantes (avec des prénoms fictifs), illustrent d'abord les manifestations de l'agentivité individuelle selon ses différentes dimensions. La dimension itérative se distingue par l'influence du parcours de vie et du parcours professionnel; la dimension projective aborde les objectifs à court et à long terme; et, enfin, la dimension pratique-évaluative aborde les aspects culturels, structurels et matériels. Par la suite, les manifestations de l'agentivité par procuration sont présentées. Enfin, les derniers résultats abordent les manifestations de l'agentivité collective, classées en trois groupes d'action : 1) critiquer, remettre en question, résister; 2) expliciter de nouvelles possibilités, envisager de nouveaux modèles; et 3) poser des gestes, mesurer le suivi.

Manifestations de l'agentivité individuelle

Chaque portrait propose une courte biographie de la personne participante (un animateur, une animatrice et quatre membres), des manifestations de l'agentivité selon les trois dimensions, de même que l'état de l'objectif de participation à la communauté au terme de l'année.

André

André est CP dans un centre de services scolaire à la formation générale, au secteur jeune (préscolaire, primaire et secondaire). Il a seize années d'expérience dans le réseau scolaire, dont deux dans le poste qu'il occupe actuellement. Il est membre de la communauté depuis deux ans et occupe le rôle d'animateur depuis un an.

- **Dimension itérative** : André a suivi plusieurs formations et cours universitaires après sa formation initiale. Au sujet du peu de contrats intéressants en enseignement, il dit : « ce n'était pas assez pour moi, alors je prenais des cours à l'université ». Il prend la responsabilité de son développement professionnel : « j'essaie de me mettre dans une position où je suis un apprenant » et « je me suis inspiré de la littérature pour ça aussi ».
- **Dimension projective** : à court terme, il se questionne sur ce qui devrait rester de la pandémie. Il a amorcé la séance de codéveloppement sur ce sujet à la première rencontre. À plus long terme, il souhaite développer ses habiletés en animation de groupes (« travailler avec eux, les faire travailler, les faire réfléchir, poser des questions »).

- **Dimension pratique-évaluative** : ses propos reflètent l'implication (« c'était pour avoir une implication plus active parce que c'est un regroupement, un organisme auquel je crois »), la collaboration (« c'est ma posture, je fais exprès de collaborer avec le plus de monde possible ») et le leadership (« j'essaie d'être rassembleur, [...] d'incarner une posture de leadership pédagonométrique, [...] de regrouper des gens »). Son contexte structurel est collaboratif, à la fois dans son établissement (accompagnement du personnel enseignant, collaboration avec des CP) et dans des réseaux externes. Son établissement lui accorde des ressources financières (« c'est reconnu là, le centre de services envoie une facture [au Regroupement], qui assume une partie du salaire »).

André affirme qu'il a atteint son objectif de participation à la communauté. Il mentionne : « là, je me sens sur mon X, je sens que je continue de l'être ».

Béatrice

Béatrice est CP dans un centre de services scolaire à la formation générale des adultes. Elle a une trentaine d'années d'expérience dans le réseau scolaire, dont cinq dans son poste actuel. Elle est membre de la communauté depuis cinq ans et en assure l'animation depuis un an.

- **Dimension itérative** : Béatrice a occupé différents postes, ses choix ont été fondés sur les valeurs et le plaisir au travail (« je ne faisais pas ça pour la paie, [...] tu te choisis un moment donné », « je n'étais pas heureuse là-dedans, [...] gérer des problèmes ce n'est vraiment pas moi »). Elle a terminé des études après sa formation initiale pour pouvoir remplir certaines fonctions (direction, animation de séances de codéveloppement). Malgré certains doutes, elle relève les défis (« je trouvais que je manquais d'expérience, [...] mais ça s'offrait là, alors je suis allée passer l'entrevue »).
- **Dimension projective** : sur le plan personnel et professionnel, elle souhaite « oser davantage ». Sur le plan de l'animation de la communauté, elle veut en partager la responsabilité avec les membres (« on ne veut pas porter le poids tout seul »).
- **Dimension pratique-évaluative** : son discours inclut la mobilisation (« on est plus du style à placer les apprenants les mains dedans ») et une approche humaine (« laisser parler les gens, les écouter »). Même si elle accepte l'animation, elle se considère discrète (« je suis une bonne deuxième »). Son contexte structurel est collaboratif, elle fait

de la conseillance dans son établissement (personnel enseignant, direction, etc.) et dans des réseaux externes. Elle sent la confiance de la part de son milieu (« *j'ai un milieu qui me laisse vraiment beaucoup de latitude* »). Des ressources financières lui sont accordées pour sa participation à la communauté (« *c'est correct qu'on donne du temps [au Regroupement] on dirait que l'organisation ici sait que ce que je fais [au Regroupement] ça va rapporter un moment donné* »).

Béatrice mentionne qu'elle a l'impression d'avoir atteint ses objectifs. Son discours reflète toutefois que ce n'est pas une fin en soi, qu'elle souhaite continuer d'améliorer sa pratique et la communauté (« *il pourrait avoir de l'amélioration* », « *j'ai vraiment le souci de vouloir améliorer cet aspect-là* »).

Caroline

Caroline est CP dans un centre de services scolaire à la formation générale des adultes. Elle cumule dix-sept années d'expérience dans le réseau scolaire, dont huit dans le poste qu'elle occupe actuellement. Elle est membre de la communauté depuis trois ans.

- **Dimension itérative :** Caroline a occupé plusieurs postes d'enseignante en fonction des contrats offerts. Elle a continué à se former après sa formation initiale, y compris dans un domaine qui n'est pas directement lié à sa pratique enseignante. La formation à distance n'est pas très présente dans son milieu (« *ça ne bouge pas aussi vite que je voudrais* »).
- **Dimension projective :** Caroline s'intéresse à la façon dont le numérique (pas seulement la formation à distance) est utilisé dans les autres ordres d'enseignement (« *moi, c'était l'interordre que j'allais chercher là-bas [...], c'est le seul endroit où je suis en contact avec des gens des cégeps et des universités* »). Elle souhaite aussi redonner à la communauté (« *je vais en profiter pour redonner aussi en même temps* »).
- **Dimension pratique-évaluative :** la collaboration est très présente dans son discours (« *on collabore tout le temps [...] la collaboration ça fait partie de nos valeurs* »). Elle reconnaît la valeur de l'expérience des autres membres, elle considère que sa pratique en est enrichie, ce qui transparaît dans ses interactions (« *j'ai ce souci de prendre juste la place qu'il faut* », « *tout le monde fait une différence* »). La structure dans laquelle elle travaille couvre tous les centres de formation

des adultes d'un grand territoire, ce qui l'amène à s'impliquer dans plusieurs communautés. Des ressources financières lui sont accordées pour sa participation à la communauté.

Son implication dans la communauté l'amène à avoir « *un pas d'avance sur ce qui s'en vient côté pédagogie et technologie* », elle a développé une certaine expertise. Caroline mentionne avoir atteint ses objectifs en participant à la communauté.

Dominique

Dominique est CP à la formation continue dans un établissement collégial. Elle a huit années d'expérience dans le réseau scolaire, dont trois dans son poste actuel. Elle est membre de la communauté depuis qu'elle occupe ce poste.

- **Dimension itérative** : Dominique a terminé sa formation initiale dans un domaine qu'elle a plus tard enseigné avant d'occuper un poste de chargée de projets. Ses fonctions de CP sont encore près de celles de chargée de projet (*« mon rôle de conseillère pédagogique [...] ressemble plus à un rôle de chargé de projet que le rôle de conseiller pédagogique au régulier »*).
- **Dimension projective** : au départ, elle a rejoint la communauté à la demande de son supérieur, sans objectif précis (*« en toute honnêteté, c'est parce que on me l'avait demandé »*). Son objectif de participation est désormais de réseauter et d'en apprendre plus sur les bonnes pratiques. Elle a amorcé une séance de codéveloppement pour réfléchir collectivement aux enjeux de l'engagement, de la mobilisation et de la participation.
- **Dimension pratique-évaluative** : ses propos témoignent d'une volonté d'action (*« je participe [...] je ne suis pas une plante verte »*) et de réflexion (*« ça t'amène à réfléchir sur des aspects sur ta pratique »*). Elle apprécie la contribution des membres des autres ordres d'enseignement, même si les enjeux sont parfois différents. Elle démontre une volonté de redonner à la communauté (*« il faut que tu redonnes un peu à la communauté [...] que je fasse ma part »*). La structure dans laquelle elle se trouve a beaucoup changé (*« ce service-là a évolué en termes de mandat et aussi de gestionnaire »*), ce qui influence son travail. Sa participation à la communauté et aux rencontres est reconnue.

