

FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

28⁽¹⁾

2020

Volume 28 numéro 1

DOSSIER

Formation et
accompagnement
du personnel scolaire
pour favoriser la réussite
des élèves ayant des
besoins particuliers



ISSN 2368-9226

Table des matières

DOSSIER

- 3 *Introduction au dossier*
Formation et accompagnement du personnel scolaire pour favoriser la réussite des élèves ayant des besoins particuliers
France **Dubé**, Université du Québec à Montréal (Canada)
Chantal **Ouellet**, Université du Québec à Montréal (Canada)
Mirela **Moldoveanu**, Université du Québec à Montréal (Canada)
France **Dufour**, Université du Québec à Montréal (Canada)
- 5 *Le Modèle dynamique de changement en soutien à l'accompagnement : vers des pratiques plus inclusives*
Nadia **Rousseau**, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)
- 20 *Profil professionnel d'enseignants qui utilisent des pratiques de différenciation*
Mirela **Moldoveanu**, Université du Québec à Montréal (Canada)
Naomi **Grenier**, Université du Québec à Montréal (Canada)
- 37 *Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : Quels services pour quels élèves?*
Philippe **Tremblay**, Université Laval (Canada)
Nancy **Granger**, Université de Sherbrooke (Canada)
- 57 *Adaptation d'un protocole de collaboration basé sur les niveaux d'interdépendance et les besoins des intervenants au sein d'une école primaire soutenant la scolarisation d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire*
Marie-Ève **Gadbois**, Université du Québec à Montréal (Canada)
France **Dubé**, Université du Québec à Montréal (Canada)
- 69 *Le journal de bord comme outil d'accompagnement d'enseignants en formation professionnelle intégrant une approche favorisant la compréhension en lecture*
Chantal **Ouellet**, Université du Québec à Montréal (Canada)
Amal **Boultif**, Université d'Ottawa (Canada)
Annie **Dubeau**, Université du Québec à Montréal (Canada)
- 81 *L'appropriation des aides technologiques par les étudiants en situation de handicap : quel type de formation offrir?*
Ruth **Phillion**, Université du Québec en Outaouais (Canada)
Iulia **Mihalache**, Université du Québec en Outaouais (Canada)
Sophie **Dallaire**, Université du Québec en Outaouais (Canada)

Hors dossier

94

L'expérience d'insertion professionnelle d'enseignantes du primaire : un regard innovateur grâce à la théorie des systèmes d'activité

Stéphanie **Charest**, Université Laval (Canada)

Christine **Hamel**, Université Laval (Canada)

110

Dispositif de formation de sujets lecteurs enseignants du secondaire

Mireille **Abeme Ndong**, Université Laval (Canada)

Chroniques

Recherche étudiante

127

Ethnographie des classes d'accueil au secondaire en milieu montréalais

Roberta **de Oliveira Soares**, Université de Montréal (Canada)

Recherche étudiante

131

La critique des idéologies comme prémisses au développement de la pensée réflexive

Kim **Samson**, Université Laval (Canada)

Formation des maîtres

135

Co-construire le sens d'un développement professionnel collectif : un passage obligé

Alexia **Stumpf**, Haute école pédagogique - BEJUNE (Suisse)

Jean-Steve **Meia**, Haute école pédagogique - BEJUNE (Suisse)

Paul-André **Garessus**, Haute école pédagogique - BEJUNE (Suisse)

Intervention éducative

139

La tricherie aux examens : un aperçu de la recherche

Sylvie **Fontaine**, Université du Québec en Outaouais (Canada)

Milieu scolaire

142

Vers le milieu de recherche pour soutenir les élèves : une CAP sur le vocabulaire

Danielle **Latour**, Commission scolaire Marie-Victorin (Canada)

Profession de l'éducation

147

Le travail de conseiller pédagogique en adaptation scolaire : une profession floue, méconnue et victime de son passé

Marie-Hélène **Morneau**, Commission scolaire de la Côte-du-Sud (Canada)

Recensions

150

Romainville, M. (2019). L'art d'enseigner : Précis de didactique. Bruxelles : Peter Lang.

Sophie **Maunier**, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

153

Vanderclayen, F., L'Hostie, M. et Dumoulin, M.-J. (dir.). (2019). Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires. Conditions, enjeux et perspectives. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

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

Introduction au dossier

Formation et accompagnement du personnel scolaire pour favoriser la réussite des élèves ayant des besoins particuliers

doi:10.18162/fp.2020.523

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

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

Mirela **Moldoveanu**
Université du Québec à Montréal (Canada)

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

Dans un contexte où l'inclusion des populations scolaires traditionnellement vulnérables et l'atteinte du plein potentiel de chaque élève constituent des objectifs de société prioritaires, le personnel enseignant se voit appeler à apporter des changements parfois majeurs à ses pratiques. Travailler dans des classes de plus en plus inclusives signifie, pour la majorité des enseignants, participer à des modèles novateurs d'intervention éducative et expérimenter de nouvelles pratiques. Tandis que des recherches récentes soulignent les défis inhérents à ces transformations de la profession (Mukamurera, Desbiens, Martineau, Ndoréaho et Niyubahwe, 2015), ce numéro thématique propose d'explorer des pistes de solution, axées notamment sur la formation continue et l'accompagnement du développement professionnel. Quels modèles d'organisation des services pourraient favoriser l'implantation systématique d'approches inclusives dans nos écoles? Quels seraient les buts et thèmes pertinents d'une offre de formation continue en mesure de contribuer aux changements souhaités de pratiques? Quels outils les enseignants pourraient-ils privilégier pour mieux répondre aux besoins d'apprentissage de tous leurs élèves? Les textes réunis dans ce numéro thématique approfondissent la réflexion autour de ces questions fondamentales, tout en suggérant des voies prometteuses à emprunter en formation initiale et continue du personnel scolaire.

Un premier article de Nadia Rousseau ayant pour titre *Le Modèle dynamique de changement en soutien à l'accompagnement : vers des pratiques plus inclusives* présente un projet d'accompagnement qui vise à soutenir le changement à l'école. Des participants issus de huit conseils scolaires de l'Ontario se sont approprié le Modèle à travers un projet d'accompagnement d'une durée de trois ans. Cet article présente l'accompagnement offert, les composantes du Modèle exploité, les retombées du projet de même que les défis vécus par les accompagnateurs.

Un second article rédigé par Mirela Moldoveanu et Naomi Grenier présente le *Profil professionnel d'enseignants qui utilisent des pratiques de différenciation*. Cette étude menée auprès de 104 enseignants a permis de dégager des liens entre les capacités réflexives, le sentiment d'autoefficacité professionnelle, les croyances positives à l'égard du développement professionnel et l'utilisation systématique de pratiques de différenciation. Les conclusions débouchent sur des recommandations concernant l'offre de formation continue du personnel enseignant en lien avec la diversité et les pratiques de différenciation.

Dans leur texte, Philippe Tremblay et Nancy Granger esquissent un *Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : quels services pour quels élèves*. En s'appuyant sur des données collectées auprès de 174 participants, les chercheurs décrivent et analysent les rôles que peuvent prendre les enseignants-ressources au sein des écoles québécoises. Le constat que les services offerts s'organisent principalement sous l'angle d'une approche déficitaire et corrective plutôt que dans une approche inclusive ou différenciée amène les chercheurs à formuler des recommandations portant sur des offres de formation continue mieux ciblées.

Le texte de Marie-Ève Gadbois et France Dubé, intitulé *Adaptation d'un protocole de collaboration basé sur les niveaux d'interdépendance et les besoins des intervenants au sein d'une école primaire soutenant la scolarisation d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire*, présente la démarche d'élaboration d'un protocole d'intégration à l'intention des intervenants scolaires qui souhaitent rehausser la collaboration et organiser les services éducatifs pour favoriser le passage de la classe spéciale vers la classe ordinaire.

Chantal Ouellet, Amal Boulouf et Annie Dubeau ont réalisé une étude portant sur *Le journal de bord comme outil d'accompagnement d'enseignants en formation professionnelle intégrant une approche favorisant la compréhension en lecture* pour laquelle 27 enseignants de la FP ont été accompagnés dans l'implantation d'une approche pédagogique probante en compréhension de lecture. Leurs journaux de bord révèlent que les modalités d'appropriation de l'approche passent par des bonifications et des adaptations, un modelage plus fréquent de stratégies de lecture de haut niveau et une plus grande variété de regroupements des élèves lors de la lecture collaborative.

Ruth Phillion s'intéresse aux élèves en situation de handicap au postsecondaire et présente *L'appropriation des aides technologiques par les ESH : quel type de formation offrir?* Elle y présente les données recueillies dans le cadre d'une recherche en milieu universitaire visant à identifier les besoins de formation des ESH relatifs aux aides technologiques tout en prenant en compte les défis rencontrés par les ESH en contexte de formation. L'auteure propose une démarche de formation en trois étapes pouvant être utilisée par les conseillers.

Références

Mukamurera, J., Desbiens, J.-F., Martineau, S., Ndoréaho, J.-P. et Niyubahwe, A. (2015, avril). *Les avancées en matière de soutien aux enseignants débutants dans les commissions scolaires et les retombées perçues des programmes d'insertion*. Communication présentée au 2^e Colloque international en éducation du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montréal, QC.

Pour citer cet article

Dubé, F., Ouellet, C., Moldoveanu, M. et Dufour, F. (2020). Introduction au dossier - Formation et accompagnement du personnel scolaire pour favoriser la réussite des élèves ayant des besoins particuliers. *Formation et profession*, 28(1), 3-4.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.523>

Le Modèle dynamique de changement en soutien à l'accompagnement : vers des pratiques plus inclusives

Nadia Rousseau

Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Dynamic Model of Change in School for more inclusive practices

doi: 10.18162/fp.2020.526

Résumé

Le développement de pratiques plus inclusives repose sur plusieurs injonctions internationales centrées sur le droit à une éducation offerte dans un cadre intégré, à l'intérieur d'un seul et même système d'éducation public et inclusif. Toutefois, les pratiques dites plus inclusives reposent sur une culture de changement dans l'école. C'est en réponse à la nécessité de soutenir ce changement que huit conseils scolaires ontariens se sont approprié le Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire à travers un projet d'accompagnement de trois ans. Cet article présente ce projet, les composantes du Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire, ainsi que les retombées du projet et les défis vécus par les accompagnateurs.

Mots-clés

Inclusion scolaire, pratiques inclusives, changement de pratique, Modèle dynamique de changement, accompagnement au changement.

Abstract

The development of more inclusive practices is based on international injunctions focusing on equal access and the right to an education offered within a single system of public and private education. However, more inclusive practices are based, among other things, on a culture of change within the school. In response to the need to support change at school, eight Ontario school boards have adopted the Dynamic Model of Change in School through a three-year supported project. This article presents this project, the components of the Model exploited in the project, the contributions of the project as well as the challenges experienced by the participants.

Keywords

Inclusive education, inclusive practices, practice change, Dynamic Model of Guided Change, support for change.

Les injonctions internationales et les conventions locales

Selon Ramel et Vienneau (2016), l'inclusion scolaire « repose [...] sur des bases sociologiques qui prennent forme dans un mouvement de revendication des droits civiques et s'ancrent en particulier dans l'exigence formulée par les milieux associatifs de droits éducatifs pour les élèves en situation de handicap ou en très grande difficulté » (p. 25). En d'autres mots, l'inclusion cherche à contrecarrer les processus d'exclusion qui se vivent à l'école et à affirmer l'éducation pour tous dans son projet éducatif (Prud'homme et Ramel, 2016). Déjà, les années 1959 à 1989 sont marquées par une série d'injonctions internationales ayant comme thématique centrale les droits de l'enfant, notamment le droit à une intégration sociale pleine et entière, à une éducation et à des soins spécialisés (Ramel et Vienneau, 2016). À titre d'exemple, le *Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées* de l'ONU (1982) stipule : « Dans toute la mesure du possible, l'enseignement des personnes handicapées devrait se faire dans le cadre du système général d'enseignement » (p. 28). Les injonctions internationales produites dans les années 1990 abordent plutôt un discours centré sur l'égalité d'accès et le droit à une éducation offerte dans un cadre intégré, à l'intérieur d'un seul et même système d'éducation public et inclusif (Ramel et Vienneau, 2016). À ce titre, la *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux* constitue une figure marquante (UNESCO, 1994). Quatre extraits de cette déclaration sont particulièrement significatifs, eu égard à la place légitime de la diversité des élèves qui composent l'école :

- « Chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres ». (p. viii)

- « Les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins ». (p. viii)
- « Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins ». (p. viii)
- « Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous » (p. ix).

Enfin, les injonctions internationales des années 2000 abordent plus spécifiquement la question de l'inclusion scolaire et des transformations qu'elle sous-tend (Ramel et Vienneau, 2016). Le document *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »* (UNESCO, 2005) constitue un cadre clé en la matière. En effet, ce texte, contrairement aux précédents, insiste sur l'importance de tenir compte de tous les apprenants, avec ou sans handicap. Qui plus est, il insiste sur le fait que l'éducation pour tous oblige une transformation de l'école actuelle. Cela dit, bien que plusieurs textes d'encadrement encouragent le développement de pratiques plus inclusives (par exemple, ONU, 1993; UNESCO, 1994), ils offrent peu de pistes relativement à l'actualisation de l'inclusion scolaire par les acteurs de l'éducation et rendent difficilement compte de la complexité de l'inclusion scolaire (Ramel et Vienneau, 2016). C'est là qu'entrent en jeu les textes d'encadrement locaux. Dans le cas de l'Ontario, *L'apprentissage pour tous, Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2013) en est un exemple. En effet, ce guide :

décrit les approches pédagogiques fondées sur une des plus importantes conclusions des recherches en éducation depuis l'an 2000, soit que tous les élèves apprennent mieux lorsque l'enseignement, les ressources et le milieu d'apprentissage correspondent bien à leurs points forts, leurs intérêts, leurs besoins et leur niveau de préparation à l'apprentissage. (p. 7)

Le guide met également de l'avant une série de sept principes sous-jacents aux approches proposées, dont quatre qui donnent le ton aux actions prises à l'école pour soutenir le rendement et le bien-être des élèves : « Tous les élèves peuvent réussir »; « les titulaires de classe sont les acteurs clés du développement des compétences des élèves en littératie et en numératie »; « le personnel enseignant a besoin de l'appui de la communauté pour créer un environnement d'apprentissage favorable à tous les élèves »; et « l'équité n'est pas synonyme d'uniformité » (p. 7). Bien que les textes d'encadrement locaux constituent une avancée importante en matière d'inclusion scolaire, ils permettent difficilement, à eux seuls, le développement de pratiques plus inclusives.

Certains défis associés au développement de pratiques plus inclusives

L'analyse des encadrements et des pratiques inclusives de sept provinces canadiennes, soit l'Alberta, le Manitoba, le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse, l'Ontario, le Québec et la Saskatchewan, met en évidence que le développement de telles pratiques est certes favorisé par des politiques provinciales explicites, mais que la seule présence de ces politiques est insuffisante pour assurer un changement de pratique qui répond à la complexité de l'inclusion scolaire (Rousseau, Borri-Anadon et St-Vincent,

2014)¹. Ce constat s'explique par le fait que les politiques facilitent la mise en place de conditions administratives liées à l'inclusion, sans pour autant aborder d'autres conditions telles que l'attitude des enseignants envers la diversité (AuCoin, Goguen et Vienneau, 2011). De plus, les défis associés à la compréhension même du concept d'inclusion, le manque de connaissances relatives aux stratégies de mise en œuvre de pratiques plus inclusives, voire des fondements éthiques, moraux et sociaux de l'inclusion, de même que la transformation des rôles que sa pratique entraîne sont autant d'éléments à prendre en considération. Précisons que l'inclusion scolaire s'appuie sur des principes d'égalité des droits éducatifs et d'accès universel à l'institution, qui « joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des règles de la vie en société et dans le processus d'intégration sociale des individus » (Ducharme, 2008, p. 5). Rappelons également que l'inclusion scolaire reconnaît la légitimité de la diversité en éducation, quelle que soit l'étendue des différences susceptibles d'être rencontrées dans une classe (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011; Vienneau, 2006). D'ailleurs, la prise en compte de la diversité des besoins des élèves est nécessaire pour maximiser la participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté (Booth et Ainscow, 2004). Les valeurs associées à l'éducation inclusive comprennent donc : le respect des différences et de l'unicité de chaque apprenant (légitimité de la diversité), la coopération et l'entraide (simplement pour aider, par altruisme, par bienveillance) et la reconnaissance qu'il y a une part de l'autre dans la construction de soi (l'altérité) (Vienneau, 2002, 2016). Cette façon de concevoir l'école oblige à une culture de changement en son sein (Bélanger et Duchesne, 2011b; Rousseau, Point, Vienneau, Desmarais et Desmarais, 2017), une transformation de l'organisation scolaire et des représentations que font les enseignants de la diversité (Dyson et Millward, 1997; Kahn, 2010), en plus d'entraîner un changement de paradigme important qui place l'école en situation d'adaptation devant la diversité des élèves, et non l'inverse (Bélanger et Duchesne, 2011a; Peters, 2007).

Considérant la place prépondérante qu'occupe la culture de changement en matière de développement de pratiques plus inclusives et les besoins qui découlent des politiques ontariennes en matière d'éducation inclusive, une recherche collaborative s'avère prometteuse pour soutenir l'appropriation du *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous* (Rousseau, 2012)² par les personnes responsables d'accompagner les équipes-écoles de leurs propres conseils scolaires en matière d'inclusion. Fidèle à l'esprit de la recherche collaborative, la démarche de recherche ne vise pas la validation du Modèle, mais bien la formation professionnelle des participants à travers son appropriation. Il apparaît toutefois judicieux de préciser que ce Modèle de changement accompagné est induit de données de recherche portant sur la mise en œuvre d'un processus de changement visant la réussite d'une diversité d'élèves en contexte québécois. Comme en témoigne Baby (2012), il constitue un « outil de développement professionnel modifiant les pratiques pédagogiques chez les enseignants qui souhaitent prioriser la réussite et le bien-être de tous les élèves » (p. 218). Ainsi, il se distingue d'autres modèles plus généraux par sa posture plus spécifique et contextualisée. Le Modèle, à la lumière de certains constats issus de l'étude du changement et des fonctions d'accompagnement au changement, repose sur une démarche d'accompagnement qui gravite autour de trois phases du changement planifié, soit la décrystallisation, l'instauration du changement et la recristallisation (Schermerhon, Hunt et Osborn, 2002). La première phase (décrystallisation) est une étape préliminaire visant la remise en question des attitudes et des comportements présents contribuant à faire émerger clairement le besoin de changement. La deuxième phase (instauration du changement)

consiste à implanter des mesures visant à changer une situation donnée par la modification d'une variété de paramètres comme les tâches, la structure, la technologie. Enfin, la troisième et dernière phase (recristallisation) vise à consolider et assimiler à long terme les acquis du changement. Ces phases répondent à la prise en compte de la complexité du changement en contexte scolaire. À ce titre, une synthèse d'écrits réalisée par Fournier et Fréchette (2012) met clairement en évidence que les principaux acteurs que sont les enseignants et les éducateurs ont davantage à participer aux processus décisionnels entourant le changement dans leur milieu. Qui plus est, les fonctions d'accompagnement de Garant (2003) ont également contribué au développement du Modèle, notamment la fonction de catalyseur, où l'accompagnateur cherche à provoquer un conflit sociocognitif pour aider les acteurs à réfléchir toujours plus; la fonction de facilitateur, où l'accompagnateur soutient la réflexion sur la juste perception des actions posées à l'école, et ce, dans un climat sécuritaire; la fonction de conseil, où l'accompagnateur adopte une posture de médiation et de compagnonnage réflexif; et enfin, la fonction de liaison, où l'accompagnateur contribue à la création de liens avec le monde extérieur tant en matière de connaissances issues de la recherche que de ressources humaines susceptibles de contribuer au projet de changement.

La recherche collaborative

La recherche collaborative s'inscrit dans « une volonté de formation des individus par une démarche réflexive qui va s'adjoindre d'une intention de recherche » (Bourassa et Boudjaoui, 2012, p. 5). Ainsi, les participants ne sont pas objets de recherche, mais bien acteurs principaux de leur projet de développement professionnel. Dans le cas qui nous préoccupe, les participants, au nombre de 21, sont tantôt conseillers pédagogiques, coordonnateurs des services aux élèves ayant des besoins particuliers ou directeurs d'établissement issus de huit conseils scolaires francophones de l'Ontario. Ces participants ont tous pour mandat de soutenir le développement de pratiques plus inclusives dans les écoles de leurs conseils scolaires respectifs à travers un processus d'accompagnement. C'est dans ce cadre que ces derniers ont approché la chercheuse pour s'approprier le Modèle dynamique de changement accompagné dans ce contexte bien précis.

Le Modèle dynamique de changement accompagné offre un cadre de développement professionnel aux milieux scolaires désireux d'amorcer un projet de changement dans leur institution. Il vise le développement professionnel de l'ensemble des membres qui composent l'équipe-école pour ainsi arriver à une plus grande cohésion d'actions à travers une démarche longitudinale en réponse à un objectif commun d'amélioration de pratiques. La démarche entreprise, d'une durée de trois ans, s'appuie sur les trois phases du Modèle. Dès lors, les 21 participants se prêtent au processus de changement où la chercheuse joue le rôle d'animatrice³ (première étape de l'appropriation du Modèle par les participants). Ensuite, ces derniers accompagnent leurs propres milieux scolaires où ils deviennent eux-mêmes accompagnateurs au changement (deuxième étape de l'appropriation du Modèle par les participants). Cinq rencontres annuelles d'une journée (total de 15 rencontres sur 3 ans) réunissant les participants et la chercheuse permettent d'analyser en profondeur le Modèle et le rôle d'accompagnateur s'y rapportant. Ces rencontres permettent également de mettre en lumière à la fois les retombées du projet sur les participants et les milieux accompagnés, tout en portant une attention particulière aux défis rencontrés par les participants dans leur rôle d'accompagnateurs.

Les outils de collecte de données mobilisés lors de ces 15 rencontres comprennent : le journal de bord de la chercheuse, où les questionnements, les impressions, voire les étonnements sont notés; la prise de notes, où l'ensemble des propos des participants est fidèlement consigné, et où l'interprétation de ces propos est ensuite validée avec les participants; les artefacts, où l'ensemble des productions formelles et informelles des participants est sujet à un entretien d'explicitation collectif visant à mettre en mots l'implicite derrière la production (Vermersch, 1996). Enfin, la rencontre-bilan (la quinzième) s'amorce par une réflexion individuelle sur l'expérience des participants. Cette réflexion individuelle constitue l'amorce de la synthèse collective. Comme en témoigne ce qui précède, il s'agit d'un processus de collecte et d'analyse inductive continu qui se fait avec les participants, soit une validation écologique des résultats avec les personnes concernées. Dès lors, l'ensemble des données validées par les participants, au fil des rencontres, a fait l'objet d'une codification suivant la méthode du codage par réseau (Cohen, Manion et Morrison, 2008) avec l'assistance du logiciel Atlas.ti. Ce codage inductif fonde la construction d'un système complexe de catégories et de sous-catégories qui, tout en permettant le classement de données qualitatives, assure la visibilité des liens qui les unissent. Le logiciel Atlas.ti constitue un outil clé dans ce type d'analyse (Weitzman, 2000). Cela dit, le logiciel ne supplante pas le processus de réflexion entourant le codage. Une fois la codification complétée, les codes induits ont permis l'élaboration d'une première catégorisation des résultats. Le même exercice a ensuite donné lieu à la thématisation des propos des participants.

Avant d'explorer les retombées et les défis associés à ce projet, il importe de présenter, même succinctement, les principales composantes du Modèle, qui rappelons-le, est construit autour de trois phases. L'annexe 1 offre une représentation visuelle du Modèle.

Phase 1 - an 1 : La préparation au changement : trois étapes indissociables et inter-dépendantes

Cette phase correspond à ce que Schermerhorn, Hunt et Osborn (2002) nomment la dé cristallisation. Elle comprend trois étapes :

1) L'identification des défis perçus

Cette étape oblige une réflexion visant l'identification des perceptions et, conséquemment, l'identification des croyances et des attitudes des membres qui composent le groupe. Les croyances renvoient à : « l'attitude intellectuelle d'une personne qui tient pour vrai un énoncé ou un fait sans qu'il y ait nécessairement une démonstration objective et acceptable de son attitude » (Bloch et al., 2002, cités dans Morin et Aubé, 2007, p. 60). Comme l'expliquent les auteurs, les croyances donnent lieu à des attitudes qui se traduisent par des réactions positives ou négatives face à une situation donnée, et ce, en fonction des sentiments ou des idées que provoque cette situation. Il s'agit là d'une étape « difficile », puisqu'elle incite les participants à se mettre à nu. À cette étape, les croyances partagées, les attitudes qu'elles génèrent et les discussions qui en émergent permettent la création d'un espace d'intersubjectivité où tous sont invités à prendre conscience individuellement et collectivement de ce qui, inévitablement, colore leurs perceptions du problème.

2) L'élaboration de la vision

Cette étape renvoie à une réflexion favorisant la reconnaissance des erreurs de perception, le développement d'une compréhension empathique des élèves qui composent les classes et l'école, et la prise de conscience du potentiel individuel et collectif perçu qui habite les murs de l'école (tant pour les membres de l'équipe-école que pour les élèves). La réflexion entourant les erreurs de perception et la compréhension empathique facilite l'élaboration d'une vision commune que se donne l'école dans son projet de changement, vision qui tend à mobiliser le potentiel individuel et collectif de tous les acteurs de l'école. Cette étape en est vraiment une de coconstruction de sens qui oblige le dialogue, la prise de conscience de soi et des autres (collègues et élèves).

3) L'articulation de la mission

Cette étape met à profit tant la réflexion que les savoirs d'expérience, pour ainsi contribuer à l'identification d'objectifs communs et d'une compréhension commune de la visée de ces objectifs. Cette étape (tout comme la précédente) repose sur un état de conscience de ce qui est maintenant et de ce qui pourrait être. À cette étape, il faut parfois « retenir les troupes », car certains aspirent à mettre de côté la réflexion et les prises de conscience quelque peu difficiles pour sauter, à pieds joints, dans l'action! Même dans un contexte de communication favorable, l'arrivée prochaine du passage à l'action crée une forme de fébrilité. Cela dit, cette troisième étape, bien que brève, contribue au développement d'une cohésion au sein de l'équipe-école (projet d'école plutôt que projet individuel).

Phase 2 - an 2 : La réalisation du changement : deux étapes complémentaires

Cette phase correspond à ce que Schermerhorn et al. (2002) nomment **l'instauration du changement**. Elle comprend deux étapes :

1) La planification des actions

À cette étape, les participants sont invités à réfléchir sur les actions qui pourraient le mieux contribuer à la réalisation de leur projet commun et du même coup, à évaluer la pertinence et l'efficacité connues des actions envisagées. Cette étape de validation de l'efficacité des actions anticipées résulte à la fois des savoirs d'expérience (équipe-école) et des savoirs scientifiques (équipe d'accompagnateurs). Ce qui retient l'attention durant cette première étape, ce sont les apprentissages qui s'y construisent par l'équipe-école. D'une part, il y a l'intégration des nouvelles connaissances par l'équipe-école, ce que Morin et Aubé (2007) nomment « apprendre que ». D'autre part, cette étape favorise aussi l'acquisition de savoir-faire et le développement de compétences, ce que Morin et Aubé (2007) nomment « apprendre à ». Selon Vienneau (2011), en contexte éducatif, le savoir-faire « correspond aux connaissances procédurales et conditionnelles » (p. 303). D'ailleurs, c'est ainsi que les participants transigent de la planification vers le champ expérimental du processus de changement, et ce, dans la plupart des cas, dans un contexte de collaboration et d'entraide.

2) La mise en œuvre des actions

Cette deuxième étape est caractérisée par le passage à l'action. C'est à cette étape que les membres de l'équipe-école s'inscrivent dans la troisième dimension de l'acte d'apprendre, soit « apprendre » (Morin et Aubé, 2007). Comme l'expriment si bien les auteurs : « Apprendre c'est changer; c'est acquérir des connaissances et des compétences; c'est modifier ses attitudes et ses comportements pour être plus efficace qu'avant; c'est changer ses routines, ses habitudes et ses automatismes; c'est s'adapter à une nouvelle situation » (p. 195).

Phase 3 - an 3 : L'intégration du changement : bilan et amorce de nouveaux défis

La troisième et dernière phase du changement en contexte scolaire correspond à ce que Schermerhorn et al. (2002) nomment la recristallisation. Elle comprend une seule étape :

1) Le bilan du changement

L'étape du bilan traduit la fin d'un long parcours ou encore l'amorce de nouveaux défis. Cette étape repose à la fois sur un exercice de réflexion portant sur tout le chemin parcouru de même que sur l'efficacité des actions déployées. Dès lors, il y a vérification de l'atteinte des objectifs, et ce, tant sur le plan individuel que sur le plan collectif. Relativement aux objectifs personnels ou professionnels, il s'agit d'un moment fort qui mène vers l'évaluation de l'efficacité des nouvelles actions déployées et des apprentissages réalisés. Cette évaluation peut mener à une révision des actions prioritaires ou à un réajustement de certaines actions.

Retombées du projet – constats de l'exercice du bilan

D'entrée de jeu, précisons que la structure d'accompagnement des participants et les quinze rencontres entre participants et la chercheuse ont permis de créer un contexte de développement professionnel qui se rapproche du codéveloppement professionnel, comme explicité par Vandercleyen (2019). Il s'agit d'un regroupement qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser une amélioration de leur pratique professionnelle à partir d'une démarche structurée de réflexion sur l'action où les personnes sont liées par des expertises partagées ou complémentaires et mobilisées par un projet commun; dans ce cas-ci, un projet de développement professionnel sur l'accompagnement au changement en soutien aux pratiques inclusives dans les écoles de l'Ontario. Riches de trois années d'échanges et de réflexions au sein de ce groupe, les participants sont arrivés à la construction de leur propre bilan à l'issue du projet (fidèles au Modèle, les participants ont complété la phase 3 du Modèle). Ce bilan gravite autour de trois postures : bilan propre aux participants dans leur rôle d'accompagnateurs au changement, bilan propre aux écoles accompagnées par ces derniers, et bilan relatif aux défis qu'engendre la posture d'accompagnateur au changement.

Bilan propre aux participants dans leur rôle d'accompagnateurs au changement

Les participants confirment avoir fait de nouveaux apprentissages à travers leur expérience d'accompagnateurs au changement. D'une part, et comme en témoignent leurs propos, ils précisent avoir eu à s'approprier « *diverses applications en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage* » de même que bon nombre de logiciels d'aide technologique destinés aux jeunes qui éprouvent une variété de difficultés (apprentissage, communication, organisation, mathématiques). D'autre part, ils estiment aussi que leur « *bagage de connaissances* » s'est largement bonifié en raison « *de nombreuses lectures professionnelles réalisées pour soutenir le projet de changement des écoles* » accompagnées. Les participants précisent que ces lectures étaient nécessaires dans leur rôle d'accompagnateurs afin de soutenir la réflexion des membres de l'équipe-école et accompagner ces derniers dans la prise de décisions relatives aux meilleures actions à privilégier pour réaliser leur objectif de changement de pratique. À ce titre, précisons que les thématiques de lecture pouvaient varier d'un accompagnateur à l'autre, en cohérence avec les projets de changement accompagnés.

Les participants estiment également que le projet d'accompagnement vers des pratiques plus inclusives est associé à « *l'amélioration des compétences communicationnelles en accompagnement* ». À ce titre, ils s'expriment particulièrement sur l'écoute active et sur l'écoute des besoins du personnel scolaire inhérente au processus d'accompagnement. Qui plus est, « *le développement d'un esprit d'analyse* » est également associé au projet. Plus spécifiquement, les participants estiment que pour accompagner le changement suivant le Modèle, l'accompagnateur doit nécessairement se doter d'« *orientations claires* », se « *fixer des objectifs précis* », déterminer « *des indicateurs de réussite afin de mieux évaluer le cheminement parcouru* ». Enfin, le projet d'accompagnement aura également permis le « *réseautage* » entre plusieurs conseils scolaires de l'Ontario, qui, malgré leurs spécificités, partagent des réalités similaires (mêmes politiques scolaires, milieu francophone minoritaire, attitudes tantôt ouvertes tantôt plus réfractaires face à la diversité ou face aux technologies, etc.).

Bilan propre aux écoles accompagnées par les participants-accompagnateurs

Le bilan des participants est également riche de constats sur la portée de l'accompagnement sur le changement de pratiques des milieux accompagnés. Plus spécifiquement, les participants estiment que le personnel scolaire des milieux accompagnés a développé des pratiques réflexives plus poussées. À ce titre, le *questionnement relatif à l'efficacité (ou non) des interventions* usuelles et de celles mises en place retient l'attention. Ce serait d'ailleurs ce questionnement qui permettrait au personnel scolaire d'amorcer le changement de certaines pratiques pédagogiques. Le développement de pratiques réflexives plus efficaces serait aussi le fruit de *l'identification d'un leader et de l'exercice du leadership* par cette personne dans le projet de changement. Ainsi, ce leader, par ses questions et ses propres réflexions, contribuerait à maintenir un haut degré de réflexion pédagogique, indépendamment des rencontres formelles de travail sur le changement. Les participants identifient également le développement d'habitudes d'« *échanges de pratiques pédagogiques gagnantes entre le personnel scolaire* ». Ces échanges de pratiques auraient principalement porté sur « *la planification de l'enseignement qui tient compte de la différenciation et des technologies* » de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage. Cette planification, que les participants qualifient de « *plus efficace* », aurait également permis de *diminuer l'isolement* des élèves ayant des difficultés d'apprentissage au sein de la classe. Les participants relèvent aussi une motivation

accrue chez certains enseignants d'écoles accompagnées. Ce faisant, ces derniers auraient même créé des guides variés pour « *diverses applications visant le développement de l'autonomie chez les collègues et les élèves* », eu égard aux applications et aides technologiques disponibles pour enseigner et pour apprendre. D'ailleurs, les participants estiment que les écoles accompagnées ont pu « *se familiariser en contexte réel d'utilisation avec les technologies* »; certains milieux ayant profité de leurs projets de changement pour faire l'achat d'outils technologiques additionnels. Tout comme pour les accompagnateurs, le personnel des écoles accompagnées aurait également bonifié leur bagage de connaissances par la réalisation de lectures professionnelles.

Bilan relatif aux défis qu'engendre la posture d'accompagnateur au changement

Le bilan des participants au projet aura également permis de mettre en évidence certains défis engendrés par la posture d'accompagnateur au changement. En effet, le fait d'assumer le rôle d'accompagnateur au changement d'un milieu scolaire n'a pas été perçu comme un geste professionnel anodin par les participants-accompagnateurs. Deux enjeux majeurs sont mis de l'avant. Le premier enjeu relève à la fois des capacités communicationnelles des accompagnateurs et des capacités mobilisées pour susciter l'engagement du personnel scolaire autour d'un projet commun en réponse à des orientations ministérielles. Dès lors, « *développer des stratégies pour convaincre et motiver les gens à s'engager dans un projet de changement* » constitue un réel défi. D'une part, les participants-accompagnateurs estiment qu'il faut « *respecter le cheminement professionnel* » du personnel scolaire concerné, « *tout en poussant suffisamment pour les faire avancer (zone proximale)* ». D'autre part, le degré de mobilisation du personnel peut « *déstabiliser la planification* » des actions de l'accompagnateur. C'est ici que l'écoute des besoins du personnel scolaire joue un rôle important, tout comme le bagage de connaissances de l'accompagnateur nécessaire pour favoriser une réflexion en profondeur sur certains enjeux éducatifs propres à chaque milieu accompagné. À ce titre, les participants-accompagnateurs disent « *vivre avec des incertitudes* » quant au niveau de connaissances qu'ils ont. Trois questions les habitent :

- *Serons-nous en mesure de répondre aux questions du personnel scolaire?*
- *Avons-nous suffisamment de connaissances pour les appuyer?*
- *Pouvons-nous les guider?*

Pour atténuer ces incertitudes, les participants-accompagnateurs ont recours aux lectures professionnelles, aux échanges en profondeur lors des rencontres collectives ou aux rencontres de travail/planification avec les professionnels de leurs propres conseils scolaires. Ce deuxième enjeu ouvre la porte à un défi organisationnel : le temps. Ainsi, les participants-accompagnateurs reconnaissent qu'accompagner le changement les oblige à trouver du temps « *pour gérer le projet de changement et accompagner le personnel dans ce projet* ».

La portée de l'apprentissage collectif

Le projet d'accompagnement au changement accompagné vers des pratiques plus inclusives, appuyé par le Modèle, met clairement en évidence la portée d'une approche fondée sur le groupe et la réflexion collective d'acteurs ayant des expertises partagées dans l'appropriation de leur rôle d'accompagnateur au changement. Cette approche s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste de l'accompagnement

qui « suppose le développement de compétences professionnelles pour l'accompagnement où les personnes accompagnatrices comprennent et s'approprient le changement jusqu'à l'approfondir afin de soutenir d'autres personnes dans cette démarche » (Lafortune, 2008, p. 11). Cette approche s'inscrit également dans l'esprit du groupe de codéveloppement professionnel réunissant des acteurs qui souhaitent s'entraider dans leur processus d'apprentissage. À ce titre, Vanderclayen (2019) précise :

Ces personnes sont liées par des expertises partagées ou complémentaires et mobilisées par un projet commun : devenir plus efficaces dans leur pratique professionnelle. Elles réfléchissent ensemble et échangent à partir de préoccupations professionnelles vécues, et où l'expérience de chacun devient une ressource mise à disposition de tous. Le moyen privilégié est une démarche structurée de consultation lors de laquelle, dans une perspective de recherche conjointe, les participants échangent afin d'enrichir leur compréhension et d'élargir leur pouvoir d'action. (p. 17)

Le bilan réalisé par les participants au projet met aussi de l'avant la nécessité, pour l'accompagnateur au changement, d'accueillir et d'écouter le personnel scolaire, constat similaire à ceux de Le Bouëdec, Du Crest, Pasquier et Stahl (2001), qui identifient l'accueil et l'écoute comme étant une fonction essentielle de l'accompagnement. Dans le même sens, Lafortune (2008) estime que l'accompagnateur au changement doit maîtriser une série de compétences, dont celle de « prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement » (p. 3). Cette compétence renvoie notamment à la :

[...] présence affective : tenir compte de la dimension affective auprès des personnes formées à l'accompagnement ou des personnes accompagnées [... le] modelage affectif : montrer qu'on tient compte de la dimension affective dans l'intervention auprès des personnes accompagnées [... et l'] instrumentation affective : donner des idées pour tenir compte de la dimension affective dans les actions ultérieures (p. 65).

D'ailleurs, pour les participants au projet d'accompagnement suivant le Modèle, la maîtrise de cette compétence est particulièrement importante dans la première phase du changement (la préparation au changement), où les réflexions entourant les croyances et les valeurs éducatives sont parties prenantes des échanges.

Dès lors, les compétences communicationnelles se dessinent comme une métacompétence fondamentale dans le processus d'accompagnement au changement. À ce titre, l'écoute, le questionnement et le *feedback* caractérisent les habiletés communicationnelles favorables non seulement à l'accompagnement, mais plus largement à la mobilisation des équipes accompagnées (Cormier, 2011). De plus, une communication qui vise à développer une relation et non pas seulement à transmettre l'information constitue une clé dans la mobilisation en vue d'un changement (Gagnon, 2012). La nécessité de développer une telle relation entre accompagnateur et accompagnés est également avancée par Lafortune (2008). Lafranchise et al. (2019) voient également à cette compétence communicationnelle la prise en compte de l'affectivité.

Chose certaine, l'appropriation d'un rôle d'accompagnateur au changement soulève des incertitudes qui tendent à s'estomper au fil du temps, notamment à travers l'exercice de l'accompagnement soutenu par un processus d'accompagnement et de réflexion collective en profondeur en lien à ce rôle. À ce

titre, Vallerand (2006) et Lafortune (2008) reconnaissent également qu'accompagner le changement nécessite un certain degré de tolérance face à l'incertitude qu'engendrent l'instabilité, la recherche de sens et le tâtonnement inhérent à la réflexion collective. Qui plus est, le changement vers des pratiques plus inclusives est déjà, en soi, lié à l'incertitude chez les acteurs scolaires (Bélanger et Duchesne, 2011b; Rousseau, Point, Vienneau, Desmarais et Desmarais, 2017) et oblige la prise de conscience de ses propres cadres interprétatifs (LaBoskey, 2007) de même que la reconstruction de ses cadres par la confrontation de ces dernières avec des savoirs formalisés ou d'autres grilles de lecture (Saussez et Ewen, 2006; Wittorski, 2001). Toutefois, pour les participants à ce projet d'accompagnement, ces moments d'incertitudes ont su apporter certains bienfaits, dont le développement d'une meilleure connaissance de soi, en plus d'agir comme levier efficace dans le développement de nouvelles connaissances à travers les lectures professionnelles et le partage d'expertise.

Conclusion

Cet article rend compte d'un projet d'accompagnement visant, d'une part, à soutenir le développement professionnel d'accompagnateurs au changement de huit conseils scolaires francophones de l'Ontario par l'appropriation du *Modèle dynamique de changement accompagné* et, d'autre part, à soutenir les participants-accompagnateurs dans leurs propres accompagnements en contexte scolaire ayant pour objectif le développement de pratiques plus inclusives en réponse aux orientations ministérielles. L'approche d'accompagnement mise de l'avant, qui s'apparente au codéveloppement professionnel et à une perspective socioconstructiviste du changement, s'est révélée une pièce maîtresse du processus d'accompagnement, permettant aux participants de consolider un réseau d'expertise entre les conseils scolaires certes, mais également d'adopter une posture réflexive collective où les savoirs d'expérience occupent une place prépondérante dans l'appropriation de nouveaux savoirs. Les compétences communicationnelles semblent en outre jouer un rôle de premier plan dans le processus d'accompagnement vers des pratiques plus inclusives, notamment l'écoute active et l'écoute des besoins du personnel scolaire. Comme d'autres écrits l'auront stipulé, l'accompagnement au changement peut également générer certaines vulnérabilités qui, semble-t-il, s'atténuent au fil du temps, notamment par le développement de nouvelles connaissances (savoirs) et de nouvelles compétences (savoir-faire) dans un contexte où la réflexion en profondeur contribue au développement d'une meilleure connaissance de soi.

À la lumière des résultats de cette étude, l'appropriation des connaissances issues de la recherche dans l'exercice du rôle d'accompagnateur au changement auprès de ses pairs retient l'attention. En effet, comment soutenir cette appropriation alors que des travaux tendent à démontrer que le champ de l'éducation s'expose peu à ces connaissances en raison de leur caractère peu contextualisé, vulgarisé et synthétisé (voir par exemple, Dagenais, 2007; Janosz et al., 2010; Landry et al., 2008; Marion et Houlfort, 2015; Ramdé, 2012), contrairement à d'autres champs disciplinaires? De plus, le défi du temps dans un processus de changement accompagné en contexte scolaire continue d'être une préoccupation majeure (temps de concertation, temps de préparation, temps de lecture, temps d'expérimentation, etc.). Ce résultat soulève la question de l'identification de balises à l'organisation scolaire optimale qui permettraient des projets de changement accompagné à l'intérieur du temps scolaire. Cela dit, l'étude témoigne de la grande capacité des milieux éducatifs à s'engager dans un projet de changement pour

soutenir le bien-être et la réussite des jeunes qu'ils accompagnent, et démontre la valeur de projets où le codéveloppement professionnel peut se vivre.

Notes

- ¹ Pour une analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse, le lecteur peut consulter AuCoin, Goguen et Vienneau (2011). Pour une analyse des politiques scolaires du Manitoba, le lecteur peut consulter Duchesne et AuCoin (2011).
- ² Le Modèle est le fruit d'un travail de recherche de la Chaire de recherche Normand-Maurice (2007-2012) réunissant Antoine Baby, Claude Dugas, Michelle Dumont, Julie Myre-Bisaillon, Sylvie Ouellet, Luc Prud'homme, Nadia Rousseau et Ghislain Samson.
- ³ Ce rôle se caractérise par le soutien, la transmission de consignes et d'informations, le questionnement réflexif, la transmission de connaissances et le partage d'expériences pratiques, la rétroaction, la clarification, et la prise en compte de la dimension affective, soit des rôles similaires à ceux décrits par Lafranchise, Paquet, Gagné et Cadec (2019).