Dominique a atteint ses objectifs de participation à la communauté. Elle manifeste un sentiment du devoir accompli (« *j'ai l'impression de plus travailler sur des projets qui vont servir à quelque chose* », « *j'ai l'impression d'avoir accompli quelque chose [...] je vois enfin la fin et l'émergence* »).

Évelyne

Évelyne est CP dans un établissement collégial, un poste qu'elle occupe depuis quatre ans. Elle cumule une trentaine d'années d'expérience dans le réseau scolaire. Elle est membre de la communauté depuis quatre ans, et elle y a été chargée de l'animation antérieurement.

- **Dimension itérative** : Évelyne a terminé sa formation initiale en sciences, domaine dans lequel elle a enseigné pendant une quinzaine d'années. Dès ses débuts comme enseignante, elle s'est perfectionnée en pédagogie en obtenant un certificat universitaire. Elle a occupé le rôle de CP dans trois établissements, à la recherche de collègues pouvant nourrir sa pratique. Elle a rejoint la communauté avec peu d'assurance (« *j'avais un sentiment d'incompétence incroyable* »). Lorsqu'elle a animé la communauté, elle a été accompagnée par une firme externe pour parfaire ses techniques d'animation.
- **Dimension projective** : si elle a d'abord joint la communauté sans objectif précis (« *parce que c'était mon mandat* »), son objectif est désormais teinté de son expérience d'animation antérieure. Elle souhaite maintenant participer pleinement (« *d'arriver préparée, de participer, [...] fermer mon courriel* », « *les activités que les gens ont préparées, je vais y participer, c'était ça mon objectif* »).
- **Dimension pratique-évaluative** : elle collabore avec des personnes d'autres ordres d'enseignement et y trouve son compte (« *j'ai commencé à travailler à établir des petits ponts avec les conseillers pédagogiques du secondaire, [...], de la formation professionnelle, [...] de l'université. C'est bien plus l'fun, c'est bien plus nourrissant.* »). Elle fait preuve d'initiative au sein de la communauté. Même si elle ne sent pas qu'elle doit le faire, parce que sa participation est reconnue dans son établissement, elle s'efforce de faire un retour sur sa participation auprès de collègues.

Le discours d'Évelyne est teinté d'un fort sentiment d'autoefficacité (« *je suis capable de reconnaître l'apport que j'ai pour mon métier* », « *je suis au summum de ma forme professionnelle actuellement* »). Elle mentionne avoir

atteint son objectif de participer pleinement aux activités de la communauté.

François

François est CP dans un établissement collégial. Il est à l'emploi de cet établissement depuis une vingtaine d'années, mais il occupe plus précisément un rôle pédagogique depuis sept ans, dont quatre dans son poste actuel. Il est membre de la communauté depuis cinq ans, et en a déjà assuré l'animation antérieurement.

- *Dimension itérative* : en plus de sa formation initiale en informatique et de différentes expériences d'accompagnement en dehors du contexte scolaire, François a développé une expertise pédagogique et technopédagogique. Il a été amené à donner des formations dans différents établissements scolaires.
- *Dimension projective* : dans son établissement, l'objectif de François est de mobiliser son équipe. Il mentionne qu'il n'avait pas de besoins à combler par le biais de la communauté de pratique; toutefois, il souhaitait coconstruire avec les autres membres (« *je voulais participer, construire une dynamique, amener des discussions, des analyses, des échanges* »).
- *Dimension pratique-évaluative* : les valeurs de partage et d'équité se retrouvent dans les propos de François. Il aime se mettre au défi (« *je ne suis pas confortable, mais j'y vais* ») et accompagner des collègues (« *j'aime être avec les gens, j'aime les changer, j'aime les voir progresser aussi ça, j'adore ça* »). Il collabore avec plusieurs personnes dans son établissement (personnes techniciennes, CP, personnel enseignant, direction). Son leadership est reconnu par son supérieur. Sa participation à la communauté est aussi reconnue, et il contribue à faire rayonner le Regroupement dans son milieu.

François affirme avoir atteint son objectif au sein de la communauté. Professionnellement, il se considère dans « *[s]on sweet spot* », « *en plein contrôle de [s]es moyens* ».

Manifestations de l'agentivité par procuration

Toutes les personnes participantes ont manifesté une certaine forme d'agentivité par procuration, c'est-à-dire qu'elles se sont appuyées sur les actions des autres pour atteindre leurs propres objectifs. Par exemple, c'est grâce à Béatrice qu'André a pu atteindre son objectif de développer ses techniques d'animation. Contrairement à elle, il n'a pas suivi de formations sur le sujet, mais il a pu s'inspirer de la pratique de Béatrice lors des rencontres et de leur préparation. À l'inverse, pour Béatrice, le fait d'avoir l'occasion d'animer avec André a servi de déclencheur : « *Je trouvais que je manquais de confiance pour faire ça [...] je n'ai pas ce qu'il faut pour faire ça [...], mais là [la responsable du Regroupement] me l'a présenté en me disant tu ferais ça avec André [...] je me suis dit je l'essaie, je suis bien contente finalement, je trouve que c'est plaisant d'animer ça à deux* ».

Pour Caroline, le fait de réseauter et de collaborer avec les membres de la communauté lui offre la légitimité de faire appel aux autres ensuite pour atteindre des objectifs liés à sa pratique de CP : « *on a l'impression d'être des collègues, ce n'est pas gênant de demander "je peux te voir, je peux te poser des questions"* ».

Dominique et André ont fait appel à la communauté pour des séances de codéveloppement, une formule dans laquelle le « client » (ici, respectivement Dominique et André) fait appel à la communauté pour résoudre un problème et réfléchir à des solutions potentielles. Le client présente la situation, les autres posent des questions pour clarifier le problème, puis échangent des expériences et proposent des pistes parmi lesquelles le client choisit celles qu'il désire mettre en œuvre.

Évelyne apprécie, quant à elle, le fait que l'animateur et l'animatrice utilisent ce qui émerge au sein de la communauté pour produire des artefacts. Ceux-ci peuvent prendre différentes formes : certains sont réservés aux établissements membres du Regroupement, alors que d'autres sont ouverts à tout le monde. Évelyne apprécie que ces productions tangibles puissent être facilement mis en commun avec les collègues de son établissement : « *J'y ai participé. Il y a deux ou trois idées à moi là-dedans. Donc c'est teinté de mon collège, c'est teinté de la culture organisationnelle de mon établissement. Alors là ça fait bien plus de sens pour eux* ».

Enfin, pour François, l'agentivité par procuration se manifeste essentiellement sous la forme d'une validation qu'il souhaite parfois obtenir des autres membres de la communauté : « *me valider par le biais des autres ressources en place, de partager des bons coups qu'on fait bien, ça me permet de dire "oui, on se positionne correctement"* ».

Manifestations de l'agentivité collective

Dès la première rencontre de l'année scolaire, Béatrice présente les messages clés, les interactions possibles et pertinentes, les facteurs de participation, etc. On y retrouve l'esprit de l'agentivité collective, comme en témoignent ces extraits : « *Les membres devraient être intéressés, avec l'esprit d'initiative* », « *Apprendre en interaction avec les autres* », « *Contribuer à une production collective* ». Les valeurs de la communauté, inscrites sur les documents utilisés, sont l'ouverture, la bienveillance, la participation, l'équité et la confidentialité. Ces valeurs contribuent à offrir un espace d'échanges positifs et constructifs.

Si chaque membre intègre la communauté avec ses objectifs de participation, les buts et les objets de travail que se donne cette dernière sont négociés continuellement. C'est d'ailleurs une préoccupation de l'équipe d'animation : « *C'était important que ce soit une responsabilité partagée, les contenus* » (André). Les personnes sont invitées à faire part de leurs préoccupations, puis à voter pour les objets sur lesquels ils et elles souhaitent travailler ensemble. Cette négociation a aussi été faite grâce à des activités comme « les trois C » et « l'étoile du changement ».

Critiquer, remettre en question, résister

Les participants ont mentionné qu'il y avait peu de critiques ou de résistance au sein de la communauté. Évelyne affirme qu'elle critiquerait son organisation au sein de la communauté seulement après avoir épuisé toutes ses ressources : « *je ne dis pas que je suis méfiaante, mais c'est un lieu où on échange, puis ces échanges-là, est-ce que c'est sûr qu'ils vont rester là?* ». Caroline abonde dans ce sens : « *c'est un petit peu embêtant parce que dans cette communauté, on se connaît, mais on ne se connaît pas tant que ça non plus [...] un moment donné, peut-être qu'on changera d'établissement* ».