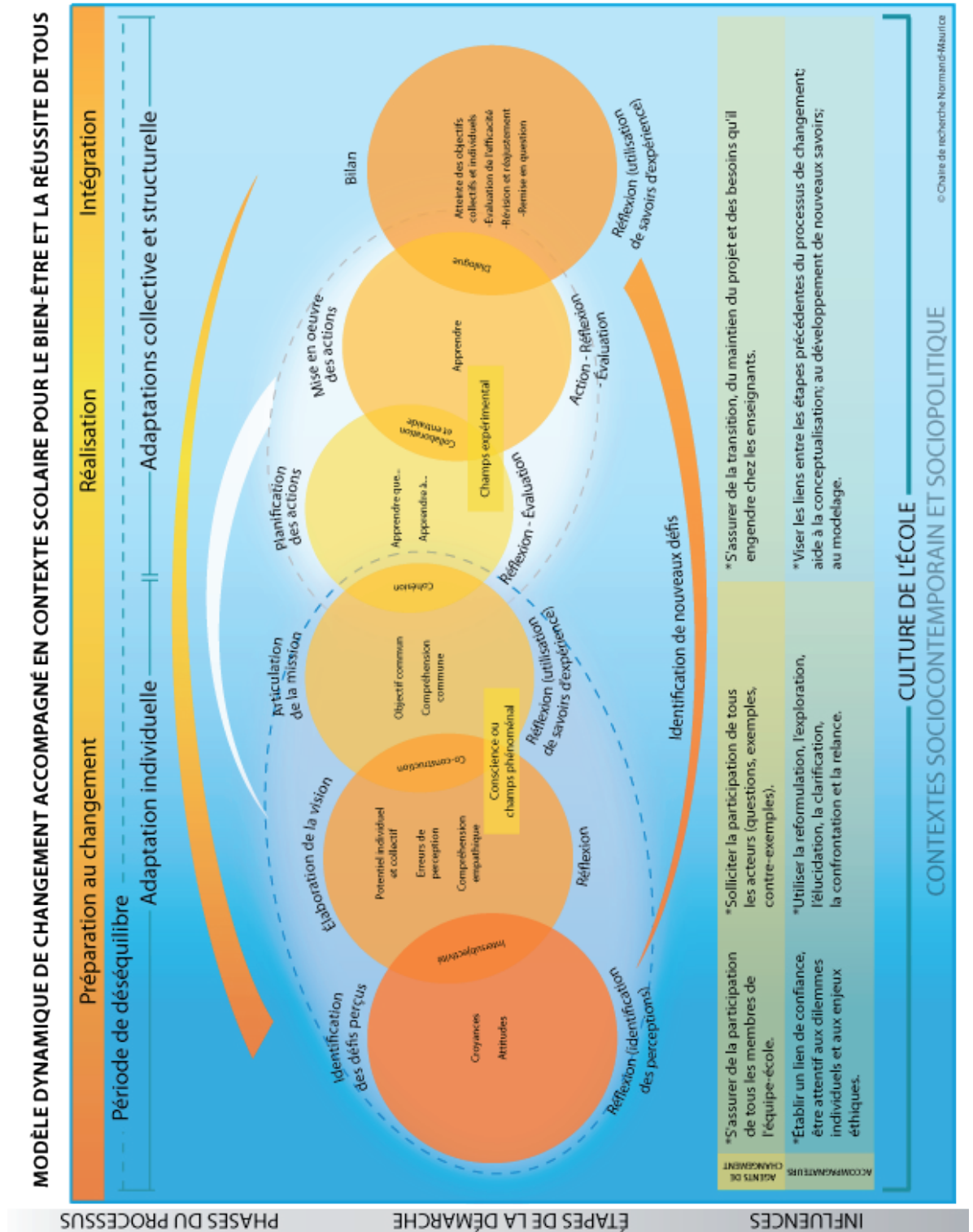
Références

- AuCoin, A., Goguen, L. et Vienneau, R. (2011). Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps. *Éducation et francophonie*, 39(2), 23-49. <http://dx.doi.org/10.7202/1007726ar>
- Baby, A. (2012). En conclusion. L'applicabilité du Modèle. Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous* (p. 213-222). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (dir.) (2011a). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (2011b). Introduction. Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 1-16). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2004). *Index for inclusion: developing learning, participation and play in early years and childcare*. Bristol : Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bourassa, B. et Boudjaoui, M. (dir.) (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2008). *The methodology of educational research*. Athènes : Metaichmio.
- Cormier, S. (2011). *La communication et la gestion* (2^e éd.). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dagenais, C. (2007). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche dans leurs pratiques*. Rapport de recherche intégral, Université de Montréal.
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal, QC : Éditions Marcel Didier.
- Duchesne, H. et AuCoin, A. (2011). Évolution des lois, règlements et politiques en matière d'inclusion scolaire au Manitoba : une analyse critique des directives administratives. *Éducation et francophonie*, 39(2), 50-70. <http://dx.doi.org/10.7202/1007727ar>
- Dyson, A. et Millward, A. (1997). The reform of special education or the transformation of mainstream schools? Dans S. J. Pijl, C. J. W. Meijer et S. Hegarty (dir.), *Inclusive education. A global agenda* (p. 51-67). New York, NY : Routledge.
- Fournier, H. et Fréchette, S. (2012). Vers une prise en compte de la complexité du changement en contexte scolaire québécois : une synthèse des publications. Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous* (p. 47-65). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Gagnon, Y.-C. (2012). *Réussir le changement. Mobiliser et soutenir le personnel*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Garant, M. (2003). *Pilotage et accompagnement de l'innovation dans un établissement scolaire*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrani, P., Cartier, S. C., . . . Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble. Synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir Autrement*. Montréal, QC : GRES, Université de Montréal.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- LaBoskey, V. K. (2007). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. Dans J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey et T. Russell (dir.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practice: Tome 2* (p. 817-869). Dordrecht : Springer.
- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lafranchise, N., Paquet, M., Gagné, M.-J. et Cadec, K. (2019). L'accompagnement des animateurs pour optimiser les groupes de codéveloppement professionnel. Dans F. Vandercleyen, M. L'Hostie et M.-J. Dumoulin (dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires. Conditions, enjeux et perspectives* (p. 155-182). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert des connaissances en éducation*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/LaRechercheCommentSYRetrouver.pdf
- Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L. et Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* Montréal, QC : L'Harmattan.
- Marion, C. et Houlfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 56-89. <http://dx.doi.org/10.7202/1036033ar>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2013). *L'apprentissage pour tous, Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/LearningforAll2013Fr.pdf>
- Morin, E. M. et Aubé, C. (2007). *Psychologie et management* (2^e éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Organisation des Nations Unies (ONU). (1982). *Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées*. Paris : ONU.
- Organisation des Nations Unies (ONU). (1993). *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés*. Repéré à www.un.org/esa/socdev/enable/dissrfr0.htm
- Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. Dans L. Florian (dir.), *The Sage handbook of special education* (p. 116-130). Londres : Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781848607989.n10>
- Prud'homme, L. et Ramel, S. (2016). Introduction. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 15-17). Bruxelles : De Boeck.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. <http://dx.doi.org/10.7202/1007725ar>
- Ramdé, J. (2012). *Utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation. Validation d'un questionnaire et proposition d'un modèle* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8876>
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-38). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Rousseau, N. (2012). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Rousseau, N., Borri-Anadon, C. et St-Vincent, L.-A. (2014). L'éducation inclusive au Canada : préoccupations communes et particularités provinciales. Dans L. Carlson-Berg (dir.), *La francophonie canadienne dans toutes ses couleurs et le défi de l'inclusion scolaire* (p. 35-62). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M.-É. et Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques : une métasynthèse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 21-40. Repéré à https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16094/pdf/SZBW_2017_1_Rousseau_et_al_Les_apports_et_les_limites.pdf
- Saussez, F. et Ewen, N. (2006). La démarche d'investigation critique, pierre angulaire d'une formation à des compétences professionnelles? D'un cadre conceptuel à l'expérimentation de projets de formation. *Les cahiers scientifiques de l'ACFAS*, 108, 45-67.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G. et Osborn, R. N. (2002). *Comportement humain et organisation* (2^e éd.). Saint-Laurent, QC : Éditions du renouveau pédagogique.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- UNESCO. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »*. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre
- Vallerand, R. (2006). *Le temps de l'incertitude : du changement personnel au changement organisationnel*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Vanderclayen, F. (2019). Le groupe de codéveloppement professionnel comme approche de formation continue. Définition, principes et fonctionnement. Dans F. Vanderclayen, M. L'Hostie et M.-J. Dumoulin (dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires. Conditions, enjeux et perspectives* (p. 13-30). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec. <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctvj2wc0.8>
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, XXX(2), 257-286. Repéré à <https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/10-vienneau.html>
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (2^e éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Vienneau, R. (2016). Les fondements de l'inclusion scolaire. Introduction. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 21-24). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Weitzman, E. A. (2000). Software and qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (2^e éd., p. 803-820). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Wittorski, R. (2001). Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science-action à la pratique professionnelle. Dans M.-P. Makiewicz (dir.), *Praticien et chercheur – Parcours dans le champ social* (p. 107-119). Paris : L'Harmattan.

ANNEXE 1



Pour citer cet article

Rousseau, N. (2020). Le modèle dynamique de changement en soutien à l'accompagnement : vers des pratiques plus inclusives. *Formation et profession*, 28(1), 5-19. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.526>

Mirela **Moldoveanu**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Naomi **Grenier**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Profil professionnel d'enseignants qui utilisent des pratiques de différenciation

Professional Profile of Teachers Using Differentiated Instruction

doi: 10.18162/fp.2020.522

Résumé

Dans un contexte où l'intégration des élèves à besoins particuliers en classe ordinaire exige une adaptation des pratiques pédagogiques et l'implantation d'approches inclusives, les pratiques différenciées semblent toujours présenter des défis aux enseignants. Afin de contribuer à proposer des pistes d'action documentées et efficaces, cette recherche a brossé dans un premier temps le profil des enseignants qui utilisent de façon systématique des pratiques différenciées. Les résultats ont été analysés du point de vue des relations avec des caractéristiques des milieux scolaires et avec des composantes du développement professionnel des enseignants.

Mots-clés

Pratiques de différenciation, élèves à besoins particuliers, développement professionnel des enseignants.

Abstract

In a context where the integration of special needs students into regular classrooms requires an adaptation of pedagogical practices and the implementation of inclusive approaches, differentiated instruction always seem to present challenges for teachers. In order to contribute to the documented and effective courses of action, this research first drew the profile of teachers who systematically use differentiated instruction. The results were analyzed from the point of view of relationships with characteristics of school environments and with components of teacher professional development.

Keywords

Differentiated instruction, special needs students, teacher professional development.

Argumentaire

Dans une perspective d'inclusion et d'équité sociale, combinée avec le constat de l'échec des pratiques d'isolement traditionnellement imposé aux élèves à besoins particuliers, ceux-ci se retrouvent de plus en plus en classe ordinaire, autant au Québec qu'ailleurs dans le monde occidental (Gaudreau, 2010). Au Québec, le pourcentage d'intégration en classe ordinaire des élèves à besoins particuliers, c'est-à-dire des élèves en situation de handicap ou ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (Ducharme, 2008), enregistre des augmentations depuis la mise en place de la politique d'intégration et d'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1999, complétée par le *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, MELS, 2008). Par exemple, Gaudreault et al. (2008) font état d'un taux d'intégration de 63,4 % pour l'ensemble du réseau public en 2005-2006, avec des taux de 70 % au préscolaire, de 80 % au primaire et de 48 % au secondaire. Si les principes axiologiques qui sous-tendent l'intégration obtiennent l'unanimité des chercheurs et des décideurs, avec certains bémols concernant le type d'intégration, les résultats de recherches ne s'accordent par contre pas sur la réussite scolaire des élèves à besoins particuliers intégrés en classe régulière. Ainsi, Peetsma, Verger, Roeleveld et Karsten (2001) concluent sans équivoque à une influence positive de l'intégration sur la réussite scolaire de ces élèves. Les travaux de Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen et Forgan (1998) nuancent cette conclusion, en soulignant que certaines conditions devraient être remplies pour assurer la réussite de l'intégration. Parmi celles-ci, on note l'utilisation de pratiques pédagogiques non traditionnelles, telles que l'apprentissage coopératif et des approches différenciées.

Les pratiques différenciées visent une adéquation entre les moyens pédagogiques mis en place et les besoins d'apprentissage des élèves (Kahn, 2010). Dans la foulée des réformes des systèmes éducatifs occidentaux à la fin des années 1990 et au début des années 2000, décideurs, praticiens et chercheurs associent constamment les approches pédagogiques différenciées à une haute qualité éducative (American Federation of Teachers, 2012; Commission des programmes d'études, 2002; Kozochkina, 2009). Sans aborder les aspects épistémologiques, téléologiques et axiologiques impliqués dans le traitement des différences en éducation (Kahn, 2010; Métraux, 2011), mentionnons tout simplement que des liens positifs entre l'utilisation de pratiques différenciées et l'apprentissage des élèves commencent à être documentés (Fenner, Mansour et Sydor, 2010; McQuarrie et McRae, 2010). Des retombées sur la performance scolaire furent observées en didactique des différentes matières (lecture : Montésinos-Gelet, Saulnier-Beaupré et Morin, 2011; Nootens, Morin et Montésinos-Gelet, 2012; Turcotte, 2009; écriture : Dubé, Dorval et Bessette, 2013; Reis, McCoach, Little, Muller et Kaniskan, 2011; ou mathématique : Thiessen et Blasius, 2008). Les pratiques différenciées semblent particulièrement aidantes auprès de populations scolaires à besoins particuliers, telles des élèves de milieux défavorisés (Archambault, 2015; Janosz et al., 2013; Moldoveanu et da Silveira, 2015; Roy, Guay et Valois, 2013), en situation de déficience intellectuelle (Rousseau, Dionne, Cauchon et Bélanger, 2006) ou en difficulté d'apprentissage (Paré, 2011).

Malgré le cumul de résultats de recherche qui prouvent des incidences positives des pratiques différenciées sur les apprentissages des élèves à besoins particuliers, les enseignants ne semblent pas les adopter de façon explicite et systématique (Conover, 2001; Lebaume, 2002; Sensevy, Turco, Stallaerts et Le Tiec, 2002; Tomlinson et Demirsky Allan, 2000). Les réserves exprimées par les enseignants au sujet d'une différenciation explicite et systématique s'expliqueraient par le flou conceptuel qui entoure la différenciation pédagogique (Legrand, 1999) et par une insécurité que pourrait rassurer une formation adéquate (Presseau, Lemay et Prud'homme, 2006).

À la lumière de ce rapide survol de l'état actuel des connaissances se dégagent plusieurs constats. Tout d'abord, la nécessité d'utiliser de façon systématique des pratiques différenciées, surtout auprès d'élèves à besoins particuliers. Les enseignants semblent en revanche être confrontés à certains défis dans l'utilisation de ces pratiques. Les résultats de recherche qui offrent des pistes d'explication à ces réserves sont rares et commencent à dater. C'est pourquoi cette recherche, partie intégrante d'un plus grand projet, se concentre sur la compréhension des portraits professionnels des enseignants qui utilisent de façon systématique des pratiques différenciées. Mis en lien avec des caractéristiques de leur milieu de travail et avec des dimensions du développement professionnel, ces profils contribuent à dégager des pistes d'action concernant des contenus et dispositifs de formation et d'accompagnement du personnel enseignant appelé à travailler avec des élèves à besoins particuliers dans une perspective d'inclusion.

Cadre de référence

Différenciation pédagogique et pratiques de différenciation

Relevant d'une préoccupation « ancestrale » (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005), les recherches sur la différenciation pédagogique soulignent la polysémie du terme, conçu à la fois comme « un outil, une attitude ou un effet-maître, une approche, un système de croyances ou une philosophie, une stratégie d'adaptation du curriculum, une stratégie organisationnelle, un processus de changement de pratique ou un modèle de gestion de classe » (Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Presseau et Martineau, 2005, p. 8-9). Plus ancrés dans les pratiques des enseignants, Stradling et Saunders (1993, p. 129) définissaient la différenciation pédagogique comme un processus de correspondance entre les buts d'apprentissage, les tâches, les activités et les ressources offertes et les besoins, les styles et les rythmes d'apprentissage des apprenants, en vue surtout de favoriser la réussite scolaire. Pour sa part, Legrand (1986, p. 38) la présente comme « une activité de diagnostic et d'adaptation prenant en compte la réalité et la diversité des publics ». Ces définitions renvoient à des réalités distinctes, redevables à l'organisation du système éducatif, donc à un niveau macro-structurel (celle de Legrand, 1986, et des éléments de la définition de Prud'homme et al., 2005), mais aussi à des processus liés à l'acte d'enseigner et à la gestion de la classe, donc à un niveau microstructurel. Pour enlever cette ambiguïté constitutive, nous proposons d'opérer une première distinction entre les stratégies de flexibilisation des trajectoires scolaires, rattachées strictement au niveau macro-structurel, et les pratiques différenciées, manifestes au niveau microstructurel. Nous réservons ainsi l'usage du syntagme « différenciation pédagogique » à ce que Prud'homme et al. (2005) appellent « approche » ou « philosophie ». La différenciation pédagogique resterait ancrée dans les croyances et postures des enseignants (Prud'homme, 2007), donc aux niveaux épistémologique et axiologique, avec des influences certaines sur les finalités de l'action éducative. Les pratiques de différenciation signifieraient les outils mis en œuvre au niveau praxéologique et incluraient l'ensemble des gestes professionnels de l'enseignant, dont certains, tels que l'évaluation ou la collaboration avec les familles, sont habituellement exclus de la différenciation pédagogique.

Pour les fins de cette recherche, nous avons retenu le cadre conceptuel et opérationnel proposé par Moldoveanu, Grenier et Steichen (2016), qui définissent la différenciation pédagogique comme « une approche caractérisée par le choix et la mise en œuvre intentionnelle de pratiques qui tiennent compte des spécificités des élèves et de la dynamique du groupe, visant à contribuer à leur réussite scolaire » (p. 762). Une connaissance approfondie du groupe de la part de l'enseignant et un choix raisonné de pratiques, considérées appropriées pour soutenir la réussite scolaire de chacun des élèves du groupe, en constituent les conditions essentielles. Pour caractériser les pratiques de différenciation, les chercheurs précités proposent une grille composée de quatre dimensions, soit relationnelle, temporelle, instrumentale et réflexive. La composante relationnelle fait référence aux caractéristiques des élèves auprès de qui des pratiques de différenciation sont mises en place ainsi qu'à l'ensemble des collaborateurs qui participent à leur implantation (autres enseignants ou intervenants, tels des orthopédagogues, des orthophonistes, des techniciens d'éducation spécialisée). La composante temporelle concerne le moment de l'intervention éducative où les pratiques de différenciation se mettent en place : à l'étape de la planification, du pilotage, de l'évaluation. La composante instrumentale, pour sa part, explicite les

formules pédagogiques, évaluatives et de gestion de la classe utilisées. Enfin, la composante réflexive concerne les impacts de la différenciation perçus par les enseignants eux-mêmes ainsi que par les élèves, en lien avec des aspects de l'engagement et de la réussite scolaires.

Développement professionnel

Le développement professionnel, terme dont l'usage relève de nombre de paradigmes différents (Uwamariya et Mukamurera, 2005), se définit comme un « processus de construction des connaissances, savoirs et identités reconnus comme faisant partie de la profession choisie » (Wittorski, 2007, p. 3). Cela renvoie certes à la personne, mais aussi à la communauté de professionnels. Ainsi, Bedin (2007, p. 110) recommande de prendre en compte « la dynamique créée par l'apprentissage collectif et organisé, l'amélioration des performances des groupes et des institutions ainsi que l'analyse stratégique et ses effets sur le management des organisations ». En d'autres termes, le développement professionnel serait un processus d'apprentissage individuel mais aussi collectif, qui peut être favorisé par certaines mesures institutionnelles (au niveau de l'établissement scolaire) ou systémiques (au niveau gouvernemental ou des commissions scolaires) et qui a des effets sur la qualité de l'enseignement (Clarke et Hollingsworth, 2002; Lacourse et Moldoveanu, 2011).

Pour les fins de cette recherche, nous privilégions la perspective dynamique de Clarke et Hollingsworth (2002), qui situent le développement professionnel dans une perspective de changement et qui identifient quatre domaines où s'opère un changement durant la carrière d'un enseignant. Le domaine personnel concerne les connaissances, les croyances et les attitudes de l'enseignant, tandis que le domaine des pratiques inclut l'expérimentation professionnelle. Les retombées des pratiques adoptées par l'enseignant constituent le domaine des conséquences. Enfin, les sources d'information utilisées par l'enseignant, les stimuli et le soutien reçu forment le domaine externe. Un changement se situe selon les deux chercheurs dans un domaine spécifique, mais influence, par le biais d'un processus de réflexion et d'énaction, les autres domaines (Figure 1, adaptée par Lacourse et Moldoveanu, 2011, de Clarke et Hollingsworth, 2002). Il est intéressant de remarquer que ce modèle intègre la dimension personnelle du développement professionnel, sa dimension sociale, les contenus mais aussi des aspects téléologiques.

Si le modèle de Clarke et Hollingsworth (2002) offre une piste interprétative du développement professionnel, il faut aussi se demander quels sont les aspects visés par ce processus. Dans ce sens, le rapport récent de l'OCDE sur le soutien du processus de professionnalisation des enseignants (OCDE, 2016) propose des indicateurs de professionnalisation qui explicitent le domaine de la pratique du modèle de Clarke et Hollingsworth. La professionnalisation des enseignants se mesurerait selon l'OCDE (2016, p. 37) sur une échelle tridimensionnelle qui comprend : a) la connaissance des meilleures pratiques d'enseignement, b) l'autonomie professionnelle et c) le réseautage professionnel.

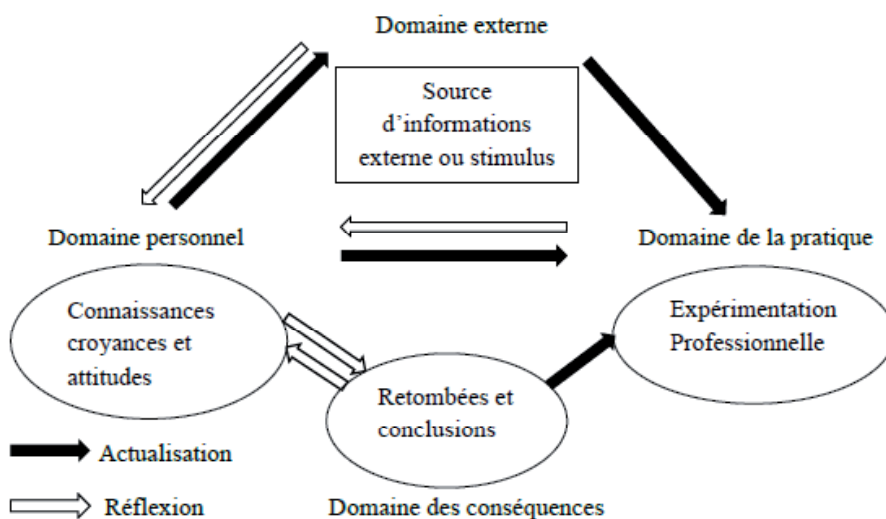


Figure 1

Le modèle interconnecté du développement professionnel. Source : Clarke et Hollingsworth (2002) adapté par Lacourse et Moldoveanu (2011).

Si le développement professionnel a des retombées sur les pratiques mises en œuvre auprès des élèves et par conséquent sur les apprentissages de ceux-ci, il est normal que des modalités d'évaluation soient adoptées. Selon Guskey (2001), l'évaluation de tout moyen pris en vue du développement professionnel devrait se réaliser sur une échelle linéaire progressive incluant les cinq aspects suivants : a) les perceptions des enseignants, b) la mesure de leurs apprentissages à la suite de l'activité, c) le soutien organisationnel pour expérimenter ces apprentissages, d) la mobilisation par les enseignants des connaissances acquises et e) les impacts sur les apprentissages des élèves. Autrement dit, un moyen pris pour le développement professionnel ne serait pas efficace en l'absence d'un soutien organisationnel pour mettre en œuvre les apprentissages réalisés. En même temps, une nouvelle pratique expérimentée et mobilisée par l'enseignant devrait avoir des retombées sur les apprentissages des élèves. Si la nouvelle pratique échoue à donner des résultats observables sur l'une ou l'autre des dimensions de l'apprentissage des élèves, il est fort probable qu'elle ne soit pas utilisée de façon adéquate ou encore qu'elle ne soit pas efficace.

Éléments de méthodologie

Comme mentionné, les résultats ici présentés proviennent d'un plus grand projet qui a utilisé une approche mixte de recherche. Un devis de type séquentiel explicatif (Creswell, 2003; Creswell et Plano Clark, 2007) a été mis en œuvre, dans lequel le volet quantitatif a précédé le volet qualitatif. Seulement des données de type quantitatif sont présentées et analysées dans ce texte.

Participants au volet quantitatif

La population ciblée par cette recherche était constituée des enseignants du primaire au Québec. Cet échantillon a été constitué sur une base volontaire. En recourant à cette technique d'échantillonnage non probabiliste, nous en assumons les limites inhérentes, liées principalement aux caractéristiques des

participants (intérêt pour la problématique à l'étude, désir d'en connaître davantage sur la problématique, remise en question de ses propres pratiques et désir de s'améliorer). La généralisation des résultats obtenus sera par conséquent nuancée en fonction de ces limites.

Les données quantitatives ont été collectées à l'aide d'un questionnaire électronique envoyé à environ 600 enseignants du primaire de plusieurs commissions scolaires du Québec, de langue française, anglaise et à statut particulier. Des 156 réponses obtenues, un échantillon final de 104 participants a été retenu après élimination des réponses incomplètes. Le tableau 1 présente les principales caractéristiques des participants au volet quantitatif de cette recherche.

Tableau 1

Caractéristiques de l'échantillon au volet quantitatif

Variables	Pourcentage	Intervalle	Écart-type
Langue d'enseignement		-	-
Français	82 %		
Anglais	18 %		
Années d'expérience en enseignement	—	0 - 42	8,385
Le plus haut niveau d'études complété		-	-
Brevet	2 %		
Baccalauréat	87 %		
Maîtrise	8 %		
Doctorat	2 %		
Autre	1 %		
Le cycle enseigné		-	
Préscolaire	5 %		
Premier	16 %		
Deuxième	23 %		
Troisième	30 %		
Tous	15 %		
Autre	11 %		
Statut de l'école		-	-
Publique	95 %		
Alternative	2 %		
Privée	2 %		
Autre	1 %		
Formations reliées à la diversité des élèves		-	-
Oui	57 %		
Non	43 %		
Milieu d'enseignement		-	-
Moyen/favorisé	60 %		
Défavorisé	29 %		
Autochtone	10 %		
Privé	1 %		

L'instrument de collecte de données

Le questionnaire écrit a été conçu spécialement pour cette recherche (voir Moldoveanu et da Silveira, 2015, p. 49-68 pour la version complète). Après avoir exploré les caractéristiques sociodémographiques des participants (âge, sexe, ancienneté, ordre d'enseignement, formation initiale et continue, notamment des formations spécifiques à la diversité dans le sens large du terme), des thèmes en lien avec la vision de l'enseignement, les pratiques de différenciation utilisées et le développement professionnel ont été abordés.

Analyse des données

Dans un premier temps, des analyses descriptives ont été effectuées pour identifier les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon. Les propriétés psychométriques des échelles du questionnaire ont ensuite été déterminées. L'analyse en composantes principales (ACP) a préalablement permis de faire ressortir la structure de base de l'ensemble des variables considérées. La méthode d'extraction a été basée sur la valeur propre supérieure à 1 et la méthode de rotation Varimax normalisé a été utilisée. La validité de construit a été évaluée à partir de la mesure de l'adéquation de l'échantillonnage (KMO). Pour sa part, la consistance interne (fidélité) de chaque facteur a été évaluée à l'aide du calcul de l'indice alpha de Cronbach.

Des analyses de variance à plusieurs facteurs (ANOVA à plan factoriel) ont été ensuite conduites pour identifier les différences éventuelles concernant les catégories de variables ressorties entre des enseignants travaillant en milieu favorisé (indices de défavorisation de 1 à 4), moyennement favorisé (indices de défavorisation de 5 à 7), défavorisé (indices de défavorisation de 8 à 10) et autochtone. Ce test a été privilégié en raison de sa capacité à expliquer l'influence de chaque facteur (chaque indice de défavorisation), mais aussi de leur interaction ainsi qu'en raison de sa moindre sensibilité à l'homogénéité de la variance entre les groupes inégaux de petite taille. La taille de l'effet de chaque facteur et de leur interaction a été mesurée en utilisant les balises de Cohen (1988). Enfin, des analyses de covariance (corrélations de Pearson) ont servi à mesurer les associations existantes entre les différentes variables.

Résultats

Formation à la diversité

Du total des répondants, 50 % affirment avoir reçu une formation qui les aide à prendre en compte la diversité dans leurs classes. De ces 52 répondants, 53 % ont suivi une telle formation dans le cadre de leur formation initiale à l'enseignement, 40 % l'ont fait dans le cadre d'une formation continue et les autres dans le cadre de formation aux cycles supérieurs. Parmi les thèmes abordés dans le cadre de la formation suivie en lien avec la diversité, la plupart des répondants mentionnent la différenciation pédagogique. D'autres thèmes concernent les élèves à besoins particuliers (situations de handicap, différents troubles d'apprentissage ou de comportement) ou encore les modalités de mise en pratique des recommandations des plans d'intervention adaptée. Enfin, certains invoquent des formations en lien avec les intelligences multiples ou l'utilisation des technologies en contexte de diversité.

Qui a les capacités pour progresser à l'école?

Questionnés à savoir s'ils considèrent que tous les élèves ont les capacités pour progresser, 55 % des enseignants répondants ont exprimé leur accord fort avec cette assertion, 29 % leur accord, tandis que 16 % ont été en désaccord. De façon plus nuancée, les enseignants de milieux défavorisés et autochtones soulignent que tous les élèves peuvent progresser, mais qu'en raison de certaines limites (intellectuelles et sociales), ils ne pourront pas tous faire des études supérieures.

Pour réussir à l'école, les élèves doivent avoir certaines aptitudes, croient environ 50 % des répondants (18 % tout à fait d'accord, 25 % très en accord et 51 % un peu en accord avec cette affirmation). La condition essentielle de la réussite scolaire reste toutefois le travail en classe (65 % des répondants sont tout à fait d'accord ou très en accord avec cet énoncé). Le travail à la maison est moins valorisé que le travail en classe, seulement 39 % des répondants se déclarant tout à fait d'accord ou très en accord avec cette assertion. Enfin, l'enseignant peut influencer la réussite scolaire (63 % des répondants sont tout à fait d'accord ou très en accord), mais le soutien des parents reste déterminant selon 90 % des répondants. Il est intéressant de souligner que, pour 27 % des répondants, il semble normal que certains élèves ne réussissent pas à l'école (11 % tout à fait d'accord et 16 % très en accord).

Par ailleurs, 90 % des enseignants répondants au questionnaire ont exprimé leur croyance qu'il existe des moyens plus adéquats que d'autres pour soutenir les progrès de leurs élèves. Autrement dit, la quasi-totalité de l'échantillon croit que les moyens pédagogiques utilisés peuvent faire une différence. En cas d'échec scolaire, 64 % des répondants attribuent les mauvais résultats aux difficultés de la matière, tout en remettant en question leurs méthodes pédagogiques (73 %) ou leurs méthodes d'évaluation (62 %).

Caractéristiques du milieu pédagogique

Si 48 % des répondants affirment que leur école offre du matériel pédagogique approprié, 13 % déplorent le manque de dotation de leur école de ce point de vue. Dans la même veine, 36 % apprécient que leur école dispose d'espaces appropriés pour donner un enseignement de qualité, tandis que 11 % ne sont pas d'accord.

Enfin, 43 % des participants pensent bénéficier d'un accompagnement adéquat du point de vue pédagogique, contre 9 % qui ne sont pas d'accord avec cette affirmation. Concernant les possibilités de collaboration avec les collègues, 40 % des répondants soutiennent profiter de moments structurés d'échanges sur des sujets reliés à la pédagogie à leur école, tandis que 16 % déplorent l'absence de telles occasions.

Rôle des caractéristiques socioéconomiques du milieu dans le choix des pratiques pédagogiques

Les analyses montrent que les caractéristiques socioéconomiques du milieu de travail influencent de façon significative les pratiques pédagogiques rapportées. Ainsi, les enseignants de milieux favorisés, défavorisés et autochtones affirment utiliser plus fréquemment des pratiques de planification différenciée que leurs collègues en milieu moyennement favorisé. Dans leur enseignement, ils rapportent prendre plus souvent en compte les caractéristiques ethnoculturelles et personnelles de leurs élèves, notamment

leurs habiletés, leurs difficultés et leurs intérêts, que les enseignants de milieux moyennement favorisés (tableau 2). L'analyse de variance à plan factoriel (ANOVA) montre que les deux facteurs considérés (les deux indices de défavorisation, soit l'IMSE et le SFR) ainsi que leur interaction influencent de façon significative la prise en considération des caractéristiques ethnoculturelles des élèves et de leurs intérêts et douance, l'effet étant de grande taille. L'analyse des graphiques des moyennes marginales estimées montre que ce sont les enseignants en milieux favorisés qui les considèrent davantage dans leur enseignement, ceux en milieux moyennement favorisés les considérant le moins. La prise en compte des difficultés est influencée par les deux facteurs (effet de taille moyenne) et par leur interaction (effet de grande taille). Ce sont les enseignants en milieux favorisés et autochtones qui prennent le plus souvent en compte les difficultés des élèves dans leur enseignement, tandis que ceux en milieux moyennement favorisés les considèrent le moins. Enfin, la prise en compte des habiletés des élèves est, elle aussi, influencée par les milieux où les enseignants travaillent (effet de taille moyenne pour chacun des deux facteurs de défavorisation). Ce sont encore les enseignants de milieux favorisés qui les considèrent le plus souvent, suivis par ceux de milieux défavorisés et autochtones.

Tableau 2

La prise en compte des caractéristiques ethnoculturelles, des habiletés, des difficultés et des intérêts des élèves par des enseignants de milieux favorisés, moyennement favorisés, défavorisés et autochtones.

Variable dépendante : caractéristiques ethnoculturelles

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	2040,672 ^a	11	185,516	2,839	,003	,253
Constante	14034,818	1	14034,818	214,787	,000	,700
SFR	761,625	2	380,812	5,828	,004	,112
IMSE	680,152	2	340,076	5,204	,007	,102
SFR * IMSE	995,827	4	248,957	3,810	,007	,142
Erreur	6011,550	92	65,343			
Total	90093,000	104				
Total corrigé	8052,221	103				

Variable dépendante : Intérêts et douance

Somme des carrés						
Source	de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	548,372 ^a	11	49,852	6,056	,000	,420
Constante	8925,447	1	8925,447	1084,175	,000	,922
SFR	162,491	2	81,245	9,869	,000	,177
IMSE	160,475	2	80,237	9,746	,000	,175
SFR * IMSE	248,910	4	62,227	7,559	,000	,247
Erreur	757,388	92	8,232			
Total	44807,000	104				
Total corrigé	1305,760	103				

Variable dépendante : Difficultés

Somme des carrés						
Source	de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	51108,512 ^a	11	100,774	3,414	,001	,290
Constante	16631,304	1	16631,304	563,418	,000	,860
SFR	262,631	2	131,315	4,449	,014	,088
IMSE	346,802	2	173,401	5,874	,004	,113
SFR * IMSE	464,056	4	116,014	3,930	,005	,146
Erreur	2715,709	92	29,519			
Total	85865,000	104				
Total corrigé	3824,221	103				

Variable dépendante : Habiletés

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	1222,614 ^a	11	111,147	3,957	,000	,321
Constante	22565,890	1	22565,890	803,297	,000	,897
SFR	364,975	2	182,488	6,496	,002	,124
IMSE	348,360	2	174,180	6,200	,003	,119
SFR * IMSE	259,658	4	64,915	2,311	,064	,091
Erreur	2584,425	92	28,092			
Total	123352,000	104				
Total corrigé	3807,038	103				

La taille d'échantillon pour les facteurs considérés est présentée dans le tableau 3.

Tableau 3

Nombre de participants selon les facteurs

Libellé de valeur	Caractéristiques ethnoculturelles	Habiletés	Difficultés	Intérêts et douance
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
Indice de milieu socio-économique (IMSE)				
1 à 4 (favorisé)	36	36	36	36
5 à 7 (moyennement favorisé)	15	15	15	15
8 à 10 (défavorisé)	40	40	40	40
Autochtone	10	10	10	10
Indice du seuil de faible revenu (SFR)				
1 à 4 (favorisé)	17	17	17	17
5 à 7 (moyennement favorisé)	9	9	9	9
8 à 10 (défavorisé)	65	65	65	65
Autochtone	10	10	10	10

Liens entre les pratiques pédagogiques rapportées et le sentiment d'autoefficacité

Les enseignants qui ont un fort sentiment d'autoefficacité, qui affirment réfléchir à leurs pratiques pédagogiques et qui entretiennent des croyances positives au sujet du développement professionnel utilisent plus souvent des pratiques de différenciation que leurs collègues, et cela, quelles que soient les caractéristiques de leur milieu de travail. Le tableau 4 présente les résultats des analyses de covariance entre le sentiment d'autoefficacité, la réflexion rapportée sur la pédagogie et l'utilisation de pratiques de différenciation.

Tableau 4

Covariance entre le sentiment d'auto-efficacité fort, la réflexion rapportée sur la pédagogie et l'utilisation de pratiques de différenciation.

Variables	N	r
Planification différenciée	86	0,59***
Enseignement personnalisé	86	0,78***
Enseignement flexible	85	0,54***
Évaluation flexible	85	0,65***
Évaluation tenant compte de l'affectivité	84	0,59***
Évaluation tenant compte de l'originalité	85	0,62***
Réflexion sur la pédagogie	85	0,62***

*** $p < .001$

Le test de corrélation de Pearson montre la présence de relations linéaires positives entre le sentiment d'autoefficacité, la réflexion sur la pédagogie et l'utilisation de pratiques de différenciation ($p < .001$). Ainsi, plus le sentiment d'autoefficacité est fort chez les enseignants, plus ceux-ci sont enclins à remettre en question leur pratique et plus ils mobilisent des pratiques de différenciation. La valeur du coefficient r pour chaque pratique, située entre 0,54 (l'enseignement flexible) et 0,78 (l'enseignement personnalisé), permet d'affirmer que les tailles d'effets des relations exposées dans ce tableau sont toutes grandes ($r > 0,50$) et par conséquent que les associations sont très fortes.

Le tableau 5 présente les résultats des analyses de covariance entre les croyances positives au sujet du développement professionnel et l'utilisation de pratiques de différenciation. Le test de corrélation de Pearson montre l'existence de relations linéaires positives entre les croyances positives à l'égard du développement professionnel et l'utilisation de pratiques de différenciation ($p < .001$). Les effets sont grands et les corrélations sont toutes fortes ou très fortes (les valeurs du coefficient r se situent entre 0,43 et 0,69). Autrement dit, plus l'enseignant croit au développement professionnel, plus il utilisera des pratiques de différenciation, sans égard aux caractéristiques du milieu où il travaille.

Tableau 5

Covariance entre les croyances positives à l'égard du développement professionnel et l'utilisation de pratiques de différenciation.

Variables	N	r
Planification différenciée	86	0,48***
Enseignement personnalisé	86	0,69***
Enseignement flexible	86	0,43***
Évaluation flexible	85	0,47***
Évaluation tenant compte de l'affectivité	84	0,44***
Évaluation tenant compte de l'originalité	85	0,53***

*** $p < .001$

Discussion et interprétation des résultats

Les liens observés entre l'utilisation de pratiques de différenciation d'une part et, d'autre part, des croyances positives au sujet du développement professionnel, un fort sentiment d'autoefficacité et les capacités réflexives des enseignants confirment les attentes théoriques. En même temps, ces résultats justifient les préoccupations concernant la formation des enseignants, autant du point de vue des contenus ciblés que des dispositifs choisis.

La formation des enseignants retient en effet l'attention d'entrée de jeu. Les données de cette recherche confirment l'absence de formation adéquate en lien avec la diversité et les pratiques de différenciation observée dans plusieurs recherches antérieures. La plupart du temps, cette formation se limite à un cours suivi pendant la formation initiale ou à une formation continue courte. Ce type de formation reste, selon Guskey (2001), à un faible niveau d'efficacité.

Certaines caractéristiques organisationnelles des écoles pourraient bonifier l'effet de la formation, par la disponibilité de matériel adéquat et varié, par l'accompagnement pédagogique offert et par l'implantation de dispositifs d'échanges pédagogiques au sein des équipes professorales. Toujours selon Guskey (2001), ce type de soutien organisationnel contribue à amplifier les incidences des formations reçues. Selon les résultats de notre recherche, autant la formation des enseignants que le soutien organisationnel devraient être renforcés afin d'assurer un développement professionnel adéquat du personnel enseignant en lien avec l'intervention auprès d'élèves à besoins particuliers.

Les liens entre les caractéristiques socioéconomiques des milieux scolaires et les pratiques mises en œuvre par les enseignants soulèvent certains questionnements et contribuent à indiquer des pistes d'action. En effet, selon les résultats de notre recherche, ce sont les enseignants des milieux moyennement favorisés (indices de défavorisation de 5 à 7) qui utilisent le moins souvent des pratiques de différenciation, tandis que ceux qui enseignent en milieux fortement défavorisés, favorisés ou autochtones rapportent une utilisation plus systématique de ce type de pratiques. Des recherches plus nuancées seraient évidemment nécessaires pour comprendre ce phénomène. Nous nous permettons d'entrevoir l'effet des mesures de soutien aux milieux défavorisés qui ont été mises en place depuis plusieurs années au Québec, complétées par la pression sociale des parents de milieux favorisés. Cet état de la situation suggère en revanche la nécessité d'offrir des mesures d'accompagnement plus soutenues aux enseignants de milieux moyennement favorisés, qui semblent avoir été négligés. Il serait d'autant plus pertinent de commencer à cibler ce type de milieux, tout en sachant qu'ils accueillent la grande majorité des élèves québécois.

Du point de vue des contenus à cibler dans les formations dont les enseignants ayant répondu à notre questionnaire semblent avoir besoin, mentionnons de prime abord ce que Clarke et Hollingsworth (2002) appellent le domaine personnel et qui concerne, rappelons-le, les connaissances, les croyances et les attitudes de l'enseignant. En effet, les résultats montrant le nombre encore assez élevé des enseignants qui ne croient pas que tous les élèves ont le potentiel de réussir à l'école soulèvent des questions quant à leur engagement de travailler dans une perspective d'inclusion auprès des élèves à besoins particuliers. De plus, les résultats qui montrent les caractéristiques des élèves que les enseignants affirment prendre en considération dans leurs interventions, soit les origines ethnoculturelles, les habiletés, les difficultés et les intérêts et douance, permettent de croire que ces répondants se situent plutôt dans un paradigme du déficit (Métraux, 2011) que dans un paradigme d'inclusion. Des interventions, autant en formation initiale qu'en formation continue, seraient alors nécessaires pour essayer d'induire des changements dans les croyances et les attitudes de ces enseignants.

Il est intéressant de souligner que la majorité des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire identifie un lien clair et direct entre les pratiques pédagogiques et évaluatives mises en œuvre et les retombées sur la réussite des élèves. Cela démontre que la formation sur les dimensions réflexive et métacognitive a des impacts significatifs. Cet aspect reste toutefois à renforcer à l'intention de ceux qui

affirment ne remettre pas du tout en question leurs pratiques en situation de faibles résultats de leurs élèves.

Enfin, les résultats de notre recherche suggèrent des pistes d'action concernant les dispositifs de formation continue et d'accompagnement pédagogique. Si les besoins de formation continue formelle semblent importants, il faut souligner l'importance et la pertinence d'un soutien organisationnel et d'un accompagnement pédagogique, conditions d'une mise en œuvre efficace de tout nouvel apprentissage professionnel selon Guskey (2001). Encore peu d'enseignants bénéficient de tels dispositifs de soutien selon les résultats que nous avons obtenus. Les possibilités de réseautage structuré avec des pairs, l'accompagnement dans l'expérimentation de pratiques et dans l'appréciation de leurs retombées figurent toutefois parmi les modalités les plus efficaces de développement professionnel (OCDE, 2016).

Conclusions

Des données provenant du volet quantitatif d'une recherche mixte de plus grande envergure ont été présentées, afin de brosser le profil professionnel d'enseignants qui utilisent de façon systématique des pratiques de différenciation. Cette problématique s'avère pertinente dans un contexte où le travail auprès des élèves à besoins particuliers dans un contexte d'inclusion exige des attitudes et des compétences spécifiques de la part des enseignants. Les résultats obtenus ont permis d'établir des liens significatifs entre la mise en œuvre de pratiques de différenciation et certaines caractéristiques socioéconomiques des milieux scolaires. De plus, les choix pédagogiques semblent influencés de façon déterminante par le sentiment d'autoefficacité des enseignants ainsi que par leurs attitudes quant au développement professionnel. L'interprétation des résultats à la lumière du cadre de référence retenu a conduit à des suggestions concernant des contenus et des dispositifs de formation continue et d'accompagnement des enseignants.

Cette recherche a permis de mettre en lumière plusieurs faits significatifs, peu abordés précédemment dans la recherche, notamment l'influence du facteur socioéconomique sur les attitudes, les croyances et les choix pédagogiques des enseignants ainsi que les besoins de soutien des enseignants de milieux moyennement favorisés. Évidemment, ces résultats mériteraient d'être approfondis par des approches de type qualitatif qui visent à comprendre les liens complexes entre certaines caractéristiques des milieux de travail des enseignants et leur engagement à travailler avec des élèves à besoins particuliers dans un contexte d'inclusion.

Références

- American Federation of Teachers (2012). *The American Federation of Teachers' quality education agenda*. Repéré à <http://clcinstitute.org/wp-content/uploads/2012/03/The-American-Federation-of-Teachers-Quality-Education-Agenda.pdf>
- Archambault, I. (2015). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration : contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes*. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_ArchambaultI_rapport_%C3%A9l%C3%A8ves-immigration-ou-non.pdf/324adbae-2887-4b18-ae5a-6c506b5ce46e
- Bedin, V. (2007). L'évaluation d'un projet de recherche européen : vers quel développement professionnel? Dans A. Jorro (dir.), *Évaluation et développement professionnel* (p. 115-138). Paris : L'Harmattan.

- Clarke, D. et Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947-967. [http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(02\)00053-7](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00053-7)
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2e éd.). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Commission des programmes d'études. (2002). *Pour des élèves différents, des programmes motivants*. Repéré à <http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1840226>
- Conover, L. A. (2001). *Effects of the school environment on teachers' responses to student differences and to change initiatives* (Thèse de doctorat inédite). University of Virginia, Charlottesville.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2e éd.). New York, NY : Sage Publication.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications Ltd.
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal, QC : Marcel Didier inc.
- Dubé, F., Dorval, C. et Bessette, L. (2013). Flexible grouping, explicit reading instruction in elementary school. *Journal of Instructional Pedagogies*, 10, 167-184. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=EJ1097149>
- Fenner, D., Mansour, S. et Sydor, N. (2010). *Restructuring the inclusions classroom to facilitate differentiated instruction* (Thèse de doctorat inédite). Saint Xavier University.
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreault, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/RapportEvalPolAdapScol.pdf
- Guskey, T. (2001). *Professional development and teacher change*. Londres : Taylor and Francis.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/frequentation-scolaire/decrochage.pdf>
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Schumm, J. S., Cohen, P. et Forgan, J. W. (1998). Inclusion or pull-out: Which do students prefer? *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 148-158. <http://dx.doi.org/10.1177/002221949803100205>
- Kozochkina, T. L. (2009). Differentiation among schools as a factor of the quality of general education. *Russian Education and Society*, 51(11), 3-9. <http://dx.doi.org/10.2753/res1060-9393511101>
- Lacourse, F. et Moldoveanu, M. (2011). Développement professionnel et identitaire des enseignants. Dans F. Lacourse et S. Martineau (dir.), *L'insertion professionnelle en enseignement* (p. 121-138). Montréal, QC : Éditions CEC.
- Lebaume, J. (2002). L'enseignement régulier de la technologie dans l'hétérogénéité des acteurs et des contextes. *Aster*, 35, 65-83. <http://dx.doi.org/10.4267/2042/8799>
- Legrand, G. (1999). Pédagogie différenciée et pertinence didactique. Réflexions à partir d'exemples en enseignement du français. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, (3), 77-106. <http://dx.doi.org/10.3406/spira.1999.1561>
- Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Paris : Éditions du Scarabée.
- McQuarrie, L. M. et McRae, P. (2010). A provincial perspective on differentiated instruction: The Alberta initiative for school improvement. *Journal of Applied Research on Learning*, 3(4), 1-18.
- Métraux, J.-C. (2011). *La migration comme métaphore*. Paris : La Dispute.