Cela dit, toutes les personnes participantes ont mentionné avoir senti qu'elles avaient pu parler librement de leurs préoccupations, notamment « *parce qu'ils sont compris par leurs pairs* » (François). L'animateur et l'animatrice ont d'ailleurs expliqué, au sujet des préoccupations, que « *ça ne prend pas toute la place, ça ne baisse pas le moral de tout le monde* » (Béatrice) et que « *il n'y a pas de dérapage* » (André). En ce sens, André mentionne que, lorsqu'elles sont évoquées, les limites structurelles ou organisationnelles sont abordées pour contextualiser des enjeux de nature pédagogique, qui eux sont discutés : « *des fois, en le nommant, on se rend compte qu'on peut agir dessus ou pas [...] on a vraiment une communauté résolument tournée vers l'action [...] quand on s'écoute, qu'on arrive à mettre tout le monde en posture d'action puis de changement* ». Caroline explique aussi :

« dans la communauté on est plus portés à construire avec ce qui nous arrive, plus en mode solution ».

Expliquer de nouvelles possibilités, envisager de nouveaux modèles

S'il y a peu d'occasions où les membres ont critiqué la direction ou l'organisation, l'ont remise en question ou y ont résisté, souvent, de nouvelles possibilités ont été explicitées pendant l'activité et de nouveaux modes ou modèles pour cette dernière ont été envisagés. Les séances de codéveloppement incluent d'ailleurs une portion importante d'exploration. Une fois la situation du « client » clarifiée, les personnes participantes échangent au sujet de leur expérience, proposent des ressources, amènent de nouvelles idées. Le fait d'avoir accès à la pratique des collègues d'autres établissements permet d'envisager de nouvelles pistes pour leur établissement respectif, et ce, pour l'ensemble des membres, pas seulement le client : « *je n'ai pas ça chez moi, ça serait donc bien intéressant ce genre de choses* » (Dominique).

Même une CP expérimentée comme Évelyne peut y explorer de nouvelles pistes : « *malgré le fait que j'ai près de quinze ans de métier de conseilance pédagogique [...], c'est réconfortant d'y participer parce que ça relativise les choses, mais aussi ça donne des trucs. Donc ça a eu des retombées sur les stratégies de counseling que j'ai mises en place dans mon milieu* ». Elle ajoute même : « *la communauté c'est une place où sky is the limit* ».

Au-delà de l'exploration des nouvelles pistes, les échanges outillent les membres. À ce sujet, Caroline explique : « *j'avais les documents des autres qui expliquaient les difficultés, comment ils s'organisent, c'est comme si j'arrivais déjà tout équipée [...] quand ça arrive chez nous, j'ai une petite longueur d'avance, je peux prévoir les difficultés un peu avant qu'elles arrivent* » (Caroline). François parle aussi d'efficacité, au sens où il tire profit des expérimentations dans d'autres établissements : « *il y a tel exemple qui a été fait dans d'autres organisations, ça fonctionne, on peut aller là [...] pour répondre rapidement à des besoins, il faut être efficace, par le biais de la communauté de pratique, ça nous amène une efficacité* ». Béatrice illustre aussi : « *je pense que 1 plus 1 fait 3* ».

Poser des gestes, mesurer le suivi

Les gestes des membres de la communauté ont été posés sur deux plans : dans la communauté et dans leur milieu respectif. Dans la communauté, André et Béatrice travaillent de concert à la création d'artéfacts après le travail des membres durant les rencontres : « *il y a les documents qu'on crée [...] sur des moyens, des pratiques gagnantes en accompagnement, c'est sûr qu'on le travaille tout le monde ensemble, mais ça, c'est quelque chose que je vais réutiliser* » (Béatrice). La participation active d'Évelyne à la communauté, de même

que les présentations que François et elle ont faites aux autres membres, ont influencé la communauté.

Un suivi est fait de façon régulière et informelle auprès des membres, que ce soit sur le plan des contenus abordés ou des modalités pour le faire : « *Mais on veut vraiment entendre les vraies affaires [...] s'il y a des choses à améliorer dans la communauté de pratique par rapport à ça, ben nous on veut prendre ça au sérieux* » (Béatrice). Lors de la dernière rencontre de l'année scolaire, les membres ont présenté un résumé prenant la forme de ligne du temps pour illustrer les actions de la communauté durant l'année.

Pour André, dans son milieu, c'est souvent dans l'action qu'il mesure le changement (« *j'ai vu la différence, j'étais là!* »); cependant, parfois, le changement ne peut être mesuré aussi rapidement. Il mentionne qu'il souhaite systématiser le suivi des gestes qu'il pose dans son milieu pour mieux apprécier les retombées. Pour sa part, Béatrice a dû faire certains choix dans son établissement : « *j'ai planifié des activités, mais ça n'a pas pu se concrétiser* ». Caroline s'est engagée à poser des gestes concrets, des gestes qu'elle considère comme faisant partie de ses fonctions. En ce qui concerne le suivi, elle ajoute « *on avait essayé de trouver des façons d'évaluer les retombées, mais tu sais, c'est pas simple* ». Dominique a mis à l'essai certaines des suggestions proposées par les membres de la communauté lors de la séance de codéveloppement. Elle a aussi réinvesti dans son milieu certaines des modalités vécues dans la communauté, comme l'activité des 3C. Évelyne mentionne, quant à elle, ne pas avoir changé son activité dans son milieu durant la dernière année. Elle explique : « *pas dans la dernière année [...] on a implanté un programme entièrement délocalisé [...] ça se passe bien, mais dans la dernière année, on est rodés, ça va, mais depuis 2 ans, c'est un énorme bouleversement* ». Enfin, pour François, les actions ont visé à faire rayonner dans son milieu les contenus élaborés par la communauté, mais aussi les valeurs de collaboration et de partage.

DISCUSSION

Les manifestations de l'agentivité individuelle chez les personnes participantes ont permis de cibler certaines similitudes et différences. Du côté de la dimension itérative, bien qu'ils soient singuliers, leur parcours de vie et leur parcours professionnel respectifs sont empreints d'une volonté d'améliorer leurs conditions sur le plan professionnel. Toutes les personnes participantes ont assuré leur développement professionnel en suivant des formations universitaires complémentaires, et ce perfectionnement de nature pédagogique, disciplinaire ou technologique

a pu être réinvesti dans leur pratique de CP et dans leur participation à la communauté.

Du côté de la dimension projective, deux participantes ont mentionné avoir rejoint la communauté sans réel objectif, à la demande d'un supérieur hiérarchique. Mais, par la suite, elles ont vu le potentiel pour elles et ont pu définir des objectifs de participation à la communauté. Les buts fixés étaient de différents ordres, certains concernant le contenu, d'autres les modalités et d'autres encore, les membres de la communauté. Cela dit, toutes les personnes participantes ont manifesté une forme d'intentionnalité et d'anticipation dans leur participation, des caractéristiques qui sont associées à l'agentivité (Bandura, 2001). Soulignons que toutes ont affirmé avoir atteint leurs objectifs. Ainsi, à leur façon, dans la communauté et dans leurs milieux respectifs, elles ont changé leur environnement et leurs comportements (Engeström et Sannino, 2010). Il nous semble d'autant plus intéressant de le souligner, puisque le fait d'atteindre un objectif fixé permet d'augmenter le sentiment d'efficacité, et celui-ci se trouve au fondement de l'agentivité (Bandura, 1999). Certains des propos laissent en effet percevoir un fort sentiment d'efficacité chez les personnes participantes, ce qui concorde avec les propos de Bandura (2006) : l'efficacité collective perçue va au-delà de la somme de l'efficacité individuelle perçue par chaque membre, devenant ainsi une propriété émergente au sein de la collectivité.

La dimension pratique-évaluative a permis de cibler plusieurs similitudes entre les cas. Pour ce qui est l'aspect culturel, ce qui ressort davantage est le fait que les valeurs et croyances nommées par les personnes participantes s'arriment aux valeurs de la communauté : participation active, ouverture et bienveillance à l'égard des autres membres. Les personnes impliquées reconnaissent l'apport des autres, peu importe l'ordre d'enseignement ou le secteur dans lequel elles exercent leur rôle de CP. Par ailleurs, on remarque aussi que la collaboration, un thème qui est revenu dans tous les entretiens, semble bien ancrée à la fois dans la culture des personnes participantes et dans la structure dans laquelle elles sont appelées à évoluer dans leur milieu. Chaque membre de la communauté doit collaborer avec de nombreuses parties prenantes, occupant des fonctions différentes au sein de son établissement. Les membres collaborent dans leur établissement, mais aussi à l'extérieur en participant à divers réseaux, communautés et groupes de travail. Enfin, pour ce qui est de l'aspect matériel, qui a trait aux ressources favorisant ou contraignant l'agentivité et à l'environnement physique plus large dans lequel et par lequel l'action est réalisée (Priestley et al., 2013), on constate l'importance de l'entente liant les établissements au Regroupement, qui fait en sorte que la

participation à la communauté n'a pas besoin d'être négociée par les membres avec leur établissement scolaire. En effet, non seulement leur participation est reconnue, mais les personnes participantes sont également désignées par leur établissement pour les y représenter. Des ressources financières sont allouées et du temps est libéré pour leur permettre de participer pleinement aux rencontres et aux travaux de la communauté. Le fait que cette dernière s'inscrive dans un regroupement plus grand, qui offre des activités et des ressources à ses membres, semble également favoriser l'agentivité des CP.

En ce qui concerne les manifestations de l'agentivité par procuration chez les personnes participantes, on remarque que le partage de la pratique et les discussions sur celle-ci ont permis à chaque CP d'évoluer dans l'atteinte de son propre objectif. Il semble y avoir une certaine forme de symétrie dans les manifestations d'agentivité. Les personnes qui agissent comme médiatrices de l'agentivité des autres, c'est-à-dire celles qui, par leurs actions, les aident à atteindre leurs propres objectifs, semblent être aussi celles qui, à d'autres moments, bénéficient des actions de ces personnes. On note que c'est le résultat des expérimentations des autres qui semble être le plus apprécié : les personnes participantes accordent une confiance suffisante à ces expériences pour en retenir les points forts et les difficultés envisagées. Ainsi, comme le soutient Bandura (2001) au sujet de l'agentivité par procuration, les membres peuvent progresser sans assumer toutes les responsabilités associées à ces expérimentations, notamment sans investir tout le temps nécessaire. Néanmoins, nous n'avons pas noté un recours excessif à l'agentivité par procuration, qui pourrait contraindre les capacités d'autorégulation (Bandura, 1997).

Enfin, en ce qui concerne l'agentivité collective, nous avons pu remarquer que, bien que les membres se sentent relativement en confiance de communiquer leurs préoccupations et, éventuellement, de critiquer les pratiques et l'organisation ou même d'y résister, peu de membres ont semblé le faire durant la dernière année. Le mandat de la communauté, le style d'animation et les valeurs partagées par les membres font probablement en sorte que la communauté est davantage tournée vers l'action positive : les personnes qui y participent cherchent à tirer le meilleur dans leur milieu respectif, tout en travaillant avec les conditions inhérentes au contexte. Ainsi, elles ont abordé davantage des activités d'exploration de nouveaux modes de fonctionnement et de nouvelles pistes de réflexion que critiqué leur situation. En ce qui concerne la prise de mesures de suivi pour changer l'activité et réguler les actions, il semble que ce soit plus complexe à concrétiser. Plusieurs personnes ont

mentionné souhaiter le faire, ou le faire de façon plus systématique, mais ont relevé les défis que cela comporte.

Limites de l'étude

La première limite relève de l'échantillon retenu. En effet, la participation volontaire peut introduire des biais : il y a fort à parier que les membres de la communauté qui ont accepté de participer soient les personnes qui manifestent leur agentivité dans différentes situations, notamment au sein de la communauté. Rappelons d'ailleurs que, parmi les six personnes participantes, deux ont assuré l'animation durant l'année à l'étude et deux autres l'ont fait dans le passé. De plus, certaines des personnes participantes sont aussi impliquées dans la recherche au collégial, ce qui les rend probablement sensibles aux défis du recrutement en recherche. Cela dit, l'objectif de l'étude n'était pas de généraliser les résultats, mais plutôt d'observer les manifestations de l'agentivité des membres en étudiant de façon approfondie leur expérience.

CONCLUSION

Cette recherche, à laquelle six personnes CP impliquées dans une communauté de pratique en réseau ont participé, a permis d'observer différentes manifestations de l'agentivité individuelle, par procuration et collective. Bien que ces personnes soient à l'embauche de différents établissements de différents ordres, elles sont animées par une volonté de réfléchir, de participer, de cocréer et de développer des ressources utiles dans leur milieu respectif. Au cours de l'année scolaire 2021-2022, elles ont, à leur façon, changé le monde et leurs propres comportements (Engeström et Sannino, 2010, p. 5) et exercé leur rôle d'agents de changement à la fois dans la communauté et dans leur milieu.

Pour compléter ces analyses faites auprès de personnes actives au sein de la communauté de pratique en réseau, il serait intéressant de poursuivre la recherche auprès de membres plus en retrait ou manifestant moins d'agentivité. L'analyse de la participation et de la réification au sein de la communauté (Wenger, 2005), que nous avons menée en parallèle (Deschênes et al., 2024), a permis d'enrichir la compréhension de l'activité des membres. Pour la pratique, la présente recherche rappelle l'importance pour les membres et l'équipe d'animation de rendre formelle la formulation d'objectifs individuels et collectifs réalistes. L'atteinte de ces objectifs pourra contribuer à augmenter leur sentiment d'efficacité et

à susciter leur agentivité dans les occasions futures, que ce soit à l'intérieur de la communauté ou dans leurs milieux respectifs. La communication des objectifs individuels aux autres membres pourrait également permettre d'identifier les médiateurs permettant à chaque personne impliquée d'atteindre ses objectifs.

RÉFÉRENCES

- Adebayo, S. B. (2019). Emerging perspectives of teacher agency in a post-conflict setting: The case of Liberia. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102928>
- Alavi, S. B. et McCormick, J. (2016). Implications of proxy efficacy for studies of team leadership in organizational settings. *European Psychologist*, 21(3), 218-228. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000270>
- Balgopal, M. M. (2020). STEM teacher agency: A case study of initiating and implementing curricular reform. *Science Education*, 104(4), 762-785. <https://doi.org/10.1002/sce.21578>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. Dans L. Pervin et O. John (dir.), *Handbook of Personality* (3^e éd., p. 154-196). Guilford.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Biesta, G. et Tedder, M. (2006, février). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement*. Learning Lives: Learning, Identity, and Agency in the Life Course. Working Paper Five, Exeter: Teaching and Learning Research Programme.
- Brennan, K. (2012). *Best of both worlds: Issues of structure and agency in computational creation, in and out of school* [thèse de doctorat, MIT]. Dspace@MIT. <http://dspace.mit.edu/handle/1721.1/7582>
- Burns, T. R. et Dietz, T. (2000). Human agency and evolutionary processes: Institutional dynamics and social revolution. Dans B. Whitrock. (dir.), *Agency in Social Theory*. Sage.
- Butler, D. L., Schnellert, L. et MacNeil, K. (2015). Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry. *Journal of Educational Change*, 16(1), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9227-z>
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? Savoirs, Hors-série, 9-50. <http://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Communagir. (s. d.). *Les outils d'animation*. Communagir pour emporter. <https://communagir.org/contenus-et-outils/communagir-pour-emporter/les-outils-d-animation/>
- Datnow, A., Hubbard, L. et Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform: From One School to Many*. RoutledgeFalmer.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Falmer Press.
- Deschênes, M. et Parent, S. (2022a). Methodology to Study Teacher Agency: A Systematic Review of the Literature. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2459-2476

Deschênes, M. et Parent, S. (2022b). Vers une définition de l'agentivité du personnel enseignant : une revue systématique de la littérature. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(3). <https://doi.org/10.7202/1103273ar>

Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1), 163-182. <https://doi.org/10.4000/rsa.525>

Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 635-656. <https://doi.org/10.7202/1037363ar>

Emirbayer, M. et Mische, A. (1998). What is agency? *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>

Engeström, Y. et Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>

Engeström, Y. et Sannino, A. (2013). La volonté et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19. <https://doi.org/10.51657/ric.v1i1.41017>

Gagnon, B. (2009). *Recherche-action visant le développement de compétences professionnelles de nouveaux conseillers pédagogiques engagés dans une commission scolaire québécoise* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoires. <https://savoires.usherbrooke.ca/handle/11143/9842>

Gagnon, Y. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillement pédagogique en soutien à la réussite des élèves. À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. JFD Éditions.