- Ministère de l'éducation du Québec (1999). *Politique d'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDA). Québec : Gouvernement du Québec.
- Moldoveanu, M. et da Silveira, Y. (2015). *Différenciation pédagogique et réussite scolaire d'élèves autochtones et de milieux défavorisés*. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_MoldoveanuM_rapport_%C3%A9%C3%A8ves-autochtones.pdf/7ad5014b-b3ce-4562-9500-e955721eccd5
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51 (2), 745-770. Repéré à <http://mje.mcgill.ca/article/view/9160>
- Montésinos-Gelet, I., Saulnier-Beaupré, K. et Morin, M.-F. (2011). La relation entre l'importance de la différenciation en lecture et en écriture dans les pratiques effectives de huit enseignantes et la progression de leurs élèves au début du primaire en contexte montréalais. *Lettrure*, 1, 43-59. Repéré à <https://www.ablf.be/lettrure/lettrure-1/la-relation-entre-limportance-de-la-differenciation-en-lecture-et-en-ecriture-dans-les-pratiques-effectives-de-huit-enseignantes-et-la-progression-de-leurs-eleves-au-debut-du-primaire-en-contexte-montrealais>
- Nootens, P., Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois : quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit? *Revue canadienne de l'éducation*, 35 (2), 268-284. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1022>
- OCDE. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6293/Pare_Melanie_2011_these.pdf
- Peetsma, T., Verger, M., Roeleveld J. et Karsten S. (2001). Inclusion in education: comparing pupil's development in special education and regular education. *Education Review*, 53, 2, 125-135.
- Presseau, A., Lemay, M. et Prud'homme, L. (2006). Transformations dans le discours d'enseignants à l'égard de la différenciation pédagogique. *Brock Education*, 15 (2), 84-111. Repéré à <https://journals.library.brocku.ca/brocked/index.php/home/article/view/71/72>
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* (Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et Francophonie*, 39 (2), 165-188. <http://dx.doi.org/10.7202/1007733ar>
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3 (1), 1-31. Repéré à <https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/view/16953>
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M. et Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48 (2), 462-501. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831210382891>
- Rousseau, N., Dionne, C., Cauchon, N. et Bélanger, G. (2006). L'inclusion scolaire et sociale pour les personnes ayant une déficience intellectuelle : distinctions conceptuelles et réflexions sur les pratiques. Dans H. Gascon, D. Boisvert, M.-C. Haelewyck, J.-R. Poulin et J.-J. Detraux (dir.), *Déficience intellectuelle : savoirs et perspectives d'action. Tome 1 – Représentation, diversité, partenariat et qualité* (p. 87-98). Québec, QC : Presses Inter Universitaires.
- Roy, A., Guay, F. et Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (11), 1186-1204. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.743604>

- Sensevy, G., Turco, G., Stallaerts, M. et Le Tiec, M. (2002). Prise en compte de l'hétérogénéité : le travail de régulation du professeur — le cas de l'étude d'une fourmilière en découverte du monde au cycle 2. *Aster*, (35), 85-122. <http://dx.doi.org/10.4267/2042/8800>
- Stradling, B. et Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35 (2), 127-137. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188930350202>
- Thiessen V. et Blasius, J. (2008). Mathematics achievement and mathematics learning strategies: Cognitive competencies and construct differentiation. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 362-371.
- Tomlinson, C. A. et Demirsky Allan, S. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Turcotte, C. (2009). Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : une question de sens. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (3), 21-39. <http://dx.doi.org/10.7202/039854ar>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 133-155. <http://dx.doi.org/10.7202/012361ar>
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Pour citer cet article

- Moldoveanu, M. et Grenier, N. (2020). Profil professionnel d'enseignants qui utilisent des pratiques de différenciation. *Formation et profession*, 28(1), 20-36. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.522>

Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : Quels services pour quels élèves?

Philippe Tremblay
Université Laval (Canada)

Nancy Granger
Université de Sherbrooke (Canada)

Portrait of Resource teachers in Quebec:
What services for which students?

doi:10.18162/fp.2020.521

Résumé

L'objectif de cette recherche visait à réaliser un portrait de la population, des ressources et des actions de l'enseignant-ressource (ER) au Québec par le biais d'un questionnaire. Cet article présentera, d'une part, les données qui permettent de broser un portrait des ressources et services offerts aux élèves HDAA au secondaire dans le cadre de ce dispositif et, d'autre part, les types d'élèves auxquels il s'adresse effectivement. Les résultats montrent que les services offerts s'organisent principalement hors classe en utilisant les difficultés disciplinaires des élèves comme base pour les sélectionner. Plusieurs ER appellent à davantage de coenseignement et de collaboration avec l'enseignant de la classe.

Mots-clés

Organisation des services, EHDA, enseignant-ressource.

Abstract

The purpose of this research was to create a portrait of the population, resources and actions of the resource teacher (RT) in Quebec through a questionnaire. This article will present, on the one hand, the data that provide a portrait of the resources and services offered to HDAA high school students as part of this scheme, and on the other hand, the types of students it addresses effectively. The results show that the services offered are organized mainly out of class by using students' disciplinary difficulties as a basis for the selected. Several ER call for more co-teaching and collaboration with the classroom teacher.

Keywords

Organization of services, EHDA, resource teacher.

Introduction

Selon un récent rapport statistique du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, les taux de réussite des élèves du secondaire apparaissent préoccupants au Québec (MEES, 2015). Pour l'ensemble du Québec, le taux de diplomation et de qualification de la cohorte entrée au secondaire en 2007-2008 était de 77,7 %, après sept ans, portant le nombre de jeunes non diplômés à 23,3 %, soit près du quart des élèves. En ce qui concerne les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉDAA) qui étaient en 1^{re} secondaire au moment de l'adoption de la *Politique de l'adaptation scolaire* (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999) 19 % ont obtenu leur diplôme d'études secondaires après cinq et 22 % après six ans (Kalubi, 2015; Tremblay, 2017).

À la formation générale des jeunes, ce sont 16,2 % des élèves du réseau public qui abandonnent leur scolarisation avant d'avoir obtenu un diplôme (MEES, 2015). De plus, la proportion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), au secondaire, a continuellement augmenté au cours des dernières années. Pour les cohortes de 2004 à 2009, elle est passée de 17,5 % à 23,3 % (MEES, 2017). De ce nombre, 50 % sont intégrés au secondaire (Bélanger, 2010; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). Les enseignants déplorent le nombre trop élevé d'élèves HDAA en classe ordinaire, le manque de coordination entre les intervenants et les réponses tardives aux demandes de services (Boutin, Bessette et Dridi, 2015).

Pour assurer la réussite du plus grand nombre, une série de mesures de soutien aux élèves en difficulté ont été développées par le gouvernement du Québec (p.ex., Mesure enseignant-ressource, Stratégies d'intervention Agir Autrement; Mesure de soutien à

l'enseignant, à l'intégration en classe ordinaire, en lecture/écriture) (MELS, 2007, 2009, 2013-2014; MEES, 2016). En enseignement secondaire, un dispositif d'aide, l'enseignement-ressource, a été créé en 2006 pour intervenir auprès des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation et de leurs enseignants. La convention collective de la Fédération des syndicats de l'enseignement définit les enseignants-ressources comme des enseignants « [...] libérés pour un maximum de 50 % de [leur tâche éducative] afin d'exercer leurs fonctions » (Annexe 4, FSE, 2015-2020, p. 255). Ces fonctions se déclinent selon trois axes d'intervention : a) assurer un suivi scolaire et d'encadrement général auprès des élèves en difficulté; b) travailler en concertation avec les enseignants responsables des élèves en difficulté qui lui sont attitrés en portant une attention particulière aux enseignants en début de carrière; et c) travailler en concertation avec les autres intervenants qui œuvrent auprès des élèves (travailleurs sociaux, techniciens en éducation spécialisée, etc.) (Annexe 4, FSE, 2015-2020).

Cependant, très peu d'informations sont disponibles sur ce type de dispositif d'aide aux élèves HDAA. En contexte francophone, le terme enseignant-ressource correspond à une traduction littérale de *resource teacher* qui désignerait plutôt l'*orthopédagogue* ou l'*enseignant en adaptation scolaire*, spécialisé dans les difficultés liées à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques (Filion et Goupil, 1995; Taylor, 1990; Tremblay, 2015). Quelques études en Suisse traitent du rôle des enseignants-ressources au secondaire pour soutenir l'intégration en classe ordinaire (Pelgrims, 2014; Pelgrims, Zuccone et Bauquis, 2013). En France, les enseignants-ressources correspondent plus traditionnellement à des enseignants spécialisés qui offrent un soutien à l'élève pour qu'il puisse fonctionner en classe ordinaire, et ce, malgré des limitations relatives à des troubles ou à des handicaps physiques ou mentaux (Bourdon, 2008). Au Canada, une recension réalisée par Tremblay et Granger (2018), montre que le terme enseignant-ressource (*resource teacher*) est polysémique et peut référer à de nombreuses appellations. L'analyse de ressources documentaires propres à chaque province permet de constater que le terme *resource teacher* désigne une fonction spécifique, proche de celle de l'orthopédagogue au Québec (Tremblay et Granger, 2018). Parmi les caractéristiques relevées, la tâche du *resource teacher* requiert des connaissances et des compétences relatives aux difficultés ou aux troubles de l'apprentissage et du comportement. Les *resource teachers* ont pour mandat de créer des plans d'intervention, de les mettre en œuvre, de soutenir l'enseignant de la classe quant aux moyens à mettre en place et d'assurer un suivi au sein de l'école et avec la famille (Tremblay et Granger, 2018). Or, au secondaire, la fonction d'enseignant-ressource correspond à un enseignant de la classe ordinaire comme précisé précédemment. Cette distinction est importante pour bien percevoir les enjeux liés à cette fonction qui a été créée à la suite d'une négociation syndicat-patronat en 2006, et reconduite en 2011 puis en 2015. Cette fonction présente un caractère fortement situé de par sa singularité. Au Québec, ce dispositif implanté depuis un peu plus de dix ans comporte encore plusieurs zones d'ombre quant à son actualisation dans l'école et le type de services qu'il peut offrir aux élèves en difficulté. Dans ce contexte, il s'avérerait pertinent de dresser un portrait de la population visée, des ressources et des actions de l'enseignant-ressource au Québec. Dans cet article, l'objectif général consiste ainsi à évaluer le dispositif d'enseignement-ressource au regard du modèle de qualité de Tremblay (2012).

Recension des écrits

L'émergence de cette fonction au secondaire s'insère bien dans ce que Tardif et LeVasseur (2010) nomment les nouvelles formes collectives du travail d'éducation auprès des élèves qui tendent à subdiviser la fonction enseignante et celle des autres agents scolaires (technicien en éducation spécialisée, psychoéducateur, psychologue, orthopédagogue, etc.). Or, force est de constater que la division du travail éducatif s'observe désormais au sein même de la fonction enseignante qui intervient au secteur régulier, lui conférant un caractère protéiforme (Tardif et LeVasseur, 2010). Les enseignants-ressources se voient conférer des fonctions qui cumulent à la fois enseignement et rôle de concertation. Toutefois, la nature exacte des interventions qu'ils font dans le cadre de leur fonction reste encore à documenter (Tremblay et Granger, 2018). La segmentation, division, délégation et relégation des tâches et des pouvoirs au sein de l'école voire de la classe conduisent à observer une décomposition-recomposition de la structure cellulaire du travail d'enseignement traditionnel et génèrent la nécessité de maîtriser des savoirs spécifiques aux types d'interventions attendus au regard des nouvelles fonctions qui sont attitrées aux enseignants (Tardif et LeVasseur, 2010).

Depuis quelques années, on recense quelques études qui traduisent l'intérêt des chercheurs pour l'enseignant-ressource. Granger (2012) a réalisé une recherche-action de type formation auprès de neuf enseignants du secondaire qui agissaient aussi à titre d'enseignant-ressource. Les tâches de ces ER étaient : a) de développer leur capacité à identifier précisément les difficultés de leurs élèves à utiliser l'écrit comme moyen de communication dans différentes matières; b) de valoriser l'effort; c) d'encourager les habiletés sociales; d) de favoriser la résolution de problèmes en salle de classe; et e) de développer des stratégies d'enseignement-apprentissage au premier cycle du secondaire. Le dispositif nommé « Cercles d'apprentissage et d'inclusion » a servi de cadre intégrateur pour la formation et le soutien en continu des enseignants-ressources. Ces derniers se sont dits stimulés et davantage outillés pour soutenir les élèves en difficulté. Quant aux enseignants, ils ont souligné les améliorations perçues chez leurs élèves tant au niveau de l'engagement scolaire qu'au niveau des résultats obtenus aux évaluations. Parmi les limites, on note le manque de cohésion au sein du même niveau et d'un niveau à l'autre, le manque d'ouverture de certains collègues et l'importante mobilisation dont ils ont dû faire preuve pour planifier davantage et différemment.

Dans une autre étude, Granger et Dubé (2015) ont réalisé une recherche-action de type formation dans le but de soutenir 29 enseignants-ressources répartis dans trois écoles secondaires d'une commission scolaire de la Couronne Nord de Montréal. Cette recherche s'est amorcée à la demande des ER qui souhaitaient être plus utiles dans le soutien apporté aux élèves. Les objectifs étaient de 1) Former les enseignants-ressources à soutenir les enseignants au secondaire dans la création d'activités d'enseignement-apprentissage favorables à la réussite des élèves; 2) Arrimer les pratiques professionnelles des enseignants et des enseignants-ressources autour de stratégies pédagogiques communes dans les différentes disciplines scolaires; 3) Améliorer la collaboration entre les enseignants et les enseignants-ressources ainsi que leur sentiment d'efficacité personnelle. Pour y arriver, un dispositif d'accompagnement à deux volets itératifs permettant de lier la théorie à la pratique a servi de cadre à la formation puis à l'accompagnement (Granger, 2012). De prime abord, cinq temps de formation basés sur des thèmes relatifs à des besoins exprimés par les enseignants-ressources ont été offerts. Les thèmes abordés étaient : 1) Les caractéristiques des élèves en difficulté; 2) Les pratiques

reconnues comme efficaces; 3) Les processus cognitifs sollicités par les tâches scolaires; 4) Les types de connaissances en jeu dans les tâches proposées aux élèves et 5) Les stratégies reconnues comme utiles à l'apprentissage. Après chacune de ces demi-journées de formation, un accompagnement individualisé ou en sous-groupe (étayage) était offert dans le but de soutenir la mise en place de ces pratiques. La régulation de la mise en œuvre était réalisée au début de la formation suivante permettant ainsi aux enseignants-ressources de prendre du recul face aux essais effectués et d'en tirer des conclusions pour la suite. Le mouvement circulaire ainsi créé avait pour but de soutenir le développement professionnel des participants. Au terme de cette recherche, les résultats ont montré que les enseignants-ressources se sentaient davantage capables d'accompagner des collègues notamment au regard des stratégies d'enseignement favorisant l'apprentissage. De plus, ils se trouvaient mieux outillés pour aider les élèves à tisser des liens au sein des disciplines comme le français, les mathématiques et l'histoire. Parmi les outils développés par les enseignants-ressources en formation, les organisateurs graphiques se sont avérés bénéfiques pour l'engagement et le rehaussement de la compréhension des élèves, et ce, dans les différentes disciplines (Granger et Dubé, 2017). Les échanges qui ont eu lieu entre collègues ont permis aux enseignants-ressources de préciser leurs fonctions et les ont conduits à l'élaboration d'une carte de services dans leur école.

Granger et Tremblay (2019) rapportent des résultats liés à la satisfaction des enseignants-ressources prélevés de deux questions spécifiques issues du *Questionnaire québécois sur les rôles et fonctions des enseignants-ressources* envoyé dans 319 écoles et auquel 174 participants ont répondu. En lien avec l'accompagnement, les enseignants-ressources soulignent qu'ils éprouvent davantage de satisfaction lorsqu'ils se sentent soutenus et encouragés dans leurs efforts par les enseignants avec qui ils collaborent. Ils apprécient leur ouverture, ils aiment être impliqués dans une planification commune et recevoir de la rétroaction sur leurs interventions. Parmi les insatisfactions ressenties, ils déplorent avoir peu de temps à consacrer aux élèves et le peu de récurrence des temps d'intervention et de suivi auprès de ceux-ci. Enfin, l'appui de la direction apparaît comme un levier important de l'engagement des enseignants-ressources.

En somme, les travaux menés jusqu'ici montrent que lorsque les enseignants-ressources sont accompagnés dans une perspective didactique et pédagogique, ils développent des stratégies d'enseignement transversales aux différentes disciplines et sont capables d'intervenir auprès des élèves en se centrant sur le processus d'apprentissage et le questionnement métacognitif. En ce sens, nul besoin de retirer les élèves de la classe, il s'agit de créer des conditions favorables à la collaboration et à la concertation avec l'enseignant de la classe. Ce dernier aspect constitue encore un défi pour bon nombre de milieux, notamment au secondaire où collaborer ne va pas de soi.

La collaboration et les modèles de services

Comme on peut le voir, les ER sont amenés à intervenir auprès des élèves mais également, et ce, tant implicitement qu'explicitement, à collaborer avec leurs collègues ou des partenaires extérieurs à l'école. Sur le plan théorique, les définitions de la collaboration sont polysémiques, voire contradictoires, tantôt synonymes ou tantôt distinctes des notions de coopération. Par exemple, pour McEwan (2003), coopérer signifie que des acteurs apportent des contributions différentes à une œuvre commune, tandis que collaborer ajoute à ce but commun, une action commune entre les partenaires. Pour Marcel,

Dupriez, Bagnoud et Tardif (2007), c'est la coopération qui signifie le fait d'opérer réellement de concert, tandis que la collaboration indique seulement la poursuite d'un objectif identique. De manière générale, les auteurs qui se réfèrent à la notion de coopération s'intéressent à la nature et à la qualité des relations entre acteurs. D'ailleurs, la plupart des critères d'une relation de collaboration chez Friend et Cook (2010) correspondent aux niveaux d'interdépendance qualifiant la coopération chez Johnson et Johnson (2003, 2009) : but commun, objectif partagé; engagement volontaire; confiance et entente entre partenaires; clarification des rôles et responsabilités; partage d'expertises et reconnaissance des complémentarités; partage d'espaces-temps.

Au sein des établissements scolaires, lorsqu'il s'agit d'ajouter du personnel enseignant pour soutenir la réussite des élèves, trois grands modèles de service apparaissent dans les écrits scientifiques concernant la collaboration entre enseignants : la consultation, la co-intervention et le coenseignement (Tremblay, 2012; Trépanier, 2005).

Le premier modèle de service, la consultation collaborative, est une intervention indirecte dans le sens où le consultant n'intervient pas directement auprès des élèves, sauf peut-être pour faire une démonstration. Il s'agit d'une approche très utilisée de manière formelle ou informelle (Trépanier, 2005). Elle consiste à réunir, d'une part, un spécialiste ou une personne compétente dans un domaine et, d'autre part, un enseignant, en les engageant dans une démarche de résolution de problèmes rattachés à un élève à besoins spécifiques (Paré et Trépanier, 2010), plutôt qu'attendre qu'un expert, seul, résolve le problème ou propose des solutions à appliquer.

La co-intervention, quant à elle, est de deux sortes. La première, la co-intervention interne, se rapporte à un intervenant qui soutient un élève au sein de la classe et est généralement assumé par un spécialiste (technicien en éducation spécialisé). La seconde, la co-intervention externe, promeut un service de remédiation individualisé où les élèves sont vus pour des problématiques liées à l'apprentissage ou au comportement selon une diversité d'approches. Ce mode d'intervention est très utilisé dans les écoles québécoises et ailleurs (Gaudreau, 2010; Trépanier, 2005).

Le coenseignement, quant à lui, valorise le soutien direct à l'élève directement en classe (Murawski et Hughes, 2009; Tremblay, 2012). Ce modèle de service est défini comme un travail pédagogique commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Friend et Cook, 2007). Le coenseignement permet une intervention directe à l'élève, mais également à l'enseignant en classe sans exclure les élèves en difficulté (Friend et Cook, 2007; Tremblay, 2012). Le coenseignement se décline généralement en six grandes configurations. La première, *l'un enseigne, l'autre observe*, un enseignant planifie et prend l'activité en charge pendant que l'autre, souvent l'enseignant-ressource, observe le groupe et/ou gère la discipline, selon les besoins. Dans la deuxième, *l'enseignement de soutien*, l'enseignant ordinaire planifie et prend l'activité en charge pendant que l'enseignant-ressource fournit les adaptations et autres formes de soutien, selon les besoins. Pour la troisième configuration, l'enseignement parallèle, la classe est divisée en deux et chaque enseignant prend en charge environ une moitié du groupe-classe. Pour *l'enseignement alternatif*, la majorité des élèves restent en grand groupe avec l'un des enseignants, alors que certains élèves travaillent dans un petit groupe de soutien, de préapprentissage, d'enrichissement, de remédiation avec l'autre enseignant. Pour *l'enseignement en ateliers*, les élèves permutent selon un parcours prédéterminé par le biais d'ateliers tandis que les enseignants prennent en charge un atelier

et/ou supervisent le groupe-classe. Enfin, *l'enseignement partagé* où les deux enseignants présentent la même activité au même groupe en se partageant le travail et variant les rôles de manière constante constitue la dernière configuration.

L'évaluation de la qualité d'un dispositif scolaire

L'enseignement-ressource est composé d'une population ciblée, de ressources, d'objectifs et finalités, des actions sont proposées, des effets sont produits, et ce, dans différents milieux scolaires québécois depuis 2006. Il constitue en ce sens un dispositif. Un dispositif est un terme générique qui décrit des objets intermédiaires, des mésostructures. Un dispositif est tant la manière dont on agence les diverses composantes d'un appareil que l'appareil lui-même (Figari, 2008). Ce dispositif s'opérationnalise, entre autres, par la fonction d'enseignant-ressource.

Le modèle multidimensionnel d'évaluation de la qualité des dispositifs scolaires de Tremblay (2012) a été utilisé pour analyser le dispositif d'enseignement-ressource s'opérationnalisant dans les commissions scolaires francophones du Québec. Dans ce cadre, la qualité y est définie comme le lien de conformité qui lie différentes composantes du dispositif évalué (objectifs/finalités, population, ressources, actions, effets, espace/temps) (Bouchard et Plante, 2002; De Ketele et Gérard, 2007; Tremblay, 2012). Les différents liens de conformité entre ces composantes permettent d'identifier dix dimensions de la qualité (adéquation, pertinence, congruité, synergie, efficacité, efficience, fiabilité, impact, bien-fondé et flexibilité). Elle se comprend comme le rapport entre un « référé » (objet sur lequel on recueille des informations) et un « référentiel » (critère de comparaison) (Figari, 1994). De plus, selon Plante (1994), la qualité doit être évaluée à partir de trois points de vue qui s'entrecoupent et se conjuguent afin de s'harmoniser entre eux : a) celui de la qualité voulue, révélée ou annoncée dans les objectifs; b) celui de la qualité rendue, matérialisée pendant le déroulement des activités, à travers les ressources, les acteurs, les valeurs, les résultats et les effets; et c) celui de la qualité perçue, perceptible à travers ce que ressentent les usagers, les acteurs, etc. Tremblay (2012) utilise pour sa part la qualité prescrite, perçue et réelle.

Dans le cadre du présent article, trois dimensions de la qualité du dispositif (la pertinence, l'adéquation et la synergie) fourniront un cadre d'analyse pour approcher ce dispositif de soutien à l'élève et à l'enseignant.

La pertinence constitue le lien de conformité entre les objectifs du dispositif et la population pour laquelle il a été conçu. D'une part, les objectifs doivent répondre à des besoins clairement précisés dans la population et, d'autre part, il importe de vérifier si la population visée correspond à la population bénéficiaire. Interroger la pertinence permet donc à la fois de se demander si l'on ne se trompe pas d'action (p. ex., modalités de services, pratiques pédagogiques) et si on ne se trompe pas d'objet (p. ex., élèves vs enseignants) (Roegiers, 2003). L'adéquation, quant à elle, vise à évaluer le degré de conformité entre les objectifs visés pour la population concernée et les ressources déployées. D'une part, on examine les ressources (p. ex., leur suffisance en quantité, qualité et organisation) en lien avec les objectifs et la population visés. D'autre part, le réalisme de l'objectif visé (p. ex., réussite des ÉDAA) est remis en question en vertu des ressources qui sont attribuées (p. ex. nombre d'ER, fréquence du soutien). Enfin, la synergie étudie les (inter)actions dirigées vers les objectifs, par les ressources (p. ex., enseignant-ressource). Il s'agit tant de vérifier si les moyens (ressources et organisation) effectifs sont bien les

moyens prévus que si le dispositif est mis en œuvre tel que planifié. L'analyse de la synergie combine l'identification des ressources qui sont réellement utilisées, les contraintes rencontrées et les stratégies réellement mises en œuvre.

Méthodologie

Un questionnaire a été envoyé dans 331 écoles secondaires publiques francophones du Québec, excluant la commission scolaire de Montréal et de la Pointe-de-l'Île qui ont choisi de ne pas participer. Dans un premier temps, une lettre de présentation de la recherche a été envoyée à la direction d'établissement pour l'informer sur le projet avec deux enveloppes contenant un questionnaire pour les enseignants-ressources. Les directions étaient invitées à transmettre le questionnaire à deux enseignants-ressources (libre choix). Il a également été décidé de cibler les ER en français et en mathématiques pour deux raisons principales. La première est l'importance accordée à ces deux matières dans l'attribution des heures d'enseignement-ressource par les directions, à la suite des rencontres préalables à l'élaboration du questionnaire. La seconde est l'utilisation diversifiée de l'attribution des heures d'ER. Par exemple, certains ER s'occupent de l'équipe sportive ou gèrent un programme spécifique de lutte contre le décrochage scolaire. Cette centration sur des enseignants de ces deux matières principales offrait l'avantage d'avoir des ER ouvrant dans des domaines similaires, et ce, en nombre suffisant. Bien entendu, ce choix méthodologique limite la portée de ce portrait de l'enseignement-ressource. Chaque questionnaire était accompagné d'une lettre de présentation de la recherche et d'une enveloppe préaffranchie. Ainsi, deux questionnaires étaient envoyés par école. Au total, 174 questionnaires ont été reçus, le taux de réponse est de 52,56 %.

Outil et analyse des données

Le questionnaire compte 18 questions, dont dix questions fermées et huit questions à réponse courte, réparties dans deux sections. La première section contient neuf questions visant à dresser le profil des enseignants (âge, ancienneté, sexe, diplôme, discipline enseignée, niveau scolaire, type de classe, fonction occupée, nombre de périodes allouées à cette fonction). La deuxième section, comportant neuf questions, consiste à connaître les types d'intervention qu'ils font, auprès de quels élèves et en quoi consiste l'organisation du service à l'élève dans leur école (voir annexe¹). Les résultats mettent en valeur plus spécifiquement les réponses courtes obtenues aux questions 11, 12, 13, 14a et 18. Les autres questions se rapportaient à la satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et fonctions qu'ils assument. Les réponses à ces questions ont fait l'objet d'un autre article portant sur la satisfaction des ER à propos du dispositif d'enseignement-ressource (Granger et Tremblay, 2019) et ne seront donc pas traitées ici.

Les données recueillies ont été transcrites et encodées puis analysées au moyen du logiciel QDA Miner (Lewis et Maas, 2007) pour les données qualitatives. Les trois dimensions analysées (adéquation, pertinence et synergie) concernant la population, les ressources et les actions du dispositif, ce sont ces trois grandes catégories de sens qui ont été catégorisées. Les unités de sens se référant à la population, aux ressources et aux actions dans le dispositif d'enseignement-ressource ont été identifiées par les deux chercheurs et ensuite croisées pour obtenir un consensus sur l'ensemble du codage réalisé.

Concernant la population, les unités de sens tirées des réponses ouvertes des questionnaires se sont axées sur les élèves ciblés par le dispositif. Pour les ressources, les questions fermées sur les répondants au questionnaire ont été utilisées. Enfin, dans le cas présent, les fonctions des enseignants-ressources s'opérationnalisent dans les actions (ici, les tâches) et dans la manière dont sont organisées ces actions (modèles de services).

Participants

Les participants à notre questionnaire sont à 79,89 % des femmes, alors que le personnel enseignant du secondaire était composé de 65,71 % de femmes en 2013-2014). Cela semble indiquer une plus grande féminisation de cette fonction. Les enseignants-ressources (ER) constituent également un groupe d'enseignants expérimentés : 90 % d'entre eux sont âgés de plus de 35 ans et 90,75 % des répondants comptent plus de dix années d'expérience. La grande majorité de nos répondants enseignent au 1^{er} cycle du secondaire, bien que certains d'entre eux enseignent aussi au 2^e cycle du secondaire.

En ce qui concerne la fréquence de leurs interventions auprès des élèves, 30 ER (17 %) ont une tâche entre 2 et 6 périodes de 75 minutes par cycle de neuf jours, ils interviennent donc d'une à trois fois par semaine auprès des élèves. La grande majorité de nos répondants soit 134 sur 174 (77 %) ont entre 6 et 12 périodes d'enseignement-ressource par cycle de neuf jours, ce qui signifie qu'ils assument leur fonction de soutien et d'accompagnement de trois à six fois par semaine. Enfin, 10 enseignants (5 %) mentionnent être en ressource à temps plein ou tout près, ayant entre 20 et 24 périodes à leur horaire. Ce dernier cas de figure est exceptionnel pour cette mesure allouée au maximum à 50 % de la tâche (soit l'équivalent de 5 à 6 périodes par semaine) selon la convention collective.

Dans le présent cadre d'analyse, les indications sur la formation des enseignants-ressources sont incluses dans les résultats, dans la sous-section traitant des *Ressources*.

Résultats

Les résultats se divisent en trois sections : 1) la population, 2) les ressources, et enfin, 3) les actions effectuées dans le cadre de cette fonction.

La population

Afin de connaître les élèves ciblés par le dispositif d'enseignant-ressource, les réponses obtenues à deux questions traitant de cet aspect seront utilisées. Ainsi, la question 11 : « *À quels élèves le service d'un(e) enseignant(e)-ressource s'adresse-t-il dans votre école?* » et la question 14 « *Par quels moyens assurez-vous, dans votre école, l'identification des élèves?* » sont analysées ici.

À la question 11, 222 énoncés ont été recueillis à partir des propos des 174 répondants. La majeure partie des énoncés (n = 137 [62 %]) montre que l'enseignement-ressource est dédié aux élèves en difficulté, dans une ou plusieurs matières de base : « *Plusieurs élèves sont ciblés par la direction, car ils réussissaient avec difficulté ou avaient une note entre 55 et 65 %* » (cas 3); « *Les élèves en situation d'échec entre 50 et 60 %* » (cas 6).

Le deuxième type d'élèves à qui le service d'ER est alloué sont ceux ayant des besoins psychosociaux (n = 45 [20 %]) : « *Les élèves qui ont de l'anxiété, manquent de motivation, difficultés sociales* » (cas 30). De ce nombre, les élèves qui ont un trouble du comportement sont mentionnés dans 12 énoncés (soit 6 % des cas).

Le troisième type d'élèves à qui l'on attribue ce service sont ceux qui sont identifiés comme ayant des difficultés plus précisément au regard de l'organisation (n = 42 [19 %]) : « *élèves anxieux, ayant un problème de gestion du temps et d'organisation* » (cas 7); « *Souvent, c'est pour aider à l'organisation (stratégies de prise de notes dans l'agenda, stratégies d'étude, organisation du matériel...)* » (cas 31). Cette pratique correspond à un service plutôt centré sur la méthodologie et sur la co-intervention externe.

Une plus faible proportion d'élèves ayant des outils technologiques en soutien à l'apprentissage sont ciblés (n = 7 [3 %]) dans les énoncés. Leurs outils ont pour but de faciliter la lecture, l'écriture, la compréhension de textes écrits et d'outiller l'élève pour qu'il puisse mieux communiquer ses apprentissages. Ainsi, quelques ER soutiennent : « *des élèves ayant un portable avec des programmes pour la lecture et l'écriture comme Word Q, la synthèse vocale, la boîte de prédiction et Antidote* » (cas 152). Il semble que ce critère soit utilisé spécifiquement par les directions pour établir le service à offrir.

Finalement, sur le total des 222 énoncés recueillis, quelques-uns ont été mis de côté (n = 12 [6 %]) par manque de précision : « *Le service s'adresse à tous les élèves* » (cas 149). On peut faire l'hypothèse que le service est offert selon les besoins qui se manifestent au gré du temps.

En ce qui concerne la question 14a qui visait à connaître les moyens par lesquels les élèves ciblés sont identifiés, ce sont 182 énoncés au total qui ont été recueillis sur 174 participants.

Près de la moitié des extraits (n = 90 [49 %]) montrent que les élèves sont principalement ciblés sur la base des résultats scolaires de l'année précédente. Lorsqu'il s'agit du premier cycle du secondaire, les résultats sont présentés par les enseignants du primaire à laquelle assistent la direction et quelques enseignants du secondaire : « *Arrimage avec le primaire* » (cas 1); « *Recommandation du primaire* » (cas 24).

Le dossier global de l'élève, contenant le plan d'intervention (PI), les bulletins, mais aussi les types de services offerts à l'élève durant son parcours scolaire, les objectifs visés et les résultats obtenus (qualitatifs et quantitatifs) sont aussi utilisés pour déterminer l'allocation de la ressource (n = 47 [26 %]) : « *Étude des dossiers d'aide particulière provenant des écoles primaires* » (cas 29); « *Analyse des dossiers des élèves* » (cas 33). Dans le cadre de l'analyse des dossiers, le plan d'intervention (PI) constitue une source d'information pour déterminer quels élèves verront l'ER : « *PI du primaire* » (cas 18); « *À partir du plan d'intervention et de la présentation du jeune, nous complétons un tableau qui s'appelle "portraits des élèves à risque". Une fois rempli, nous effectuons la présentation aux enseignants qui œuvrent auprès du jeune* » (cas 64).

Les ER mentionnent aussi que des tests de dépistage sont administrés, soit par des spécialistes, soit par l'enseignant de la classe pour déterminer à quels élèves le service sera offert (n = 27 [15 %]). Ces tests sont effectués à l'entrée au secondaire : « *Test de dépistage en lecture en début d'année* » (cas 92); « *Test TEDP pour tous les élèves de 3^e secondaire* » (cas 27).

Les ressources

Afin de connaître les ressources des enseignants qui assument cette fonction, deux questions ont été utilisées. La question 4 : *Quel(s) diplôme(s) possédez-vous?* Ensuite, la question 13 : *Avez-vous suivi une formation complémentaire dans le domaine de l'enseignement pour assumer la tâche d'enseignant(e)-ressource?* Ces deux questions sont à mettre en relation avec les données sur les participants présentées dans la méthodologie.

Au regard de la formation initiale, les deux tiers (66 %) des enseignants-ressources détiennent un diplôme de baccalauréat en enseignement secondaire disciplinaire comme formation alors que 33 % ont plus d'un diplôme. Parmi ces derniers, 11 (6 %) ont un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) et 8 (4,5 %) ont une maîtrise en adaptation scolaire.

Quant à la formation continue, près du tiers (n = 60 [34 %]) mentionnent détenir une formation applicable à cette fonction. Ainsi, un petit nombre d'ER (n = 8 [13 %]) affirment avoir participé soit à un colloque sur les enseignants-ressources dans leur commission scolaire ou avoir eu une rencontre à la commission scolaire leur expliquant les attentes. Parmi les autres types de formations considérées comme applicables, celles traitant de pédagogie (n = 16 ER [27 %]) : « *J'ai suivi une formation sur les enseignants efficaces* » (cas 7); « *Nous avons eu une formation sur les styles d'apprentissage* » (cas 34). Près de la moitié de ce nombre mentionne des formations sur la lecture (n = 7 [13 %]) : « *J'ai été formé sur les programmes en lecture* » (cas 21); « *Une formation sur les stratégies de lecture et d'écriture* » (cas 52). Le quart d'entre eux (n = 15 [25 %]) ont suivi une formation sur les aides technologiques soit les logiciels Word Q, Antidote ainsi que de synthèse vocale. Des formations sur les troubles des élèves ont aussi été suivies (n = 15 [25 %]). Ils mentionnent entre autres de la formation sur la rééducation pédagogique pour la dyslexie et la dysphasie ainsi que sur les caractéristiques des élèves ayant un trouble du spectre autistique. De manière générale, les formations sont données par des conseillers pédagogiques ou des orthopédagogues dans les commissions scolaires. Quelques-uns (n = 3 [0,05 %]) disent avoir participé à un colloque comme formation sur les troubles d'apprentissage des élèves. Certains ont suivi une formation sur la motivation et les problématiques psychosociales (n = 13 [22 %]) : « *Nous avons quelques rencontres par année avec une psychoéducatrice et on a discuté de l'organisation, de l'engagement, des troubles de comportement; stratégies pour le stress* » (cas 53) « *formation sur la démotivation* » (cas 48); « *gestion de cas* » (cas 43). Les plans d'interventions ont également fait l'objet d'une formation (n = 6 [8 %]). Enfin, les troubles du comportement sont uniquement mentionnés par deux ER sur 60 (3 %) qui ont reçu de l'information sur le rôle de la DPJ, les lois et les types de troubles du comportement. Il est à noter qu'un enseignant-ressource peut avoir suivi plus d'une formation, c'est le cas de 15 ER sur 60 (25 %).

Les actions

Dans le but de décrire les modèles d'intervention utilisés pour soutenir les élèves et leurs enseignants, la question 12 « *Quel modèle de service privilégiez-vous en tant qu'enseignant(e)-ressource?* » a été analysée.

Tout d'abord, il est utile de souligner que le modèle de service *Consultation* n'est pas identifié dans les actions décrites par les enseignants-ressources.

La co-intervention externe

En ce qui concerne le soutien hors classe apporté par les ER, 134 enseignants-ressources sur 174 (77 %) disent offrir ce type de service. Deux types de soutien hors classe émergent des données récoltées. Les ER font des interventions individualisées (84/134) ou en petit groupe (50/134). Selon les problématiques des élèves, le suivi peut porter sur des dimensions personnelles et situationnelles, leur engagement face à l'école et les apprentissages scolaires.

Parmi les 84 ER qui font du soutien individualisé, 40 (47,6 %) mentionnent que leurs interventions portent sur des thématiques variées. À titre d'exemple : « *organisation et motivation* » (cas 45); « *Problématiques que les élèves peuvent rencontrer : retard, absences, motivation, problèmes d'organisation, anxiété, stress, troubles alimentaires, estime de soi, TDA/H, etc.* » (cas 76); « *Revoir les stratégies de lecture et d'écriture en français* » (cas 90); « *Je sors l'élève de sa classe pour faire un suivi et lui donner un défi pour sa prochaine séquence* » (cas 126). Certains mentionnent tenir des dossiers relatifs aux rencontres individuelles réalisées hors classe. Ces enseignants-ressources mentionnent alors « *Consigner des données dans le dossier de l'élève* » (cas 113). Les autres répondants sont plus génériques et écrivent plutôt *consultation individuelle* ou *suivi personnalisé* sans autres précisions, ce qui correspond à de la co-intervention externe.

En ce qui concerne le soutien pédagogique en sous-groupe, ce sont 50 enseignants-ressources sur 134 (28,7 %) qui offrent des ateliers de 2 à 6 élèves sur des contenus et des compétences liées aux matières principales, soit français et mathématiques. Il faut rappeler que ce résultat est intimement lié au fait que le questionnaire ciblait les ER des matières de base. Voici quelques énoncés qui illustrent les interventions des ER : « *À la fin des chapitres, nous travaillons des examens de pratique avec 5-6 élèves que nous sortons des cours de math* » (cas 40); « *Sortir un groupe de 4 à 5 élèves pour revoir une notion transmise par l'enseignante* »; « *Reprendre les leçons de base : identifier les groupes syntaxiques dans une phrase / Travailler des stratégies : stratégies de lecture et d'écriture* » (cas 62).

Ces rencontres ont lieu sur le temps de classe lorsque c'est possible ou à d'autres moments qui conviennent mieux à l'horaire de l'ER. À titre d'exemple : « *Le matin, avant les cours, pour répondre aux questions concernant les devoirs* » (cas 44); « *club de mathématiques sur une base volontaire le midi, 3 fois par cycle* » (cas 56). Dans d'autres cas, il peut arriver que la rencontre ait lieu lors d'autres cours jugés « *moins prioritaires* » pour la réussite de l'élève : « *Je retire les élèves en sous-groupe de quatre élèves ou moins pendant une période d'arts, d'éducation physique ou d'éthique et culture religieuse, à raison d'une ou deux fois par cycle et je travaille les stratégies de lecture en math et la résolution de problèmes* » (cas 153).

Le coenseignement

Les données obtenues montrent que ce sont 80 ER sur 174 (45,9 %) qui rapportent vivre ce dispositif sous une forme ou une autre (tableau 1). Majoritairement, la configuration l'un enseigne/l'autre observe et/ou aide est vécue par 63 ER sur 80 (79 %).

L'enseignement alternatif est expérimenté par 15 ER sur 80 (18,5 %) : « *Les élèves en difficulté sont déplacés au fond de la classe pour les aider dans leurs difficultés* » (cas 2). Ce type de coenseignement est souvent combiné avec un retrait de classe, entre autres, pour minimiser le bruit ambiant : « *Je les amène dans un autre local et je leur enseigne la même matière* » (cas 41) : « *Parfois, je leur donne des stratégies, je les aide à utiliser leurs notes de cours ou je fabrique un aide-mémoire* » (cas 155). Ce chevauchement de

deux configurations de coenseignement conduit à un modèle de service hybride qui débute en classe et se termine hors classe. La matière vue demeure sensiblement la même, ce qui permet de distinguer l'enseignement alternatif de la co-intervention externe plus souvent utilisée pour revoir des notions alors que l'enseignant de la classe voit un contenu différent avec les autres élèves.

Tableau 1

Types d'intervention effectués par les enseignants-ressources.

Co-intervention externe n = 134		Coenseignement n = 80				
Interventions individualisées	Soutien notionnel en sous-groupe	Observe/aide	Parallèle	Alternatif	Atelier	Partagé
84	50	63	0	15	0	2
63 %	37 %	79 %	0 %	18,5 %	0 %	2,5 %

L'enseignement en parallèle ou l'enseignement en atelier ne sont pas du tout répertoriés, alors que l'enseignement partagé est décrit par 2 ER sur 80 (2,5 %) : « *Les élèves ont six périodes de mathématiques avec deux enseignants en tout temps. On ne fait pas la différence entre l'enseignant et l'ER* » (cas 28); « *Nous formons un groupe d'une vingtaine d'élèves en 1^{re} secondaire qui auront deux enseignants (un de math et l'autre de français) en tout temps. Lorsqu'ils vont en 2^e secondaire, les deux enseignants sont toujours avec eux. Les deux enseignants peuvent inverser leurs rôles pour la ressource* » (cas 29).

Pour conclure, sur les 174 répondants, 16 ER (9 %) mentionnent jouer un rôle spécifique aux outils technologiques recommandés dans le plan d'intervention, et ce, que ce soit en co-intervention externe ou en coenseignement : « *Je m'occupe des mesures adaptatives, j'aide les élèves à mieux s'organiser (méthodologie)* » (cas 132); « *Je soutiens les enseignants qui ont des élèves avec des portables pendant les récupérations en math, français / Accompagnement en classe de français pendant les périodes de correction de textes* » (cas 58). C'est une dimension très fonctionnelle du rôle attribué à certains enseignants-ressources uniquement utilisée à cet effet.

Les tâches

Dans cette dernière section des résultats, il s'agit ici de vérifier l'adéquation des tâches réelles des enseignantes-ressources, et plus particulièrement avec le prescrit, c'est-à-dire la convention collective (FSE, 2015-2020). Cela permet également de quantifier l'importance accordée à la co-intervention et au coenseignement en termes de sélection et d'intensification. La question 18 demandait aux enseignants-ressources : « *Dans le tableau suivant (p. 5 du questionnaire), choisissez jusqu'à cinq (5) tâches qui représentent le mieux vos interventions comme enseignant(e)-ressource et pondérez chacune d'elles en pourcentage* » (voir tableau 5). L'analyse effectuée ici porte sur le nombre de sélections et le temps en pourcentage accordé en moyenne à chacune des tâches.

L'analyse des résultats (figures 1 et 2) montre que les tâches les plus sélectionnées et celles étant les plus utilisées concernent la co-intervention externe (tâche 10) soit « *Intervenir auprès des élèves à l'extérieur de la salle de classe avec un petit groupe* » a été choisie à 93 reprises » (21,06 %). La tâche 11, « *Intervenir individuellement avec un élève à l'extérieur de la salle de classe* », a été sélectionnée à 80 occasions (11,42 %).

Quant à la tâche 18, « *Accompagner et encadrer les élèves de façon personnalisée (suivi scolaire)* », elle a été choisie 63 fois (9,75 %).