Houle, H. et Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial*. Cégep Sainte-Foy. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/29672>

Impedovo, M. A. (2020). L'agentivité des enseignants après un master de formation internationale : les implications sur le développement professionnel. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 199-218. <https://doi.org/10.7202/1075726ar>

Jenkins, G. (2020). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 167-181. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00334-2>

Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sticef*, 21, 239-286. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1099>

Lachaîne, C. et Duchesne, C. (2019). Le conseiller pédagogique en tant qu'agent de changement : compétences et leadership transformationnel. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 625-645. <https://doi.org/10.7202/1069773ar>

Lapassade, G. (2002). Observation participante. Dans J. Barus-Michel (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 375-390). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2002.01.0375>

Martin, J. (2004). Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency. *Educational Psychologist*, 39(2), 135-145. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_4

Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.

- Philpott, C. et Oates, C. (2017). Teacher agency and professional learning communities; what can Learning Rounds in Scotland teach us? *Professional Development in Education*, 43(3), 318-333. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1180316>
- Pietarinen, J., Pyhälto, K. et Soini, T. (2016). Teacher's professional agency—a relational approach to teacher learning. *Learning: Research and Practice*, 2(2), 112-129. <https://doi.org/10.1080/23735082.2016.1181196>
- Priestley, M., Biesta, G. et Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. Dans M. Priestley et G. Biesta (dir.), *Reinventing the Curriculum: New Trends in Curriculum Policy and Practice* (p. 187-206). Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., Biesta, G. et Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. et Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for maneuver. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Shields, C. (2005). The dilemma of proxy-agency in exercise: A social-cognitive examination of the balance between reliance and self-regulatory ability [thèse de doctorat, Université de Waterloo, Canada].
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien* (2^e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique* (traduit et adapté par F. Gervais). Presses de l'Université du Québec.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press.

MICHELLE DESCHÈNES est professeure en psychopédagogie de l'enseignement professionnel à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Détentrice d'un doctorat en technologie éducative, elle mène des recherches sur le développement de la compétence numérique, l'agentivité ainsi que le développement professionnel du personnel enseignant en formation professionnelle et en formation générale des adultes. Elle s'intéresse également aux communautés de pratique et aux enjeux liés à l'intelligence artificielle. Ses travaux visent à faciliter la transition vers les études universitaires, notamment pour les personnes étudiantes aux parcours atypiques, et à contribuer à la réduction des inégalités numériques en contexte scolaire. michelle_deschenes@uqar.ca

SÉVERINE PARENT est professeure en technologie éducative et en littératie numérique au campus de Lévis de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Elle offre des cours de mobilisation du numérique à de futures enseignantes et de futurs enseignants, tant en présence qu'à distance. Dans sa pratique enseignante, elle s'intéresse au renouvellement des espaces d'apprentissage, notamment le recours à la pédagogie active et l'activité dans les espaces créatifs. Ses champs de recherche concernent le développement de la compétence numérique (Projet CNIO), la réduction des inégalités numériques (Projet LaVIE) et la variation de l'engagement en contexte d'innovation.

severine.parent@uqar.ca

MICHELLE DESCHÈNES is a professor of vocational education psychopedagogy at the Université du Québec à Rimouski (UQAR). She holds a PhD in educational technology and conducts research on the development of digital competence, teacher agency, and the professional development of educators in vocational training and adult general education. Her interests also include communities of practice and issues related to artificial intelligence. Her work aims to facilitate the transition to university studies—particularly for students with non-traditional academic backgrounds—and to contribute to reducing digital inequalities in educational settings. michelle.deschenes@uqar.ca

SÉVERINE PARENT is a professor of educational technology and digital literacy at the Université du Québec à Rimouski (UQAR). She designs and delivers digital mobilization courses for future educators, both in-person and online. In her teaching practice, she explores the transformation of learning spaces, focusing on active pedagogy and hands-on activities in creative environments. Her research focuses on developing digital skills, addressing digital inequalities, and analyzing variations in engagement within innovation contexts. severine.parent@uqar.ca

INTÉGRER L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES BASÉ SUR LES TÂCHES EN SALLE DE CLASSE : UNE PROPOSITION DE TÂCHE POUR DES APPRENANTS DU FRANÇAIS LANGUE ADDITIONNELLE AU PRIMAIRE

RACHELLE DUTIL et CAROLINE PAYANT *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. La recherche dans le domaine de l'enseignement des langues basé sur les tâches (ELBT ou *Task-based language teaching*) cherche à mieux comprendre de quelle façon les tâches pédagogiques et leur mise en œuvre contribuent au développement des compétences en langue additionnelle (LA). Cette Note du terrain, destinée aux personnes enseignantes et futures personnes enseignantes, a pour objectif de définir l'EBLT et d'illustrer le concept de tâche pédagogique. Une séquence didactique conçue pour de jeunes personnes apprenantes du français LA sera proposée et pourra servir de guide pour l'élaboration de tâches similaires.

INTEGRATING TASK-BASED LANGUAGE TEACHING IN THE CLASSROOM: A TASK PROPOSAL FOR LEARNERS OF FRENCH AS AN ADDITIONAL LANGUAGE IN ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT. Research in the field of task-based language teaching (TBLT) seeks to better understand how pedagogical tasks and their implementation contribute to the development of additional language (AL) competences. This Note from the Field, intended for teachers and future teachers, aims to define TBLT and to illustrate the concept of a pedagogical task. A didactic sequence designed for young learners of French as an AL will be proposed and can serve as a guide for the development of similar tasks.

L'enseignement des langues basé sur les tâches (ELBT) fait l'objet d'un intérêt important dans le domaine des langues additionnelles (LA). Ce champ de recherche a pour objectif de mieux comprendre de quelle façon les tâches pédagogiques peuvent contribuer au développement des

compétences langagières en LA (Payant et Michaud, 2020). Même si plusieurs études montrent l'efficacité de cette approche en contexte de salle de classe (voir notamment la métanalyse de Bryfonski et McKay, 2019), peu de tâches conçues pour l'enseignement du français sont accessibles. Cet article a donc pour objectif de définir la notion de *tâche* telle qu'elle est conceptualisée en ELBT, ainsi que de présenter une séquence didactique conçue pour de jeunes personnes apprenantes du français LA au primaire, mais pouvant être adaptée à d'autres milieux. Nous espérons ainsi outiller les personnes enseignantes désireuses de concevoir des tâches propres à leur contexte d'enseignement.

LA TÂCHE : DÉFINITION ET CONCEPTUALISATION

En ELBT, la *tâche* constitue l'élément central de l'unité didactique (Ellis et Shintani, 2014). De nombreuses définitions ont été proposées pour la baliser et la distinguer d'une activité ou d'un exercice (répertoriées dans Van den Branden, 2006). Il est notamment possible de circonscrire la tâche à partir de critères de conception (« *task as workplan* »). Plus précisément, quatre critères peuvent guider l'élaboration d'une tâche pédagogique (Ellis et al., 2019) : 1) La tâche se caractérise par un objectif communicatif où la compréhension et la transmission du sens prennent sur la précision linguistique; 2) Elle fait ressortir un manque d'informations à combler (« *a gap* »), ce qui oblige les personnes apprenantes à partager leur opinion, raisonner ou s'échanger des renseignements pour mener à bien la tâche; 3) Au cours de celle-ci, les personnes apprenantes sont tenues de puiser dans leurs ressources linguistiques (langues connues, traducteurs, etc.), bien qu'elles puissent aussi s'appuyer sur leurs ressources non linguistiques (images, etc.); 4) La tâche présente un objectif mesurable (p. ex., faire un choix parmi plusieurs options, s'entendre sur un classement, remettre des éléments en ordre), qui va au-delà de la pratique de la langue cible.

Les tâches pédagogiques peuvent prendre plusieurs formes et sont regroupées selon diverses typologies (voir East, 2021; Willis et Willis, 2013). L'on compte les « tâches de production » (« *output-based tasks* »), qui ont la particularité d'amener la personne apprenante à produire un texte oral ou écrit, ce qui requiert une mobilisation des connaissances développées ou en voie de développement en langue cible. Quant aux « tâches basées sur la compréhension » (« *input-based tasks* »), elles impliquent plutôt que la personne apprenante traite l'information qu'elle reçoit et qu'elle manifeste sa compréhension (East, 2021). Par ailleurs, les tâches peuvent aussi être catégorisées en fonction des processus cognitifs qu'elles requièrent, tels que comprendre les informations, les évaluer (p.

ex., les mettre en relation) et les reconstruire (Ellis et al., 2019; Payant et Michaud, 2020). Voici quelques types de tâches courants à titre d'exemples.