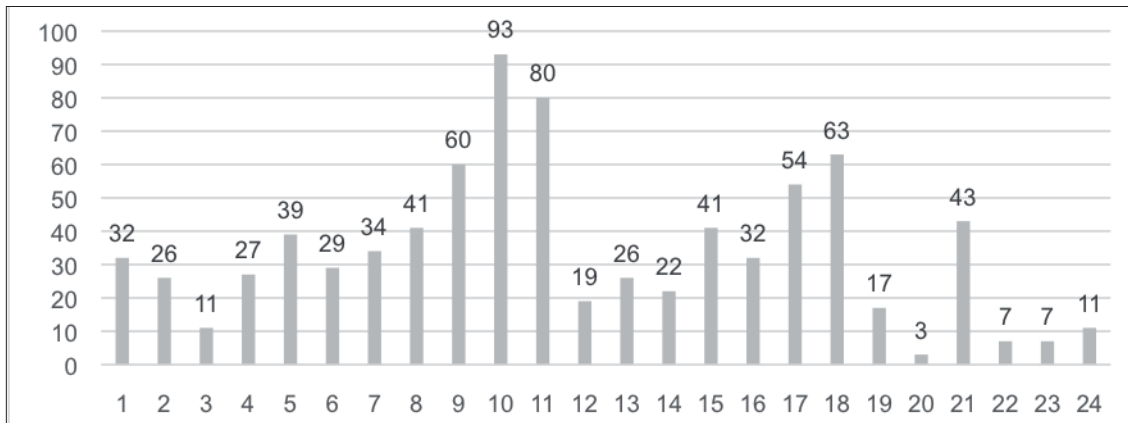


Figure 1

Nombre de sélection d'une tâche.

Les interventions au sein de la classe sous forme de coenseignement occupent également une large part de ces interventions. La tâche 9 « *Intervenir auprès des élèves à l'intérieur de la salle de classe (petit groupe)* » est retenue par 60 ER (9,23 %). En ce qui concerne la tâche 17 « *Accompagner les enseignant(e)s en salle de classe à l'aide du modelage et/ou du coenseignement* », elle correspond à la réalité de 54 ER (7,86 %).

La concertation avec des collègues, autres professionnels ou les parents est également sélectionnée de manière importante. Ainsi la tâche 21 « *Travailler en concertation avec divers intervenant(e)s qui œuvrent auprès des élèves* » est choisie à 43 reprises (2,69 %). La tâche 15 « *Communiquer avec les parents et les autres professionnels (appels, conférences de cas, courriels, lettres, etc.)* » est mentionnée par 41 ER (3,33 %). Toutefois, on observe que ces concertations et communications ne concernent pas directement la consultation d'une enseignant-ressource qui serait *expert*. Enfin, l'évaluation des besoins des élèves (tâche 8) est sélectionnée par 41 ER et ils y accordent en moyenne 3 % de leur temps.

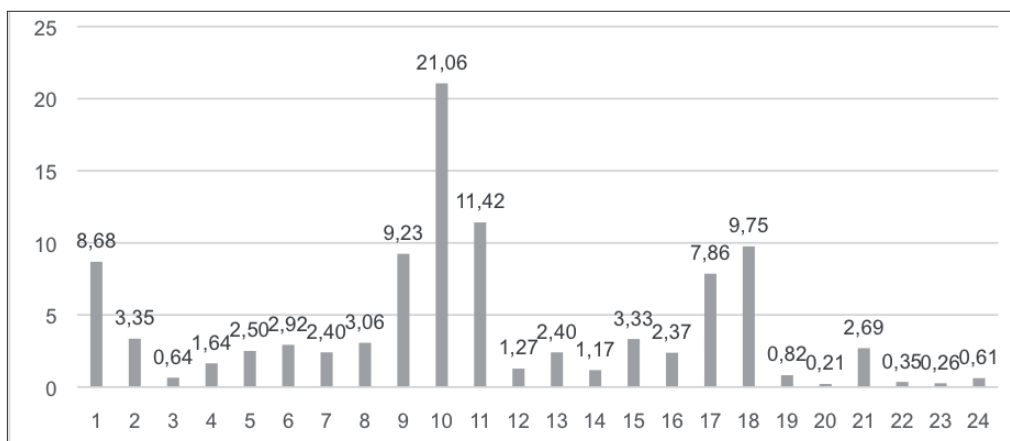


Figure 2

Pourcentage de sélection d'une tâche.

Les tâches les moins sélectionnées concernent les tâches administratives, le développement professionnel, le plan d'intervention, les urgences et l'accompagnement d'enseignants en début de carrière. Cette section permet de constater que les personnes interrogées font peu de travail clérical ou administratif. À titre d'exemple, la tâche 20 qui consiste à « *Accomplir des tâches administratives liées à tous les enseignant(e)s (surveillance, etc.)* » n'a été sélectionnée qu'à trois reprises (0,21 %). La tâche 23 qui traite de « *Participer à du perfectionnement professionnel offert par l'école, le district, le ministère ou autres* » n'a récolté que sept mentions (0,26 %). La tâche 3 visant à « *Collaborer avec l'enseignant de la salle de classe quant à la mise en œuvre du plan d'intervention de l'élève* » a été sélectionnée par onze ER (0,64 %). La tâche 22 mentionnant que la fonction d'ER vise à « *Intervenir dans une situation non prévue (élève blessé, élève retiré d'une classe, remplacer un enseignant, etc.)* » a été choisie à sept reprises (0,35 %). Enfin, la tâche 24 proposant que l'ER doive « *Accompagner les enseignants en début de carrière* » n'a été choisie que onze fois (0,61 %).

Discussion

Par le biais d'un questionnaire, l'objectif général de cet article était d'évaluer le dispositif d'enseignement-ressource, et plus spécifiquement la pertinence, l'adéquation et la synergie au regard du modèle de qualité de Tremblay (2012).

La pertinence du dispositif (Tremblay, 2012) est analysée selon le prescrit, c'est-à-dire les axes de la fonction comme décrit dans l'annexe syndicale (FSE, 2015-2020). En lien avec le suivi auprès des élèves à risque ou DAA, quatre grands types d'élèves sont ciblés. Le premier type, le plus fréquemment cité, est constitué des élèves identifiés en difficulté à partir des notes obtenues au bulletin final l'année précédente ou en fin d'étape durant l'année scolaire en cours. Ainsi, les élèves en échec ou dont la moyenne inquiète les enseignants dans une matière de base comme le français ou les mathématiques sont plus susceptibles d'être ciblés. Le deuxième type d'élèves visés sont ceux qui éprouvent des difficultés affectives et pour lesquels des interventions de consultation individuelles sont offertes. Pour le troisième type d'élèves, qui auraient des difficultés d'organisation, l'ER serait alors utilisé pour des tâches plus cléricales ou méthodologiques. Enfin, le dernier type d'élèves visés sont ceux qui bénéficient d'outils technologiques en soutien à l'apprentissage. À cet égard, l'ER sera une personne de référence pour vérifier leur utilisation adéquate. Les élèves ciblés correspondent assez bien à la description qu'en fait l'Entente nationale (FSE, 2015-2020), à l'exception notable des élèves à trouble du comportement dont on fait peu mention et pour lesquels cette fonction avait été créée à l'origine. Comme vu dans la méthodologie, le choix des ER en français et/ou mathématiques peut induire que ceux-ci prennent peu ou pas en charge ce type d'élèves.

L'analyse des données permet de relever que les services offerts s'organisent principalement sous l'angle d'une approche basée sur les difficultés des élèves. Ces dernières peuvent être variées (p. ex., perte de motivation, anxiété, échec lors d'une évaluation en français ou en mathématiques). Peu de réponses montrent qu'une planification en amont prenant en compte la diversité des besoins et s'actualisant dans une perspective différenciée au regard des intentions pédagogiques et des contenus au programme est réalisée. Les interventions sont davantage en réaction à des problématiques relevées qu'en prévention de l'apparition de celles-ci. Cet état de fait interroge les intentions qui justifient le type de soutien à offrir aux élèves. S'il s'agit uniquement d'instruire, les moyens déployés ne seront pas les mêmes que s'il s'agit de socialiser ou de qualifier, voire de faire tout cela à la fois.

En ce qui concerne l'adéquation, les données recueillies montrent que les enseignants-ressources sont des enseignants expérimentés dans leur milieu respectif, mais qu'ils sont peu formés quant aux caractéristiques des élèves avec lesquels ils interviennent et sur les différentes tâches qu'ils doivent assumer. L'objectif visé par la mesure d'enseignant-ressource s'avère ainsi quelque peu détourné quant à l'apport du soutien offert à l'enseignant de la classe pour une meilleure prise en charge des élèves EDAA. L'adéquation peut être améliorée par la formation au bénéfice de pratiques attendues chez les enseignants-ressources. À cet égard, Granger (2012) ainsi que Dubé, Granger et Dufour (2015) ont montré que des temps de formations spécifiques portant entre autres sur les caractéristiques des élèves, les stratégies d'apprentissage, les approches pédagogiques ou les types d'interventions possibles permettent aux ER de bonifier leur offre de service.

Pour les périodes allouées, leur nombre semble suffisant aux dires des enseignants interrogés. Toutefois, les enseignants-ressources disent avoir trop d'élèves à voir dans des contextes diversifiés, ce qui les conduit à intervenir peu souvent avec les mêmes élèves et d'avoir l'impression *d'éteindre des feux*. Le caractère dispersé de la ressource (c'est-à-dire intervenir dans plusieurs classes avec une faible récurrence) porte à croire qu'une intensité accrue pourrait favoriser un suivi davantage centré sur la pédagogie ou la didactique. Ce choix conduirait à désinvestir les dimensions psychosociales (gestion du stress et de l'anxiété) et organisationnelles (gestion de l'agenda et de la propreté du casier) moins centrales à la fonction enseignante qui sont présentes dans le prescrit : « [...] assume des tâches d'encadrement auprès de ces élèves et les soutient, d'une part, dans leur démarche en vue de trouver des solutions à leurs problèmes et, d'autre part, dans diverses facettes de leur vie scolaire » (FSE, p. 255). En revanche, des formations et de l'accompagnement sur les pédagogies actives, les approches différenciées, le travail collaboratif et leurs apports aux compétences à développer chez les élèves en lien avec le programme de formation contribueraient certainement à rehausser le soutien offert aux élèves et à leurs enseignants.

Concernant la synergie, les données recueillies permettent aussi de voir que les tâches répertoriées sont principalement orientées autour de deux axes. D'une part, l'intervention auprès des élèves en difficulté (hors classe ou en classe), et d'autre part, la concertation avec les collègues ou d'autres intervenants qui œuvrent auprès des élèves. Ces éléments sont conformes à la description syndicale présentée dans la problématique. Toutefois, il est très peu question des enseignants en début de carrière. Il serait intéressant d'examiner cet aspect dans une recherche ultérieure. Toutefois, ce qui est frappant, c'est le peu d'information livrée par les ER sur les contenus essentiels à apprendre et les compétences à développer. À première vue, les interventions rapportées semblent plus souvent faites en réponse aux faibles notes obtenues ou aux problématiques vécues qu'en prévention de leur apparition. Il serait intéressant de préciser par l'observation de pratiques inspirantes les conditions favorables pour agir en ce sens.

Les rencontres et l'enseignement hors de la classe constituent un mode privilégié par les ER pour offrir ce service à l'élève. La fréquence peu élevée des présences dans un même groupe pour l'ER et l'enseignant peut constituer un frein à la planification commune d'activités de classe qui permettent à tous de s'y sentir à l'aise. On peut aussi faire l'hypothèse que cette faible intensité rend plus difficile le développement d'une relation de collaboration et d'interdépendance de haut niveau qui permettrait de favoriser la cohésion dans les pratiques d'enseignement mises en œuvre auprès des élèves. Par ailleurs, il appert que l'accompagnement des chercheurs, la mise en place de communautés de pratiques

dans l'école pouvant regrouper uniquement les ER ou inclure les enseignants avec qui ils collaborent s'avèrent des moments d'échange et de concertation bénéfique à une compréhension commune de leurs fonctions (Tremblay et Granger, 2018). Enfin, l'absence d'utilisation de la consultation collaborative comme modèle de service peut s'expliquer par la formation des ER qui n'est pas fondamentalement différente de celle de leurs collègues enseignants. Ce ne sont pas des *spécialistes* comme peuvent l'être les orthopédagogues ou les enseignants en adaptation scolaire.

Au regard des conditions d'une collaboration efficace entre enseignants (Friend et Cook, 2010; Johnson et Johnson, 2003, 2009), on observe que, bien que l'engagement soit volontaire de la part des ER pour occuper ce poste (processus de désignation par les pairs), tel n'est pas nécessairement le cas de la part des collègues avec lesquels ils sont amenés à collaborer. Il en va de même avec la confiance et entente entre partenaires qui y est directement liée. Cette collaboration entre enseignants peut être à symétrie variable et dépendante de plusieurs facteurs (horaire, proximité physique, affinité personnelle ou professionnelle, etc.).

La base de la collaboration et les objectifs partagés (Johnson et Johnson, 2003, 2009) sont de plusieurs ordres selon la convention collective bien que la finalité soit la réussite scolaire et la lutte contre le décrochage. Au niveau de l'école, lors de la désignation des ER, ces objectifs sont discutés et sont associés à la tâche de l'ER. Cela permet une première clarification des rôles et responsabilités au niveau de l'école. Toutefois, au niveau des modalités d'intervention avec les collègues et les élèves, celles-ci sont largement à définir par la pratique.

Granger et Dubé (2015) avaient identifié dans un projet de recherche trois sphères d'intervention pour préciser le soutien à offrir en salle de classe. La première sphère vise un soutien direct à l'élève du type « un enseigne, l'autre recentre l'élève sur la tâche » à l'aide du questionnement et de consignes spécifiques. La deuxième sphère propose que l'enseignant titulaire et l'enseignant-ressource offrent un soutien à l'enseignant afin que les interventions soient adaptées aux besoins des élèves de la classe. Pour ce faire, cela nécessite que des liens se créent pour pouvoir planifier en partenariat. Enfin, la troisième sphère vise à développer un niveau de cohésion entre les divers intervenants de l'école, de sorte que puisse émerger une vision commune des actions à privilégier dans un milieu donné. Toutefois, il faut rappeler que les enseignants-ressources ne sont pas spécialisés dans l'intervention auprès des élèves en difficulté ou HDAA. Bien que certains rapportent avoir eu quelques formations, il demeure que leur champ d'expertise demeure la pédagogie. C'est pourquoi les enseignants-ressources recherchent le leadership de la direction pour les soutenir et les guider dans les tâches à assumer. La direction d'établissement doit alors créer les conditions optimales pour favoriser un partenariat suffisamment intensif afin que l'expertise des deux enseignants (disciplinaire ou pédagogique) puisse se coconstruire dans l'action. À la lecture des réponses à ce questionnaire et des recherches répertoriées, il ne fait aucun doute que l'organisation scolaire demeure la base d'un service à l'élève efficace. Il importe donc de s'y intéresser notamment dans le contexte actuel où les demandes de ressources supplémentaires affluent. Outre l'ajout de personnel, il convient de bien circonscrire quels seront leurs rôles et leurs fonctions mais aussi de quelle(s) façon(s) se feront l'évaluation et la régulation du modèle de service au sein de l'école québécoise.

Comme vu plus haut, le manque de « spécialisation » formelle des ER constitue tant un avantage pour des interventions à l'intérieur de la classe selon différentes modalités de coenseignement qu'un obstacle pour des interventions rééducatives à l'extérieur de la classe. L'ER n'étant pas un « spécialiste », les expertises sont plus liées à l'expérience (à enseigner et à collaborer) qu'à la formation reconnue par un titre. Cette expertise se développe ainsi plus sur un travail collectif (enseignant et enseignant-ressource) qui se partage l'espace-temps pour faire face aux problèmes rencontrés que sur une division des interventions et des élèves selon des champs de spécialisation distincts.

Limites et perspectives

Cette étude comporte toutefois des limites. Le premier point à relever tient au fait que la consigne donnée à la direction d'établissement était de remettre le questionnaire à deux ER qui provenaient des *matières de base* (mathématiques ou français). Le portrait pourrait être différent si nous questionnons d'autres types d'enseignants-ressources. Ensuite, deux grandes commissions scolaires de la région montréalaise ont refusé de participer à l'enquête, il est possible que certaines modalités du service d'ER qui caractérisent ces milieux soient peu ou pas présentes ici. De plus, le questionnaire n'a été envoyé que dans les écoles francophones du Québec. Il serait pertinent de traduire et d'adapter culturellement ce dernier pour sonder les écoles secondaires anglophones sur le service d'enseignant-ressource. Il faut aussi prendre en compte que le questionnaire s'appuie sur des auto-déclarations et qu'il ne s'agit pas d'observations réalisées dans les milieux. De même, les ER interrogés sont nommés annuellement et les tâches qui leur sont attribuées peuvent varier d'une année à l'autre. En ce sens, il faut faire preuve de précaution dans les interprétations.

Malgré les limites énoncées, l'étude des réponses au questionnaire sur cette fonction spécifique met en exergue toute l'importance de bien définir les différents services à l'élève afin que les bénéfices attendus s'additionnent et constituent véritablement une valeur ajoutée dans la scolarisation des élèves à risque ou HDAA.

Au secondaire, des questions vives quant aux besoins des élèves restent à creuser. Les interventions des ER doivent-elles être associées directement au contenu disciplinaire ou serait-il préférable qu'elles soient dirigées sur les processus d'apprentissage généraux qui donnent accès à une meilleure compréhension dans les différentes disciplines? Une question similaire se pose lorsqu'il s'agit de cibler les élèves. Les ER doivent-ils se consacrer aux élèves en difficulté ou aux difficultés des élèves, c'est-à-dire de davantage soutenir l'enseignant de la classe dans la prise en compte de la diversité et la différenciation des moyens d'enseignement? Le rehaussement des compétences pédagogiques et didactiques pourrait être une voie privilégiée pour former les enseignants et les préparer à assumer ce rôle de soutien à l'élève et aux collègues enseignants.

Ce questionnaire constitue une première étape. À l'aune des résultats obtenus, il s'agira de bonifier et de préciser ce dernier pour circonscrire plus finement ce dispositif. Enfin, la réalisation d'entrevues semi-dirigées et des observations pendant le temps de classe avec des enseignants-ressources de différentes commissions scolaires permettront de nuancer les résultats obtenus. Enfin, en lien avec l'article sur la satisfaction des enseignants-ressources paru récemment (Granger et Tremblay, 2019) il y aurait lieu de porter une attention particulière aux pratiques d'enseignement-apprentissage effectives, au type de collaboration entre l'enseignant titulaire de la classe et l'enseignant-ressource, à l'appui de la direction d'établissement et à celui des collègues. Ces dimensions touchent directement la division du travail

éducatif, l'organisation des services à l'élève et la question de l'identité professionnelle des enseignants. Ces questions vives méritent que l'on s'y attarde pour que l'offre de service réponde plus adéquatement aux besoins des élèves et soutienne la professionnalisation des acteurs de l'école qui doivent assumer de nouvelles fonctions.

Note

¹ https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_fse2015_cv/documents/Philippe_Tremblay/questionnaire-enseignants.pdf

Références

- Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd., p. 111-132). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. et Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahier du service de pédagogie expérimentale*, 11-12, 219-236. Repéré à http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/comfr/ulg/cahiers11_11.pdf
- Bourdon, P. (2008). De l'enseignant spécialisé à l'enseignant ressource. *Les cahiers pédagogiques*, 459(janvier), 27.
- Boutin, G., Bessette, L. et Dridi, H. (2015). *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec (ISVEQ)*. Repéré à https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2016/04/20160419_Rapport-integration-UQAM_recherche_Boutin-Bessette.pdf
- De Ketele, J.-M. et Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. Dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain* (p. 19-38). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dubé, F., Granger, N. et Dufour, F. (2015). Continuing education for high school resource teachers and their sense of self-efficacy. *American Journal of Educational Research*, 3(6), 707-712. <http://dx.doi.org/10.12691/education-3-6-7>
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 77-93. <http://dx.doi.org/10.7202/1024966ar>
- Filion, M. et Goupil, G. (1995). Descriptions des activités quotidiennes d'orthopédagogues. *Revue canadienne de l'éducation*, 20(2), 225-238. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2714/2018>
- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5^e éd.). New York, NY : Pearson Education.
- Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th éd.). Columbus, OH : Merrill.
- FSE. (2015). *Fédération des syndicats de l'enseignement : Convention collective*. Repéré à <http://lafse.org/vos-droits/conventions-collectives/convention-collective-nationale/>
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Granger, N. (2012). *La transformation des pratiques professionnelles chez les enseignants du secondaire : analyse des effets de la participation aux cercles d'apprentissage et d'inclusion* (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke). Repéré à <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6388>
- Granger, N. et Dubé, F. (2015). Le rôle des enseignants-ressources dans le développement de la compétence à lire et à écrire des élèves du secondaire. Dans S. Briquet-Duhazé, C. Ouellet et N. Lavoie (dir.), *Progrès en lecture-écriture chez des élèves du primaire au post-secondaire* (p. 101-122). Paris : L'Harmattan.

- Granger, N. et Dubé, F. (2017). Sustain resource teachers in the appropriation of the graphic organizer to facilitate the understanding of disciplinary texts among at risk students at the secondary level. *Education Sciences & Society*, 8(2), 88-108. Repéré à <http://ojs.francoangeli.it/ojs/index.php/ess/article/view/4583/236>
- 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. *McGill Journal of Education*, 54(1), 132-150. <http://dx.doi.org/10.7202/1060863ar>
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2003). Training for cooperative group work. Dans M. A. West, D. Tjosvold et K. G. Smith (dir.), *International handbook of organizational teamwork and cooperative working* (p. 167-183). Chichester : Wiley.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kalubi, J.-C. (dir.). (2015). *Portrait de la situation des ÉHDAA au Québec (2000-2013) : une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et piste d'innovation*. Repéré à https://fondationchagnon.org/media/1600/fc_rapport_recherche_ehdaa_version-2.pdf
- Lewis, R. B. et Maas, S. M. (2007). QDA Miner 2.0: Mixed-model qualitative data analysis software. *Field Methods*, 19(1), 87-108. <http://dx.doi.org/10.1177/1525822X06296589>
- Marcel, J., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (2007). Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- McEwan, E. K. (2003). Seven steps to effective instructional leadership. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Stratégie d'intervention Agir Autrement*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *L'école, j'y tiens*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_2012.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2015). *Statistiques de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire* (Édition 2014). Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_pps_2014.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2016). *Politiques de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire* (Édition 2017). Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/taux_diplomation_secondaire_CS_Edition2017_CD.PDF
- Murawski, W. W. et Hughes, C. E. (2009). Response to intervention, collaboration and co-teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 267-277. <http://dx.doi.org/10.3200/psfl.53.4.267-277>
- Paré, M. et Trépanier, N. S. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : mieux définir pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd., p. 89-305). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Pelgrims, G. (2014, août). *Activité des enseignants et des élèves en classes hétérogènes : entre individualisation et culture collective*. Communication présentée à la journée de formation continue « Dynamiques en classes hétérogènes : activité individuelle, collective et collaborative au service du groupe », Lausanne. Repéré à https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/df/sesaf/oes/ECES_formation_continue/20_ao%C3%BBt_2014/ECES_200814_Pelgrims-Conf%C3%A9rence-20-ao%C3%BBt-2014.pdf
- Pelgrims, G., Zuccone, C. et Bauquis, C. (2013, avril). *Besoins pédagogiques particuliers et intégration scolaire : étude réalisée dans l'enseignement secondaire obligatoire*. Communication présentée au Colloque international « De l'intégration à l'inclusion scolaire : regards croisés sur les défis actuels de l'école », Bienne.
- Plante, J. (1994). *Évaluation de programme (français, anglais, espagnol)*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Roegiers, X. (2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris : Presses universitaires de France. <http://dx.doi.org/10.3917/puf.tardi.2010.01>
- Taylor, O. L. (1990). *Cross-cultural communication: An essential dimension of effective education*. Washington, DC : The Mid-Atlantic Equity Center.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.276>
- 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. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2351>
- Tremblay, P. et Granger, N. (2018). Les enseignants spécialisés au Canada : une analyse comparée des appellations, titres et fonctions. *Formation et profession*, 26(2), 80-98. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.479>
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie de modèles de service* (2^e éd.). Montréal, QC : Éditions Nouvelles.

Pour citer cet article

- Tremblay, P. et Granger, N. (2020). Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : Quels services pour quels élèves? *Formation et profession*, 28(1), 37-56. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.521>

Adaptation d'un protocole de collaboration basé sur les niveaux d'interdépendance et les besoins des intervenants au sein d'une école primaire soutenant la scolarisation d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire

Marie-Ève **Gadbois**
Université du Québec à Montréal (Canada)
France **Dubé**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Adaptation of a collaboration protocol based on levels of interdependence and school actors' needs in a primary school supporting mainstreaming of students with ASD in regular

doi:10.18162/fp.2020.519

Résumé

Cet article présente une recherche-développement proposant l'adaptation d'un protocole visant à soutenir la collaboration entre les intervenants scolaires impliqués lors de l'intégration d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Les objectifs de cette recherche étaient : 1) d'étudier les pratiques collaboratives selon le modèle théorique du continuum d'interdépendance de Beaumont, Lavoie et Couture (2010) et 2) d'adapter un protocole déjà existant pour soutenir la collaboration et mieux répondre aux besoins du milieu. Les pratiques collaboratives étudiées atteignaient des niveaux intermédiaires d'interdépendance. Des adaptations ont été proposées en vue d'améliorer le protocole déjà en place : la centralisation des informations partagée et la planification de rencontres en cours d'année scolaire ont été ajoutées au protocole.

Mots-clés

Intégration scolaire, pratiques collaboratives, élève ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), organisation scolaire, recherche-développement.

Abstract

This article presents a development research proposing a protocol aiming at supporting the collaboration between school actors involved in the mainstreaming of a student with autism spectrum disorder (ASD). The objectives of this study were to 1) study collaborative practices based on the theoretical model of the interdependence continuum (Beaumont et al., 2010) and 2) adapt a protocol to support collaboration and better meet the needs of the school actors. The results showed that collaborative practices in this school reached intermediate levels of interdependence. Adaptations have been proposed to the protocol already in place: organized monitoring between the actors involved and effective planned meetings during the school year among other things, have been added to the protocol.

Keywords

Mainstreaming, collaborative practices, students with autism spectrum disorder (ASD), school organization, development research.

Au Québec, depuis les années soixante, de nombreuses actions ont été mises en place pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers dans les milieux scolaires. Depuis la publication du rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), en 1976, l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dans l'école et dans les classes ordinaires est une pratique privilégiée (Boutin et Bessette, 2009; Goupil, 2014). Depuis la parution de ce rapport, de nombreux textes de lois et des prescriptions ministérielles ont été publiés, notamment par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007; 2010), en vue de favoriser des pratiques adaptées à chaque élève en fonction de ses besoins et capacités. Parmi ces encadrements figure la Politique de l'adaptation scolaire qui stipule que, si l'évaluation individuelle des besoins et capacités de l'élève révèle que l'intégration, partielle ou complète, en classe ordinaire est la mesure la plus profitable pour maximiser les apprentissages et l'insertion sociale de l'élève, les services éducatifs doivent être organisés afin de permettre cette intégration (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999).

Considérant cette Politique, une commission scolaire de la grande région de Montréal a orienté ses modalités d'organisation des services éducatifs en privilégiant l'intégration en classe ordinaire pour les élèves ayant des besoins particuliers. Selon les textes d'encadrement de cette commission scolaire, les modalités d'organisation des services éducatifs doivent être de nature à faciliter les apprentissages et l'insertion sociale de l'élève et doivent favoriser l'ouverture à la différence. Au sein de la commission scolaire, des comités consultatifs concernant les élèves ayant des besoins particuliers ont vu le jour et des démarches concernant l'intégration d'élèves vers la classe ordinaire se sont organisées. C'est à travers un de ces comités consultatifs composés d'une équipe d'enseignants et de conseillers

pédagogiques qu'a été conçu un protocole d'intégration partielle intitulé *Protocole d'intégration partielle en cours d'année pour un élève en classe spéciale vers la classe ordinaire*. Ce protocole décrit et encadre une démarche, à l'intention des intervenants scolaires, pouvant être mise en place en cours d'année scolaire afin de soutenir la collaboration dans le cadre de l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers vers la classe ordinaire.

Dans sa plus simple définition, l'intégration partielle signifie : « le processus par lequel un élève participe pour une partie de son temps de présence à l'école à des activités d'apprentissage d'un groupe d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et est pour l'autre partie de son temps intégré dans un groupe ordinaire » (MELS, 2010, p. 10). Dans un contexte où l'intégration est souhaitable pour les élèves, les milieux scolaires planifient, en cours d'année scolaire, de faire transiter les élèves scolarisés en classe spécialisée vers la classe ordinaire, pour certaines périodes précises : l'élève chemine alors entre deux classes et la collaboration entre les intervenants impliqués au sein de cette intégration s'avère d'une grande importance.

Contexte spécifique de la recherche

Cette recherche s'est tenue dans une école primaire régulière dans laquelle se retrouvent trois classes spécialisées pour élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Au moment de la répartition des élèves dans ces trois classes spécialisées, l'équipe-école a fait le choix de grouper les élèves en fonction de leur niveau d'autonomie et de leur capacité, selon eux, à être intégrés en classe ordinaire en cours d'année scolaire. Ainsi, huit élèves ont été rassemblés dans un groupe-classe. Cinq d'intervenantes¹ impliquées dans la scolarisation d'un élève ayant un TSA scolarisé dans une classe spécialisée et intégré à temps partiel dans une classe ordinaire de 5^e année du primaire ont pris part à la recherche. Au moment de la recherche, cet élève était donc scolarisé dans une classe spécialisée, mais participait aux activités éducatives, pour quelques périodes ciblées par semaine, dans la classe ordinaire, soutenu, au besoin, par l'éducatrice spécialisée. Il importe de mentionner que, selon les intervenantes, l'intégration partielle était la mesure la plus souhaitable à ce moment pour l'élève, mais que l'équipe-école souhaitait proposer progressivement une scolarisation à temps plein, en classe ordinaire, pour cet élève. En cours d'année scolaire, les intervenantes ont constaté que certaines modalités relatives à la collaboration en vue de soutenir l'intégration de l'élève n'avaient pas clairement été définies. Les intervenantes n'avaient pas de moment réservé ni de procédure favorisant la collaboration et une question était évoquée sans cesse : à qui la responsabilité concernant l'enseignement, l'évaluation et les interventions auprès de cet élève revient-elle? On a donc constaté que les responsabilités attendues de la part de chaque intervenante et les modalités de collaboration devaient être précisées.

Objectif général

Dans le cadre de la présente recherche, les intervenantes ont été interrogées au sujet des modalités liées au protocole d'intégration préalablement élaboré dans cette commission scolaire pour connaître le niveau d'utilisation de ce protocole et son appréciation. Même si ce protocole existait depuis quelques années, il devait être analysé afin de valoriser son potentiel en vue de proposer une démarche pour relever le niveau de collaboration lors de l'intégration vers la classe ordinaire d'un élève ayant un TSA.

Dans une perspective de réussite pour tous les élèves à travers laquelle il serait souhaitable d'assurer la collaboration entre les intervenants œuvrant en milieu scolaire, l'objectif général de la recherche était *d'adapter le protocole d'intégration en vue de soutenir une démarche pour rehausser la collaboration entre les intervenants lors de l'intégration d'un élève ayant un TSA vers la classe ordinaire.*

Les niveaux d'interdépendance comme modèle théorique abordant la collaboration en milieu scolaire

Les niveaux de collaboration en place entre les cinq intervenantes participantes au moment de la recherche ont été analysés à l'aide du modèle de Little (1990). Ce modèle théorique propose un continuum basé sur quatre niveaux d'interdépendance au sein de la collaboration dans les milieux scolaires. Les pratiques collaboratives, qui s'étalent sur un continuum, passent de l'autonomie professionnelle de chaque intervenant jusqu'à l'établissement d'un travail conjoint entre ceux-ci. Ce modèle théorique a été opérationnalisé par Beaumont et al. (2010) pour permettre de situer les pratiques collaboratives en milieux scolaires. Pour faciliter l'analyse des pratiques collaboratives au sein des milieux scolaires, nous avons adapté le modèle proposé par Beaumont et al. (2010) (tableau 1).

Tableau 1

Les niveaux d'interdépendance (Gadbois, 2015), adapté de Beaumont et al. (2010)

Indépendance ←		→ Interdépendance	
Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Échanges de nature sociale	Relation d'entraide	Discussions pédagogiques ou disciplinaires	Partage et chevauchement d'expertise
• Échanges informels • Échanges superficiels • Échanges anecdotiques	• Relation de type informel • Relation de type ponctuelle • Offres et demandes d'aide • À sens unique	• Partage d'idées • Partage de matériel • Planification de stratégies d'enseignement	• Cadre commun de référence • Débats d'opinion • Partage d'expertise, de ressources, et de responsabilité • Résolutions de problèmes complexes

Tels que présentés sur le tableau 1, les niveaux de collaboration s'opérationnalisent sous quatre niveaux d'interdépendance en fonction de la fréquence et de l'intensité des interactions ainsi que des possibilités d'influence mutuelle entre les intervenants. Le niveau 1 implique des échanges anecdotiques et de nature sociale entre les intervenants. Au niveau 2, une relation d'entraide s'installe entre ceux-ci et un soutien est offert à la demande de l'autre. À ce niveau, les échanges se font de façon informelle et ponctuelle. Ensuite, le niveau 3 implique des discussions planifiées, des échanges réciproques ainsi qu'un partage de stratégies pédagogiques ou de matériel à mettre en place. Finalement, le niveau 4, le partage d'expertise entre les intervenants, implique la planification à long terme d'objectifs communs et la résolution de problèmes complexes.

Afin de proposer une démarche qui contribue à soutenir la collaboration entre les intervenantes au cours d'une intégration vers la classe ordinaire pour un élève ayant un TSA, cette recherche s'est penchée sur les pratiques collaboratives entre cinq intervenantes scolaires ainsi que sur leurs besoins concernant les adaptations à mettre en place en vue de rehausser cette collaboration. Plus précisément, les objectifs poursuivis par cette recherche étaient : 1) d'étudier les pratiques collaboratives lors de

l'intégration vers la classe ordinaire d'un élève ayant un TSA en s'appuyant sur le modèle théorique du continuum d'interdépendance de Beaumont et al. (2010) et 2) d'adapter un protocole pour soutenir la collaboration au moment de cette intégration et pour répondre aux besoins du milieu. Cette recherche reflète la volonté de soutenir la réflexion et de proposer un protocole d'intégration en vue de soutenir une démarche pour rehausser la collaboration au cours de l'intégration d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire.

Méthodologie

Cette recherche-développement à devis qualitatif s'est inscrite dans une démarche de compréhension et d'interprétation impliquant les acteurs concernés dans leur environnement social spécifique (Boutin, 1997). Ce type de recherche inclut le développement de matériel pédagogique, mais aussi le développement de stratégies ou de méthodes ayant des incidences sur l'action éducative (Loiselle et Harvey, 2007). L'enjeu de cette recherche-développement se voulait pragmatique; le but étant orienté vers une solution fonctionnelle qui se veut correctrice d'une problématique vécue dans le milieu. Par l'analyse des besoins du milieu scolaire qui a été étudié, un protocole impliquant une démarche de collaboration entre les intervenants scolaires dans le cadre de l'intégration vers la classe ordinaire d'un élève ayant un TSA a été adapté à partir de celui déjà en place et a ensuite été proposé aux intervenantes participantes (Van der Maren, 2003).

Participantes

Une enseignante en classe ordinaire de 5^e année du primaire, une technicienne en éducation spécialisée (TES), une enseignante en classe spécialisée pour élèves ayant un TSA et la directrice d'école sont les participantes qui ont pris part à la recherche. Au sein du processus d'intégration étudié pour cette recherche, l'enseignante de la classe spécialisée est celle qui est titulaire de l'élève intégré et l'enseignante de la classe ordinaire est celle qui accueille l'élève dans sa classe lors des périodes d'intégration. La technicienne en éducation spécialisée est présente auprès de l'élève dans les moments où il a besoin de soutien : elle est présente auprès de lui, peu importe la classe dans laquelle l'élève se retrouve. Ainsi, la TES peut être présente avec l'élève en classe ordinaire lors des périodes d'intégration, si sa présence est nécessaire à la tâche à accomplir par l'élève. Les rencontres avec ces intervenantes nous ont fait comprendre la place significative que prenait la conseillère pédagogique lors de l'intégration vers la classe ordinaire d'élèves ayant un TSA. Ainsi, au cours de la recherche-développement, la conseillère pédagogique en adaptation scolaire a également pris part au projet. Notre recherche implique donc ces cinq intervenantes qui collaborent pour soutenir la scolarisation d'un élève ayant un TSA qui avait, au départ, été intégré à temps partiel en vue d'être progressivement intégré totalement dans une classe ordinaire.

Entretiens semi-dirigés

Afin d'étudier les pratiques collaboratives mises en place dans le cadre de l'intégration vers la classe ordinaire en vue d'adapter le protocole déjà existant, nous avons mené des entretiens semi-dirigés avec les participantes. Ce type d'entretien a permis de recueillir des données centrées sur les participantes

du projet et sur la perception qu'elles ont au sujet des thèmes abordés (Boutin, 2011). Ces entretiens comportaient trois sections : 1) les informations relatives à chaque intervenante (qualification, années d'expérience, etc.); 2) les perceptions de la collaboration vécue entre les différentes intervenantes dans le cadre d'intégration vers la classe ordinaire; 3) les besoins des intervenantes face à la collaboration vécue pour soutenir cette intégration. Les entretiens étaient d'une durée variant de 30 à 65 minutes et, au besoin, certaines intervenantes ont complété leurs propos en faisant parvenir des informations complémentaires par courriel à la chercheure.

Analyses

Les verbatim d'entretiens concernant les deux premières sections ont été analysés en se basant sur un codage fermé selon le modèle théorique des quatre niveaux d'interdépendance proposés par Beaumont et al. (2010) (tableau 1). Les propos recueillis ont été classés dans une matrice (Miles et Huberman, 1994) afin de faire ressortir les pratiques collaboratives énoncées pour chaque niveau d'interdépendance. En contrepartie, les pratiques mentionnées lors des entretiens qui étaient situées hors des niveaux d'interdépendance ont également été regroupées dans une matrice. Les données de la troisième section de l'entretien concernant les besoins des intervenantes ont quant à elles été analysées à partir d'un codage ouvert basé sur les thèmes émergents. Dans cette section d'entretien, les besoins des intervenants et les obstacles à la collaboration ont été abordés en plus de pistes de solution. Ces données ont été analysées afin d'apporter au protocole les adaptations nécessaires pour contribuer à atteindre un plus haut niveau de collaboration.

Les adaptations proposées pour le *Protocole d'intégration partielle en cours d'année pour un élève en classe spéciale vers la classe ordinaire* s'appuient sur le modèle théorique de Beaumont et al. (2010) ainsi que sur les besoins des intervenantes. Ces adaptations visent à permettre l'atteinte de pratiques collaboratives relevant d'un plus haut niveau d'interdépendance (Beaumont et al., 2010).

Résultats

Pratiques collaboratives lors de l'intégration vers la classe ordinaire d'un élève ayant un TSA

Les résultats présentent la collaboration, telle que perçue par les intervenantes participantes concernant l'intégration vers la classe ordinaire pour un élève ayant un TSA. Lors des entretiens, les intervenantes ont rapporté peu d'exemples de pratiques collaboratives relevant du niveau 1 de Beaumont et al. (2010) concernant les échanges de nature sociale. Les propos recueillis concernant les modalités des rencontres nous ont confirmé que celles-ci sont planifiées de façon spontanée et se tiennent de manière informelle. Les sujets les plus souvent abordés lors des discussions sont l'organisation de l'horaire et les situations problématiques survenues. Certains aspects de la collaboration relèvent du niveau 2 d'interdépendance : les rencontres surviennent surtout à la demande d'une intervenante envers une autre et elles sont majoritairement vécues entre deux intervenantes (peu de rencontres planifiées à plus de deux intervenantes). Selon la directrice, des rencontres plus formelles se tiennent lorsque des problèmes spécifiques surviennent : « Quand il y a des problématiques particulières, on prend du temps pour se rencontrer, en équipe-multi. Quand ce sont des problèmes au quotidien, ce sont les [enseignants] entre eux, qui se donnent du temps [Directrice]. »

En ce qui a trait aux discussions pédagogiques ou disciplinaires (niveau 3), les échanges portent majoritairement sur les stratégies d'intervention pour soutenir l'élève ayant un TSA. À travers les échanges entre les intervenantes, on y constate peu de partage concernant la planification de stratégies communes d'enseignement ou encore de partage de matériel. En début d'année scolaire, une organisation pour contribuer à établir une collaboration étroite entre les deux enseignantes avait été mise en place. Des rencontres avaient été planifiées de façon hebdomadaire afin de préparer la semaine à venir et de cibler les périodes d'intégration. Or, ces rencontres se sont tenues seulement sur une période de deux semaines et sont devenues plus rares par la suite pour des raisons variées : problèmes ponctuels ou imprévus en classe. Les intervenantes ont expliqué que leurs grilles horaires respectives n'étaient pas planifiées pour leur permettre de se rencontrer; elles n'avaient pas de périodes libres communes, ce qui rendait la planification de rencontres complexe.

Finalement, concernant le partage d'expertise attendu au niveau 4 d'interdépendance, les participantes ont évoqué que les rôles au moment de la planification de l'intégration étaient vaguement définis. Certaines décisions basées sur des buts communs ont été évoquées et concernaient exclusivement l'utilisation du plan d'intervention adapté (PIA) comme point d'ancrage aux interventions mises en place dans le cadre de l'intégration de l'élève vers la classe ordinaire. En effet, les objectifs ciblés dans le PIA étaient connus par toutes les intervenantes et les actions étaient mises en place pour atteindre ces objectifs. Relativement à la résolution de problèmes complexes et à la planification de l'intégration, les intervenantes nous ont mentionné que les décisions étaient plutôt prises à court terme et qu'elles étaient peu planifiées dans le temps.

Obstacles aux pratiques collaboratives

De nombreux obstacles à la collaboration lors de l'intégration vers la classe ordinaire ont été soulevés lors des entretiens avec les participantes. Tout d'abord, le manque de temps pour se rencontrer a été nommé à plusieurs reprises. À cet effet, l'enseignante de la classe spécialisée et l'éducatrice spécialisée expliquent : « C'est un élève qui aurait eu besoin qu'on puisse s'asseoir, mais on n'a pas le temps [Enseignante de la classe spécialisée]. » « On essaie de se voir une fois par jour, le matin, mais ça dépend si on a du temps [Éducatrice spécialisée]. »

Par ailleurs, les intervenantes évoquent un certain manque de communication entre les diverses intervenantes et les informations concernant l'élève et son intégration ne circulent pas toujours entre chacune d'entre elles :

C'est un élève qui demande une très grande cohérence, avec la présence des trois intervenantes, c'est un élève qui se faufile facilement dès qu'il voit une zone grise. Alors il faut vraiment être cohérent; si on dit on essaie quelque chose, on doit vraiment le faire toutes les trois [les deux enseignantes et la TES] parce que sinon, il se faufile. [Enseignante de la classe spécialisée]

Une autre problématique soulevée concerne les rôles et responsabilités de chaque intervenante. En effet, selon elles, les rôles semblent vaguement définis en ce qui concerne l'intégration vers la classe ordinaire de l'élève concerné :

Un autre défi : le rôle des enseignants. Ils sont chacun dans leur classe, mais qu'est-ce qui est de la responsabilité de l'une et l'autre? [...] Où commence leur responsabilité? Où s'arrête-t-elle? Ça, c'est une zone floue qui nécessite [d'être abordée]. [Directrice].

Finalement, les participantes ont aussi fait mention des changements de personnel scolaire en cours d'année (congé de maternité ou de maladie) qui semble être un obstacle à la collaboration et à la gestion de l'organisation de l'intégration.

Pistes de solutions amenées par les intervenantes du milieu

À travers les entretiens, certaines pistes de solution ont été mentionnées. Il est possible de distinguer trois types de pistes de solutions soulevées relatives : 1) aux responsabilités de chacune; 2) à la planification structurée; 3) aux suivis concernant les modalités d'intégration de l'élève. Tout d'abord, étant donné la présence de l'éducatrice spécialisée auprès de l'élève dans les deux classes, les participantes ont soulevé l'importance de son rôle et de la nécessité de clarifier ses responsabilités dès le début de l'année scolaire concernant le soutien attendu en lien avec l'intégration. Ensuite, l'enseignante de la classe ordinaire a suggéré de prévoir une rencontre avec l'éducatrice spécialisée à chaque début de semaine afin de planifier les tâches qui seront réalisées dans la semaine et pour assurer que l'éducatrice puisse mieux soutenir l'élève. L'éducatrice a aussi mentionné cette volonté de structurer l'horaire de rencontres pour la planification de la semaine :

J'aimerais bien sûr parler de l'horaire de la semaine, évaluer le besoin de [nom de l'élève] à ce que je sois présente dans la classe, aux difficultés qui pourraient être rencontrées, trouver des stratégies ensemble pour améliorer les apprentissages de [nom de l'élève], ce qu'il est acceptable de modifier ou non. [Éducatrice spécialisée]

La directrice a reconnu que le PIA était le document commun utilisé par toutes les intervenantes et qu'il contribue à l'établissement d'objectifs communs. Toutefois, selon elle, les besoins de l'élève quant à son intégration mériteraient d'être précisés davantage et l'information devrait se retrouver dans un document de travail commun. Celle-ci explique :

Il faut se trouver du temps de qualité pour se parler de ces élèves-là, en équipe multi. Et qu'on fasse chaque fois l'évaluation, au bout d'un certain temps de ce qui se passe, de l'évolution de [ceux-ci] pour valider la pertinence de maintenir ou non les objectifs qu'on s'est donnés. [Directrice]

Cette participante a aussi ajouté des pistes d'améliorations relatives au protocole d'intégration proposé par la commission scolaire. Elle a expliqué que les échanges concernant l'intégration se déroulaient de façon informelle et elle a indiqué qu'elle souhaitait que le protocole soit davantage utilisé par les intervenants dans son école. Selon elle, la conservation des traces de façon plus formelle permettrait un meilleur arrimage des actions : « Si on veut être **capable** de faire un suivi, si on veut être capable d'objectiver nos décisions, il faut qu'on ait une trace de l'évolution [Directrice]. »

Adaptations du protocole d'intégration vers la classe ordinaire

Les pistes de solutions proposées par les participantes concernaient les responsabilités respectives des intervenantes, la planification des rencontres ainsi que les suivis structurés concernant l'intégration de l'élève. Les pistes de solutions sont présentées comme des adaptations nécessaires à mettre en place en fonction des informations recueillies auprès des intervenantes du milieu scolaire étudié. Les adaptations du protocole sont donc fondées sur les besoins des intervenantes impliquées dans le processus d'intégration vers la classe ordinaire d'un élève ayant un TSA. Ces adaptations sont suggérées en vue d'atteindre le plus haut niveau d'interdépendance de Beaumont et al. (2010), celui du partage et du chevauchement d'expertise. Telles que présentées sur le tableau 2, les pistes de solutions apportées par les intervenantes interrogées ont été mises en correspondance avec les types d'échanges attendus au niveau 4 d'interdépendance du modèle théorique présenté (tableau 1).