Exemples de tâches de production

Les tâches appelées *échange d'informations* amènent les personnes apprenantes d'une LA à mettre en commun les renseignements dont elles sont munies pour atteindre un objectif de communication (Kim, 2015). Une tâche de ce type pourrait consister à inviter les personnes apprenantes à compléter un calendrier commun dans le but de choisir une date pour un événement, ce qui exigerait de partager d'abord les dates de leurs engagements respectifs. Il est aussi possible de proposer des tâches où les informations sont échangées, puis évaluées (Ellis et al., 2019). C'est le cas des tâches collaboratives de *prise de décision* et de *hiérarchisation*. Lors des tâches du premier type, les personnes apprenantes doivent prendre connaissance d'un certain nombre d'éléments (p. ex., six spectacles pour enfants) avant de faire un choix consensuel en lien avec l'objectif à atteindre (p. ex., choisir le spectacle idéal pour un groupe de jeunes). Quant aux tâches du second type, elles consistent à s'échanger des renseignements et à les classer dans un ordre spécifique (p. ex., ordre de préférence, ordre d'utilité, ordre d'importance). Pour réaliser ces tâches, chaque personne a accès à des informations différentes, mais complémentaires. Ainsi, elles doivent obligatoirement se transmettre leurs données respectives pour pouvoir mener à bien la tâche. Elles sont également amenées à interagir lorsqu'elles recherchent une solution commune. En plus d'engendrer des processus cognitifs favorables à l'apprentissage d'une LA, comme évaluer des informations, partager de nouveaux éléments, émettre des opinions fondées sur des faits, convaincre des pairs, etc., ces tâches peuvent aussi amener les personnes apprenantes à utiliser la langue pour résoudre des questions portant sur la langue (Ellis et al., 2019; Kim, 2015; Swain et Watanabe, 2019).

Il existe également des tâches de *reconstruction*. L'objectif de ces dernières est de reconstruire le sens d'une histoire ou d'un message à partir d'images ou de textes. Parmi ces tâches, l'on compte notamment *l'historiette* (« *story completion task* »), lors de laquelle les personnes apprenantes recréent généralement une séquence narrative à partir d'images (Payant, 2019). Comme dans les tâches de type *échange d'informations*, il est possible de diviser les images entre les pairs, ce qui contraint les personnes apprenantes à décrire chaque illustration avant de s'entendre sur leur agencement. Les tâches de *reconstruction* pourraient aussi prendre la forme d'un texte à élaborer à partir de données numériques présentées dans un

graphique ou une infographie. Enfin, l'on retrouve le *dictogloss* (Bell et Payant, 2021), qui se réalise en deux étapes. D'abord, les personnes apprenantes écoutent un court texte oral à deux ou trois reprises et mettent sur papier les idées principales évoquées. Ensuite, elles se regroupent en petites équipes, échangent leurs notes, puis rédigent un texte commun inédit dont le message doit être le plus près possible de celui du passage original.

Exemple de tâche basée sur la compréhension

Les tâches basées sur la compréhension sont particulièrement intéressantes pour développer les connaissances en LA des personnes apprenantes plus jeunes ou débutantes (Erlam et Ellis, 2018; Shintani, 2014) ainsi que des personnes adultes en apprentissage de la langue et de la littératie (Beaulieu et al., 2020). Elles sont conçues de façon à ce que leur objectif ne puisse être atteint que si l'apprenant traite les informations qui lui sont communiquées (Ellis et al., 2019). C'est le cas de la tâche du zoo (Shintani et Ellis, 2010), lors de laquelle des personnes apprenantes de l'anglais sont invitées à sélectionner des images d'animaux et à les placer au bon endroit sur le plan d'un zoo. Pour y arriver, elles doivent porter attention au message de la personne enseignante et en traiter le sens (p. ex., le nom de l'animal énoncé) ainsi que les informations grammaticales (p. ex., le nombre d'animaux; la marque du pluriel étant audible en anglais). S'il n'est pas nécessaire de produire dans la langue cible pour accomplir cette tâche, il est tout de même probable que les personnes apprenantes échangent entre elles et avec la personne enseignante afin de clarifier certaines informations ou encore de s'entraider.

Les différents types de tâches présentés ci-dessus peuvent faire office de modèles sur lesquels s'appuyer pour mettre au point des tâches pédagogiques spécifiques. Nous avons fait l'exercice de concevoir une tâche de production, de type *hiérarchisation*, afin d'offrir un exemple concret aux personnes enseignantes et futures enseignantes. Dans la suite du présent article, le déroulement prévu de la tâche sera détaillé, puis la proposition sera mise en relation avec les quatre critères permettant de définir la tâche (Ellis et al., 2019). Enfin, nous situerons cette tâche dans une séquence didactique incluant une pré-tâche et une post-tâche, de façon à outiller les personnes enseignantes désireuses de la réaliser en salle de classe.

TÂCHE DE HIÉRARCHISATION

La tâche que nous proposons se nomme « La récompense » et mobilise à la fois les compétences orales et écrites. Elle s'adresse à des élèves du

français LA de 10-12 ans et de niveau intermédiaire. Elle se réalise en groupe de trois personnes. Le scénario permettant de contextualiser la tâche est le suivant :

Scénario

La directrice de notre école organise une sortie récompense pour quelques élèves du **groupe 3B** et, en tant que jeunes de sixième année, vous êtes invités à choisir les élèves à récompenser. Une première sélection de quatre candidatures a été réalisée par la directrice.

Objectif

En équipe de trois, proposez un classement des quatre candidatures – de la plus méritante à la moins méritante - en tenant compte des critères de sélection (voir Figure 3). Pour ce faire, vous aurez accès aux notes de trois personnes enseignantes au sujet du travail et de l'attitude de chaque personnes candidates.

Avant de poursuivre, notons que cette tâche pourrait aussi être présentée à des personnes apprenantes au collégial ou encore à des adultes, en modifiant la mise en situation. L'on pourrait simplement remplacer l'activité récompense par une augmentation salariale.

DÉROULEMENT DE LA TÂCHE : EXEMPLE DE SCÉNARIO

Avant de dévoiler les étapes de la tâche aux élèves, nous recommandons à la personne enseignante d'effectuer une lecture du scénario, ainsi que de présenter l'objectif à atteindre. De cette façon, l'attention des élèves sera rapidement dirigée vers le sens de cette tâche de communication. Ensuite, les élèves seront en mesure de réaliser la première étape de la tâche, soit la lecture individuelle.

Lecture individuelle des informations présentées dans les fiches des personnes enseignantes

Pour débuter, les notes d'une seule personne enseignante sont remises à chaque élève, à qui on demande de bien vouloir cacher ses informations (voir Figure 1 pour un exemple de fiche). Il serait judicieux d'offrir un temps de lecture et de planification à ce moment, pour que les élèves puissent se familiariser avec les informations et réfléchir à la façon dont ils et elles les communiqueront. En fait, fournir du temps de planification réduirait la complexité de la tâche (Ellis et al., 2019), ce qui permettrait ensuite aux élèves d'allouer leurs ressources attentionnelles à leur performance langagière plutôt que de réfléchir à *comment* réaliser la tâche (Ellis, 2018).

Notes de l'enseignant de musique		
	Il a souvent manqué les cours pour des raisons de santé. Je l'ai attrapé en train de tricher au dernier examen. Pendant les activités d'équipe, il faut souvent lui rappeler les consignes.	Dev
	Il a commencé à apprendre le français l'année dernière. Il a des notes dans la moyenne. Il est souvent distrait, il arrive parfois en classe sans son matériel.	Alex
	Elle a d'excellentes notes. Elle est souvent dans la lune. Elle a d'ailleurs brisé un violon au dernier cours. C'est aussi la meilleure amie de ma fille.	Zoé
	Elle est très disciplinée et pratique son instrument tous les jours. Elle est serviable et aime me rendre service.	Bianca

FIGURE I. Exemple d'une fiche d'informations

Échange des informations

Puisque les élèves n'ont accès qu'à la perspective d'une personne enseignante au sujet des candidatures, ils et elles doivent par la suite échanger leurs informations (à l'oral, sans dévoiler les fiches) pour connaître le point de vue des trois personnes enseignantes au sujet de chacune des candidatures. Afin de s'assurer que les élèves aillent au-delà d'une simple lecture de la fiche, il est utile de modéliser des interactions lors de la prétâche mettant en évidence comment les candidatures peuvent être discutées et comparées (Kim et McDonough, 2011). À cet effet, la personne enseignante peut faire la lecture à voix haute d'un échange scripté entre deux élèves menant la tâche ou réaliser un exemple à l'aide d'un ou d'une volontaire.