Tableau 2

Adaptations nécessaires pour atteindre le plus haut niveau de collaboration

Niveau 4	Types d'échanges attendus	Adaptations nécessaires
Partage et chevauchement d'expertise	Cadre commun de référence	Lier et faire concorder le PIA et le protocole d'intégration
	Partage d'expertise, de ressources et de responsabilités	Établir un calendrier et les rôles de chacune
	Résolutions de problèmes complexes	Laisser des traces des décisions prises

Cadre commun de référence

Les intervenantes ont mentionné qu'elles souhaitaient avoir un cadre commun de référence qui leur permettrait d'assurer la connaissance et la compréhension des objectifs poursuivis par l'intégration et ainsi assurer un arrimage cohérent entre leurs actions. Pour ce faire, une annexe dans laquelle les objectifs et besoins spécifiques de l'élève sont inscrits a été ajoutée au protocole, et ce, dès le début de l'intégration de l'élève vers la classe ordinaire. Par ailleurs, pour répondre à un besoin exprimé par les intervenantes, le nombre de rencontres préalables à l'intégration avec les parents et la direction prévues au protocole initial a été revu à la baisse, certaines rencontres ont été jumelées aux rencontres déjà prévues du PIA et sont maintenant planifiées de façon plus flexible (par exemple : des suivis par courriel).

Partage d'expertise, de ressources et de responsabilités

Au moment de la collecte, dans cette école, les rôles des intervenantes n'étaient pas clairement définis, particulièrement concernant les responsabilités qui relevaient de l'éducatrice spécialisée. L'équipe a mentionné l'importance de définir, dans un contexte d'intégration vers la classe ordinaire, les attentes de chacune des intervenantes. De plus, elles ont souligné la portée de la présence de la directrice d'école pour diriger une telle discussion. Par ailleurs, pour assurer le partage de responsabilités, les intervenantes ont mentionné à plusieurs reprises la difficulté à libérer du temps pour se concerter.

Pour pallier cet obstacle, et pour permettre des rencontres minimalement mensuelles, un calendrier des rencontres a été annexé au protocole. Les rencontres préalablement planifiées permettent aux intervenantes d'assurer une constance dans les échanges. De plus, ces suivis rigoureux permettent d'assurer de façon régulière une vérification concernant les objectifs poursuivis par l'intégration. Comme le propose Goupil (2004) alors qu'elle aborde les stratégies utiles à mettre en place lors de rencontres de PIA, en fonction des disponibilités de chacune, les intervenantes sont invitées, dès la fin de leur rencontre mensuelle, à définir la date de la rencontre subséquente, afin que toutes les intervenantes confirment leur présence et y assistent.

Résolution de problèmes complexes

Pour faciliter la résolution de problèmes complexes et pour permettre une vision à plus long terme, les intervenantes ont mentionné l'importance de conserver des traces des décisions prises tout au long du processus d'intégration de l'élève vers la classe ordinaire. Ces traces permettent d'assurer la cohérence avec les objectifs fixés et le réajustement de ceux-ci au besoin. Pour permettre ces réajustements, la période de transition où l'intégration est amorcée a été prolongée sur une période de quatre semaines pour permettre aux intervenantes d'observer comment se déroule l'intégration. Malgré la modification au protocole concernant cette phase, les intervenantes peuvent de toute évidence se rencontrer si des problématiques surviennent.

Considérant les besoins des intervenantes participantes et les adaptations nécessaires en vue de rehausser leur niveau de collaboration, des adaptations ont été apportées au *Protocole d'intégration partielle vers la classe ordinaire pour un élève en classe spécialisée*². Il s'agit d'une démarche en trois étapes à entreprendre par la direction et l'équipe d'intervenants. Les trois étapes sont : la planification, la réalisation et le réajustement. Quatre formulaires et documents d'informations sont annexés au protocole dans sa version adaptée. Les formulaires sont utiles à la conservation des traces pour le dossier de l'élève et permettent d'assurer un suivi planifié et structuré.

Discussion

Le modèle théorique de Beaumont et al. (2010) propose un continuum basé sur quatre niveaux d'interdépendance pouvant être vécu au sein de la collaboration dans les milieux scolaires. Le niveau 4, le niveau le plus élevé, implique entre autres la planification à long terme d'objectifs communs et la résolution de problèmes complexes. C'est dans une visée d'atteindre ce plus haut niveau d'interdépendance que des adaptations ont été suggérées pour bonifier le précédent *Protocole d'intégration partielle vers la classe ordinaire pour un élève en classe spécialisée*. Il semble primordial de mentionner que les participantes ont indiqué comprendre l'importance des échanges au niveau 4, le partage et le chevauchement d'expertise, mais ont mentionné que les structures organisationnelles contextuelles rendaient difficile l'atteinte de ce niveau. Cela pourrait d'ailleurs expliquer pourquoi la majorité des échanges atteignent des niveaux d'interdépendance intermédiaires (les niveaux 2 et 3). Ainsi, il est possible de croire que les mesures soutenant la collaboration proposée dans le protocole dans sa version adaptée favoriseront l'atteinte d'un plus haut niveau de collaboration.

Le manque de temps a été mentionné à plusieurs reprises lors des entretiens avec les intervenantes. Cela confirme des résultats d'autres recherches qui rapportent que la barrière en lien avec la collaboration la plus souvent nommée est celle du temps (Caron et McLaughlin, 2002; Mitra, 2010). La problématique soulevée concernant l'attribution des responsabilités de chacune des intervenantes concorde avec les résultats de la recherche de Henry (2011). Les résultats de celle-ci ont révélé que la majorité des intervenants de l'école ne percevaient pas de répartition de tâches et affirmaient que la responsabilité de l'intégration leur revenait. Par ailleurs, certaines participantes à la recherche de Henry (2011) ont expliqué que la répartition des tâches variait d'une année à l'autre, en fonction des divers intervenants en place. Les résultats de notre recherche montrent aussi que les responsabilités de l'éducatrice spécialisée se révèlent d'une grande importance, mais que la répartition des tâches dans l'équipe n'est pas précisément établie.

La prise de notes pour assurer les suivis de l'intégration a aussi été signalée à maintes reprises. En effet, les traces écrites permettent d'assurer le suivi notamment dans le cas où l'élève vivrait un changement d'école en cours d'année ou encore une transition vers le secondaire pour l'année subséquente. Il s'avère aussi pertinent de conserver des traces des interventions déployées au sein de l'intégration dans l'éventualité où des intervenantes seraient substituées en cours d'année. La conservation des traces écrites représente une stratégie d'importance pour mieux comprendre le parcours de l'élève et les buts fixés par l'équipe. La conservation d'un tel suivi dans le dossier de l'élève permet aussi la justification des choix entrepris par l'équipe, notamment dans l'éventualité où l'intégration devrait être réajustée ou interrompue, s'il ne s'agit plus de la mesure la plus adéquate pour l'élève.

Les résultats présentés pour cette recherche-développement concernent l'adaptation d'un protocole visant progressivement une intégration totale vers la classe ordinaire d'un élève ayant un TSA, en planifiant tout d'abord une intégration partielle. L'équipe-école a toutefois relevé la pertinence de l'utilisation du protocole dans le cadre d'une intégration totale vers la classe ordinaire. Même si des ajustements concernant les modalités relatives à l'intégration totale pourraient être nécessaires, nous considérons que certaines étapes de la démarche seraient pertinentes à mettre en place dans le cadre d'une intégration de ce type.

Nous souhaitons souligner un élément à considérer en lien avec les résultats obtenus dans cette recherche-développement, notamment concernant le premier objectif soit de décrire les pratiques collaboratives lors de l'intégration partielle. Le niveau de connaissances des intervenantes interrogées relatives au trouble du spectre de l'autisme pourrait influencer leurs perceptions ainsi que leurs pratiques. En ce sens, il s'avère pertinent d'offrir du soutien aux enseignants qui intègrent des élèves ayant des besoins particuliers dans leur classe ordinaire. Du temps pour se concerter, des pratiques collaboratives encadrées ou encore de la formation axée sur les interventions appropriées auprès de ce type d'élèves sont des exemples de soutien à offrir auprès de ces enseignants (Mitra, 2010; Odier-Guedj et Chatenoud, 2014). Ce soutien s'avère d'autant plus important pour les enseignants en début de carrière qui n'ont jamais enseigné à des élèves ayant un trouble spécifique, tel que le TSA.

Retombées

Comme suggéré par Loiselle et Harvey (2007), les trois étapes de la recherche-développement (conception, réalisation et évaluation) devront faire l'objet d'une analyse plus approfondie. Les résultats présentés dans cet article relèvent des deux premières étapes de la recherche-développement, soit la conception et la réalisation. En vue d'effectuer la troisième étape, l'étape d'évaluation du protocole incluant les adaptations qui ont été développées dans le cadre de cette recherche-développement, une recherche est en cours dans cette même commission scolaire. Un des objectifs de celle-ci est de mettre à l'essai le protocole, dans sa version adaptée, dans de nouveaux milieux scolaires. Comme le mentionne Loiselle et Harvey (2007, p. 42), l'étape de l'évaluation de la recherche-développement est souvent associée à la validation du produit, mais cette étape peut aussi être utilisée pour analyser les interactions entre l'objet en cours de développement et les personnes auxquelles s'adressent cet objet. Toujours selon ces auteurs, cette perspective évaluative progressive, plutôt qu'en termes de finalité, permet l'amélioration de l'outil développé et permet d'enrichir l'analyse de « l'expérience de développement » de l'objet. Dans le cas de la recherche en cours, le protocole est mis à l'essai tout en considérant les adaptations requises propres à chaque milieu. Nous souhaitons rappeler que le protocole qui a été adapté inclut des recommandations pour une école primaire où un projet pilote concernant l'intégration vers la classe ordinaire d'élèves ayant un TSA était en cours. Les adaptations qui ont été apportées au protocole, bien qu'elles pourraient être transférables à d'autres milieux, ont été établies en fonction des besoins de cette équipe-école. D'autres milieux pourraient s'inspirer de la démarche proposée et ajuster le protocole en fonction des besoins et des ressources recueillis dans leur milieu. Malgré le fait que les résultats ne soient pas généralisables, ils pourraient soutenir d'autres milieux dans leurs réflexions en vue de mettre en place un protocole soutenant la collaboration au sein de l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers vers la classe ordinaire.

Notes

- ¹ Les intervenantes qui ont pris part à cette étude de cas sont toutes des femmes. Les propos concernant nos participantes prennent donc la forme féminine.
- ² Le protocole est disponible en ligne sur le site du Groupe de recherche ADEL dans la rubrique intitulée *Documents à télécharger* : http://www.adel.uqam.ca/outils_pedagogiques.

Références

- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec, QC : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Éléves en difficulté en classe ordinaire : Défis, limites et modalités*. Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- Caron, E. A. et McLaughlin, M. J. (2002). Indicators of beacons of excellence schools: What do they tell us about collaborative practices? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 285-313.
<http://dx.doi.org/10.4324/9780203764619-2>

- Gadbois, M.-È. (2015). *Adaptation d'un protocole pour favoriser la collaboration dans le cas d'une intégration partielle d'un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme à l'école primaire* (Rapport d'activités et projet d'intervention). Repéré à http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/rapport%20d%27intervention_GADBOIS_ME.pdf
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Henry, M.-P. (2011). *Les formes d'organisation du travail chez les enseignants du primaire qui intègrent des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans leur classe régulière* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski). Repéré à <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/668/>
- Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/loiselle.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf)
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Rencontres des partenaires en éducation. Document à l'appui de la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mitra, S. (2010). *Beliefs and practices of elementary school principals regarding collaboration between general and special education staff*. (Thèse de doctorat inédite). Northern Illinois University.
- Odier-Guedj, D. et Chatenoud, C. (2014). Les parents et la scolarisation d'un enfant ayant un TSA. Dans C. Chatenoud, J.-C. Kalubi et A. Paquet (dir.), *La famille et la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme. Comprendre, soutenir et agir autrement* (p. 159-175). Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- Van der Maren, J.-M. (2003). La recherche scientifique et les recherches en éducation. Dans J.-M. Van der Maren (dir.), *La recherche appliquée en pédagogie* (p. 15-38). Bruxelles : De Boeck.

Pour citer cet article

Gadbois, M.-E. et Dubé, F. (2020). Adaptation d'un protocole de collaboration basé sur les niveaux d'interdépendance et les besoins des intervenants au sein d'une école primaire soutenant la scolarisation d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire. *Formation et profession*, 28(1), 57-68. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.519>

Le journal de bord comme outil d'accompagnement d'enseignants en formation professionnelle intégrant une approche favorisant la compréhension en lecture

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

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

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

The logbook as a support tool for vocational training
teachers integrating a reading comprehension approach

doi: 10.18162/fp.2020.520



Problématique

Les enseignants en formation professionnelle du secondaire (FP) s'attendent à ce que les élèves possèdent les habiletés de lecture nécessaires pour lire les contenus des cours, mais bon nombre d'entre eux éprouvent des difficultés. C'est ainsi qu'un total de 21 enseignants de la FP a été accompagné dans l'implantation d'une approche pédagogique probante en compréhension en lecture sur deux années consécutives.

L'analyse qualitative de leurs journaux de bord révèle que les modalités d'appropriation de l'approche expérimentée passent par des bonifications et des adaptations, un modelage plus fréquent de stratégies de lecture de haut niveau, une plus grande variété de regroupements des élèves lors de la lecture collaborative et une forte présence de la pratique du désétayage progressif.

Mots-clés

Lecture, formation professionnelle,
accompagnement, journal de bord.

Abstract

Secondary VET teachers expect students to have the reading skills necessary to read course content, but many are struggling. Thus, 21 VET teachers were accompanied in the implementation of a proven pedagogical approach in reading comprehension. The qualitative analysis of their logbooks reveals that the methods of appropriating the approach go through improvements and adaptations, a more frequent modeling of high-level reading strategies, a greater variety of groupings of students during collaborative reading and a strong presence of the practice of gradual release of responsibility.

Keywords

Reading, vocational training, logbook.

La capacité de traiter l'information écrite dans des environnements lettrés, numériques ou non, constitue un enjeu fondamental pour assurer l'autonomie des travailleurs et leur capacité à se former tout au long de leur vie. Or, les résultats québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) (Statistique Canada, 2013) mettent en évidence les faibles niveaux de littératie d'une partie importante de la population âgée de 16 à 65 ans, 49 % se situant aux niveaux 1 et 2. Précisons que les niveaux 1 (capacités de lecture très faibles) et 2 (capacités à traiter des textes simples) correspondent à l'analphabétisme fonctionnel. Parmi les établissements d'enseignement où se retrouvent des adolescents et des adultes ayant un faible niveau de littératie, les centres de formation professionnelle (FP) du secondaire accueillent une population diversifiée d'élèves qui ont connu des parcours scolaires souvent difficiles (Hamelin, 2014; Tremblay, 2010) et qui n'éprouvent pas d'intérêt pour les études de plus longue haleine, comme les études collégiales et universitaires (Deschenaux, 2007; Mazalon et Bourdon, 2015).

Or, les FP sont exigeantes et les élèves ne s'attendent pas nécessairement à ce qu'elles soient si difficiles. Ainsi, l'achèvement des programmes de FP est ardu pour une importante proportion d'élèves comme en témoigne l'étude de Dubeau, Plante et Frenay (2017). Cette recherche a permis de documenter que 64,5 % des élèves ayant pris part à l'étude ont éprouvé des difficultés pendant leur parcours de FP. De ce nombre, 13,5 % ont abandonné leur formation et 51 % des élèves persévérants présentaient des difficultés sur le plan scolaire. Trois principales raisons peuvent expliquer les difficultés de ces élèves et soutiennent l'importance de développer leur capacité à

traiter l'information écrite dans des environnements lettrés et numériques pendant leur parcours de FP. D'abord, en contexte montréalais, un grand nombre de personnes nées hors Canada fréquentent un centre de FP et sont allophones (29,6 %). De plus, plusieurs centres accueillent des élèves dont la lecture en français n'est pas fluide (Pouliot, 2015). De plus, la majorité des effectifs de la FP du secondaire du Québec sont regroupés dans la filière menant au diplôme d'études professionnelles (DEP) qui compte plus de 140 programmes (Gouvernement du Québec, 2019). Les préalables minimalement requis en français, en anglais et en mathématiques varient selon le programme convoité et les diverses conditions prévues par le Régime pédagogique de la formation professionnelle (Gouvernement du Québec, 2017). Ce faisant, les compétences initiales en français sont variables d'un élève à l'autre à l'amorce d'une FP : certains disposeront des unités en français de la 5^e secondaire, d'autres de celles de la 4^e ou de la 3^e secondaire. Enfin, la FP est offerte selon deux principales modalités d'enseignement. La première, l'approche d'enseignement traditionnelle, comporte des cours magistraux donnés en groupe. La deuxième modalité, l'approche individualisée, comporte des activités théoriques et pratiques qui s'effectuent individuellement, permettant aux élèves de cheminer à leur propre rythme dans leur formation sur la base de matériel didactique écrit (Misiorowska, 2014). Même si l'écrit occupe une place centrale dans l'approche d'enseignement individualisée, du matériel didactique écrit est également utilisé par les enseignants dans l'approche traditionnelle. De plus, dans certains programmes de FP, la formation offerte de façon traditionnelle ou individualisée se fait presque entièrement à l'ordinateur (p. ex., dans les DEP de secrétariat et de comptabilité). Ce faisant, les formations qui en découlent comportent de plus en plus de lectures complexes sur des supports imprimés et numériques. Or, en classe, plusieurs élèves ont un niveau insuffisant en lecture pour comprendre de façon autonome les contenus des cours à apprendre pendant leur FP (Grossmann, Roiné et Chatigny, 2014), que la lecture se fasse sur support papier ou numérique. Devant ces constats, il est peu surprenant que ces élèves éprouvent des difficultés scolaires pour terminer leur FP (Dubeau et al., 2017; Mazalon et Bourdon, 2015).

Même si l'enseignement de stratégies de lecture dans différentes disciplines scolaires gagne du terrain (Shanahan et Shanahan, 2008), l'enseignement de stratégies de compréhension de lecture relève habituellement de la spécialité des enseignants de français et nécessite d'y être bien formé, ce qui n'est pas le cas des enseignants de la FP du secondaire qui n'y sont pas formés dans le cadre de leur formation universitaire à l'enseignement (voir par exemple la présentation du programme de baccalauréat en enseignement professionnel de l'UQAM et de l'Université de Sherbrooke). En même temps, la compréhension en lecture est intimement liée au domaine dans lequel on lit. Ainsi, les élèves devraient développer graduellement leur habileté à lire, à écrire et à réfléchir selon les modalités qui caractérisent les disciplines scolaires (p. ex., logique du discours, structures de textes, vocabulaire spécialisé). Ce sont alors les enseignants spécialistes, et lecteurs experts du domaine, qui sont les mieux placés pour enseigner à mieux comprendre les textes dans leur propre domaine (p. ex, lire à la façon d'un historien, d'un comptable, etc.) (Buehl, 2011; Schoenbach et Greenleaf, 2017). Bien que de nouveaux modèles éducatifs en formation générale du secondaire préconisent l'enseignement de la compréhension en lecture dans différentes disciplines, de façon intégrée, par les enseignants spécialistes de contenu, il n'existe au Canada ni ailleurs (p. ex., Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni) aucun modèle d'intégration complète de stratégies de lecture à l'enseignement d'un métier, par des enseignants de FP eux-mêmes, sur lequel nous pouvions nous appuyer. Dans un tel modèle, l'intégration complète prendrait alors

forme dans l'enseignement simultané de stratégies de lecture et de l'enseignement spécifique à une discipline, en l'occurrence ici d'un métier, par le même enseignant, soit l'enseignant de secrétariat, de coiffure, etc.

Notre équipe de trois co-chercheuses et de deux assistantes de recherche s'est alors tournée vers l'approche *Reading Apprenticeship* (RA) (Schoenbach et Greenleaf, 2017; Schoenbach, Greenleaf et Murphy, 2012) comme modèle d'intégration de stratégies de lecture afin de tenter de répondre aux besoins d'un centre de formation professionnelle les ayant inscrites dans son plan de réussite et qui nous a sollicité pour lui venir en aide. L'approche RA préconise la prise de conscience de ses propres stratégies de lecture et leur bonification selon les exigences des textes. Cette approche renferme également des routines d'enseignement, décrites plus loin, qui permettent aux lecteurs « novices », au regard de la lecture dans une discipline donnée, de développer leur maîtrise de la compréhension au moyen de stratégies plus efficaces. Dans le cadre d'un projet de recherche-action-formation, nous nous sommes donc appuyés sur cette approche pour former des enseignants de FP et les accompagner lors de la planification de leurs cours et de leur enseignement, entre autres, à toutes les quinzaines au moyen de journaux de bord. Nous nous sommes aussi donné pour objectif de documenter, d'une part, comment ce groupe d'enseignants qui forment à un métier pouvait s'approprier une telle approche permettant d'enseigner des stratégies de lecture au moyen de routines à leurs élèves et, d'autre part, les retombées de cette approche dans le cadre de leur enseignement.

Le présent article vise à décrire : 1) l'intégration déclarée, dans le journal de bord des enseignants, des stratégies de compréhension en lecture dans les cours de FP ainsi que leur enseignement inspiré de l'approche RA et 2) les retombées perçues du recours à ces stratégies pour l'enseignement d'un métier.

Cadre de référence

La compréhension en lecture est un concept très vaste ayant donné lieu à l'élaboration de nombreux modèles théoriques. Depuis une quinzaine d'années, elle est abordée, dans bon nombre d'écoles secondaires québécoises, sous l'angle des « stratégies de lecture » souvent présentes dans les plans de réussite. L'approche *Reading Apprenticeship* (Schoenbach et Greenleaf, 2017; Schoenbach et al., 2012), dont nous nous sommes inspirés, va au-delà de l'enseignement de stratégies de lecture. Elle accorde une grande importance à l'engagement de l'enseignant dans la découverte de ses propres processus et stratégies de compréhension lorsqu'il lit dans sa discipline, ce qu'il est amené à modéliser ou à rendre visible auprès de ses élèves qui, à leur tour, auront des occasions de lire en classe de manière « active » et soutenue.

Une approche pédagogique qui favorise la compréhension en lecture dans différentes disciplines

L'approche RA, dont les fondements comportent des aspects socioconstructivistes (lecture collaborative), socioculturels (apports de différents textes et des forces des étudiants) et cognitivistes (lecture stratégique), permet d'outiller les étudiants en compréhension en lecture dans des cours portant sur la langue d'enseignement (p. ex., le français ou l'anglais), mais aussi dans les différentes disciplines composant leur programme d'études. Cette approche convenait au contexte particulier des enseignants

et des élèves du centre de formation professionnelle du secondaire qui nous a sollicités étant donné qu'elle a été développée en contexte d'enseignement au secondaire avec des adolescents et des jeunes adultes.

Pour Schoenbach et al. (2012), l'approche RA intègre quatre dimensions. Premièrement, la dimension personnelle permet à l'élève de se donner du pouvoir par rapport à sa lecture et de développer sa confiance en soi et son autonomie, de devenir conscient de ses forces et de ses faiblesses en lecture et de se fixer des buts. Deuxièmement, la dimension sociale consiste à s'appropriier les stratégies efficaces des pairs ou de l'enseignant qui agit comme modèle lors des interactions ou discussions sur un texte présentant des difficultés et à les partager. Troisièmement, la dimension cognitive favorise l'accès aux stratégies de lecture que le lecteur expert utilise dans son domaine, soit l'enseignant, de même que les bons lecteurs de façon générale, afin de résoudre des problèmes de compréhension de textes se situant dans leur zone proximale de développement (ZPD) (Vygotsky, 1978). Avant, pendant et après la lecture du texte, le bon lecteur a recours à différentes stratégies, telles que visualiser le contenu ou identifier les idées principales, qui lui permettent de comprendre le texte. Même s'il existe plus d'une douzaine de stratégies de lecture reconnues efficaces dans les écrits scientifiques, nous avons choisi d'en prioriser cinq : 1) se poser des questions sur le sens d'un passage ou du texte; 2) clarifier les mots de vocabulaire ou les concepts incompris; 3) faire des prédictions sur le sens du texte, les infirmer ou les confirmer; 4) résumer un passage ou une portion de texte et 5) faire des liens avec ses connaissances antérieures, du monde ou de la discipline. Toute autre stratégie utile à la compréhension d'un texte est bien sûr prise en compte selon les exigences du texte. Quatrièmement, une dimension relative à la construction des connaissances permet, quant à elle, d'identifier les particularités des différents textes disciplinaires comme le vocabulaire spécifique, les structures de texte, la logique du discours et permet de s'approprier la façon dont un lecteur expert lit et comprend dans sa discipline (p. ex., lire comme un philosophe, comme un historien) et, dans le cas qui nous préoccupe, lire comme un technicien en comptabilité, une secrétaire médicale, etc. (Shanahan et Shanahan, 2008). Toutes ces dimensions sont chapeautées par la discussion métacognitive interne et externe du lecteur. La discussion métacognitive interne consiste à faire une réflexion à voix haute qui sera éventuellement intériorisée par le lecteur. Cette réflexion à voix haute intériorisée se transpose à l'écrit au moyen du « parler au texte » (*talk to the text*) qui consiste à annoter ou, autrement dit, à laisser des traces écrites sur le texte en fonction de ses propres réflexions, en interaction avec le texte, et lors de l'application de stratégies. La discussion métacognitive externe réfère à la construction du sens réalisée lors des interactions et des discussions en petits groupes et en grand groupe (Schoenbach et al., 2012).

Ces différentes dimensions de l'approche RA sont intégrées par l'enseignant et les élèves lors de routines en classe. Typiquement, la routine débute par : 1) un modelage par l'enseignant d'une portion de texte où ce dernier rend visibles les stratégies qu'il utilise au moyen de la réflexion à haute voix; 2) la lecture d'une autre portion de texte par les élèves, individuellement; 3) un partage, en petits groupes, des difficultés de compréhension du texte et des stratégies utilisées; 4) un partage, en grand groupe, des solutions trouvées en petits groupes pour arriver à comprendre le texte; 5) de façon autonome, la rédaction d'une réflexion individuelle sur l'activité de compréhension du texte ou la réalisation de toute tâche désignée par l'enseignant s'appuyant sur la compréhension du texte lu comme la lecture d'une mise en situation à la suite de laquelle une tâche en comptabilité est effectuée. Cette routine permet un désétayage progressif (*gradual release of responsibility*) où l'enseignant diminue graduellement son

soutien aux élèves. Bien que ces composantes de la routine soient présentées ici en ordre, elles peuvent tout aussi bien être exécutées dans un ordre différent, l'important étant qu'elles soient toutes présentes dans une situation d'enseignement (Fisher et Frey, 2013; Meirieu, s. d.).

Toutefois, l'intégration en classe de stratégies de lecture et de cette routine par des enseignants qui œuvrent dans le domaine de la FP demeure à la fois nouvelle et méconnue. Pour combler ce manque, nous avons documenté l'intégration de l'approche, déclarée par les enseignants formés aux stratégies de compréhension de lecture, de même que les retombées de cet enseignement, tel qu'ils l'ont perçu.

Méthode

Nos résultats sont issus d'une recherche-action-formation qui accentue le processus de la formation dans la recherche (Prud'homme, 2007; Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011). L'enseignement de stratégies de compréhension en lecture étant peu connu des enseignants de FP, nous avons recruté 27 enseignants dans quatre programmes différents : diplôme d'études professionnelles (DEP) en comptabilité, en secrétariat, en soutien informatique et attestation de spécialisation professionnelle (ASP) en secrétariat médical, qui ont été formés à l'approche RA. Au cœur de la recherche-action-formation se trouve l'idée du développement de la science dans et par l'action (Argyris, 1980; Saint-Arnaud, 2001, 2004; Schön, 1983, 1987), dans laquelle la théorie et la pratique sont intimement liées. Nous visons à remédier à la faiblesse des compétences en compréhension de textes en formation professionnelle, telle qu'identifiée par le milieu, et aux lacunes quant à cette pédagogie du côté des enseignants.

Collecte de données au moyen d'un journal de bord

Dans cette recherche, nous avons adopté le journal réflexif (Bouchard, 2011; Boud, 2001; Perrenoud, 2001; Schön, 1983, 1987). L'objectif de ce journal était d'engager les enseignants dans un processus de réflexion et d'analyse d'une situation d'enseignement et d'apprentissage et de documenter l'intégration de l'approche RA à leur pratique (Bouchard, 2011). Par ailleurs, ce type de journal permet le développement de la réflexion sur la pratique, comme une mise à distance de l'action (Saint-Arnaud, 2001), ce qui a des retombées sur les actions futures de l'enseignant (Schön, 1987; Vacher, 2011). Il nous a également servi d'instrument de suivi d'implantation de l'approche et de collecte de données. Chaque enseignant devait envoyer son journal par courriel à un membre de l'équipe de recherche qui lui répondait et lui fournissait une rétroaction par écrit. Selon Boutin (2006), le journal permet au participant de sélectionner les informations qu'il souhaite partager avec le lecteur. Il laisse donc le temps au scripteur de penser au type d'information qu'il souhaite transmettre, dans le cas présent, aux membres de l'équipe de recherche. Le journal de bord des participants est constitué de traces écrites, laissées par l'enseignant participant, dont le contenu concerne ses réflexions, ses questions, des commentaires ou le résumé de ses apprentissages (Derobertmasure, Dehon et Demeuse, 2010; Saint-Arnaud, 2001, 2004; Schön, 1987; Vacher, 2011), en l'occurrence dans cette recherche, ceux liés à l'enseignement selon l'approche RA (Schoenbach et al., 2012). Seules les traces écrites des enseignants ont fait l'objet de l'analyse, sans la rétroaction du membre de l'équipe de recherche qui avait pour rôle d'y réagir et de les commenter. Afin de faciliter l'analyse des données, un canevas de base a été fourni aux participants comportant une partie descriptive et une partie réflexive (Vacher, 2011).

Cette série de journaux de bord a été recueillie entre septembre 2015 et janvier 2016. Les enseignants devaient envoyer leur journal aux quinzaines, ce qui nous donne 44 entrées de journaux de bord pour 21 enseignants, les 27 n'ayant pas tous participé à la collecte. Chaque enseignant a partagé entre 2 et 10 entrées de son journal de bord pendant cette période. Les enseignants devaient compléter les portions descriptives et réflexives à partir d'un cours de leur choix et devaient y noter la date, le programme, le module, le titre de la leçon, les modalités de travail, l'activité menée ainsi que les bonifications apportées à leur intégration de la RA. Ils devaient aussi signaler les stratégies les plus sollicitées, décrire le déroulement de l'activité de lecture impliquant un recours à ces stratégies par eux (p. ex., en phase de modelage) ou par les élèves. Dans la portion réflexive, ils devaient faire un retour critique sur l'activité de compréhension en lecture, telle qu'ils l'avaient menée. Les enseignants ont été préalablement formés à l'utilisation du journal de bord par un membre de l'équipe de recherche lors d'une rencontre de suivi en septembre 2015.

Analyses

Nous avons procédé à une analyse de fréquence des contenus des entrées des journaux de bord (Creswell, 2012) avec codage ouvert (p. ex., stratégies). Puis, pour analyser les descriptions et les réflexions des enseignants sur leurs pratiques d'intégration des stratégies de compréhension en lecture et leur enseignement, nous en avons fait une analyse avec codage ouvert par théorisation ancrée (Paillé et Mucchielli, 2012). Les catégories émergentes, qui sont parvenues à saturation à la suite de l'analyse du tiers environ du corpus, ont été organisées selon qu'elles concernaient les stratégies enseignées, les modalités pédagogiques privilégiées pour les enseigner et les réflexions des enseignants quant aux bonifications apportées. Un contre-codage a été effectué par un autre membre de l'équipe de recherche permettant d'obtenir un accord interjuge de 0,55 et un indice de Kappa de 77,74 %, soit de modéré à bon.

Présentation et interprétation des résultats

Dans ce qui suit, nous présentons les résultats de l'analyse des journaux de bord portant sur les aspects descriptifs de la pratique des enseignants, soit l'usage des stratégies de lecture et leur enseignement suivis des objets de leurs réflexions.

L'usage de stratégies de haut niveau

Dix enseignants sur les 21 ont recours plus systématiquement aux stratégies de lecture et plus spécifiquement aux stratégies dites de haut niveau comme clarifier, résumer, faire des liens (n = 29 entrées). Selon leurs besoins et en fonction de la difficulté des contenus à lire, certains enseignants choisissent de mettre l'accent sur une ou deux stratégies. C'est le critère de pertinence de la ou des stratégies par rapport à l'activité qui les pousse à en faire usage : « *je fais un retour sur toutes les stratégies de lecture, mais mets l'accent sur la stratégie "clarifier" lors de la lecture des consignes* »; et parfois à en privilégier plus d'une : « *c'est principalement les stratégies "se questionner, clarifier et faire des liens"* » qui ont été utilisées.

Sans surprise, on note que ce sont les stratégies « clarifier, faire des liens et résumer » qui reviennent le plus souvent dans les journaux des enseignants. C'est le cas pour cet autre enseignant qui note : « *J'ai décidé ce mois-ci de sortir de ma zone de confort. [...] J'ai donc choisi les stratégies "faire des liens, clarifier et*

résumer” dans un cours de recherche d’emploi en comptabilité pour un exercice qui était à priori incompris » et qui rajoute, dans une autre entrée de son journal : « Je fais un retour sur toutes les stratégies de lecture, mais j’ai mis l’accent sur la stratégie “résumer” ».

Importance de la clarification du vocabulaire

Pour les enseignants de la formation professionnelle, la clarification du vocabulaire technique est d’une importance capitale, car c’est de la compréhension de ce dernier que découle la réussite des élèves. La moitié des enseignants déclarent y avoir recours.

Cette fois, je suis allée plus loin dans la définition des termes. Je voulais que les élèves réalisent que le compte banque, celui qui contient l’argent de l’entreprise, se trouve à la banque (l’institution financière). La banque émet la liste des transactions qu’elle a reçues pendant le mois et qui ont affecté le compte de banque (le relevé bancaire). De son côté, l’entreprise inscrit les transactions qu’elle a faites durant le mois dans ses livres ou registres comptables (système comptable : journal général, journal des ventes, journal des achats, etc.).

Sept enseignants procèdent plus systématiquement à la clarification du vocabulaire spécifique lié aux matières enseignées (n = 13 entrées) et cela se fait souvent dans un contexte collaboratif. Et, avec les stratégies de clarification du vocabulaire, la sollicitation des connaissances antérieures et la mise en relation des connaissances au moyen de la stratégie « faire des liens » sont aussi très prisées par les enseignants quand il s’agit d’amorcer de nouveaux contenus avec une nouvelle terminologie ou de rattacher des contenus nouveaux à des cours préalables.

Rappels fréquents des stratégies

Certains enseignants (n = 4, 4 entrées) n’hésitent pas à faire des retours sur les stratégies et leur usage, car ils estiment que cela contribue à aider leurs élèves, mais aussi eux-mêmes, puisque cela leur permet de mieux évaluer les effets de leur pratique sur ces derniers. Cette enseignante en fait le constat :

Même les meilleurs élèves ont appris de nouvelles choses. [...] Ils ont réussi à fournir un travail et à prendre conscience de leur problème de lecture! Ils ont aussi mis en pratique le surlignage, le soulignage, les annotations, le questionnement, la prédiction, la clarification et le résumé pour la plupart. Ils se sont rendu compte que leur problème ne résidait pas toujours dans la manipulation du logiciel, mais dans la compréhension des directives [...].

Lecture et annotation

L’annotation est une stratégie très sollicitée qui fait maintenant partie des façons de faire de certains enseignants (n = 5, 8 entrées). L’annotation sur les documents donne ainsi accès, d’une façon plus précise, aux pannes de compréhension, ce qui permet aux enseignants d’intervenir de façon adaptée et efficace (Schoenbach et al., 2012). Un peu plus de la moitié des enseignants (n = 12, 13 entrées) font aussi le constat que les élèves ne relisent plus sans avoir d’objectif précis, ils semblent être capables, grâce au « parler au texte » d’identifier les pannes de compréhension et de cibler les parties non comprises. L’annotation rend leur relecture plus efficace.

Importance du modelage de l'enseignant

L'importance du modelage revient souvent dans les journaux de bord et plus spécifiquement chez sept enseignants (12 entrées). C'est surtout lors des interactions avec les étudiants que les enseignants font des rappels et modélisent l'usage des stratégies de lecture les plus appropriées qui répondent aux obstacles rencontrés. Ils associent les stratégies et le modelage de ces dernières pour en tirer un maximum d'effet en les associant aux stratégies d'enseignement efficaces comme pour un enseignant qui note :

Durant l'explication de la nouvelle matière, nous avons produit un chiffré ensemble en affichant sur un tableau interactif un exercice à compléter. Je complétais le chiffré en même temps qu'eux tout en leur faisant analyser et en les amenant à faire des liens avec leur formation antérieure.

L'enseignement explicite des stratégies de lecture selon des modalités d'enseignement collaboratives de la lecture sur supports papier et numérique est aussi mis de l'avant par bon nombre d'enseignants. En voici un exemple qui illustre la parfaite intégration des aspects multimodaux de la lecture dans certains cours qui s'appuient sur les supports de lecture papier, mais aussi numériques en ligne et hors ligne :

[...] présentation des stratégies « prédire, clarifier et faire des liens ». Demande expresse de survoler dans un premier temps le texte avec l'intention de prédire le contenu du texte de l'évaluation. Par la suite, formation de dyades pour une lecture, toujours à l'écran avec comme mandat de tisser des liens avec ce qui a été appris en classe et de clarifier ce qui est demandé.

Les réflexions des enseignants mènent à l'adaptation de l'enseignement aux besoins des étudiants

Des enseignants (n = 6, 9 entrées) ont aussi recours aux stratégies de lecture lors d'examens ou de formatifs et se servent du questionnement et du modelage pour mieux aider les élèves et dissiper les angoisses de ces derniers. L'approche et leur réflexion sur celle-ci permettent de mieux cibler les difficultés des élèves et d'adapter les pratiques d'enseignement (Saint-Arnaud, 2001) dans le but de cibler les difficultés mentionnées lors des échanges et du questionnement des élèves. On note aussi un réajustement de la pratique (Schön, 1983), par exemple, dans les façons d'enseigner les contenus et une différenciation, grâce aux informations fournies par les annotations des étudiants et par leurs questions :

J'ai fait des liens avec la matière vue en classe, j'ai clarifié certains mots [...] ils ont annoté les questions pour les rendre plus claires, dans leurs mots. Ensuite, j'ai demandé à trois élèves, un pour chacune des questions, et en ciblant des élèves que je savais plus en difficulté, de résumer, dans leur mot, la question demandée. À la fin, tous savaient quoi faire et personne n'est revenu me voir pour me demander des clarifications.

Des enseignants (n = 8, 10 entrées) indiquent avoir fréquemment recours à la réflexion métacognitive (interne et externe) et varient davantage les modalités d'organisation durant le travail de lecture. Dans la partie réflexive du journal, à la suite de la description de l'action, les enseignants soulignent le phénomène d'autonomisation des étudiants et un recours plus spontané aux stratégies de lecture :

J'ai remarqué que certains étudiants soulignent les mots importants ou les exigences du travail seuls sans que je l'exige. On voit plus facilement l'autonomie des étudiants avec ce genre de travail. Les stratégies de lecture permettent d'acquérir une certaine autonomie et peuvent aider à développer cette qualité.

Le désétayage progressif lors de la pratique guidée

Les descriptions des pratiques d'enseignement en lien avec la RA laissent transparaître une appropriation du désétayage progressif chez 15 enseignants (n = 21 entrées). Quels que soient les composantes de la routine (Fisher et Frey, 2013) adoptées pour le permettre (grand groupe, dyades, magistral collaboratif, individualisé, modelage) et l'ordre dans lequel elles sont appliquées, on retrouve dans toutes les séances décrites par les enseignants la verbalisation des pannes de compréhension et le questionnement actif en contexte collaboratif permettant une appropriation graduelle des stratégies par les élèves les rendant de plus en plus autonomes. Trois enseignantes s'adaptent aux besoins des élèves et les incitent à lire de façon individuelle et collaborative pour comparer leurs compréhensions mutuelles des textes et mieux s'approprier les stratégies, sans toujours compter sur elle ou sur un dictionnaire. Ce que ces enseignantes notent dans leurs journaux de bord montre comment elles ont su tirer profit de la dimension sociale et de la collaboration entre pairs pour mieux autonomiser les élèves lors de leurs lectures.

Autonomisation des élèves et importance de la routine de lecture collaborative permettant le désétayage progressif

Il est possible de retracer, dans les journaux de bord, les moments où le désétayage a lieu ou encore, les composantes nécessaires à l'autonomisation des élèves en lecture. L'extrait du journal de bord de cette enseignante est éloquent.

Je demande à une élève de lire à haute voix l'exercice (la mise en situation). Ensuite, chaque élève doit relire la mise en situation individuellement et appliquer les stratégies de lecture. Elles soulignent les moments pertinents, font des liens entre le texte et les composantes de la lettre d'affaires qu'elles devront rédiger à la suite de l'analyse de l'exercice, et adaptent les phrases de la mise en situation au texte de la lettre tel qu'il va apparaître en version finale. Après le travail individuel, je forme des dyades. Le but de cette activité est de donner la possibilité aux élèves d'échanger leurs opinions, de poser des questions à leurs pairs, de clarifier avec ses pairs les difficultés et trouver des réponses appropriées. Cette interaction leur permet d'être moins anxieuses, de percevoir les choses d'un autre point de vue, d'apprendre une analyse de texte différente de la sienne.

Certains enseignants (n = 6, 7 entrées) portent aussi une attention accrue aux aspects métacognitifs liés aux processus d'apprentissage et d'autorégulation chez leurs élèves et se soucient de les faire émerger et de les rendre conscients chez leurs élèves : « *Quand je remplis le bordereau de dépôt au tableau, je pose des questions aux élèves sur la façon dont elles ont réussi à placer les bons éléments dans les bonnes cases.* »

Importance des retours réflexifs permis par le journal de bord

La portion réflexive du journal permet de constater que les formations et l'accompagnement offerts par l'équipe de recherche-action, les nombreux échanges par courriels avec les chercheuses au moyen et à la suite de la tenue des journaux de bord permettent l'émergence d'une réflexion sur l'action et sur le geste pédagogique (Perrenoud, 2001; Vacher, 2011). Les enseignants considèrent leur appropriation de l'approche en termes de rapport temps/rentabilité sur les apprentissages et de résultats aux examens. Cette réflexion sur et à la suite de l'action permet une reconceptualisation des enseignements, à la lumière des constats (Derobertmasure et al., 2010) :

Après plusieurs années à enseigner ce module, je m'aperçois que ce premier chapitre du module me cause encore et toujours les mêmes difficultés : les élèves cherchent impérativement à apprendre par cœur où se trouvent les différentes options [...]. Je répète inlassablement que je ne veux pas qu'ils les apprennent par cœur [...], mais que je veux qu'ils explorent les options et y trouvent une logique [...]. Quelques jours avant de commencer ce module avec le groupe, je revisite le PowerPoint sur la LRL et comprends que, dans le cas de ces compétences, je veux que les élèves développent leurs stratégies de Recherche des options et d'Évaluation des résultats. À partir de ce constat, je comprends que l'activité que je veux les amener à faire ce n'est pas de lire correctement les consignes écrites du cahier [...], mais bien à appliquer les stratégies de lecture en ligne du logiciel.

Sa réflexion sur l'action amène cette même enseignante à ajuster, voire à reconceptualiser les tâches (Schön, 1983, 1987) et à élaborer de nouvelles façons plus efficaces d'enseigner des contenus :

Je conçois alors cet exercice en me basant sur ce qui est demandé dans les consignes écrites papier dans leur cahier, mais en les transformant en énoncés de besoin [...] cet exercice m'a pris beaucoup plus de temps en classe que normalement [...]. Il est tout de même indéniable que les élèves ont mieux compris [...].

Cette autre enseignante se questionne sur l'impact de ses actions sur tous ses élèves et dit qu'elle se réajuste en en tenant compte. Elle termine sa réflexion sur les actions menées et leurs résultats par un réajustement nécessaire pour la fois prochaine et donc une reconceptualisation de l'action à la lumière du cycle action-réflexion (Boud, 2001; Schön, 1987) :

J'ai choisi un texte trop long, plusieurs élèves semblent avoir décroché lors de l'exercice individuel. Ils l'ont bien amorcé, mais ils ont oublié la directive de noter les mots vers la fin du texte. [...] Mais c'est positif d'être capable d'apporter toutes les clarifications nécessaires à la juste compréhension. Il faut la prochaine fois choisir un texte plus court [...] Donc des exercices plus courts et plus fréquents pour développer leurs réflexes de lire de façon plus analytique.

Conclusion

L'objectif de cet article était de décrire l'intégration déclarée, dans le journal de bord des enseignants, de stratégies de compréhension en lecture dans les cours de FP ainsi que leur enseignement inspiré de l'approche RA. Il visait aussi à décrire les retombées perçues du recours à ces stratégies pour l'enseignement d'un métier.

Comme le soulignent les recherches consultées, la pratique réflexive à l'aide du journal de bord permet à l'enseignant de se distancier des cours donnés, d'effectuer un retour sur l'action et d'ajuster ses enseignements à la lumière des retombées de l'action (enseignement) auprès des élèves. Comme le montrent les résultats présentés dans cet article, le fait de consigner régulièrement les événements relatifs au cours offre l'opportunité de mieux adapter les enseignements aux élèves et de répondre au plus près à leurs questionnements tout en prenant en compte leurs difficultés en lecture relativement aux domaines enseignés. En outre, le suivi par journal de bord réflexif a permis de constater que les enseignants se sont approprié l'approche en l'adaptant à chacune des disciplines enseignées et aux exigences des textes à lire dans ces dernières, notamment en ce qui concerne le vocabulaire spécialisé. Le journal a aussi aidé les enseignants à réaliser l'importance de la prise en charge de la dimension

métacognitive de l'apprentissage par les élèves et à mieux la prendre en compte par le biais, entre autres, de modelages fréquents, d'interactions régulières (en petits et grands groupes) et par la sollicitation de la réflexion à voix haute et de l'annotation. Enfin, on constate que les enseignants ont acquis de l'aisance dans la pratique guidée adaptée aux élèves et qu'ils ont mis en place des séquences d'enseignement de la compréhension de lecture qui visent l'autonomisation de leurs élèves en lecture par désétayage progressif en intégrant ces séquences à leurs propres cours et progressions, parce qu'ils en ont constaté les effets bénéfiques tant pour leur pratique que pour les apprentissages des élèves.

Références

- Argyris, C. (1980). *Inner contradictions of rigorous research*. New York, NY : Academic Press.
- Bouchard, L. (2011). *Les perceptions d'étudiants au baccalauréat en sciences infirmières de l'utilisation du journal d'apprentissage* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/7076>
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (90), 9-18. <http://dx.doi.org/10.1002/ace.16>
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (2^e éd.). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Buehl, D. (2011). *Developing readers in the academic disciplines*. Newark, DE : International Reading Association.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks : Sage.
- Derobertmeasure, A., Dehon, A. et Demeuse, M. (2010). Indicateurs de réflexivité en formation initiale. Analyse de contenu de dossiers réflexifs. *Éducation et Formations*, 1-10. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00730959/document>
- Deschenaux, F. (2007). La formation professionnelle au secondaire : une voie de relégation sur le marché de l'emploi?. *Observatoire jeunes et société*, 6(4), 1-2.
- Dubeau, A., Plante, I. et Frenay, M. (2017). Achievement profiles of students in high school vocational training programs. *Vocations and learning*, 10, 101-120. <http://dx.doi.org/10.1007/s12186-016-9163-6>
- Fisher, D et Frey, N. (2013). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility* (2^e éd.). Alexandria, VA : ASCD.
- Gouvernement du Québec. (2017). Régime pédagogique de la formation professionnelle (Chapitre I-13.3, r. 10). *Loi sur l'instruction publique*. (Chapitre I-13.3, a. 448).
- Gouvernement du Québec. (2019). *Programmes d'études professionnelles*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/employeurs/programmes-detudes/programmes-detudes-professionnelles/>
- Grossmann, S., Roiné, C. et Chatigny, C. (2014). *Horizons, seuils et passages. L'orientation, l'accès et le maintien des élèves en formation professionnelle à Montréal*. Synthèse du rapport de recherche remis à Éducation Montréal. Repéré à <https://archipel.uqam.ca/6487/1/Rapport%20E%CC%81ducation%20Montre%CC%81a%20version%20courte.pdf>
- Hamelin, P. (2014). *Réalisation du portrait global, authentique et pratique de la formation professionnelle actuelle et récente au Québec* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/6568/1/M13518.pdf>
- Mazalon, É. et Bourdon, S. (2015). Les choix scolaires et les obstacles à la participation des jeunes adultes non diplômés inscrits en formation professionnelle. Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (p. 165-184). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec. <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctt1f1170f.13>
- Meirieu, P. (s. d.). Transfert. Dans *Petit dictionnaire de pédagogie*. Repéré à <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

- Misiorowska, M. (2014). *Formation professionnelle et jeunes et adultes issus de l'immigration : état de la situation et étude exploratoire* (Rapport de recherche). Montréal, QC : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Groupe de recherche immigration, équité, scolarité (GRIÉS).
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Pouliot, D. (2015). Mais pourquoi enseigner la lecture en FGA et en FP? *Coup d'œil sur la formation de base*. Repéré à http://treagfp.qc.ca/prive/pdf/Mais_pourquoi_enseigner_lecture_DPouliot_final.pdf
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* (Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188. <http://dx.doi.org/10.7202/1007733ar>
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation*, (36), 17-27. <http://dx.doi.org/10.3406/refor.2001.1688>
- Saint-Arnaud, Y. (2004). L'atelier de praxéologie. Dans L. Mandeville (dir.), *Apprendre autrement : pourquoi et comment* (p. 103-121). Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Schoenbach, R. et Greenleaf, C. (2017). Leading for literacy: Engaging schools and districts in transforming subject-area literacy. *Phi Delta Kappan*, 99(3), 59-64. <http://dx.doi.org/10.1177/0031721717739596>
- Schoenbach, R., Greenleaf, C. et Murphy, L. (2012). *Reading for understanding: How reading apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms* (2^e éd.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Shanahan, T. et Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Statistique Canada. (2013). *Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes*. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-555-x/89-555-x2013001-fra.htm>
- 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). Repéré à <https://constellation.uqac.ca/265/1/030147865.pdf>
- Université de Sherbrooke. (2019). *Baccalauréat en enseignement professionnel*. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/pedagogie/programmes/1er-cycle/bep-baccalaureat-en-enseignement-professionnel/>
- Université du Québec à Montréal (UQAM). (2019). *Baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle et technique*. Repéré à <https://etudier.uqam.ca/programme?code=7414>
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. *Recherche et formation*, (66), 65-78. <http://dx.doi.org/10.4000/rechercheformation.1133>
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. Dans *Mind in society* (p. 79-91). Cambridge, MA : Harvard University Press.

Pour citer cet article

Ouellet, C., Boultif, A. et Dubeau, A. (2020). Le journal de bord comme outil d'accompagnement d'enseignants en formation professionnelle intégrant une approche favorisant la compréhension en lecture. *Formation et profession*, 28(1), 69-80. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.520>

L'appropriation des aides technologiques par les étudiants en situation de handicap : quel type de formation offrir?

Ruth **Philion**
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Iulia **Mihalache**
Université du Québec en Outaouais (Canada)

Sophie **Dallaire**
Université du Québec en Outaouais (Canada)

The appropriation of assistive technologies by students with disabilities: what type of training to offer?

doi: 10.18162/fp.2020.518

Résumé

Les aides technologiques (AT), quoique considérées essentielles, sont souvent mal utilisées, sinon ignorées par les étudiants en situation de handicap (ESH). D'ailleurs, peu de conseillers œuvrant auprès de ces derniers offrent une formation technologique. Nous avons mené une recherche exploratoire pour identifier les besoins de formation de 44 ESH et décrire le type de formation à offrir. Portant sur cinq catégories d'AT, offerte en modalité mixte, la formation s'est axée sur la démonstration de l'outil, l'exploration des fonctionnalités et l'application par des exercices. Ces contenus doivent être adaptés aux modalités d'apprentissage de chacun et à son expérience avec la technologie.

Mots-clés

Étudiants en situation de handicap, formation, aides technologiques, appropriation des technologies.

Abstract

Although considered essential to support learning, assistive technologies (AT) are often misused or ignored by students with disabilities. Moreover, few professionals who provide disability-related services on campus offer technological training. We conducted an exploratory research to identify the training needs of 44 students with disabilities and to describe the type of training to be offered. The training offered in mixed mode and using five types of AT focused on the demonstration of the tool, the exploration of its features and the application by exercises. The results indicate the need to adapt content to each student's learning abilities and technological experience.

Keywords

Students with disabilities, training, assistive technology, technology appropriation.

Introduction

Le nombre d'étudiants en situation de handicap (ESH) qui poursuivent des études postsecondaires au Québec ne cesse d'augmenter (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], 2016). On constate une diversification des situations de handicap, celles dites *traditionnelles* (p. ex., déficiences sensorielles et motrices) étant maintenant surpassées par les situations de handicap dites *émergentes* (p. ex., troubles d'apprentissage [TA], déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité [TDA/H]). Afin de répondre aux besoins de cette population étudiante, les universités tentent de mettre en place les mesures d'accompagnement les plus appropriées. Parmi ces mesures, une formation à l'utilisation des aides technologiques (AT) semble nécessaire pour favoriser la réussite aux études postsecondaires. Bien que de nombreuses études préconisent les AT pour soutenir les apprentissages des ESH en milieu postsecondaire québécois, celles-ci sont souvent mal utilisées ou sous-utilisées, sinon complètement ignorées (Fichten, Nguyen et al., 2012). Il est donc important de connaître les besoins en AT des ESH pour définir la formation à offrir. À cette fin, nous avons effectué une recherche exploratoire à laquelle ont participé 44 ESH et une conseillère en AT. Le présent article expose la problématique inhérente aux besoins de formation en AT des ESH, suivi du cadre de référence qui porte sur la distinction entre les AT et les technologies de l'information et de la communication, sur les AT les plus utilisées par les ESH et sur les enjeux liés à leur utilisation. Ensuite, les aspects méthodologiques relatifs à la recherche sont présentés et nous terminons par les résultats et leur interprétation.

Problématique

Les conseillers à l'université, qui travaillent avec les ESH, tentent de déployer différentes mesures de soutien, selon le profil de chacun des étudiants. Alors que, depuis les années 2000, les services ont d'abord été conçus pour les étudiants ayant des limitations physiques, les conseillers de ces services doivent maintenant s'adapter aux besoins d'un deuxième groupe d'étudiants en forte croissance (AQICESH, 2016) qui présentent des limitations généralement moins perceptibles. Ce sont les étudiants aux prises soit avec un TA, un TDA/H, un trouble de santé mentale ou un trouble du spectre de l'autisme. En 2016, au Québec, ce groupe d'étudiants représentait environ 60 % des 12 226 étudiants inscrits dans les services pour ESH de leurs établissements respectifs (AQICESH, 2016). Afin de les aider à relever les défis engendrés par leur situation de handicap et à atteindre les objectifs relatifs à leur programme d'études, les universités offrent à ces étudiants des mesures d'accommodement et d'accompagnement (Philion, Bourassa, Lanaris et Pautel, 2016). Les défis fréquemment rencontrés par les ESH de ce deuxième groupe, sont, sans s'y restreindre, surtout propres à leur capacité à planifier et s'organiser, à demeurer attentif et concentré, à s'autocorriger, à travailler en équipe, à lire avec fluidité et, finalement, à rédiger leurs travaux et examens. Pour accomplir chacune de ces tâches, des AT semblent une avenue prometteuse (Bouck, 2010; Fichten, Asuncion et Scapin, 2014). À cet effet, une recherche récente (Philion, Doucet et al., 2016), menée en contexte universitaire, par l'entremise d'un questionnaire portant sur les mesures d'accommodement auquel ont répondu 290 ESH, souligne que 64 % d'entre eux estimaient avoir absolument besoin des AT pour effectuer leurs travaux, alors que 62 % ne sauraient se passer d'une telle mesure pour effectuer leurs examens. Ces données corroborent l'enthousiasme lié au potentiel des AT qui ne cesse d'augmenter dans le milieu de l'éducation (Fichten, King, Nguyen et Barile, 2012). De nombreux avantages sont associés à leur utilisation, notamment pour les étudiants ayant un TA ou un TDA/H. Outre le fait de contribuer à pallier les obstacles à l'apprentissage, ce qui favorise l'accès et la réussite au postsecondaire, les AT contribueraient à diminuer le niveau de stress (Fichten, King et al., 2012), tout en agissant aussi positivement sur l'autonomie (Bouck, 2010; Brokop et McInstosh, 2009), l'indépendance (Chalghoumi, 2012) et l'épanouissement personnel des étudiants (Scherer, 2004), en plus de les préparer au marché du travail (Holmes et Silvestri, 2012; King, Nguyen et Chauvin, 2010; Sharpe, Johnson, Izzo et Murray, 2005, William et Hanson-Baldauf, 2010). Toutefois, certains écueils associés à l'utilisation des AT ont été répertoriés, dont la formation à ces AT et le suivi offert aux étudiants après une telle formation (Bouck, 2010; Lee et Templeton, 2009; Philion, Doucet et al., 2016).

Cadre de référence

Les aides technologiques : un sous-ensemble des technologies de l'information et de la communication

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) se décrivent comme « des outils et des ressources au service de l'apprentissage et de l'enseignement [...], des moyens de consultation de sources documentaires, mais aussi des moyens de production » (Gouvernement du Québec, 2000, cité dans Chalghoumi, 2012, p. 3). Tous les étudiants doivent utiliser une combinaison de TIC qui comprend des logiciels à usage général et des logiciels spécifiques à leurs programmes. Ces technologies

incluent l'Internet, des logiciels de présentation, des logiciels éducatifs, des outils multimédias, des environnements d'apprentissage en ligne, etc. (Raby, Karsenti, Meunier et Villeneuve, 2011). Les AT font partie d'un sous-ensemble des TIC (Tremblay et Chouinard, 2013). Désignées *aides technologiques* par certains auteurs (Tremblay et Chouinard, 2013) ou *technologies d'assistance* par d'autres auteurs (Bakken, Obiakor et Rotatori, 2013; Fichten et al., 2014), elles font partie des technologies numériques qui permettent de pallier une situation de handicap (Rousseau, 2012), en aidant l'étudiant à « réaliser une tâche qu'il ne pourrait pas réaliser (ou réaliser difficilement) sans le soutien de cette aide » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011, cité dans Tremblay et Chouinard, 2013, p. 3). Une AT ne modifie pas le mode d'apprentissage, mais plutôt la façon d'avoir accès à l'information et de la transmettre (Scherer, 2004). De fait, chaque AT peut présenter plus d'une fonction d'aide (p. ex., prédiction orthographique selon la correspondance phonologique, rétroaction vocale du mot saisi). Pour être efficaces, ces différentes fonctions nécessitent d'être bien comprises par les ESH qui les utilisent (Tremblay et Chouinard, 2013).

Les aides technologiques les plus utilisées

Que ce soit au Canada (Nguyen, Fichten et Budd, 2011; Viens, Langevin, Saint-Pierre et Rocque, 2012) ou aux États-Unis (Holmes et Silvestri, 2012), les AT spécifiques à la lecture (synthèse vocale) et à l'écriture (correcteurs grammaticaux et orthographiques, prédictors de mots) semblent être les plus utilisées en milieu postsecondaire (Fichten et al., 2014). Parmi toutes les AT, la synthèse vocale est celle qui est la plus documentée. Les résultats de différentes études menées en contexte postsecondaire indiquent qu'il s'agit d'une technologie efficace pour compenser les troubles en lecture et écriture en réduisant notamment le temps dédié à chacune de ces deux activités, plus particulièrement pour les étudiants dont les compétences en langage parlé sont adéquates (Epps, 2007; Holmes et Silvestri, 2012). Le logiciel de synthèse vocale permet aux étudiants de faire moins d'erreurs orthographiques (Hetzroni et Shrieber, 2004), d'augmenter leur vitesse de lecture, de faciliter la compréhension et la rétention des informations (Floyd et Judge, 2012), sans dépendre d'une autre personne (Hasselbring et Bausch, 2005). Il facilite également la lecture, l'écriture, l'orthographe et la prononciation d'étudiants ayant un TA qui suivent un cours de langue seconde (Chiang et Liu, 2011). Dans un même ordre d'idées, l'étude menée par Hecker, Burns, Katz, Elkind et Elkind (2002) auprès d'étudiants ayant un TDA/H, a permis d'observer, grâce à la synthèse vocale, une réduction des distractions, une capacité à lire plus longtemps, avec moins de stress et plus de fluidité. À cet effet, Ouellette (2013) souligne que ce type de logiciel évite une surcharge cognitive à l'étudiant en lui permettant de se concentrer davantage sur le processus de lecture et d'écriture plutôt que sur l'orthographe grammaticale et lexicale. Gregg (2009), qui a recensé des études empiriques spécifiques à la rédaction (11 articles) et à la lecture (7 articles) portant sur l'utilisation des AT par des étudiants ayant un TA, confirme l'efficacité des logiciels de synthèse vocale pour la lecture (fluidité, compréhension) et l'écriture (orthographe, lexicale) lorsqu'utilisés comme mesure d'accommodement (évaluation, examens).

Les enjeux liés à l'utilisation des aides technologiques

Bien que les AT semblent contribuer à amoindrir certains obstacles à l'apprentissage, Bouck (2010) estime qu'on leur prête un potentiel au-delà de ce qu'elles peuvent apporter. On s'attend à des résultats

instantanés et obtenus facilement, alors que l'apprentissage des AT ne se fait pas sans effort. Tremblay, Maliba, Deslières, Bédard et Lefebvre (2012) abondent en ce sens, mettant en exergue la nécessité de développer, entre autres, des stratégies métacognitives. Ils précisent que l'étudiant doit être conscient de ses difficultés, il doit pouvoir évaluer si la technologie répond bien à ses besoins et s'ajuster aux fonctions des aides proposées. À titre d'exemple, en contexte d'édition de texte, l'étudiant doit pouvoir valider le repérage d'erreurs effectué par le logiciel correcteur (p. ex., Antidote) (Ouellette, 2014). À cet égard, Bernier (2010) souligne que les aides à la rédaction sont vraiment bénéfiques lorsque le scripteur possède déjà une connaissance suffisante en français, car il est amené à utiliser ses connaissances pour choisir ce qui convient. Enfin, d'autres auteurs (Brokop et McIntosh, 2009; Holmes et Silvestri, 2012) estiment que les ESH sont confrontés à plusieurs obstacles dans l'utilisation des AT, qui nuisent à leurs apprentissages et poussent trop souvent à leur abandon. Selon ces derniers, le tiers des étudiants ayant acheté ou reçu des logiciels d'aide les abandonnent dans les trois premiers mois d'utilisation. De fait, trois principales catégories de facteurs concourant à l'abandon ou à une sous-utilisation des AT ont été identifiées par différents auteurs (Bouck, 2010; Brokop et McIntosh, 2009; Fichten, Nguyen et al., 2012; Holmes et Silvestri, 2012; Rioux, 2010; Scherer, 2004), notamment : 1) les besoins et les caractéristiques personnelles des étudiants (motivation, confiance en soi, attentes, etc.) qui doivent être pris en compte au moment de choisir une AT; 2) le manque d'accès aux AT causé par des considérations techniques et monétaires, et 3) le manque d'accès à une formation leur permettant de comprendre la visée des AT, de maîtriser la terminologie des logiciels et l'application des fonctions. À cet égard, une recension (12 articles) portant sur l'utilisation de logiciels idéateurs, effectuée par Ciullo et Reutebuch (2013), amène ces derniers à conclure que les étudiants ont besoin d'une formation explicite pour optimiser l'utilisation des AT. Par ailleurs, il semble que la formation sur le fonctionnement des AT demeure nécessaire non seulement pour les étudiants, mais aussi pour plusieurs conseillers des services destinés aux ESH (Bouck, 2010; Tremblay et Chouinard, 2013).

Prenant appui sur la recension des écrits qui soulignent que l'utilisation des AT par les ESH contribue à pallier certains des défis rencontrés dans leurs études, il devient important de répondre au besoin de formation de ces étudiants à bien les utiliser. Comme il existe très peu d'informations sur le type de formation à leur offrir et leur portée en contexte universitaire, la recherche a poursuivi les objectifs suivants : 1) identifier les besoins de formation des ESH relatifs aux AT; 2) décrire le type de formation à offrir en réponse aux besoins des étudiants; 3) décrire la portée de ce type de formation selon les ESH.

Méthodologie

S'inscrivant dans le paradigme des recherches qualitatives, cette recherche exploratoire vise à décrire (Cooper et Schindler, 2003) le type de formation offert par la conseillère en AT, pour répondre aux besoins des ESH. La conseillère a sollicité chaque étudiant pour identifier ses « représentations », c'est-à-dire ses modalités particulières de connaissance et d'apprentissage, dont le contenu dépend de « l'histoire du sujet » (l'ESH avec ses besoins), mais aussi de son expérience avec l'objet physique, dans ce cas, la technologie (Donnay et Charlier, 1990).

Les participants

L'université québécoise dans laquelle fut menée la recherche a fait appel à une conseillère spécialisée dans l'utilisation des AT, dans le but d'offrir aux ESH une première formation adaptée à leurs besoins. Cette dernière a travaillé conjointement avec l'orthopédagogue attitrée au Service pour ESH, qui lui a recommandé 44 étudiants (aussi appelés participants) ayant manifesté un désir d'apprendre à utiliser de nouvelles AT ou d'approfondir leurs compétences relatives aux AT déjà utilisées. Il s'agit donc d'un échantillon volontaire d'étudiants disposés à être accompagnés à l'utilisation des AT. Étant donné le nombre restreint de participants à cette étude, nous ne pouvons pas généraliser les résultats à l'ensemble des ESH en contexte universitaire. Il s'agit d'une limite de cette recherche. La formation offerte aux 44 participants par la conseillère s'est déroulée en présence (rencontre de 60 à 90 minutes), suivie d'échanges par courriel ou par téléphone.

Les modalités de collecte et d'analyse des données

Deux modalités de collecte de données ont été utilisées pour répondre aux objectifs de cette recherche, soit les notes évolutives de la conseillère, analysées à l'aide du logiciel NVivo, et une entrevue semi-dirigée effectuée par voie téléphonique auprès de 25 participants, une année après la formation reçue, afin de connaître l'utilisation ultérieure des AT dans les activités d'apprentissage ou en contexte professionnel, un indice permettant de mesurer l'efficacité des AT (Jeffs et Castellani, 2010). Les questions suivantes ont été posées :

- (1) Quelles AT avez-vous utilisées pendant vos études à l'université pour lesquelles une formation vous a été offerte?
- (2) Parmi ces AT, laquelle ou lesquelles ont été indispensables à vos études?
- (3) Que retenez-vous de la formation offerte par la conseillère en AT?
- (4) Quelles sont les AT que vous continuez à utiliser?

Les résultats et leur interprétation

Les données recueillies durant deux trimestres, à partir des 144 notes évolutives consignées par la conseillère, ont permis de dégager le profil des étudiants et leurs besoins de formation, la démarche de formation offerte aux étudiants, les défis rencontrés par les étudiants et, finalement, les bénéfices à utiliser les AT au terme de la formation. Les données recueillies à l'entrevue semi-dirigée ont permis d'identifier les bénéfices encore présents à utiliser les AT par les ESH, et ce, un an après avoir reçu la formation.

Le profil des étudiants et leurs besoins de formation

Le tiers des 44 participants amorce ses études alors que les deux tiers sont en 3^e ou 4^e année de formation. De ces 44 étudiants, 16 ont un TA, 16 ont un TDA/H, 3 ont un TDA/H et un TA, 4 ont un TDA/H et un trouble d'anxiété généralisée (TAG), un étudiant présente un trouble de santé mentale

(TSM) et 4 présentent un trouble de santé physique (TSP). Les 44 participants demandent du soutien pour s'approprier en moyenne deux AT (souvent complémentaires), majoritairement axées sur l'aide à la rédaction, à la lecture ainsi qu'à la prise de notes. Plus spécifiquement, les étudiants souhaitent développer leurs compétences (voir tableau 1) à utiliser : le correcteur Antidote (21 étudiants); la prise de notes avec le smartpen et Echo Desktop (24 étudiants); la dictée vocale Dragon Naturally Speaking (DNS) (8 étudiants); l'idéateur avec Inspiration (9 étudiants); le prédicteur et la synthèse vocale WordQ (14 étudiants). Ils sont tous conscients que les formations portant sur les AT peuvent les aider à diminuer les obstacles à l'apprentissage rencontrés et qu'ils sous-utilisent certaines fonctions des AT. Certains précisent que les AT peuvent leur permettre de développer leur autonomie, constat qu'on retrouve dans les travaux de certains auteurs (Bouck, 2010; Brokop et McInstosh, 2009; Chalghoumi, 2012; Nguyen et al., 2015).

Tableau 1

Besoins initiaux de formation en AT relatés par les 44 étudiants.

<u>Conditions</u>	<u>Nombre d'étudiants</u>	<u>Aides technologiques</u>				
		Correcteur <i>Antidote</i>	Prise de notes <i>Smartpen</i> <i>Echo Desktop</i>	Dictée vocale <i>DSN</i>	Idéateur <i>Inspiration</i>	Prédicteur Synthèse vocale <i>WordQ</i> <i>NaturalReader</i>
TA	16	14	6	3	2	7
TDA/H	16	3	13	3	4	3
TDA/H et TA	3	2	-	-	2	2
TDA/H et TAG	4	2	3	-	1	-
TSM	1	-	-	1	-	1
TSP	4	-	2	1	-	1
Total	44	21	24	8	9	14

Dès la rencontre initiale, la conseillère entame la formation avec les participants. Le tableau 2 montre qu'un total de 87 rencontres ont été offertes en présentiel et 57 suivis ont été faits par courriel ou au téléphone. Parmi les 44 participants, 10 ont participé à une seule rencontre, 14 ont eu besoin d'une rencontre ainsi que des suivis par courriel (1 à 4 suivis), alors que les 19 autres ont eu besoin de 2 à 7 rencontres (n = 62 rencontres). Parmi ces derniers, 12 ont également eu besoin de suivis (1 à 4) par courriel ou au téléphone. Enfin, un étudiant a abandonné la formation après la première rencontre.

Tableau 2*Nombre de rencontres en présentiel et nombre de suivis offerts par la conseillère.*

	Nombre d'étudiants	Rencontres en présentiel	Suivis par courriel ou au téléphone
1 rencontre en présentiel	10	10	
1 rencontre + suivis	14	14	1 à 4 pour 14 étudiants
2 à 7 rencontres	19	62	1 à 4 pour 12 étudiants
1 abandon	1	1	
Total	44	87	57

La démarche de formation offerte

Les notes évolutives révèlent que la conseillère préconise une démarche de formation similaire pour chacun des étudiants. Dans un premier temps, la conseillère accompagne l'étudiant pour déterminer l'AT à prioriser en fonction de ses besoins d'apprentissage immédiats, voire en fonction des tâches à accomplir dans son cours ainsi qu'en contexte d'examen et en fonction, le cas échéant, d'une utilisation ultérieure en contexte professionnel. Soulignons que le choix est aussi effectué en tenant compte des AT que l'étudiant possède déjà ou de l'accès à des AT utilisés par l'université en contexte d'examen. La formation initiale est axée sur l'appropriation d'un outil à la fois, excepté dans les situations où les AT sont complémentaires, ce qui est le cas pour WordQ et Antidote ou, encore, pour le smartpen et Echo Desktop. La formation initiale à une AT s'effectue toujours en présentiel et suit trois étapes. 1) La démonstration de l'outil et de ses fonctionnalités vise l'apprentissage de la terminologie essentielle à son utilisation, telle que les fonctions *archiver*, *prédiction de mots*, *profil d'utilisateur*, etc. 2) La manipulation de l'AT favorise la maîtrise de l'outil. À cette étape, la conseillère offre systématiquement des fiches techniques à consultation rapide, qui expliquent certaines fonctionnalités, ainsi que des tutoriels qu'elle a conçus en guise d'aide-mémoire. 3) Des exercices pratiques sont proposés aux étudiants afin qu'ils puissent consolider les notions à apprendre.

Les défis rencontrés par les étudiants

Les notes évolutives de la conseillère permettent de constater qu'en cours de formation, selon le niveau de complexité de l'AT, le défi principal des étudiants résidait dans la maîtrise de la terminologie et des étapes à suivre pour accomplir une tâche. Par exemple, deux rencontres ont été nécessaires pour apprendre à optimiser l'utilisation d'Antidote pour 15 des 21 participants (71 %). Ils ne réglaient pas les paramètres du logiciel, ne consultaient pas les différents filtres (phrases longues), ne comprenaient pas la détection des ruptures et ne connaissaient pas les différents dictionnaires (cooccurrences et synonymes). Cette sous-utilisation de l'outil confirme, comme le mentionne Bernier (2010), que les utilisateurs doivent posséder une bonne connaissance du français pour en tirer un maximum de bénéfices. En contrepartie, l'outil s'avérait utile pour identifier les erreurs courantes, ce que les étudiants peinent à faire sans aide, bien qu'ils connaissent plusieurs règles grammaticales. La conseillère relate également une difficulté d'appropriation de la synthèse vocale et du prédicteur (WordQ ou NaturalReader) pour

6 des 14 participants (43 %). Ces derniers ont eu besoin de 2 à 5 rencontres pour pallier notamment des problèmes techniques liés à l'installation du logiciel (activer le module de la voix, ouvrir le fichier d'installation téléchargé) ou à son appropriation (utiliser la prédiction, effectuer le réglage des options). Les notes révèlent également que les 8 participants formés à utiliser la reconnaissance vocale (DNS) ont eu besoin de plus de soutien pour maîtriser certaines tâches telles que la gestion de leur profil d'utilisateur : apprendre à dicter correctement, entraîner leur profil pour améliorer la qualité de la reconnaissance, ouvrir leur profil enregistré sur leur clé USB. Pour 4 participants, leurs difficultés s'expliquent par une surcharge cognitive lors de l'entraînement de leur profil, par exemple se souvenir de ce qu'ils ont dicté lorsqu'il faut corriger les erreurs. Quant à l'appropriation de l'idéateur (Inspiration), 7 des 9 participants (78 %) doivent être accompagnés pour notamment apprendre à déterminer les paramètres du texte, créer un schéma personnalisé, enregistrer les fichiers et les exporter vers d'autres formats, ainsi que pour se remémorer la terminologie du logiciel. Enfin, pour ce qui est de la prise de notes (smartpen), pour 18 des 24 participants (75 %), le défi principal consistait à adapter la technique de prise de notes et à vider le smartpen de ses données, en utilisant Echo Desktop.

Comme le soulignent Caraguel (2013), Lallemand et Gronier (2016), certains logiciels ne sont pas conçus dans un design d'appropriation simple. Les données de cette recherche semblent confirmer, comme le proposent Tremblay et Chouinard (2013), l'utilité d'une formation aux ESH pour leur permettre de s'approprier l'AT dont ils ont besoin. Toutefois, il appert que, pour la majorité des étudiants, le plus grand défi est de prendre du temps pour parfaire leurs apprentissages dans un horaire de cours bien chargé. À cet égard, pour pallier les difficultés rencontrées, 26 participants privilégient les échanges par courriel (59 %), soutenus par les tutoriels et les fiches techniques.

Les bénéfices à utiliser les aides technologiques au terme de la formation

Malgré les difficultés rencontrées, au terme de leur formation, les participants soulignent les bénéfices d'une meilleure maîtrise des AT. Ainsi, 38 participants (86 %) semblent satisfaits du soutien offert, se disent motivés à poursuivre la formation ou promettent de communiquer avec la conseillère au besoin. Il s'avère que 15 des 21 participants (71 %) qui ont suivi la formation Antidote mentionnent que l'outil est très adapté pour soutenir la rédaction et la révision de texte. Parmi ces derniers, 8 (38 %) soulignent qu'Antidote leur permet une meilleure maîtrise du français et 4 autres (19 %) relatent l'autonomie acquise grâce à l'outil, un résultat personnel soulevé par certains auteurs (Bouck, 2010; Brokop et McInstosh, 2009). Cinq (24 %) participants présentant de grandes difficultés à l'écrit souhaitent explorer d'autres AT propres à l'écrit, précisant que ce logiciel ne peut répondre à tous leurs besoins.

Toujours sous le thème des bénéfices, concernant WordQ, 3 des 14 participants (21 %) mentionnent avoir acquis une autonomie grâce à l'outil. Sept répondants (50 %) indiquent que le logiciel correspond à leurs besoins et 4 d'entre eux (29 %) le trouvent relativement utile tout en exprimant le besoin de l'approfondir davantage. Deux participants (14 %) estiment que le logiciel accélère leur processus de rédaction, 4 autres (29 %) conviennent de son utilité, mais se disent irrités par certaines fonctions de l'outil. Dans le cas du DNS, 6 des 8 participants (75 %) trouvent que la technologie est efficace et répond à leurs besoins. Concernant le smartpen, 13 des 24 participants l'ayant utilisé (54 %) l'apprécient pour l'organisation des notes. Onze participants (46 %) reconnaissent son efficacité pour la prise de notes (traces audio) et la compréhension de la matière, tandis que 4 participants (17 %) affirment que

l'utilisation du smartpen contribue à atténuer leur stress et leur permet d'avoir le temps de réfléchir en contexte de classe, deux contributions évoquées par Fichten, King et al. (2012). Trois étudiants (13 %) indiquent les contextes où ces logiciels peuvent être mis à contribution, soit au travail, lors de réunions et pour comprendre des concepts complexes.

Les bénéfices à utiliser les aides technologiques, un an après la formation

Parmi les 44 ESH qui ont suivi la formation, 25 ont participé à l'entrevue semi-dirigée qui a eu lieu un an après la formation reçue. Parmi ces derniers, 7 poursuivaient leurs études (28 %), 13 étaient diplômés et en emploi (52 %) et 5 avaient abandonné leurs études (20 %). De cette entrevue, il ressort que 21 des participants (84 %) ont jugé la formation indispensable ou très utile dans le cadre de leurs études.

Les commentaires recueillis révèlent que la formation les a aidés à améliorer leurs compétences, ce qui a eu pour effet d'augmenter leur performance scolaire et de rentabiliser leur temps. Par exemple, il y a eu une amélioration de la qualité de la rédaction, en utilisant Antidote, et une meilleure rétention du fil des idées avec l'utilisation de DNS. Ils ont également constaté qu'il est possible de réaliser deux tâches simultanément à l'aide du smartpen (apprendre en écoutant les enregistrements et en relisant les notes) ou encore de mieux comprendre les textes lors de la lecture, grâce à WordQ. La formation nommée « pas à pas » par 4 participants est jugée « déterminante pour leurs études » ou « essentielle » même lorsque les logiciels semblent simples. À cet égard, un étudiant précise que « *lorsqu'on ne connaît pas le logiciel, la formation permet d'aller droit au but. Recevoir une formation sécurise les étudiants* ». Selon les propos d'un autre participant, « *une formation guidée réduit la surcharge cognitive et permet de se concentrer directement sur l'appropriation de la technologie* ». Un autre étudiant affirme que « *l'apprentissage par soi-même (essai-erreur) demande trop d'énergie et amène souvent à l'abandon* ». Un autre souligne qu'« *apprendre tout seul aurait pris plus de temps, d'abord pour faire fonctionner la technologie et ensuite pour se l'approprier* ». Dans un même ordre d'idées, recevoir une formation a permis à un étudiant de persévérer dans l'utilisation de l'AT : « *tout seul, j'aurais été découragé et j'aurais abandonné le logiciel* ». Finalement, un dernier étudiant a trouvé rassurant de pouvoir compter sur une « assistance humaine » en cas de difficulté ou d'oubli, mentionnant qu'il s'agissait « *d'un plan B salutaire* ». La formation permet aussi de découvrir tout le potentiel du logiciel. Dans certains cas, les participants ne connaissaient que quelques fonctions du logiciel alors que dans d'autres cas, le logiciel était trop complexe, ce qui nécessitait pour l'étudiant d'aller chercher de l'aide pour réaliser correctement différentes tâches. Neuf participants (36 %) ont affirmé que la formation leur a donné le goût d'explorer de nouvelles technologies et 9 des 13 diplômés (69 %) ont indiqué utiliser les AT (Antidote, Smartpen, Inspiration ou WordQ) dans le cadre de leur travail.

Par ailleurs, 6 des 25 participants interviewés (24 %) ont fourni des commentaires négatifs en lien avec l'une ou l'autre des AT, ce qui peut signifier qu'une AT ait pu ne pas convenir aux besoins spécifiques d'un étudiant ou, encore, que la formation n'a pas permis à l'étudiant de bien intégrer les fonctionnalités de l'AT. Parfois, c'est le temps d'appropriation qui constitue un enjeu, ce qui est d'ailleurs relaté par Fichten, Nguyen et al. (2012). Il est également possible, comme le mentionne Bouck (2010), que les attentes de l'étudiant ne soient pas réalistes. Ainsi, un participant juge que le smartpen « *requiert un temps d'adaptation assez long* ». Un autre considère que le « *preneur de notes a été plus efficace que le*

smartpen, pour les sessions intensives, parce qu'il exigeait moins de temps pour réécouter les notes enregistrées ». Le smartpen fut utilisé pendant deux trimestres par un autre participant qui a finalement choisi de l'abandonner à cause des nombreuses heures d'écoute requises à la maison et de la réticence affichée par certains professeurs quant à son utilisation en classe. Un autre participant a préféré conserver sa méthode de prise de notes à l'ordinateur avec un enregistrement en parallèle plutôt que de poursuivre avec l'utilisation du smartpen, le temps d'apprentissage lui causant une surcharge cognitive, un défi relevé dans les travaux de Brokop et McIntosh (2009), de Scherer (2004) et de Viens et al. (2012). Un autre participant a abandonné WordQ parce qu'il le jugeait inefficace pour reconnaître les mots scientifiques. Finalement, un dernier a indiqué aimer travailler avec DNS, mais avoir dû l'abandonner à cause du fait que « *l'outil mettait en évidence ses difficultés d'apprentissage* ».

Conclusion

Les résultats de cette étude exploratoire menée en contexte universitaire montrent qu'il est important de choisir minutieusement l'AT appropriée pour compenser une difficulté vécue par un ESH sans pour autant garantir que l'AT comblera les besoins de chacun, comme le mentionnent Jeffs et Castellani (2010). Tel que proposé par certains auteurs (Bouck, 2010; Viens et al., 2012), le choix des AT doit reposer sur l'identification des besoins immédiats des étudiants et de ses caractéristiques personnelles. La formation en trois étapes, développée par la conseillère, est constituée (1) de la démonstration, incluant la découverte des fonctionnalités de l'AT et de la terminologie essentielle à son utilisation, (2) de la manipulation, favorisant la maîtrise de l'AT et (3) de la consolidation, effectuée par l'entremise d'exercices pratiques. À ces étapes doit aussi se greffer un soutien à l'utilisation des AT constitué d'aide-mémoire, tels des fiches techniques et des tutoriels. Ces ressources permettent aux étudiants de poursuivre l'appropriation des AT de manière continue et avec du soutien offert en mode mixte (présentiel, courriel ou téléphone) selon les besoins exprimés. Ce soutien personnalisé semble contribuer à pallier les nombreuses difficultés relatives à l'appropriation des AT, qu'il s'agisse des difficultés de compréhension de la terminologie de certains logiciels ou d'appropriation de la démarche d'utilisation des AT, lesquelles ne sont pas nécessairement conçues dans un format facile d'accès pour l'utilisateur (Lallemant et Gronier, 2016). À l'instar des travaux de Kouprie et Sleeswijk Visser (2009), cette étude démontre que la formation favorise chez les participants l'appropriation de certaines AT et leur utilisation au quotidien (aux études ou en milieux de travail), ce que nous confirment d'ailleurs 20 (80 %) des 25 participants sondés une année après avoir reçu la formation.

Par ailleurs, il n'est pas étonnant de constater que deux groupes d'étudiants en particulier, soit ceux ayant un diagnostic de TDA/H et ceux ayant un trouble d'apprentissage, ont su profiter de la formation pour pallier notamment les défis relatifs à la prise de notes et à l'écrit, ce que corroborent les travaux de plusieurs auteurs (Epps, 2007; Hetzroni et Shrieber, 2004; Holmes et Silvestri, 2012). À l'instar de ces auteurs, cette étude démontre l'effet positif des AT pour amoindrir les obstacles à l'apprentissage générés lors de la rédaction de travaux et de la lecture, pourvu que les attentes des étudiants à l'égard de ce que les AT peuvent accomplir demeurent réalistes et qu'ils y consacrent le temps nécessaire à leur appropriation.

Références

- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH). (2016). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises*.
- Bakken, J. P. Obiakor, F. E. et Rotatori, A. F. (2013). Learning disabilities: Practice concerns and students with LD. *Advances in Special Education*, 25. [http://dx.doi.org/10.1108/s0270-4013\(2013\)0000025014](http://dx.doi.org/10.1108/s0270-4013(2013)0000025014)
- Bernier, M. (2010). Effet d'une formation à l'utilisation d'aides logicielles sur des scripteurs francophones de premier cycle universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(3), 60-72. <http://dx.doi.org/10.7202/1003564ar>
- Bouck, E. C. (2010). Technology and students with disabilities: Does it solve all the problems. *Current Issues and Trends in Special Education: Research, Technology, and Teacher Preparation*, (20), 91-104. [http://dx.doi.org/10.1108/s0270-4013\(2010\)0000020009](http://dx.doi.org/10.1108/s0270-4013(2010)0000020009)
- Brokop, F. et McIntosh, S. (2009). *Context situated assistive technology. Training and its impact on engagement, learning outcomes, and assistive technology adoption*. Repéré à <https://www.norquest.ca/NorquestCollege/media/pdf/centres/learning/Context-Situated-Assistive-Technology-Training-and-its-Impact.pdf>
- Caraguel, V. (2013). *Appropriation des technologies et apprentissage dans un environnement en e-learning : le rôle du tutorat en ligne* (Thèse de doctorat, École doctorale des sciences économiques et de gestion d'Aix-Marseille, Centre d'études et de recherche en gestion d'Aix-Marseille). Repéré à <http://www.theses.fr/2013AIXM1106.pdf>
- Chalghoumi, H. (2012). Repenser la définition des aides techniques en éducation. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 38(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.21432/t21s3c>
- Chiang, H.-Y. et Liu, C.-H. (2011). Evaluation of the benefits of assistive reading software: Perceptions of high school students with learning disabilities. *Assistive Technology*, 23(4), 199-204. <http://dx.doi.org/10.1080/10400435.2011.614673>
- Ciullo, S. et Reutebuch, C. (2013). Computer-Based Graphic Organizers for Students with LD: A systematic Review of Literature. *Learning Disabilities Research and Practice*, 28 (4), 196-210.
- Cooper, D. R. et Schindler, P. S. (2003). *Business research methods* (8^e éd.). New York, NY : McGraw-Hill.
- Donnay, J. et Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation : formation de formateurs à l'analyse*. Paris : De Boeck.
- Epps, J. (2007). *The influence of assistive technology on students with learning disabilities in the inclusive classroom*. Valdosta, GA : Valdosta State University.
- Fichten, C. S., Asuncion, J. et Scapin, R. (2014). Digital technology, learning, and postsecondary students with disabilities: Where we've been and where we're going. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(4), 369-379. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059994.pdf>
- Fichten, C. S., King, L., Nguyen, M. N. et Barile, M. (2012). Utiliser les technologies de l'information et de la communication afin d'améliorer la réussite collégiale des étudiants ayant des troubles d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 25(4), 32-37. Repéré à <https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Fichten-King-Nguyen-Barile-25-4-2012.pdf>
- Fichten, C. S., Nguyen, M. N., King, L., Havel, A., Mimouni, Z., Barile, M., . . . Fortin, C. (2012). Les TIC pour les étudiants du postsecondaire ayant des troubles d'apprentissage : Étudiants versus experts. *Rendez-vous : Journal de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA)*, 25(2), 30-33.
- Floyd, K. K. et Judge, S. L. (2012). The efficacy of assistive technology on reading comprehension for postsecondary students with learning disabilities. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 8(1), 48-64. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ998801.pdf>
- Gregg, N. (2009). Accommodations: Evidence-based accommodation research specific to the adolescent and adult population with learning disabilities. Dans J. Taymens (dir.), *Learning to achieve: A review of the research literature on serving adults with learning disabilities* (p. 119-180). Washington, DC : National Institute for Literacy.