Pour faciliter l'échange des informations, la personne enseignante peut aussi fournir un tableau à compléter en équipe, dans lequel les élèves regroupent l'ensemble des informations échangées (voir Figure 2). Cela les aidera à structurer leur discussion et permettra à la personne enseignante d'apporter de l'aide aux équipes qui semblent en difficulté. Elle pourra aussi plus facilement porter un jugement sur la réussite de cette étape avant la poursuite de la tâche.

Échangez vos informations et prenez des notes dans le tableau.

	Dev	Alex	Zoé	Bianca
Enseignant de musique				
Enseignante de français				
Enseignante de sciences				

FIGURE 2. Exemple de tableau à compléter

Classement des candidatures

Pour favoriser de riches discussions au sujet des candidatures lors de l'étape du classement, divers critères de sélection sont également remis à chaque équipe (voir Figure 3 pour un exemple de critères). Les élèves peuvent choisir en grand groupe sur quelle base leur classement sera effectué. Pour simplifier la tâche, le groupe pourrait ne choisir qu'un seul critère. Inversement, il est possible d'en choisir plusieurs, rendant ainsi la tâche plus complexe. Lors des échanges, les élèves peuvent utiliser l'ensemble de leur répertoire linguistique ainsi que d'autres ressources et outils de traduction au besoin. À l'écoute lors des interactions, la personne enseignante peut offrir un soutien aux équipes qui ont des doutes. À ce stade, les élèves devraient être en mesure d'évaluer les candidatures selon les critères retenus, puis de les classer par ordre de mérite.

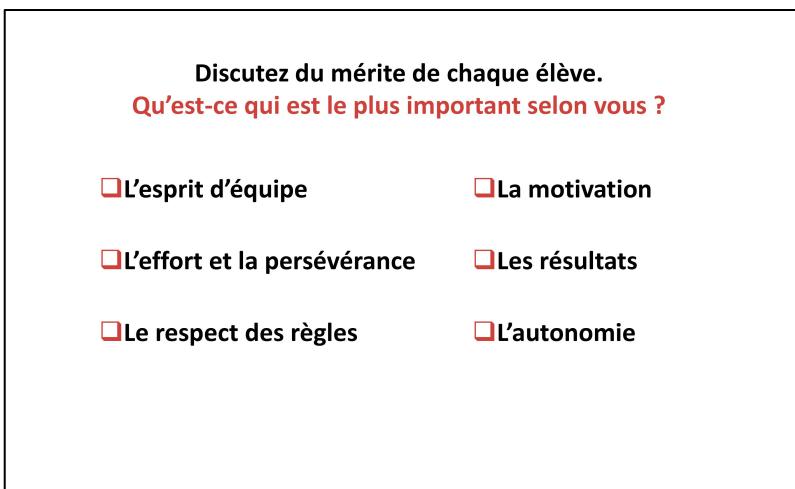


FIGURE 3. *Exemple de critères de sélection*

Explication par écrit de leur choix final

Lorsque les équipes ont terminé de classer les candidatures, la personne enseignante annonce aux élèves que seule la personne la plus méritante pourra participer à la sortie récompense. Les élèves doivent maintenant informer la directrice de leur choix et le justifier par écrit, en complétant un document remis à cet effet. Leur décision doit être basée sur les critères de sélection préalablement choisis, en mobilisant les observations des personnes enseignantes consignées sur les fiches. Cette nouvelle consigne permet d'intégrer une composante écrite à la tâche, ce qui pourrait amener les élèves à porter davantage leur attention sur la forme de la langue cible (Payant, 2019).

MISE EN RELATION DE LA TÂCHE « LA RÉCOMPENSE » AVEC LES CRITÈRES DE DÉFINITION

Cette proposition pédagogique respecte les quatre critères propres à la notion de *tâche* énoncés précédemment (Ellis et al., 2019). Plus précisément, cette tâche se caractérise par un objectif de communication qui place la personne apprenante dans une position où elle est en quête de sens (**critère 1**). En effet, les élèves auront plusieurs occasions d'interagir dans la langue cible, autant pour discuter des candidatures que pour négocier leur classement. Lors des interactions, les personnes apprenantes sont amenées à porter leur attention sur leur capacité à

transmettre des messages et à comprendre ceux de leurs pairs (Loewen et Sato, 2018). Par ailleurs, bien que la précision linguistique ne soit pas au cœur de la tâche, la personne enseignante pourra tirer profit des questions sur la forme qui surgiront naturellement lors des interactions et offrir de la rétroaction ciblée (Long, 2015).

En outre, cette tâche inclut un écart entre les informations fournies à chacun des élèves (**critère 2**), puisque les membres d'une même équipe ont en main les notes d'une personne enseignante différente. Le fait de diviser les éléments entre les élèves favorise l'interaction entre les pairs, une condition essentielle à l'apprentissage d'une langue additionnelle (Gass et Mackey, 2012). Au fil des échanges, les élèves font face à des bris de communication, ce qui peut les amener à négocier le sens (« *negotiation of meaning* ») à travers des demandes de clarification, des confirmations, des répétitions, ainsi que des modifications du message (Long, 2015).

En ce qui concerne l'utilisation des ressources linguistiques et non linguistiques (**critère 3**), la tâche proposée place les élèves dans une situation où ils et elles doivent argumenter, convaincre et s'entendre sur un classement final en mobilisant l'ensemble de leurs connaissances linguistiques. Les approches plurilingues soutiennent qu'une utilisation judicieuse des langues d'origine et additionnelles pourrait améliorer l'expérience d'apprentissage des apprenants (Payant et Galante, 2022; Woll et Paquet, 2025). Ainsi, lors des échanges, les élèves peuvent s'appuyer sur les descriptifs rédigés en français, mais ont aussi la possibilité d'utiliser d'autres langues connues ou d'avoir recours à des outils de traduction, des imagiers ou des pictogrammes pour combler certaines lacunes dans leurs connaissances et soutenir la communication. Les élèves peuvent alors prendre conscience des éléments linguistiques qui leur sont inconnus (« *noticing the hole* ») ou qui ne sont pas tout à fait maîtrisés (*noticing the gap*) en langue cible, ce qui servirait l'apprentissage (Swain et Lapkin, 1995).

Enfin, la tâche amène les élèves à proposer un classement des candidatures en fonction du mérite, puis à déterminer quelle personne candidate pourra participer à la sortie récompense. Ainsi, l'objectif mesurable (**critère 4**) n'est atteint que si les élèves proposent ledit classement et choisissent une personne candidate à récompenser. Par conséquent, ce ne sont pas des critères linguistiques qui précisent la réussite de la tâche; c'est plutôt l'atteinte de l'objectif de communication qui en détermine la réussite.

SOUTENIR LES ÉLÈVES TOUT AU LONG DE LA TÂCHE : LA PRÉTÂCHE ET LA POST-TÂCHE

Comme dans toute activité pédagogique, il apparaît essentiel de soutenir les élèves sur les plans langagier, affectif et cognitif, et ce, aussi bien avant qu'après la réalisation de la tâche (Ellis et al., 2019). Parmi les prétâches courantes, l'on compte entre autres la modélisation, qui permet de guider les personnes apprenantes vers une meilleure compréhension du déroulement de la tâche et des objectifs ciblés (Ellis, 2003). Lors de cette phase, la personne enseignante peut réaliser toute la tâche ou une seule partie avec une personne volontaire ou avec l'ensemble du groupe, sous les yeux des personnes apprenantes. Il est aussi possible de proposer le visionnement d'un document audiovisuel où l'on observe d'autres personnes apprenantes interagir et exécuter la tâche, un support qui devrait être préparé en amont.

Dans le cas de la tâche « La récompense », nous avons proposé de modéliser l'étape de l'échange des informations, afin d'enseigner aux élèves à relancer la discussion en se posant des questions et à s'entraider lors des bris de communication. De cette façon, les élèves pourraient être plus à l'aise de demander de l'aide et être en mesure d'offrir de la rétroaction à leurs pairs. Cela dit, la comparaison des candidatures pourrait également faire l'objet d'une modélisation, notamment en montrant aux élèves comment faire ressortir les points forts et moins forts de chaque candidature. En se familiarisant avec les objectifs et la procédure de la tâche en amont, les élèves se projettent dans celle-ci et peuvent mieux s'y préparer. Par conséquent, la modélisation s'avère une option particulièrement intéressante lorsqu'un type de tâche est abordé pour la première fois.

Quant aux post-tâches, elles sont une option privilégiée pour offrir des occasions d'apprentissage supplémentaires (Ellis et al., 2019). Nous en proposons un exemple : la répétition. En faisant la tâche de nouveau, les élèves peuvent se concentrer sur leur performance langagière plutôt que sur la procédure à suivre, celle-ci ayant déjà été comprise lors de la première réalisation de la tâche (Bygate, 2018). Même s'il est possible de réaliser une répétition identique de la tâche en modifiant simplement les équipes, nous proposons plutôt une répétition partielle. À cet effet, des informations contextuelles inédites sont dévoilées aux élèves dans un nouveau scénario.

Après réflexion, la directrice souhaite inclure un élève supplémentaire à la sortie récompense, mais provenant cette fois du groupe 3A. Elle a déjà fait son choix entre deux élèves et elle souhaite savoir si vous prendriez

la même décision qu'elle. Elle vous demande donc d'analyser les deux candidatures et d'en sélectionner une seule. La directrice est très pressée; vous aurez seulement dix minutes pour donner votre réponse.

Après la lecture du scénario, les élèves se regroupent rapidement en dyades et reçoivent deux nouveaux profils d'élèves à évaluer, soit une fiche par élève. Tout comme dans la tâche principale, les élèves doivent s'échanger des informations afin de pouvoir faire un choix entre les personnes candidates, noter leur décision et l'expliquer brièvement. Toutefois, le temps limité constitue un nouveau défi. Par ailleurs, dans cette post-tâche, il n'y a qu'une seule solution valide étant donné que la directrice a déjà arrêté son choix sur une candidature. C'est ce qu'on nomme une tâche « fermée » (Ellis, 2018). La décision de la directrice devra être dévoilée à la toute fin; les membres des différentes dyades pourront alors donner leur avis en plénière relativement au choix de la directrice.

CONCLUSION

L'enseignement des langues basé sur les tâches semble être une avenue prometteuse pour l'enseignement des langues additionnelles. En effet, les tâches amènent les personnes apprenantes à être exposées à la langue, à produire et à recevoir de la rétroaction, des conditions qui s'avèrent favorables aux apprentissages linguistiques (Gass et Mackey, 2012). Elles donnent aussi l'occasion aux personnes apprenantes de s'offrir une aide mutuelle et de co-construire leurs apprentissages (East, 2021; Foster et Ohta, 2005). Les tâches ont également l'avantage de convenir à des élèves d'âges et de niveaux variés (Ellis et al., 2019). Puisqu'elles peuvent être de courte durée, les tâches s'insèrent de façon flexible dans la planification prévue par la personne enseignante. Malgré l'intérêt qu'elles suscitent, il existe à ce jour peu de tâches conçues pour la didactique du français LA au primaire. Cet article visait ainsi à présenter l'ELBT et le concept de la tâche, pour ensuite offrir un exemple de tâche propre à ce contexte d'enseignement. Nous espérons que cette proposition concrète inspirera les personnes enseignantes à élaborer à leur tour du matériel didactique s'inscrivant dans cette approche.

RÉFÉRENCES

- Beaulieu, S., Fortier, V., Damiens, J., Laberge, C. et Fillion, C. (2020). Développer des connaissances lexicales et grammaticales sans support écrit et sans production grâce à une approche par tâches basée sur la compréhension. *La Revue de l'AQEFLS*, 33, 12-19.
<https://doi.org/10.7202/1081265ar>

- Bell, P. et Payant, C. (2021). La place de la grammaire dans l'approche de l'Enseignement des langues basé sur les tâches : discussion entre les professeures Philippa Bell et Caroline Payant. *La Revue de l'AQEFLS*, 34(2) 1-11. <https://doi.org/10.7202/1082350ar>
- Bryfonski, L., et McKay, T. H. (2019). TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23(5), 603-632.
- Bygate, M. (dir.) (2018). *Learning language through repetition*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tblr.11>
- Dault, C. et Collins, L. (2016). L'utilisation des langues connues des apprenants en classe de français langue seconde. *Canadian Modern Language Review*, 72(4), 504-529. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3387>
- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. Routledge.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2018). *Reflections on task-based language teaching*. Multilingual Matters.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. et Lambert, C. (2019). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>
- Erlam, R. et Ellis, R. (2018). Task-based language teaching for beginner-level learners of L2 French: An exploratory study. *Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, 74(1), 1-26. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3831>
- Foster, P. et Ohta, A. S. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 26(3), 402-430. <https://doi.org/10.1093/applin/ami014>
- Gass, S. M. et Mackey, A. (dir.). (2012). *The Routledge handbook of second language acquisition*. Routledge.
- Kim, Y. (2015). The role of tasks as vehicles for language learning in classroom interaction. Dans N. Markee (dir.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction* (p. 163-181). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118531242.ch10>
- Kim, Y. et McDonough, K. (2011). Using pretask modelling to encourage collaborative learning opportunities. *Language Teaching Research*, 15(2), 183-199. <https://doi.org/10.1177/1362168810388711>
- Loewen, S. et Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285-329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. John Wiley & Sons.
- Payant, C. (2019). Étude de la perception des apprenants de français langue étrangère envers l'enseignement des langues basé sur les tâches. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 22(1), 1-25. <https://doi.org/10.7202/1060904ar>
- Payant, C. et Michaud, G. (2020). La conceptualisation de la tâche en didactique des langues seconde : l'enseignement des langues basé sur la tâche et l'approche actionnelle. *La Revue de l'AQEFLS*, 33(1), 4-11. <https://doi.org/10.7202/1081264ar>
- Payant, C., et Galante, A. (2022). A word from the guest editors: Plurilingualism and translanguaging: Pedagogical approaches for empowerment and validation—an introduction. *TESL Canada Journal*, 38(2), i-xxii. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1363>
- Shintani, N. (2014). Using tasks with young beginner learners: The role of the teacher. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(3), 279-294. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.861466>

- Shintani, N. et Ellis, R. (2010). The incidental acquisition of plural -s by Japanese children in comprehension-based lessons: A process-product study. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(4), 607-637. <https://doi.org/10.1017%2FS0272263110000288>
- Swain, M. et Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>
- Swain, M. et Watanabe, Y. (2019). Languaging: collaborative dialogue as a source of second language learning. Dans *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664.pub2>
- Van den Branden, K. (2006). Task-based language education: from theory to practice. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667282>
- Willis, J., et Willis, D. (2013). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Woll, N., et Paquet, P. L. (2025). Developing crosslinguistic awareness through plurilingual consciousness-raising tasks. *Language Teaching Research*, 29(1), 63-87. <https://doi.org/10.1177/13621688211056544>

RACHELLE DUTIL a complété une maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal et elle y réalise présentement un doctorat en éducation. Elle enseigne le français langue seconde en contexte universitaire et elle a été enseignante en classe d'accueil par le passé. Elle s'intéresse à l'apprentissage du français chez les jeunes et les adultes en contexte d'intégration, à l'enseignement des langues basé sur les tâches et à la didactique de l'interculturel. dutil.rachelle@uqam.ca

CAROLINE PAYANT est professeure titulaire au département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Elle se spécialise dans l'enseignement et l'apprentissage des langues additionnelles dans une perspective plurilingue. Ses recherches portent sur la façon dont les apprenants et les utilisateurs plurilingues mobilisent leurs ressources pour créer du sens lors de la réalisation de tâches de communication. payant.caroline@uqam.ca

RACHELLE DUTIL holds a master's degree in second language education from the Université du Québec à Montréal where she is currently pursuing a PhD in education. She teaches French as a second language at McGill University, and she previously taught in classe d'accueil (welcome class). She is interested in the learning and teaching of French for newcomers, Task-Based Language Teaching, and intercultural education. dutil.rachelle@uqam.ca

CAROLINE PAYANT is a full professor in the Department of Language Teaching and Learning at the Université du Québec à Montréal. She specializes in the teaching and learning of additional languages from a plurilingual perspective. Her research focuses on how plurilingual learners and users mobilize their resources to create meaning when performing communication tasks. payant.caroline@uqam.ca