- Hasselbring, T. S. et Bausch, M. E. (2005). Assistive technologies for reading. *Educational Leadership*, 63(4), 72-75.
- Hecker, L., Burns, L., Katz, L., Elkind, J. et Elkind, K. (2002). Benefits of assistive reading software for students with attention disorders. *Annals of Dyslexia*, 52, 243-272. <http://dx.doi.org/10.1007/s11881-002-0015-8>
- Hetzroni, O. E. et Shrieber, B. (2004). Word processing as an assistive technology tool for enhancing academic outcomes of students with writing disabilities in the general classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 143-154. <http://dx.doi.org/10.1177/00222194040370020501>
- Holmes, A. et Silvestri, R. (2012). Assistive technology use by students with LD in postsecondary education: A case of application before investigation? *Canadian Journal of School Psychology*, 27(1), 81-97. <http://dx.doi.org/10.1177/0829573512437018>
- Jeffs, T. et Castellani, J. (2010). Assistive technology. Dans R. T. Boon et V. G. Spencer (dir.), *Best practices for the inclusive classroom: Scientifically based strategies for success* (p. 297-312). Waco, TX : Prufrock Press.
- King, L., Nguyen, M. N. et Chauvin, A. (2010, juin). *Troubles d'apprentissage et utilisation des technologies de l'information*. Communication présentée au congrès de l'AQPC, Sherbrooke, QC. Repéré à https://adaptech.org/fr/wp-content/uploads/sites/2/2018/06/abTroublesDapprentissageEtUtilisationDesTechnologies_0.pdf
- Kouprie, M. et Sleeswijk Visser, F. (2009). A framework for empathy in design: stepping into and out of user's life. *Journal of Engineering*, 20 (5), 437- 448.
- Lallemant, C. et Gronier, G. (2016). *Méthodes de design UX. 30 méthodes fondamentales pour concevoir et évaluer les systèmes interactifs*. Paris : Eyrolles.
- Lee, H. et Templeton, R. (2009). Ensuring equal access to technology: Providing assistive technology for students with disabilities. *Theory into Practice*, 47(3), 212-219. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802153874>
- Nguyen, M. N., Fichten, C. S. et Budd, J. (2011). Le développement de l'échelle POSITIVES : satisfaction des étudiants en situation de handicap concernant les technologies de l'information et de la communication. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 617-637. <http://dx.doi.org/10.7202/1014760ar>
- Nguyen, M. N., Fichten, C. S., Budd, J., King, L., Barile, M., Havel, A., . . . Asuncion, J. (2015). Les TIC pour soutenir l'autodétermination des étudiants postsecondaires ayant des troubles d'apprentissage. *Développement humain, handicap et changement social (RIPPH)*, 21(1), 97-110.
- Ouellette, M. (2013). *Mesure et évaluation des apports d'un correcticiel*. Repéré à <https://cdc.qc.ca/parea/788538-ouellet-mesure-evaluation-apports-correcticiel-drummondville-PAREA-2013.pdf>
- Ouellette, M. (2014). Le correcticiel Antidote a-t-il un effet sur les apprentissages en français? *Pédagogie collégiale*, 27(3), 31-35. Repéré à https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Ouellet-Vol_27-3.pdf
- Philion, R., Bourassa, M., Lanaris, C. et Pautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. Repéré à https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/02/Guide_Accommodements-PHILION.pdf
- Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N. et Laplante, L. (2016). Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire. *Éducation et francophonie*, 44(1), 96-116. <http://dx.doi.org/10.7202/1036174ar>
- Raby, C., Karsenti, T., Meunier, H. et Villeneuve, S. (2011). Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(3), 6-19. <http://dx.doi.org/10.7202/1006396ar>
- Rioux, M. (2010). Troubles d'apprentissage : les technologies à la rescousse. *Dossier spécial de L'École branchée*. Repéré à http://web.archive.org/web/20121224145606/http://www.demarque.com:80/pdf/Cahier_TroublesApprentissage.pdf
- Rousseau, N. (2012). *Troubles d'apprentissage et technologies d'aide : l'accès à une vie scolaire riche et stimulante*. Québec, QC : Septembre.
- Scherer, M. J. (2004). *Connecting to learn: Educational and assistive technology for people with disabilities*. Washington, DC : American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10629-000>

- Sharpe, M. N., Johnson, D. R., Izzo, M. et Murray, A. (2005). An analysis of instructional accommodations and assistive technologies used by postsecondary graduates with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22(1), 3-11.
- Tremblay, M. et Chouinard, J. (2013). *Modèle des fonctions d'aide : un pont entre la théorie et la pratique*. Repéré à https://www.reptic.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/2013-06_Article_Modele-des-fonctions-aide-un-pont-entre-theorie-pratique.pdf
- Tremblay, M., Maliba, R., Deslières, C., Bédard, M. et Lefebvre, J. (2012). L'utilisation des aides technologiques au cégep : une réalité bien ancrée pour les étudiants ayant un trouble d'apprentissage. *Rendez-vous : Journal de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA)*, 22, 1-4. Repéré à <https://cdc.qc.ca/pdf/aqeta/tremblay-rendez-vous-22-2-2012.pdf>
- Viens, J., Langevin, J., Saint-Pierre, M. et Rocque, S. (2012). *Pour des technologies accessibles aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou à adaptation*. Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- Williams, P. et Hanson-Baldauf, D. (2010). Testing a web information portal for people with learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1) 42-54.

Pour citer cet article

- Philion, R., Mihalache, I. et Dallaire, S. (2020). L'appropriation des aides technologiques par les étudiants en situation de handicap : quel type de formation offrir? *Formation et profession*, 28(1), 81-93.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.518>

L'expérience d'insertion professionnelle d'enseignantes du primaire : un regard innovateur grâce à la théorie des systèmes d'activité

Stéphanie **Charest**
Université Laval (Canada)

Christine **Hamel**
Université Laval (Canada)

Primary school teachers' experiences of induction:
an innovative perspective by activity theory

doi: 10.18162/fp.2020.512

Résumé

La profession enseignante affiche des taux d'abandon élevés, particulièrement chez les enseignants débutants. Le soutien lors de l'insertion professionnelle des enseignants apparaît comme l'une des meilleures avenues pour endiguer ce problème. Cette recherche permet de documenter, à partir d'entrevues semi-dirigées, l'expérience d'insertion professionnelle de trois enseignantes du primaire. Analysée sous l'angle de la théorie des systèmes d'activité, l'expérience de ces enseignantes soulève le fait que les enseignants débutants ont difficilement accès aux dispositifs d'insertion professionnelle. La recherche met également en évidence le rôle des collègues dans la persévérance des enseignants dans la profession.

Mots-clés

Insertion professionnelle, enseignants débutants, abandon, persévérance, théorie de l'activité.

Abstract

Teacher attrition is a major problem for educational systems, especially for beginning teachers. Induction programs are considered one of the best ways to alleviate the problem. The present research documents primary teachers' experiences by semi-structured interviews. Through a systemic reading of activity systems, the study shows that beginning teachers do not have full access to professional induction devices. Our research also reveals that peer support plays a key role in teacher retention.

Keywords

Teacher induction, beginning teachers, attrition, retention, activity theory.

Introduction

La profession enseignante affiche des taux d'abandon élevés, particulièrement chez les enseignants débutants (Borman et Dowling, 2008; Macdonald, 1999; OCDE, 2005). L'abandon de la profession enseignante est une problématique mondiale (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013) qui n'épargne pas le Québec (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE], 2002; Martel, Ouellette et Ratté, 2003; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006). Cette réalité, en plus de nuire à la qualité de l'enseignement (Ingersoll, 2001; Karsenti, 2017), coûte cher aux systèmes éducatifs (Haynes, 2014; Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013; OCDE, 2005).

Divers facteurs peuvent expliquer l'abandon précoce de la profession. Ces facteurs sont notamment la prise en charge de classes difficiles généralement attribuées aux enseignants débutants (Karsenti et al., 2013; Mukamurera et al., 2013; Sauvé, 2012), le manque d'expérience et de soutien (Sénéchal, Boudrias, Brunet et Savoie, 2008), la lourdeur de la tâche enseignante (De Stercke, 2014; Karsenti, 2015; Leroux, 2014; Mukamurera et al., 2013; Sénéchal et al., 2008), la rupture entre la formation initiale et le marché du travail (Collinson et Ono, 2001; De Stercke, De Lièvre et Temperman, 2011; Jeffrey, 2011; Mukamurera et al., 2013) ainsi que l'insécurité résultant de la précarité d'emploi (De Stercke, 2014; Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera et al., 2013; Sauvé, 2012).

Le soutien aux enseignants par le biais de programmes d'insertion professionnelle est une solution prédominante dans la littérature scientifique pour contrer l'abandon précoce de la profession enseignante (Borman et Dowling, 2008; Howe, 2006; OCDE, 2005; Sauvé, 2012; Sénéchal et al., 2008; Shokrani, 2008). L'insertion professionnelle est

une période de transition se situant entre la formation initiale et la formation continue. La durée de cette période varie, entre autres, en fonction des divers contextes d'insertion (Mukamurera, 2014) et du temps nécessaire à chaque enseignant à se sentir relativement à l'aise dans son nouveau rôle (Weva, 1999). Un programme d'insertion professionnelle comporte généralement divers dispositifs d'insertion professionnelle. Le mentorat (Leroux et Mukamurera, 2013; Martineau, 2006), les groupes collectifs de soutien, les réseaux d'entraide à distance, les formations, les mesures d'accueil (Lacourse, Martineau et Nault, 2011), le portfolio, la vidéo et les classes de démonstration (Wong, 2004) font partie de ces dispositifs. Habilement combinés, ces derniers favoriseraient la persévérance des enseignants débutants (Borman et Dowling, 2008; Karsenti, 2017; Leroux et Mukamurera, 2013).

La question de l'insertion professionnelle demeure une préoccupation relativement nouvelle dans le milieu de l'éducation. Les programmes d'insertion professionnelle implantés dans les commissions scolaires sont très variés et très récents de telle sorte que leur efficacité n'est pas encore démontrée (Ingersoll et Strong, 2011; Mukamurera et al., 2013).

Pour être en mesure de bien soutenir les enseignants débutants lors de leur insertion professionnelle, il apparaît pertinent de mieux comprendre leur expérience d'insertion. C'est dans ce contexte que la présente recherche s'intéresse à l'expérience d'insertion professionnelle d'enseignantes du primaire, et ce, à partir du système d'activité, un concept issu de la troisième génération de la théorie de l'activité (Engeström, 2015). Ce cadre théorique, très peu utilisé dans les recherches portant sur l'insertion professionnelle des enseignants, permet de porter une attention particulière à l'organisation sociale au sein de laquelle les enseignants s'insèrent en milieu de pratique. Ainsi, l'étude répond à la question suivante : comment se caractérise le système d'activité au sein duquel évolue l'enseignant débutant, de sa formation initiale jusqu'à l'atteinte de la liste de priorité¹?

Cadre théorique

Les fondements de la théorie de l'activité

La théorie de l'activité est issue des travaux de Lev Vygotski (1934/1985). Vygotski développa une approche dite *historico-culturelle* en réaction à la théorie béhavioriste, notamment aux recherches d'Ivan Pavlov (Vygotski, 1930/2003). La principale contribution de Vygotski porta sur la *médiation* (Engeström, 2015), un concept central dans la théorie de l'activité. La théorie de l'activité s'est ensuite majoritairement développée par le biais des travaux de Leontiev, grâce à qui l'unité d'analyse de l'activité médiatisée ne s'est plus uniquement centrée sur l'individu, mais s'est plutôt centrée sur la collectivité et ses modes de communication (Engeström, 2015).

La troisième génération de la théorie de l'activité

Les travaux de Vygotski et de Leontiev sont respectivement désignés comme les première et deuxième générations de la théorie de l'activité. Yrjö Engeström (2015) poursuit leurs travaux et développa la troisième génération de la théorie de l'activité. Si Vygotski apporta à la théorie de l'activité la médiation des outils entre l'individu et son environnement, puis Leontiev, les règles et la division du travail comme médiateurs de l'activité collective, Engeström mit en interaction ces concepts au sein

du système d'activité. La troisième génération de la théorie de l'activité se caractérise par l'étude des systèmes d'activités et du contexte historique et culturel dans lesquels ils s'inscrivent. Les systèmes d'activités évoluent dans le temps et ne peuvent être compris qu'à partir de leur histoire. Ils mettent en scène un sujet, lequel représente un individu ou un groupe d'individus au sein d'une activité. Cette activité a un but précis qui dirige les actions du sujet. Il s'agit de l'objet, qui doit être vu dans le sens d'objectif. La figure 1 présente le système d'activité et ses différents pôles : le sujet, l'outil, les règles, la division du travail, la communauté et l'objet. Le tableau 1 décrit chacun des pôles.

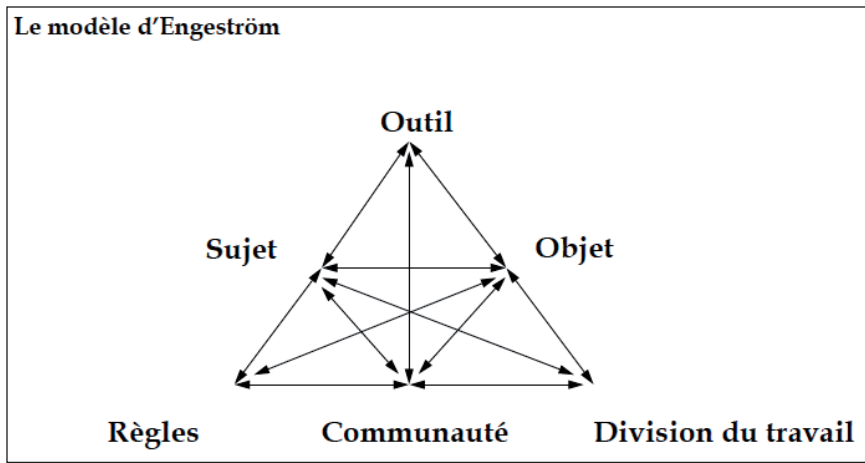


Figure 1
Système d'activité d'Engeström selon Class (2001).

Tableau 1
Définition des pôles du système d'activité d'Engeström (1987), cité dans Lacasse (2013).

Pôles du triangle d'activité	Définition du pôle
Sujet	Individu ou groupe d'individus engagés dans une activité qui lui donnent un sens.
Outils	Artéfact matériel ou conceptuel permettant au sujet d'atteindre ses objectifs.
Règles	Normes et habitudes qui régulent les actions et opérations dans le système d'activité.
Division du travail	Répartition du travail, division des rôles et des tâches en vue d'atteindre la transformation visée.
Communauté	Individu ou groupe d'individus à l'exception du sujet, impliqués de près ou de loin dans l'activité.
Objet (transformation de l'environnement visée)	Composante principale qui sous-tend l'activité et qui lui donne une orientation. Motif évoqué par le sujet pour s'émanciper d'un besoin auquel l'activité répond.

Les principes de la théorie de l'activité

Engeström (2001) déploie la théorie de l'activité selon cinq principes. Le premier principe veut que le système d'activité, en relation avec d'autres systèmes d'activité, soit l'unité principale d'analyse : chaque système d'activité devant au moins interagir avec un autre système. Les actions individuelles ou de groupe orientées vers un but sont relativement indépendantes, mais ne peuvent être interprétées et comprises que par l'intermédiaire des interactions entre les systèmes d'activité.

Le deuxième principe veut que le système d'activité rende compte de points de vue multiples, de traditions et d'intérêts variés. La division du travail dans une activité crée ces positions diverses chez les participants. Le système d'activité porte différentes couches qui se définissent distinctivement selon leur histoire, leurs règles, leurs artefacts (les outils et les signes) et leurs traditions. L'interaction entre les systèmes d'activité multiplie la pluralité des voix.

Le troisième principe s'appuie sur l'importance de l'historicité. Les systèmes d'activité évoluent avec le temps : leurs problèmes et leur potentiel ne peuvent être compris qu'à partir de leur histoire. Le caractère historique de l'activité doit être étudié autant sur le plan local que sur le plan global.

Le quatrième principe laisse place au rôle central que jouent les contradictions à titre de sources de changement et de développement. Les contradictions sont des tensions historiquement accumulées dans les systèmes d'activités et entre ceux-ci. Les contradictions génèrent certes des perturbations, mais peuvent aussi mener à des innovations, comme indiqué au cinquième principe.

Le cinquième et dernier principe de la théorie de l'activité soulève la possibilité que des transformations s'effectuent au sein des systèmes d'activité. Lorsque les contradictions sont trop fortes, les participants peuvent les remettre en question et déroger des normes établies. C'est par le cinquième principe que l'innovation sera possible.

Le système d'activité : une grille de lecture

Si la troisième génération de la théorie de l'activité a pour finalité le changement des pratiques et l'innovation, la présente recherche ne porte pas cet objectif, la théorie de l'activité servant plutôt de grille de lecture pour documenter l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants.

Méthodologie

La méthode de collecte des données

La présente étude s'inscrit dans une approche qualitative. Elle a été menée plus particulièrement par le biais d'études de cas (Merriam, 1998), permettant ainsi une meilleure compréhension de l'expérience d'insertion professionnelle d'enseignants du primaire. La population ciblée regroupe les enseignants du champ d'enseignement de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire inscrits sur la liste de priorité depuis moins de deux ans dans une commission scolaire francophone du Québec et ayant étudié dans une université québécoise située en zone urbaine. Trois enseignantes ont été interviewées par l'entremise d'entrevues semi-structurées. Chaque entrevue a duré en moyenne une heure et demie.

Deux thèmes ont été abordés au cours des entrevues : l'expérience lors de la formation initiale et celle lors de l'insertion professionnelle. Cinq questions étaient liées à la formation initiale et 20, à l'insertion professionnelle. Les questions avaient notamment trait au passage de la formation initiale à l'insertion professionnelle, aux premières expériences en emploi, à l'adhésion à la liste de priorité et aux programmes d'insertion professionnelle. Toutes les entrevues ont été réalisées en présentiel. Une des participantes a été recrutée par le biais d'un courriel transmis par le syndicat local affilié à cette commission scolaire. Faute de volontaires, les deux autres participantes ont été recrutées par réseautage.

La procédure d'analyse des données

Les entrevues réalisées auprès des participantes ont été retranscrites intégralement et analysées à partir de l'analyse de contenu de L'Écuyer (1990). Le modèle mixte a été privilégié, lequel établit des catégories préexistantes tout en permettant l'émergence de nouvelles catégories. Les différents pôles du système d'activité – à l'exception de l'objet (sujet, outils, règles, division du travail et communauté) – constituent les catégories préexistantes. Le pôle *objet* n'a pas été spécifiquement découpé en unités de sens comme les autres pôles, car il trouve son sens à travers l'ensemble du discours des participantes. Il est donc accessible par les autres pôles du système d'activité et leurs mises en relation. Les nouvelles catégories ont servi à préciser les catégories préétablies : elles constituent ainsi les sous-catégories des divers pôles. Cette procédure d'analyse des données a mené à l'élaboration du système d'activité de chaque participante.

Le système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle

Au regard de la littérature scientifique portant sur l'insertion professionnelle des enseignants, nous proposons un système d'activité théorique de l'enseignant en insertion professionnelle. Au pôle *sujet* est identifié l'individu : l'enseignant en insertion professionnelle. Le pôle *outils* regroupe divers dispositifs d'insertion professionnelle (Lacourse, Martineau et Nault, 2011; Leroux et Mukamurera, 2013; Wong, 2004). Au pôle *règles* se présentent les règles de vie et les attentes implicites propres à chaque enseignant et à chaque école (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2014; Gervais, 1999) de même que les règles et les droits des enseignants selon leur statut d'emploi : enseignant suppléant, enseignant à la leçon, enseignant à temps partiel (Comité patronal de négociations pour les commissions scolaires francophones [CPNCF], 2016). À cela s'ajoute la méconnaissance du matériel pédagogique et des milieux de travail (Gervais, 1999), l'adhésion difficile à la liste de priorité et les conditions d'embauche et d'affectation difficiles (CSE, 2014; De Stercke, 2014; Gervais, 1999; Karsenti, 2015), notamment par l'octroi de suppléances à la pièce et de contrats à faible pourcentage (Fournier et Marzouk, 2008; Mukamurera, 1998). Des tâches plus lourdes et plus complexes (différentes classes, niveaux, écoles, commissions scolaires) pour l'enseignant en insertion professionnelle décrivent le pôle *division du travail* du système d'activité (De Stercke, 2014; Karsenti, 2015; Leroux, 2014; Sénéchal et al., 2008). Au pôle *communauté* se présentent des professeurs universitaires, des superviseurs de stages, des enseignants, des secrétaires, des directions, des conseillers pédagogiques, des techniciens en éducation spécialisée, des élèves, des parents, des commissions scolaires, le MEES, etc.

Finalement, nous identifions comme *objet de l'activité* de l'enseignant en insertion professionnelle la persévérance dans la profession enseignante. L'atteinte de cet objet passera par la mise en place de mesures d'insertion professionnelle facilitant l'insertion. Ces mesures correspondent au *résultat attendu* dans le système d'activité. La figure 2 présente ce système d'activité.

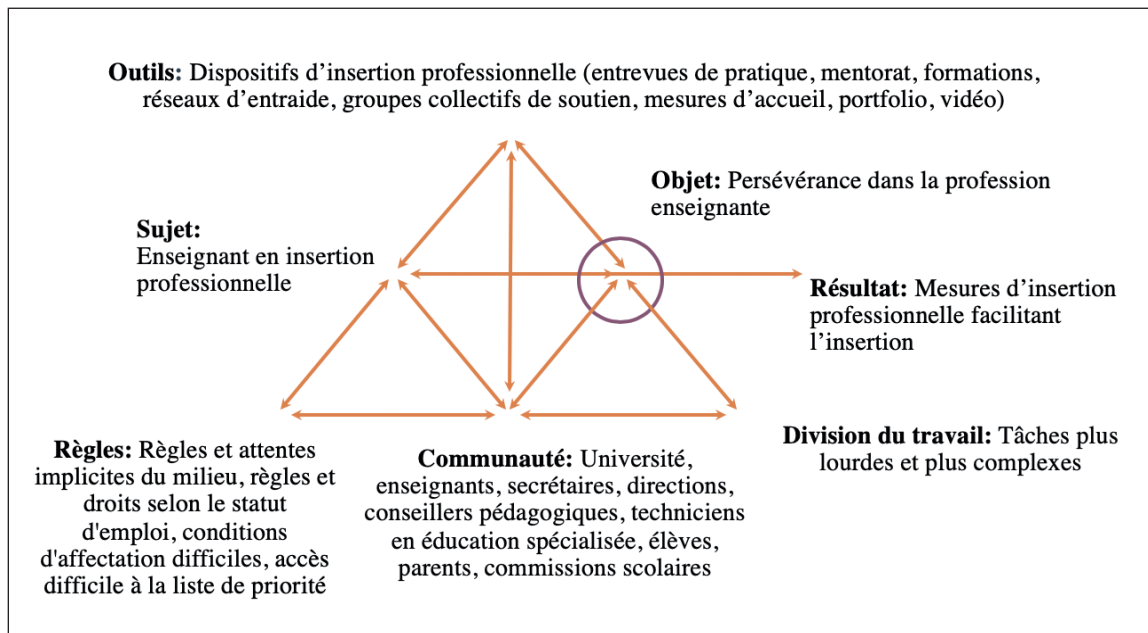


Figure 2

Identification des pôles du système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle (système d'activité théorique).

Résultats

La participante 1

La première participante souhaitait devenir enseignante depuis l'enfance. Déjà à l'âge primaire, elle jouait à « faire la classe » à l'aide du matériel recueilli auprès de ses enseignants. Voilà ce qui la définit au pôle *sujet*.

Sur le plan des outils, la participante juge que l'enseignement reçu lors de sa formation initiale est difficilement transférable sur le marché du travail : « *J'ai trouvé que c'était vraiment théorique, vraiment pas facile. [...] J'ai trouvé que ce n'était pas réaliste les cours.* » Toutefois, le séminaire préparatoire aux entrevues d'embauche de même que l'élaboration d'une trousse de suppléance sont des outils qu'elle semble avoir trouvés pertinents en vue de son insertion professionnelle. Elle aurait par contre aimé recevoir le service de simulation d'entrevue offert par son université. Elle n'a pas pu y recourir faute de disponibilité du service avant son entrevue à la commission scolaire. Ce qui apparaît comme ayant été l'outil le plus apprécié par l'enseignante est le mentorat grâce auquel elle a eu accès à une mentore disponible et dont les expériences de travail étaient pertinentes pour la soutenir dans sa tâche.

En ce qui concerne les règles, la participante se montre particulièrement sensible au respect des règles, notamment celles régissant les listes d'attente² et de priorité, ce qui lui occasionne beaucoup de stress dans le cadre de son insertion professionnelle. Lorsqu'il y a des règles qui sont mises en place, elle cherche à s'assurer qu'elle les respecte à la lettre, tandis que lorsqu'il n'y en a pas, elle est préoccupée par les choix arbitraires que cela provoque. « *Ça faisait comme une semaine que je ne dormais plus, que je ne mangeais plus. Là, j'étais trop stressée* », explique l'enseignante qui craignait que les délais relatifs à l'évaluation de ses compétences ne soient pas respectés par sa direction d'école.

Sur le plan de la division du travail, ses contrats à jours cycles³ lui demandent de collaborer avec plusieurs enseignants et apportent certains défis sur les plans de l'organisation du travail et de la gestion de classe. « *Tu essaies de moins t'absenter. [...] Là, même si tu es en jours cycles, c'est bien beau de dire aux élèves "Moi, c'est madame Telle, c'est madame Telle", à un moment donné, ils s'essaient toujours un petit peu.* » L'enseignante accède particulièrement à l'emploi grâce aux enseignants qui l'ont supervisée en stage. Ses choix professionnels tiennent compte de divers critères tels que la connaissance du lieu de travail et sa proximité.

Enfin, en ce qui concerne la communauté, la participante estime qu'elle entretient de bonnes relations avec ses collègues et ses supérieurs.

La figure 3 présente le système d'activité de la participante 1.

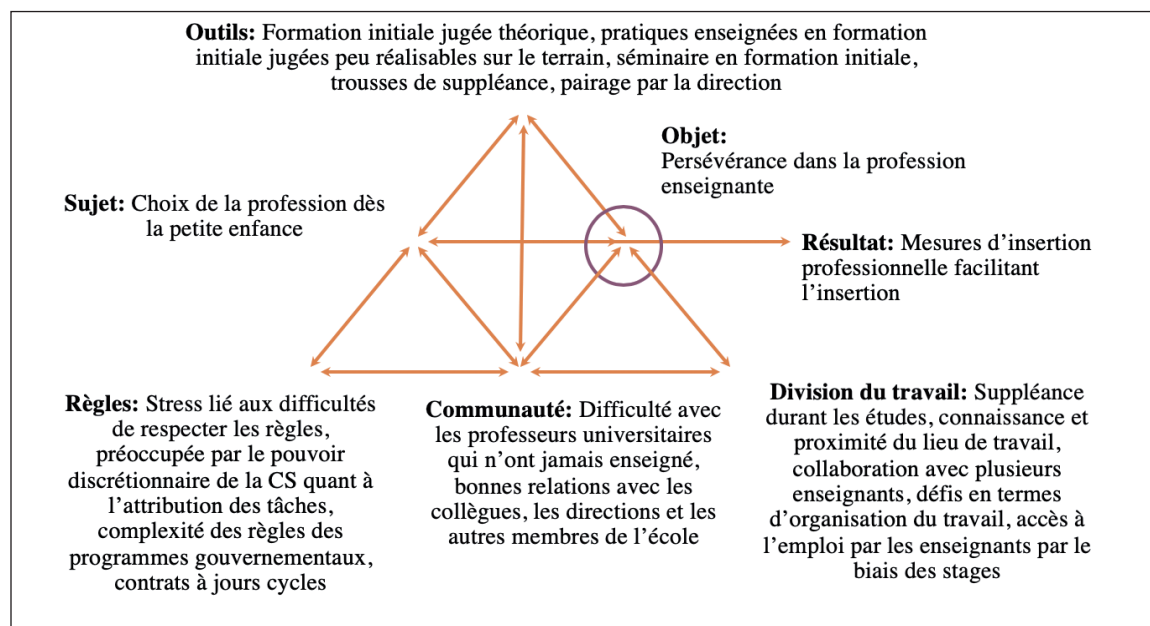


Figure 3

La participante 1 en démarche d'insertion professionnelle : une lecture systémique du système d'activité.

La participante 2

La deuxième participante est une femme qui a choisi la profession enseignante parce qu'elle aime les enfants et souhaitait travailler auprès de ce public. Au pôle *sujet* du système d'activité se présente une enseignante ayant vécu une entrée en emploi qu'elle juge stressante et difficile. Celle-ci a vécu des moments de fatigue et de découragement durant son parcours. Lors d'un remplacement indéterminé en classe de préscolaire, l'enseignante est à bout de souffle : *« J'étais tellement découragée, c'était quand la TES [technicienne en éducation spécialisée] m'avait parlé et m'avait envoyé chier. Déjà, j'étais brulée à cause de ce qui se passait avec mes élèves et la seule personne avec qui je parlais c'était la TES à ce moment-là. [...] Je ne voyais comme pas de bout. »*

Concernant les outils, les stages et la simulation d'entrevue d'embauche ont été appréciés par la participante. Durant son insertion professionnelle, elle a aimé avoir une mentore bien que cette dernière agissait de manière informelle. Si elle se dit intéressée par diverses formations, elle soutient qu'elle manque de temps pour s'y consacrer. De plus, elle souhaiterait bénéficier davantage de rétroactions formatives de la part des directions d'école, un outil, qui selon elle, l'aiderait à devenir une meilleure enseignante.

En ce qui a trait aux règles, celles-ci ont pris beaucoup de place dans l'expérience d'insertion professionnelle de la participante. À deux reprises, l'application stricte des règles de la commission scolaire lui a été néfaste. Cette rigidité lui a rendu la tâche difficile pour accéder à la liste de priorité. Lorsqu'elle réussit finalement à atteindre la liste de priorité, celle qui souhaitait enseigner au préscolaire fait face à une nouvelle règle : elle doit se qualifier pour la liste de priorité du préscolaire, étant actuellement sur celle du primaire. C'est finalement grâce à une direction qui fait un usage moins strict des pratiques habituelles qu'elle y accède.

Sur le plan de la division du travail, l'enseignante a surtout accédé à l'emploi par le biais des enseignants et des directions d'école qu'elle a connus lors de ses stages. Après quelques expériences difficiles, elle décide d'être plus sélective dans ses choix de suppléance même si cela fait en sorte qu'elle travaille moins : *« À partir de là, j'ai décidé que je choisisais, je sélectionnais un peu où j'allais. Je travaillais moins, mais je m'en foutais. [...] Je me sentais mieux. »* La participante décrit ainsi la tâche enseignante : *« Il n'y a personne dans la vie qui, dans les six premières années qu'il travaille, qui change de collègues, de niveaux tout le temps, de groupe avec qui il interagit tout le temps. Qui a des groupes super difficiles, qu'il a tout le temps les tâches les plus difficiles en commençant. »*

Finalement, elle juge que ses relations avec la communauté ont tantôt été agréables, tantôt désagréables. Toutefois, selon l'enseignante, ses relations, généralement bonnes, l'ont aidée à s'insérer professionnellement.

La figure 4 présente le système d'activité de la participante 2.

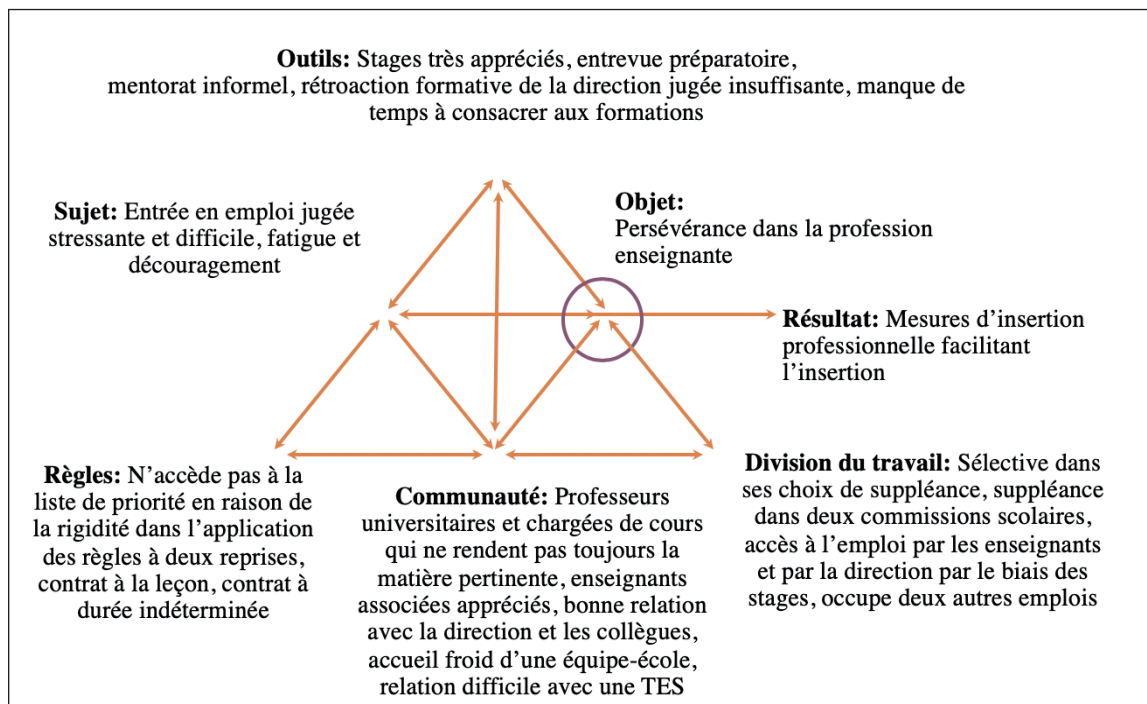


Figure 4

La participante 2 en démarche d'insertion professionnelle : une lecture systémique du système d'activité.

La participante 3

La troisième participante a toujours souhaité devenir enseignante, mais elle s'est questionnée durant son parcours, et se questionne toujours, quant au fait de persévérer dans la profession. À moyen terme, elle envisage d'abandonner l'enseignement, mais pense néanmoins continuer de travailler dans le milieu de l'éducation : « *Le nombre de fois où je suis revenue en pleurant me disant : "Je vais lâcher ça, je vais faire autre chose de ma vie."* [...] *Peut-être bifurquer orthopédagogue. [...] Trouver quelque chose peut-être de moins exigeant donc SEJ (Services éducatifs des jeunes), ministère, etc.* ». Ce portrait succinct de l'enseignante constitue le pôle *sujet* du système d'activité.

En termes d'outils, insatisfaite des outils d'insertion professionnelle mis à sa disposition, la participante a pris en main son insertion en se dotant d'outils favorisant celle-ci. Elle a, entre autres, entamé des études supérieures spécialisées et a pris part à diverses formations. Quant à sa formation initiale, elle la décrit ainsi : « *C'est trop axé sur la théorie. Je trouve que les gens qui nous enseignent n'ont eux-mêmes, à 90 %, jamais enseigné au primaire [...], ce qui fait que quand on sort, il y a un écart entre ce qu'on a vu à l'université et ce qu'on a en pratique. [...] Entre les deux, on est vraiment comme laissé à nous-mêmes.* »

Concernant les règles, celles relatives à la liste d'attente apparaissent confuses pour la participante. Cette confusion tient en fait en l'absence de règles d'attribution des tâches. Cet aspect est encadré par la convention collective locale en ce qui concerne la liste de priorité uniquement.

En matière de division du travail, la suppléance a été une période stressante dans la vie de la jeune bachelière. Travailler dans un milieu connu semble être un moyen pour elle de pallier ce stress. Cet aspect est devenu si important pour l'enseignante que c'est ce qui influence principalement ses choix professionnels. Au cours de son parcours, elle choisira d'ailleurs toujours des contrats à la même école sauf en tout début de parcours lorsqu'elle cherche à atteindre la liste de priorité. La participante témoigne également de la lourdeur de la tâche attribuée aux enseignants débutants par sa propre expérience comme par celle de ses collègues.

Relativement à la communauté, si les collègues ont soutenu la participante dans les moments critiques de son insertion, la commission scolaire a plutôt fait l'inverse en ne facilitant pas, selon elle, son insertion professionnelle : « *Heureusement, j'avais des collègues en or qui m'aidaient beaucoup. Si ça n'avait pas été d'eux, je ne serais peut-être même plus en enseignement présentement.* »

La figure 5 présente le système d'activité de la participante.

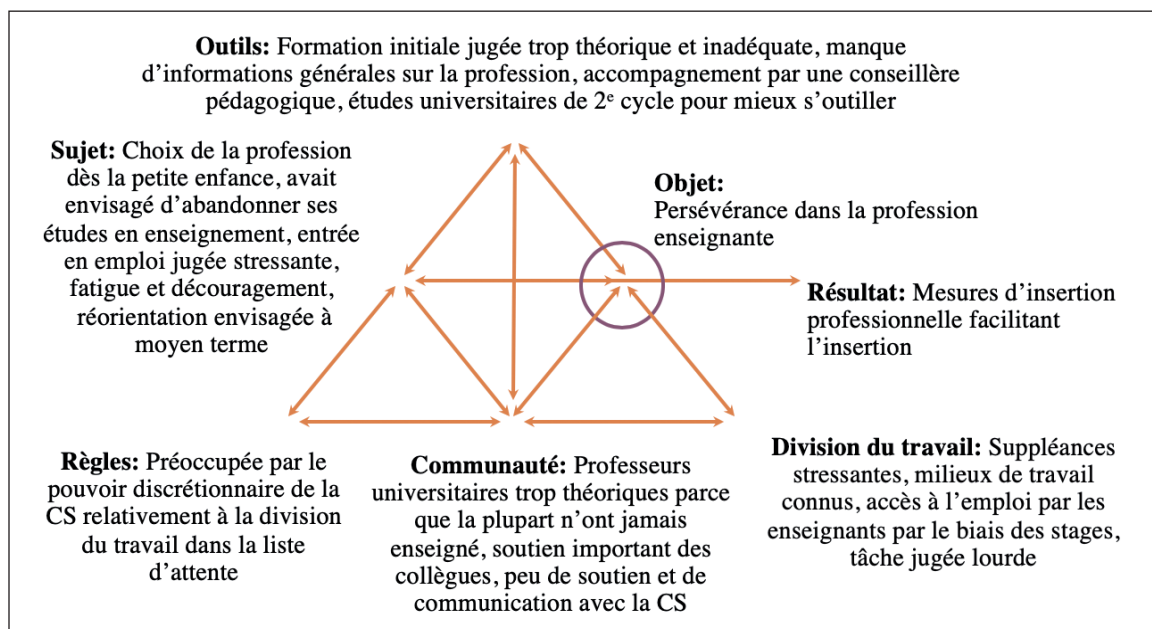


Figure 5

La participante 3 en démarche d'insertion professionnelle : une lecture systémique du système d'activité.

Points de convergence

L'expérience de chacune des participantes est certes différente, mais il est possible de soulever plusieurs ressemblances à travers leurs parcours.

Les trois participantes n'avaient aucun autre plan de carrière que l'enseignement. Elles se sont inscrites dans un seul programme dans une seule université.

Lors de leur parcours universitaire, elles ont aimé leur stage, mais peu leurs professeurs, qui selon deux participantes, avaient peu d'expérience sur le terrain, rendant ainsi la formation trop éloignée de la pratique.

Une fois sur le marché de travail, les trois participantes ont commencé par faire au moins une année de suppléance occasionnelle. Ces premiers pas dans la profession ont leur lot de défis : « *Tu arrives tout le temps dans des nouvelles écoles. Là, tu es vraiment laissé à toi-même et tu ne connais pas le monde avec qui tu vas travailler. Ce n'est pas sécurisant.* » (Participante 2)

Ayant atteint la liste d'attente, les participantes avaient ensuite toutes pour objectif l'atteinte de la liste de priorité. Cela a pris un peu plus de deux ans aux participantes 1 et 3 pour accéder à la liste de priorité du primaire tandis que la participante 2 a dû patienter une année de plus pour y accéder et une autre encore pour atteindre la liste de priorité du préscolaire.

Les trois participantes soulignent l'importance de connaître et d'aimer l'école où elles travaillent, ce qui est constaté alors qu'elles décident toutes les trois de travailler dans quelques écoles seulement. Il s'agit d'ailleurs du critère principal des participantes 2 et 3 relativement à leurs choix professionnels. L'importance de s'insérer dans une communauté est ainsi mise en évidence. Toutefois, pour accéder à la liste de priorité, les enseignantes doivent toutes passer par une école qui leur était jusqu'alors inconnue. L'atteinte de la liste de priorité apparaît ainsi encore plus importante que la connaissance du milieu de travail. L'adhésion à la liste de priorité est, d'ailleurs, pour toutes les participantes, le gage de la sécurité d'emploi. La participante 3 l'exprime en ces termes : « *Rendu là c'est comme, c'est comme de la ouate, dans le sens que tu as ta place assurée.* » Finalement, après s'être inscrites sur la liste de priorité, les trois participantes choisissent de retourner dans le même milieu, celui qu'elles apprécient et connaissent bien : leur école respective de stage IV.

Discussion

À la lumière des résultats, l'accès restreint des participantes aux dispositifs d'insertion professionnelle (pôle *outils*) est mis en évidence. Les règles par lesquelles les enseignants sont classés par statut d'emploi (pôle *règles*) affecteraient cet accès. « *Je n'y avais pas nécessairement droit [aux formations]. Il fallait que ça tombe sur mon temps personnel ou si ça tombait pendant le temps de classe, il fallait que je m'arrange pour reprendre mon temps* », explique la participante 3 ayant alors le statut d'enseignante à la leçon⁴. Bien que les enseignants débutants passent couramment par les statuts de suppléant occasionnel et d'enseignant à la leçon (Fournier et Marzouk, 2008; Gingras et Mukamurera, 2008; Jeanson, 2014) – nos trois participantes les ayant d'ailleurs obtenus au cours de leur insertion professionnelle –, les programmes d'insertion professionnelle ne sont pas toujours offerts aux enseignants en suppléance occasionnelle ou ayant de courts contrats (Martineau et Vallerand, 2007).

Le manque de temps (pôle *division du travail*), soulevé par la participante 2, afin de s'investir dans un programme d'insertion professionnelle, peut aussi restreindre l'accès aux dispositifs d'insertion professionnelle (Duchesne et Kane, 2010).

Il semble que ce soit plutôt par les collègues (pôle *communauté*) que l'insertion professionnelle des participantes a été facilitée. La participante 1 soulignait même qu'elle n'avait pas ressenti le besoin de s'engager dans le programme d'insertion professionnelle parce qu'elle avait « *toujours été bien entourée par ses collègues* ».

Concernant l'objet de l'activité, la persévérance dans la profession, la participante 3 tend à s'en éloigner. En effet, celle-ci envisage sérieusement d'abandonner la profession enseignante : « *Je suis en réflexion sérieuse à peut-être faire autre chose. [...] Je pense que d'ici cinq ans, je ne serai plus nécessairement dans une classe.* » Or, l'intention de la participante 3 de quitter la profession ne la place pas automatiquement en situation d'abandon. Bien des événements, professionnels autant que personnels, pourraient faire en sorte que la participante persévère finalement dans la profession.

Forces et limites

La force de la présente recherche repose essentiellement sur son cadre théorique, qui offre une lecture systémique de la problématique. La théorie de l'activité met de l'avant le contexte social de l'insertion professionnelle, ce qui s'accorde avec l'idée voulant que l'abandon de la profession enseignante s'explique par des facteurs extérieurs au sujet, tels que des facteurs liés à la tâche enseignante et à l'environnement social (Karsenti et al., 2013; Ouyang et Paprock, 2006). En d'autres mots, le système d'activité pose un regard non pas uniquement sur l'enseignant qui s'insère professionnellement, mais sur l'ensemble d'une communauté qui insère l'enseignant dans le milieu professionnel.

Sur le plan méthodologique, notre recherche a certaines limites. La collecte de données par le biais d'entrevues peut avoir eu des effets sur la validité des données. Les participantes, qui ont interagi avec la chercheure au cours de l'entrevue, peuvent avoir cherché, à travers leurs réponses, à répondre aux attentes de la chercheure, conformément au phénomène de désirabilité sociale (De Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010).

Concernant la procédure d'analyse des données, l'analyse de contenu, comme le soulèvent Henry et Moscovici (1968), attribue au chercheur une bonne part d'interprétation. Pour pallier cette subjectivité, nous avons triangulé nos données grâce à des acteurs de l'étude et à d'autres chercheurs. Cette triangulation aurait pu être bonifiée par la contribution d'un deuxième codeur dans le cadre de l'analyse de contenu.

Conclusion

La présente étude a permis de documenter l'expérience vécue par les enseignants lors du passage de la formation initiale au marché du travail, et ce, grâce à une approche systémique de la problématique. La théorie de l'activité, très peu utilisée à ce jour pour étudier l'insertion professionnelle des enseignants, apporte une contribution significative à l'étude de cette problématique. Elle permet de focaliser sur le contexte social au sein duquel l'insertion professionnelle de l'enseignant s'organise plutôt que sur l'enseignant lui-même : l'activité n'étant pas considérée comme individuelle, mais collectivement partagée. La pertinence du système d'activité comme grille d'analyse dans le cadre de notre étude s'observe par la riche interaction entre les pôles du système d'activité de l'enseignant en insertion professionnelle. En effet, les règles, la division du travail et la communauté influencent l'accès aux dispositifs de développement professionnel. Comme les résultats rendent compte de nombreuses difficultés d'ordre organisationnel vécues par les enseignants en insertion professionnelle, notamment concernant l'accès aux dispositifs d'insertion professionnelle, et que le soutien de la communauté est mis en évidence comme étant important pour la persévérance des enseignants dans la profession, une

nouvelle perspective de recherche à envisager est la mise sur pied d'un Laboratoire du changement (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja et Poikela, 1996). Cette méthode interventionniste qui vise le changement des pratiques dans le milieu et qui s'inscrit dans la troisième génération de la théorie de l'activité mettrait en scène plusieurs membres de la communauté impliquée dans l'insertion professionnelle des enseignants et pourrait améliorer les conditions d'insertion et, ultimement, la persévérance dans la profession : l'objet partagé par les acteurs de cette communauté.

Notes

- ¹ La liste de priorité est une liste d'enseignants classés selon certains critères d'ancienneté. Elle donne un accès prioritaire aux tâches d'enseignement à combler.
- ² La liste d'attente est constituée d'enseignants ayant effectué soixante jours de travail. Une fois la liste de priorité épuisée, les tâches sont offertes aux enseignants de cette liste.
- ³ Dans le cadre d'un contrat à jours cycles, un enseignant est appelé à remplacer des enseignants titulaires d'un groupe selon un horaire préétabli sur un cycle de dix jours de travail.
- ⁴ Un contrat à la leçon est signé lorsque l'on offre à un enseignant une tâche vacante de moins de 33,33 % d'une tâche éducative régulière annuelle. On attribue alors à l'enseignant le statut d'enseignant à la leçon.

Références

- Borman, G. D. et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Class, B. (2001). Introduction de l'innovation technologique dans l'éducation. *Technologie Internet et Éducation*. Repéré à <http://tecfa.unige.ch/guides/tie/html/innovation/innovation.html>
- Collinson, V. et Ono, Y. (2001). The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 223-248. <http://dx.doi.org/10.1080/02619760120095615>
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2002). *Offrir la profession en héritage*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/offrir-la-profession-en-heritage-avis-du-cofpe-sur-linsertion-dans-lenseignement/backpid/6158/>
- Comité patronal de négociations pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). (2016). *Entente intervenue entre le CPNCF et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente*. Repéré à https://cpn.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/sites/2/2018/11/2016-11-09_FSE_Conv_2015-2020_modifiee_Final.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>
- De Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <http://dx.doi.org/10.7202/1017288ar>
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Écoles* (Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00999263/document>
- De Stercke, J., De Lièvre, B. et Temperman, G. (2011). Insertion professionnelle des enseignants débutants : du rôle des directions. *in DIRECT*, 20, 27-44. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/260580005_Insertion_professionnelle_des_enseignants_debutants_du_role_des_directions

- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80. <http://dx.doi.org/10.7202/1000030ar>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. et Poikela, R. (1996). The Change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 31-47). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111, 12-17. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22605>
- 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. <http://dx.doi.org/10.7202/018997ar>
- Haynes, M. (2014). *On the path to equity: improving the effectiveness of beginning teachers*. Repéré à <http://all4ed.org/reports-factsheets/path-to-equity/>
- Henry, P. et Moscovici, S. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, (11), 36-60. <http://dx.doi.org/10.3406/lgge.1968.2900>
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (3). Repéré à <http://onlinelibrary.wiley.com>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R. M. et Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jeanson, C. (2014). *Insertion ou désertion professionnelle, étude de trajectoires professionnelles de jeunes enseignantes et enseignants québécois* (Mémoire de maîtrise, Université Laval). Repéré à <http://hdl.handle.net/20.500.11794/25595>
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 28-43. Repéré à http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/5_DenisJeffrey.pdf
- Karsenti, T. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* (Rapport n° 2012-RP-147333). Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_KarsentiT_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf/fb366eb3-f22e-4f08-8413-48b6775fc018
- Karsenti, T. (2017). *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*. Repéré à http://www.karsenti.ca/decrochage/files_files/Rapport_CS_Laval_VF_Thierry_Karsenti.pdf
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59, 549-568. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Lacasse, M. (2013). *État de besoin, tensions et modélisation de pratiques didactiques ancrées dans une question socialement vive en environnement par des enseignants québécois de science et technologie au secondaire* (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada). Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca.acces.bibl.ulaval.ca/2013/30445/>
- Lacourse, F., Martineau, S. et Nault, T. (2011). *Profession enseignante : démarches et soutien à l'insertion professionnelle*. Anjou, QC : CEC.

- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, M. (2014). Surmonter les défis inhérents à l'insertion professionnelle : vers une exploration du processus de résilience d'enseignants débutants du préscolaire et du primaire. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 115-136). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec. <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctt1f1182z.9>
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.32>
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: a review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835-848. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00031-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00031-1)
- Martel, R., Ouellette, R. et Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12(2), 48-54. Repéré à <https://www.crifpe.ca/download/verify/191>
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. Repéré à <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-Vallerand-2007-Les-dispositifs---.pdf>
- Merriam, S. B. (1998). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Statistiques concernant la persévérance des nouveaux enseignants du primaire et du secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. (Thèse de doctorat, Université Laval) Repéré à <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq26082.pdf>
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 9-33). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec. <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctt1f1182z.4>
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndorero, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, (e-299), 13-35. Repéré à <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Mukamurera-et-al-2013.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr>
- Ouyang, M. et Paprock, K. (2006). *Teacher job satisfaction and retention: A comparison study between the U.S. and China*. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492688.pdf>
- Sauvé, F. (2012). *L'attrition des enseignants* (Mémoire de maîtrise non publié). Université de Montréal, Canada.
- Sénéchal, C., Boudrias, J.-S., Brunet, L. et Savoie, A. (2008). L'épuisement professionnel des enseignants en début de carrière. *Psychologie du travail et des organisations*, 14(4), 311-320. [http://dx.doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30195-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30195-9)
- Shakrani, S. (2008). *Teacher turnover: Costly crisis, solvable problem*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor/Éditions sociales. (Ouvrage original publié en 1934).
- Vygotski, L. (2003). *Psychisme, conscience, inconscient. Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute. (Article original publié en 1930 dans *Éléments de psychologie générale*, Moscou).
- Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation, de professionnalisation, de transformation?* (p. 187-204). Bruxelles : De Boeck.

Wong, H. K. (2004). Producing educational leader through induction programs. *Kappa Delta Pi Record*, 40(3), 106-111.
<http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2004.10516417>

Pour citer cet article

Charest, S. et Hamel, C. (2020). L'expérience d'insertion professionnelle d'enseignantes du primaire : un regard innovateur grâce à la théorie des systèmes d'activité. *Formation et profession*, 28(1), 94-109.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.512>

Dispositif de formation de sujets lecteurs enseignants du secondaire

Training device for secondary school teacher readers

Mireille **Abeme Ndong**
Université Laval (Canada)

doi: 10.18162/fp.2020.501

Résumé

Nous rendons compte, dans le présent article, de notre recherche doctorale, notamment du dispositif didactique que nous avons expérimenté avec de futurs enseignants de français (FEF) en formation dans une école supérieure du Gabon.

La séquence didactique, organisée en sept séances de cours, a été menée par un enseignant formateur. Nous avons observé et interprété l'investissement subjectif de huit participants volontaires, afin de comprendre comment mieux les former à la lecture littéraire et à son enseignement.

Mots-clés

Didactique du français, séquence didactique, formation des enseignants, sujet lecteur enseignant, lecture littéraire, recherche-formation, cercle de lecture, carnet de lecteur.

Abstract

In this article, we report on our doctoral research, in particular, the didactical device we experimented with future French teachers (FEF) in training a superior school of Gabon. The didactic sequence organized in seven course sessions was conducted by a teacher trainer. We observed and interpreted the subjective investment of eight volunteer participants to understand how to better train them in reading and teaching.

Keywords

French didactics, didactic sequence, training of teachers, subject teachers drive, literary reading, research training, reading circle, reading logbook.

Introduction

D'après les travaux sur la formation initiale des enseignants au Gabon (Makaya, 2013; Nguimbi, 2015) et les rapports des conseillers et inspecteurs pédagogiques (MEN et IPN, 2012), il en ressort que l'enseignement de la lecture littéraire est organisé autour d'activités d'analyse textuelle et que la subjectivité du lecteur est source de fausseté. Par ailleurs, d'après les recherches en didactique du français (Langlade et Fourtanier, 2007; Rouxel et Langlade, 2004), toute lecture est une expérience individuelle. Partant de ces analyses, nous avons axé notre recherche sur la formation des sujets lecteurs enseignants au Gabon pour mettre les apprenants au cœur de l'apprentissage (MEN, 2018). Après une présentation succincte de notre problématique et des concepts clés de notre recherche, le présent article rend compte de notre méthodologie à travers le dispositif expérimenté avec de futurs enseignants en formation à l'ENS. Puis, l'analyse des principaux résultats nous a conduite à dégager les limites de ce dispositif.

Problématique

Remise en question des approches formalistes de la lecture

Les approches formalistes de l'enseignement de la lecture ont fait l'objet de vives critiques du fait qu'elles occultent la participation effective des lecteurs (Langlade, 2004a). Dans le cas de l'enseignement du français au Gabon, il s'agit précisément de la lecture expliquée, héritée de l'approche historique, et de la lecture méthodique, héritée des approches formalistes. Bien que relevant d'approches théoriques différentes, au Gabon, ces deux méthodes reposent essentiellement sur un enseignement magistral des formes et des procédés littéraires.

La lecture méthodique (préconisée par les programmes gabonais depuis 1995) passe par une explication formelle des processus narratifs ou stylistiques, le texte littéraire étant présenté comme un objet langagier clos et autosuffisant. La persistance de l'enseignement de la lecture méthodique est un obstacle à la prise en compte des lecteurs réels (Ahr, 2014; Deronne, 2011).

En effet, ces vingt dernières années, plusieurs recherches ont été menées sur l'enseignement de la lecture littéraire de la maternelle à l'université (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005; Rouxel, 1996; Tauveron, 1999). Même si le concept de lecture littéraire fait encore débat, un certain consensus pratique a émergé (Louichon, 2011) concernant l'importance de prendre en compte l'activité du lecteur dans l'élaboration des significations du texte. Pour Langlade et Fourtanier (2007), il convient de montrer aujourd'hui tout l'intérêt didactique d'un renouvellement des pratiques scolaires de la lecture. Puisque chaque lecteur complète l'œuvre selon sa subjectivité, il est nécessaire de comprendre comment les élèves lecteurs s'impliquent dans la reconfiguration du texte littéraire. Les lectures réelles des élèves et donc la dimension singulière, subjective de toute lecture sont devenues des objets d'intérêts centraux pour certains didacticiens de la littérature. La notion de « sujet lecteur » rend compte de ces préoccupations (Rouxel et Langlade, 2004).

La lecture littéraire

La lecture littéraire a fait l'objet de plusieurs définitions en didactique du français. Aujourd'hui, il est admis que le lecteur joue un rôle actif dans la construction du sens textuel et que tout texte peut ainsi être considéré comme le produit d'une lecture (Bayard, 1998; Ricoeur, 1985). Depuis 2004, après la parution des actes du colloque sur le sujet lecteur, plusieurs didacticiens de la littérature étudient l'actualisation et la reconfiguration de l'œuvre lue. Pour Sauvaire, la lecture littéraire permet « la rencontre entre un texte pluriel et mobile et un lecteur pluriel et changeant, dont les multiplicités s'altèrent mutuellement » (2013, p. 64). Pour Émery-Bruneau, la lecture littéraire est envisagée comme « l'activité dynamique d'un lecteur inscrit dans une dialectique entre une lecture participative, soit une lecture subjective vécue de façon plutôt affective, et une lecture distanciée, soit une lecture des effets vécue de façon plus intellectualisée » (2011, p. 79). Il s'agit donc d'un processus dynamique de recherche du sens, où le lecteur oscille entre les valeurs liées aux référents (l'unité de sens, la conformité esthétique, la vérité) et les valeurs liées aux formes du message (la polysémie, la subversion, la fictionnalité). Elle rejoint la définition de Dufays et al. (2005), présentant la lecture littéraire comme un va-et-vient dialectique entre les postures de participation et de distanciation.

Finalités de l'enseignement de la lecture littéraire

D'après les programmes officiels sur l'enseignement du français au Gabon dont les objectifs sont restés les mêmes depuis 1995, il faut « former des hommes équilibrés, capables de raisonner, de se servir de leur cerveau qui n'est pas un sac qu'il suffit de bourrer, mais une valeur multiforme à découvrir, à soutenir et à développer » (MEN et IPN, 1995, p. 3). Autrement dit, l'enseignement du français ne se réduit pas à une transmission de savoirs, mais devrait être le lieu de la formation à la réflexion et à l'élaboration d'un jugement personnel. Aussi, si l'on veut que les enseignants de français ne réduisent pas leur activité à faire acquérir aux élèves un répertoire de références, il est indispensable de préciser les finalités auxquelles répond l'enseignement de la lecture littéraire.

Aujourd'hui, la lecture littéraire, définie comme « un processus dialectique qui requiert implication (lecture subjective) et distanciation (lecture objective) de la part des sujets lecteurs » (Ahr, 2014, p. 13), invite à ménager un espace où la voix du sujet lecteur pourra se faire entendre et se nourrir de celles des pairs dans un va-et-vient dialectique. Cette conception dialectique de la lecture littéraire présente des enjeux didactiques avérés. D'après Dufays (2013), la notion de lecture littéraire a été élaborée pour inspirer l'action des enseignants et des élèves afin qu'ils produisent des lectures singulières. Selon nous, l'approche théorique de la lecture littéraire peut servir de cadre à la programmation des activités d'enseignement de la littérature et à la formation des sujets lecteurs.

Il reste que si l'école est le lieu de la formation de la personnalité (Dufays et al., 2005; MEN, 2018; Rouxel, 1996), les approches exploitées dans la classe de français au Gabon réduisent l'apprenant à un simple exécutant. Comme le montre le dernier rapport sur l'enseignement du français au Gabon (Assoumou-Mombe, 2011) et les travaux sur la formation initiale au Gabon (Makaya, 2013), les objectifs de construction de l'individu, visés par les Instructions officielles, ne sont pas atteints. C'est pourquoi nous nous sommes demandé comment former des sujets lecteurs enseignants.

Enseigner la lecture littéraire

Enseigner la lecture littéraire, c'est prendre en compte la subjectivité des lecteurs, susciter les interactions entre pairs face au texte et former des sujets lecteurs. À partir de l'idée du va-et-vient entre les postures de participation et de distanciation selon Dufays et al. (2005), et de l'activité du sujet lecteur selon Sauvaire (2013), nous allons former des sujets lecteurs enseignants, c'est-à-dire :

des enseignants de français qui ne se limiteront pas à être que des « animateurs de lecture passionnés » ou que des « guides interprétatifs », mais qui seront aussi des professionnels réfléchis, sensibles, outillés, capables de faire vivre aux élèves des démarches inductives qui les pousseront à trouver la source de leur sensibilité et de leur réflexivité en lecture littéraire pour mieux se comprendre et se développer comme sujets-lecteurs. (Émery-Bruneau, 2011, p. 80)

À partir du dispositif expérimenté durant cette recherche, nous formulons que la formation des sujets lecteurs enseignants est un préalable à l'enseignement du français.

Les sujets lecteurs enseignants, une nécessité didactique

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous postulons qu'aider les futurs enseignants de français à assumer leur rôle et leur statut de sujet lecteur peut contribuer à les former à l'enseignement de la lecture littéraire. Pour Ahr, un sujet lecteur est :

un sujet autonome, critique, conscient de ses goûts, capable d'exprimer un ressenti, une émotion, un jugement en se fondant sur sa lecture du texte, son expérience, ses lectures antérieures [...], capable également de confronter son expérience de lecture non seulement à celle de ses pairs, mais également à celle des multiples lecteurs l'ont précédé. (2014, p. 12)

Autrement dit, c'est un lecteur qui lit un texte avec toutes les ressources subjectives et culturelles dont il dispose. Nous considérons la formation des sujets lecteurs enseignants comme étant intrinsèquement liée à l'enseignement de la lecture littéraire.

Comme le souligne Deronne (2011), il semble opportun de former des sujets lecteurs enseignants afin qu'ils comprennent comment se développe la relation de soi au texte et de soi aux autres afin de déterminer de quelle manière la lecture littéraire contribue à la formation de soi comme lecteur. Ces futurs enseignants, considérés comme des sujets lecteurs, pourraient par la suite prendre en compte la participation des élèves dans leurs pratiques d'enseignement.

Des enseignants formés à la réflexivité

L'éclairage des travaux de Rouxel et Langlade (2004), de Fourtanier, Langlade et Mazauric (2006), d'Émery-Bruneau (2010) et de Sauvaire (2013) confirme que la lecture subjective est une lecture réflexive. D'après Sauvaire (2013, 2015), la réflexivité, considérée comme une mise à distance et un retour sur soi, est liée à l'émergence de la subjectivité. Ainsi, enseigner la lecture littéraire subjective, c'est contribuer au développement de la réflexivité des lecteurs.

Former les enseignants à la réflexivité, c'est leur apprendre à interpréter un texte littéraire et les amener à se comprendre comme des sujets lecteurs. Cette mise à distance de sa propre lecture est favorisée par l'écriture et l'oral réflexif (Chabanne et Bucheton, 2002; Sauvaire, 2015). C'est pourquoi, afin de développer les capacités réflexives des FEF, nous avons alterné dans notre séquence didactique des activités de production orale et écrite autour du recueil de poèmes *Les temps déchirés* d'Hallnaut Engouang (2011). Il semblerait que certaines activités occasionnent plus que d'autres des pratiques langagières réflexives¹. L'enseignant doit donc se penser comme sujet lecteur dans la classe afin d'être conscient du rôle de la subjectivité dans la construction du sens. De cette manière, la formation des sujets lecteurs enseignants contribue à leur formation à l'enseignement de la lecture littéraire.

Difficultés de la formation des sujets lecteurs enseignants

La formation des sujets lecteurs enseignants reste un défi à relever dans une tradition scolaire orientée vers la construction d'une posture de lecture experte. Selon Langlade (2004b), la lecture experte focalise l'interprétation sur les caractéristiques esthétiques et les outils d'analyse. C'est pourquoi nous pensons que faire place au sujet lecteur enseignant dans les programmes de formation, c'est accepter en classe la lecture subjective des futurs enseignants, c'est-à-dire, faire place à leur imaginaire et au va-et-vient entre l'investissement personnel dans la lecture et la mise à distance du texte. Pour Massol et Shawky-Milcent (2011) qui mettent en évidence la persistance d'exercices traditionnels soutenant une écriture normée de la lecture, prendre en compte les lectures subjectives des lecteurs est perçu par certains comme une forme de non-respect des droits du texte. Malgré ces résistances, nous pensons que la formation des sujets lecteurs enseignants est une nécessité didactique pour mieux comprendre et enseigner la lecture littéraire.

Méthodologie

Notre méthodologie s'inscrit dans l'approche qualitative. Nous souhaitons porter une attention particulière à la subjectivité des lecteurs. C'est pourquoi nous avons choisi l'approche qualitative, car elle nous a permis de recueillir des données verbales permettant une démarche interprétative. Partant de notre objectif général qui est de comprendre les effets d'un dispositif d'enseignement d'une œuvre

intégrale sur la formation des FEF du secondaire au Gabon, nous avons retenu la recherche-formation comme type de recherche. Il s'agit d'un type de recherche réalisée avec le chercheur, le formateur et les enseignants en formation initiale ou continue. Pendant la collecte des données, le processus de la recherche-formation nous a permis d'interagir avec le formateur et les futurs enseignants durant la réalisation du dispositif didactique.

Présentation du dispositif

Nous nous sommes inspirée de plusieurs dispositifs didactiques (Burdet et Guillemin, 2013; Fourtanier et al., 2006; Ouellet, 2012; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003) pour réaliser cette séquence didactique. Ces dispositifs ont l'avantage d'intégrer des activités de lecture, d'oral et d'écriture dans le but de développer les compétences langagières et interprétatives des élèves et des enseignants en formation. Nous avons suivi une progression intégrant le principe du va-et-vient entre les lectures individuelles des textes et leurs interprétations par les lecteurs dans les cercles de lecture (CL) et les carnets de lecture. Le but de cette séquence est d'amener chacun à formuler une interprétation subjective et de développer la réflexivité des sujets lecteurs enseignants (SLE).

Population cible

Concernant notre échantillon, nous avons procédé à un échantillonnage non probabiliste par choix raisonné orienté par les critères de sélection suivants :

- être un FEF inscrit à l'ENS au Gabon;
- être en première année de formation à l'enseignement du français au secondaire.

Notre population cible était composée d'étudiants outillés sur les méthodologies des textes et la didactique des épreuves aux examens du secondaire. Nous avons un enseignant formateur² (formé à la didactique du français) et 17 étudiants (Master, CAPES, CAPC) âgés de 18 ans minimum et de classe sociale moyenne, répartis de la façon suivante :

Tableau 1

Répartition des participants au projet

Étudiants participant au projet	Niveau	Nombre de femmes	Nombre d'hommes
Master	1 ^{re} année	6	8
CAPES	2 ^e année interne	1	0
CAPC	1 ^{re} année	0	2

Nos données proviennent de l'analyse de la séquence didactique réalisée par l'enseignant formateur avec les huit FEF volontaires et de l'entretien semi-dirigé collectif que nous avons mené avec ces derniers.

La particularité de ces participants était qu'ils n'avaient jamais enseigné le français au secondaire, de plus, ils avaient été outillés sur la pratique de la lecture méthodique pour l'enseignement des textes littéraires. Partant de notre objectif général qui est de comprendre les effets d'un dispositif d'enseignement d'une

œuvre intégrale sur la formation des FEF du secondaire au Gabon, notre démarche s'inscrit sans aucun doute dans les versants herméneutiques³ et praxéologiques⁴ des recherches en didactique de la littérature (Dufays, 2010). Nous avons donc interprété les données recueillies et nous les avons analysées en fonction de nos objectifs de recherche.

Déroulement de la séquence didactique

Nous avons réalisé la séquence didactique à partir du recueil de poèmes *Les temps déchirés* d'Hallnaut Engouang, écrivain gabonais. Cette séquence s'inscrit dans l'approche par compétences prescrite par le ministère de l'Éducation nationale qui vise à offrir une éducation centrée sur le développement des habiletés de l'apprenant, habiletés transférables d'une discipline à l'autre, et sur son implication dans son apprentissage. Nous avons organisé cette séquence autour d'activités orales et écrites encourageant les FEF à adopter des postures créative et réflexive (Bucheton, Alexandre et Jurado, 2014). Nous pensons que ces différentes activités participeront à la formation des SLE.

La séquence réalisée comportait sept séances de cours et une séance préliminaire. En accord avec les étudiants lors du recrutement des participants et de l'enseignant formateur, il a été retenu de tenir deux séances par jour en matinée, allant de 9 h à 10 h, et de 11 h à 12 h 30. La séquence s'est déroulée dans une salle de cours à l'ENS en juin 2016. Finalement, cette séquence initialement prévue en huit séances s'est déroulée en sept séances (car les séances 7 et 8 mentionnées dans notre projet de recherche⁵ ont pu être combinées), variant d'une heure à 1 h 30 aux heures précédemment mentionnées.

Durant la séance préliminaire, l'enseignant formateur a effectué des mises au point théoriques sur la lecture littéraire. À partir d'un fascicule de textes qui leur a été remis à l'avance, les FEF ont livré leur compréhension des notions clés de la lecture littéraire. Cette séance s'est achevée par la distribution du recueil de poèmes *Les temps déchirés* d'Hallnaut Engouang et des carnets des lecteurs. Les sept séances suivantes ont donné lieu à la composition des cercles de lecture et à l'étude proprement dite du recueil de poèmes. Durant cette séquence didactique, le rôle de l'enseignant formateur a consisté à susciter l'implication des étudiants et à les accompagner dans la prise de conscience de soi comme lecteur. La séquence s'est achevée par une analyse individuelle dans les carnets d'un poème choisi par l'ensemble des participants⁶.

Justification du dispositif

Selon Ouellet (2012), un dispositif est un ensemble de moyens et d'activités mis en place par un enseignant dans le but de former les élèves. En considérant la lecture littéraire comme un processus interactionnel entre les lecteurs et les œuvres (Fourtanier et al., 2006), nous avons conçu un dispositif d'enseignement pour former des sujets lecteurs enseignants. Nous avons ciblé les activités qui favorisaient la confrontation entre pairs et l'investissement subjectif des lecteurs. Ce dispositif doit permettre de :

- stimuler l'activité fictionnalisante des lecteurs révélatrice et productrice d'imaginaire (Langlade et Fourtanier, 2007);
- susciter des interactions entre pairs afin d'enrichir et de développer la singularité de chaque lecteur, car on s'enrichit et on se développe mutuellement (Ouellet, 2012; Sauvaire, 2013);

- favoriser une attitude réflexive (Dufays, 2013; Ouellet, 2012; Sauvaire, 2013; Vanhulle, 2009) par un va-et-vient dans les activités de lecture et d'interprétation du texte initial;
- recueillir les textes singuliers des lecteurs (Tauveron, 2007; Vibert, 2013).

Nous avons réalisé ce dispositif à partir d'un recueil de poèmes que nous avons choisi en fonction de la charge émotive et de la liberté interprétative offerte par la poésie. La recherche en didactique du français souligne la nécessité de varier les activités des apprenants dans l'enseignement de la lecture littéraire (Ahr, 2014; Chabanne et Bucheton, 2002; Fourtanier et al., 2006). En réalisant un dispositif d'enseignement susceptible de stimuler l'activité subjective des lecteurs, nous voulons proposer une solution de rechange aux approches traditionnelles. Selon nous, la confrontation des lectures individuelles des enseignants en formation pourrait être une source d'enrichissement pour la construction des interprétations de chaque lecteur. C'est pourquoi, dans cette séquence didactique, nous avons combiné différentes activités (cercles de lecture, carnet de lecture, lecture individuelle et collective) permettant d'amener les FEF à acquérir des compétences interprétatives pour la production d'un texte singulier.

Les instruments de collecte de données

Le carnet de lecture

Selon Giasson, le carnet de lecture est « un outil de réaction aux textes » (2014, p. 133). C'est la raison pour laquelle dès la séance préliminaire, il a été remis à chaque participant un carnet de lecture qui a été utilisé durant les 7 séances de cours. Les étudiants l'ont utilisé de différentes manières. Certains y ont retranscrit l'intégralité des activités menées au fil des séances. Pour d'autres, le carnet a servi uniquement aux interprétations individuelles du recueil. Le carnet de lecture est apparu comme un moyen de garder une trace des lectures individuelles des lecteurs et surtout un moyen de prendre en compte ce que font les lecteurs.

Dans cette recherche, nous considérons le carnet de lecture comme un instrument de collecte de données. Présenté comme un espace permettant de rendre compte de son activité de lecture (Ahr, 2013; Giasson, 2014), le carnet de lecture est une voie d'accès au texte singulier du lecteur. Les données collectées au moyen de cet instrument permettent de prendre connaissance des effets de cette séquence sur les interprétations des FEF. Il est non seulement un support à la mémoire, mais aussi une aide pour l'interprétation du texte. À ce jour, plusieurs travaux confirment son importance dans la formation des sujets lecteurs (Rouxel, 2013; Vibert, 2013). Ces auteures soutiennent que le carnet de lecture amène ses utilisateurs à adopter une attitude réflexive favorisant un va-et-vient entre leurs écrits et leurs lectures. Le carnet de lecture est aussi un outil réflexif. D'après Giasson (2014), le carnet de lecture permet de développer la réflexivité des lecteurs, car ceux-ci s'y réfèrent pour expliquer, analyser et évaluer une pratique. D'ailleurs, les textes des lecteurs qui ont été retranscrits et analysés dans cette recherche proviennent des carnets de lecture. Pour un des FEF, « *c'est un moyen ou un outil qui nous permet de conserver les différentes réactions des lecteurs d'un texte littéraire* » (Carnet, p. 1).

En somme, il n'y avait pas de consignes d'utilisation des carnets. La liberté était donnée à chaque FEF d'en faire une utilisation personnelle. Nous avons remarqué que certains sont datés et organisés chronologiquement en fonction des séances, d'autres apparaissent comme de simples notes éparses. En dépit de cela, cet instrument nous a permis de prendre connaissance des effets du dispositif sur les interprétations des poèmes par les FEF (leurs capacités lectorales), et d'analyser les effets du dispositif sur la conception de la lecture littéraire construite par les FEF (l'appropriation d'une notion didactique).

Les cercles de lecture

Dès la séance 1, l'enseignant formateur a demandé aux FEF de constituer des cercles de lecture (désormais CL). Trois CL ont été constitués par les FEF en fonction de la disposition de salle de cours qui comptait trois rangées de tables-bancs. Un responsable a été désigné dans chaque cercle. Ce dernier avait pour rôle de faire la synthèse des activités menées dans le cercle. Ensuite, les FEF ont trouvé que l'on pouvait alterner les rôles dans le cercle. Ces différents cercles étaient représentatifs des différents niveaux des participants (CAPES, CAPC, Master).

Dans notre recherche, les CL constituent l'activité charnière de la séquence didactique. En effet, les discussions dans les CL ont pour objectif de favoriser l'investissement subjectif des lecteurs. Ces cercles ont été effectifs durant les séances 1, 2, 4 et 5. D'après Terwagne et al., un CL est un « dispositif didactique au sein duquel les participants, rassemblés en petits groupes hétérogènes, apprennent à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes littéraires ou d'idées » (2003, p. 7). Autrement dit, les cercles de lecture favoriseraient les interactions entre lecteurs et permettraient de mieux comprendre les textes.

Dans le cadre de cette séquence, les CL mis en place avaient pour objectifs de :

- susciter l'activité des sujets lecteurs;
- prendre en compte l'expérience subjective des lecteurs et leur maîtrise du texte;
- permettre le dialogue entre pairs et apprendre à discuter pour construire ensemble de nouvelles idées sur le texte.

Pour l'ensemble des FEF de cette étude, les CL sont un dispositif à expérimenter en classe, car en suscitant les interactions entre pairs, ils donnent à chacun l'occasion de « *dépasser ses peurs solitaires* » (ENT, p. 13) et de « *s'enrichir du point de vue des autres* » (Carnet, p. 2). C'est donc un outil didactique qui nous semble adapté à la formation des sujets lecteurs enseignants.

Présentation et analyse des données

Dans cette partie, nous présentons l'analyse du discours des huit FEF étudiants en formation pour l'enseignement du français au secondaire au Gabon. Ces participants répondant à nos critères de sélection nous ont fourni des données variées pour mieux comprendre comment former les sujets lecteurs enseignants à partir du dispositif didactique réalisé. Les résultats des différents sujets proviennent des carnets de lecteur, des cercles de lecture et de l'entretien semi-dirigé intégralement retranscrits dans des verbatims. Tous les sujets se sont approprié le dispositif de façon singulière de

telle sorte que leurs données apparaissent complémentaires (tableau 2) et nous permettent de voir les principales dimensions de la formation des SLE.

Tableau 2

Analyse des résultats par sujet

	Sujets Carnets	Cercles de lecture	Entretien	Catégories
Sujet 1	• Identification et explicitation des savoirs et des pratiques enseignés	• Formulation des hypothèses interprétatives	• Identification et explicitation des savoirs et des pratiques enseignés	• Maîtrise des savoirs et des pratiques enseignés • Lecture subjective sommaire • Développement de la réflexivité du SLE (sujet lecteur enseignant)
Sujet 2	• Reprise compréhensive des savoirs enseignés • Développement de la subjectivité du lecteur • Formulation d'hypothèses interprétatives	• Prise en compte de l'apport des pairs dans le développement de la réflexivité	• Analyse de son parcours de formation • Verbalisation	• Mobilisation des ressources subjectives • Questionnement du lecteur • Figure de l'auteur impliqué⁷ • Mise à distance des savoirs et des pratiques enseignés en formation - Retour sur soi comme SLE
Sujet 3	• Reprise compréhensive des savoirs enseignés • Transcription des réponses du guide d'entretien • Formulation des interprétations propres sur le recueil	• Activité propice pour l'interprétation des textes	• Réflexivité du SLE	• Mobilisation des ressources subjectives et mise à distance de ses interprétations • Mise à distance des savoirs à enseigner et des pratiques expérimentées en formation • Retour sur soi comme lecteur et comme enseignant
Sujet 4	• Analyse du texte en référence aux ressources épistémiques	• Compréhension de soi comme sujet lecteur et interprétation des textes	• Faible activité réflexive comme lecteur • Impact négatif des analyses traditionnelles	• Mobilisation des ressources subjectives • Figure de l'auteur impliqué • Questionnement du lecteur • Réflexivité du lecteur
Sujet 5	• Développement de la réflexivité comme lecteur • Reprise compréhensive des savoirs enseignés	• Identification et explicitation de ses interprétations • Subjectivité assumée (« je »)	• Investissement du lecteur • Projection comme enseignant	• Mobilisation des ressources subjectives • Compréhension de soi comme sujet lecteur • Mise à distance des savoirs et des pratiques enseignés en formation

Sujet 6	• Identification, explication et évaluation des interprétations	• Forte activité réflexive comme sujet lecteur • Posture de meneur et gestion des interactions	• Forte activité réflexive comme SLE • Posture de meneur • Évaluation des savoirs et des pratiques enseignés	• Mise à distance de ses interprétations • Figure de l'auteur impliqué • Mise à distance des savoirs et des pratiques expérimentées en formation
Sujet 7	• Forte activité réflexive comme sujet lecteur • Formulation d'hypothèses interprétatives • Analyse de son parcours interprétatif	• Analyse des poèmes en référence aux ressources épistémiques	• Prise en compte de l'apport des pairs dans le développement de la réflexivité du lecteur	• Mise à distance de l'enseignement • Questionnement du lecteur • Compréhension de soi comme sujet lecteur • Mise à distance des savoirs et des pratiques expérimentés en formation
Sujet 8	• Connaissances linguistiques, encyclopédiques et rhétoriques • Illustration de chaque poème du recueil	• Activité réflexive allant de l'identification des hypothèses à la validation des interprétations • Posture de meneur		• Mobilisation de ressources subjectives • Questionnement du lecteur • Prise de conscience du rôle des pairs dans le développement de sa réflexivité comme lecteur • Compréhension de soi comme sujet lecteur • Interprétation singulière du recueil

Conclusions partielles

Malgré sa timidité déclarée, le Sujet 1 s'est investi dans les différentes activités réalisées. Elle est d'avis qu'il faut maîtriser les savoirs didactiques pour être un bon lecteur et un bon enseignant. C'est ce que nous observons dans ses discours, à travers la mise à distance des savoirs et des pratiques, qui témoigne ici du développement de la réflexivité comme SLE. Par ailleurs, nous pouvons avancer que les pairs ont fortement contribué au développement de la réflexivité de Libreville comme lecteur et à sa compréhension comme sujet lecteur.

S'agissant du Sujet 2, sa réflexivité comme SLE est réelle, car il met à distance les savoirs et les pratiques et analyse les transformations de son parcours de formation dans la durée (Abeme Ndong, 2018, p. 138). Toutefois, c'est la réflexivité du lecteur qui prédomine dans ses données, car il met à distance ses interprétations et opère un retour sur soi comme lecteur. Enfin, il semble que les activités collaboratives (cercle de lecture et entretien semi-dirigé) lui aient permis de s'ouvrir un peu plus et de produire des interprétations cohérentes. Ces activités apparaissent certainement moins formalistes que l'exploitation du carnet du lecteur qui pour ce sujet devrait « favoriser la verbalisation par laquelle le lecteur s'approprie le texte » (Ahr, 2010, p. 2-3).

Pour le Sujet 3, il déclare se représenter comme un sujet lecteur grâce au dispositif et il confie qu'il faut amener le lecteur « au-delà des premières impressions » (Abeme Ndong, 2018, p. 147), ce qui l'amène à mobiliser diverses ressources. Par ailleurs, la prise en compte des savoirs et des pratiques enseignés et du rôle des pairs dans l'appropriation réflexive des savoirs et des pratiques le conduit au développement de la réflexivité comme SLE.

Le Sujet 4 confie que c'est durant l'entretien qu'il a trouvé satisfaction dans la formation à l'enseignement du français. Son évolution comme sujet lecteur l'amènera à produire des interprétations singulières. Du fait de ses croyances religieuses, il confie avoir été choqué par le premier poème du recueil à l'étude. Mais, au fil des pages, il s'est senti apaisé, ce qui a révélé sa sensibilité comme lecteur. D'ailleurs, ses interprétations des différents poèmes du recueil traduisent une forte mobilisation de ressources subjectives diverses (épistémiques, psychoaffectives, axiologiques et cognitives). En somme, la réflexivité du Sujet 4 comme lecteur et comme SLE trouve des échos significatifs dans le dispositif réalisé, car il confie qu'en plus de maîtriser son objet, « l'enseignant doit être un sujet lecteur » (Abeme Ndong, 2018, p. 158).

Pour le Sujet 5, la réflexivité du lecteur est la catégorie dominante. Non seulement il mobilise diverses ressources durant ses interprétations, mais en plus la mise à distance de ses interprétations l'amène à la construction de soi comme lecteur. Par contre, sa réflexivité comme SLE reste sommaire, car, même s'il formule des reprises compréhensives des savoirs enseignés, il semble que leur appropriation ne soit pas effective lorsqu'il sous-entend encore que le lecteur est aussi libre durant la lecture méthodique que durant la lecture littéraire (Abeme Ndong, 2018, p. 161).

Au terme du dispositif, le Sujet 6 ne semble pas percevoir la différence entre la lecture méthodique et la lecture littéraire. À cet égard, ses interprétations du recueil témoignent d'une forte mobilisation de ressources épistémiques, car il cherche d'abord à appliquer ses connaissances sur l'analyse textuelle. Il apparaît comme un cas « résistant ». Ses connaissances disciplinaires ne soutiennent pas la subjectivation contrairement à d'autres. Et, malgré son implication personnelle dans le cercle de lecture, sa réflexivité comme lecteur demeure au degré 1 (identification d'une hypothèse interprétative et explicitation), car selon lui le sens ne se trouve que dans le texte.

Quant au Sujet 7, la réflexivité comme lecteur est observable de façon significative. En tant que sujet lecteur, elle confie s'appuyer particulièrement sur sa subjectivité, sur les ressources épistémiques et sur les pairs. Au niveau des ressources mobilisées, ce sont les ressources épistémiques qui dominent suivies des ressources psychoaffectives et des ressources cognitives. Dans ses contenus, elle ne se limite pas à la mise à distance de ses interprétations. Non seulement elle formule des interprétations personnelles, mais en plus, elle intègre les discours des pairs dans la production de ses interprétations. Le Sujet 7 a atteint un haut degré de réflexivité comme lecteur et comme SLE par la conceptualisation du processus interprétatif.

Enfin, le Sujet 8 se fait une représentation très claire des savoirs et des pratiques enseignés en formation. Selon lui, il faut accorder une place importante à celui qui lit le texte et qui va lui conférer un sens. Il confie que le dispositif lui a permis de réaliser qu'il est un sujet lecteur, car le sens se construit par rapport à la subjectivité du lecteur. Il prend conscience de sa subjectivité de lecteur, ce qui le conduit à effectuer des va-et-vient vers le texte pour produire une interprétation singulière.

D'une part, ses données traduisent le développement de la réflexivité comme lecteur (mobilisation de ressources, questionnement du lecteur, dimension intersubjective de l'apprentissage). D'autre part, la mise à distance des savoirs et des pratiques, et la construction de soi comme FEF révèlent sa réflexivité comme SLE.

Résultats et observations

Synthèse de l'analyse des données

À la suite à notre collecte des données, nous avons accumulé une grande quantité de données avec les notes prises dans notre grille d'observation durant les séances dans les cercles, à travers les carnets des lecteurs et avec l'entretien semi-dirigé collectif mené au terme de la séquence didactique. Au terme de notre dispositif, les CL nous ont permis d'une part de mettre en avant l'autonomie des lecteurs et d'observer l'impact déterminant des interactions dans la production d'un texte singulier. D'autre part, à travers les CL, nous avons pu observer comment les FEF s'y prennent pour construire leur interprétation du texte. L'analyse de l'entretien semi-dirigé collectif révèle que les pratiques et les activités expérimentées dans ce dispositif ont reçu un avis favorable chez les FEF en formation à l'ENS au Gabon. Selon les participants, cette formation s'est avérée enrichissante, car elle leur a permis de développer des stratégies nouvelles pour mieux enseigner les textes littéraires aux élèves. Ainsi pour un des FEF, à travers ce dispositif d'enseignement, « l'élève s'exprime librement contrairement à une lecture méthodique ou analytique » (Abeme Ndong, 2018, p. 192). Il va plus loin en précisant que « l'élève apprend à relativiser son point de vue grâce au point de vue des autres lecteurs, une forme d'interactivité » (Abeme Ndong, 2018, p. 206). En somme, pour lui, il ne faut pas occulter la subjectivité du lecteur, car cela fait partie de la lecture littéraire.

Pour un autre, « l'investissement subjectif des lecteurs permet de donner libre cours à la relation du lecteur au texte et permet d'avoir une autre approche du texte et surtout l'épanouissement intellectuel du lecteur » (Abeme Ndong, 2018, p. 242). Cet étudiant conclut son propos en soulignant qu'en tant que futur enseignant, « il est dangereux de refuser le développement. Par conséquent, il faut se former à la lecture littéraire » (p. 206). Nous comprenons que les FEF considèrent que le dispositif expérimenté a contribué à les former à l'enseignement de la lecture littéraire. De même, les savoirs enseignés et à enseigner ont été assimilés, à tel point que la majorité des participants réalisent la différence entre la lecture méthodique et la lecture littéraire. Pour l'ensemble, il faut enseigner la lecture littéraire, car c'est le lecteur qui construit le sens du texte. Un des FEF déclare :

pour ma part, la lecture littéraire accorde la primauté au lecteur, elle est donc totalement différente de la lecture méthodique. Il y a une grande liberté chez le sujet lecteur du fait de son rapport particulier avec le texte. Alors que durant la lecture méthodique, quel que soit le rapport qu'on a avec le texte, on doit le ranger dans une certaine méthode. (p. 242)

Observations

Nous avons observé que ce dispositif est en contradiction avec la formation scolaire et académique des FEF, qui est orientée vers l'analyse des indices textuels. Il ressort des données recueillies que les FEF ont du mal à faire abstraction de la figure du poète, plus exactement il semblerait que la subjectivité du lecteur s'exprime selon des modalités énonciatives traditionnelles « le poète dit que ». Ainsi, les interprétations sont formulées sous la forme des intentions attribuées au poète. Par exemple, en analysant le recueil, un FEF déclare :

à travers toutes ces expériences malheureuses de la vie, le poète se rend finalement compte qu'il ne doit pas s'en prendre à Dieu et comprend plutôt que c'est lui qui était dans une forme d'illusion (ou d'ignorance) de la réalité de l'existence; d'où son retour vers le père. (p. 172)

En substance, l'activité interprétative du sujet lecteur ne s'énonce pas à la première personne, alors que dans les entretiens les FEF se considèrent majoritairement comme des sujets lecteurs. Cette contradiction méritera une analyse plus approfondie des données collectées, qui est encore en cours, au moment où nous écrivons ces lignes. La question du genre textuel serait également à explorer, puisque, pour certains participants, le genre lyrique a constitué un frein à l'expression de leur subjectivité de lecteur, car selon eux, le lyrisme est l'expression des sentiments personnels du poète.

Les limites du dispositif

Réorganisation des séances

Initialement, la séquence qui comportait huit séances de cours en incluant la séance préliminaire a été menée par l'enseignant formateur en sept séances. En effet, durant la séance préliminaire, l'enseignant formateur a constaté que les participants prenaient des notes sur des supports personnels, alors qu'il y avait des outils prévus pour cela. Aussi, le carnet de lecture leur a été remis durant la séance préliminaire. Cela a conduit l'enseignant formateur à combiner les séances 1 (le carnet de lecture) et 2 (constitution des CL). D'après notre grille d'observation, la séance 1 s'est déroulée en une heure de la manière suivante :

- lecture du fascicule de textes remis aux participants par des volontaires;
- mises au point théoriques par l'enseignant formateur;
- présentation du carnet lecture par l'enseignant formateur;
- échanges entre les participants et le formateur sur l'utilité du carnet de lecture;
- constitution des CL;
- règles d'interaction et de fonctionnement des CL.

Étant donné l'intérêt et la diversité des activités réalisées durant cette séance, l'entrée dans l'œuvre a constitué la séance 2. Nous avons observé pendant cette séance qui visait l'investissement subjectif des FEF que les responsables de cercles se chargeaient de distribuer la parole à chaque membre. Toutefois dans certains cercles, la posture de responsable de cercle a été assimilée à celle d'un enseignant maître des lieux. Ainsi, un des FEF déclare :

Je crois que comme sont les États, il faut une certaine organisation. Pour qu'on se comprenne dans ces activités de lecture, il faut quelqu'un qui puisse de temps en temps cadrer les discussions ou ramener l'ordre pour qu'on atteigne les objectifs de lecture. (ENT, p. 12)

Si l'on en vient à considérer les responsables de cercles comme des « chefs d'État », nous craignons que cela n'empêche véritablement l'émergence des sujets lecteurs. D'ailleurs pour Giasson, l'enseignant doit demeurer un facilitateur, c'est-à-dire, « il a une tâche d'organisation et de soutien » (2014, p. 178). Il ne s'agit pas de reproduire les schémas de l'enseignement magistral.

Ensuite, notre dispositif proposait à la séance 4 (questionnement des textes) de travailler sur cinq poèmes choisis par l'enseignant formateur. Compte tenu de la difficulté pour les FEF de travailler sur cinq textes dans les CL en moins de deux heures, l'enseignant formateur a choisi trois poèmes à exploiter dans les CL. Les FEF ont trouvé que le temps alloué à l'interprétation des textes était trop court et qu'il valait mieux travailler sur un seul texte pour réaliser un travail collectif permettant à chacun de produire une interprétation singulière. Enfin, bien que les séances 6 (interprétation du recueil) et 7 (reconfiguration du texte) aient été menées par le formateur, nous pensons qu'elles auraient pu être combinées en une seule. Étant donné que l'interprétation du recueil avait été initiée à la séance 6, la reconfiguration du texte s'est organisée autour du débat sur les activités menées pendant la séquence didactique. Nous pensons que la séance 6 aurait pu viser l'interprétation collective du recueil par FEF dans les CL, tandis que la séance 7 aurait été orientée vers une interprétation singulière du recueil. La séquence didactique ainsi réorganisée se serait achevée par une évaluation des interprétations des FEF entre pairs.

Contraintes méthodologiques

Force est de constater aujourd'hui que la mise en œuvre des savoirs issus de la recherche rencontre des obstacles. Comment diffuser les dispositifs actuels et renouveler les démarches d'enseignement et d'apprentissage de la lecture littéraire? Ces dix dernières années, plusieurs chercheurs ont relevé les difficultés rencontrées dans l'enseignement de l'analyse des textes littéraires (Massol et Shawky-Milcent, 2011; Nguimbi, 2015; Rouxel, 2013). Ainsi, la récurrence des exercices traditionnels fondés sur l'acquisition et la transmission des savoirs est à l'origine de la difficulté des élèves et même des enseignants à se représenter comme sujets lecteurs. En regard de nos résultats, nous comprenons que faire place à la lecture subjective pour former des sujets lecteurs constitue un défi.

Par ailleurs, en choisissant l'entretien semi-dirigé collectif comme outil de collecte des données, nous voulions, entre autres, identifier les ressources mobilisées par les FEF. Finalement, le fait de mener un entretien collectif ne nous a pas laissé le temps suffisant pour revenir sur les questions posées et les réponses formulées par les participants.

Conclusion

Nous envisageons la lecture littéraire comme « un prodigieux moyen de stimuler la créativité des élèves, d'impulser des démarches interprétatives » (Rouxel, 2002, p. 22) conduisant à la formation d'un sujet lecteur actif et autonome, à même de comprendre et d'interpréter les textes littéraires. Pour la majorité des FEF, il faut enseigner la lecture littéraire aujourd'hui, car cette approche « permet à l'enseignant de

s'effacer [...] pour mener l'élève à ne plus être passif et être constructeur de sa propre formation » (ENT, p. 29). Ce dispositif a révélé l'impact déterminant des interactions dans le processus de production d'un texte singulier. Au terme de cette recherche, il apparaît que plusieurs FEF prennent conscience des transformations de leurs parcours de formation dans la durée. Cette prise de conscience de soi comme sujet lecteur se traduit par une interprétation singulière des textes. L'expérimentation d'une séquence didactique axée sur l'enseignement de la lecture littéraire semble contribuer à la formation de sujets lecteurs enseignants, mais cette approche théorique et didactique entre en tension avec les pratiques et les représentations issues des approches traditionnelles de la lecture scolaire.

Notes

- ¹ Sauvaire montre que certaines activités telles la lecture, la relecture, la reconfiguration du texte initial amènent le lecteur vers une mise à distance des activités et des pratiques expérimentées en formation. Notons que la mise à distance est une des dimensions de la réflexivité.
- ² Nous ne pouvions pas observer le déroulement des séances et enseigner simultanément. C'est la raison pour laquelle nous avons sollicité la participation d'un enseignant formateur pour la mise en œuvre de la séquence didactique.
- ³ Le versant herméneutique est axé sur la recherche du sens, de théories, de modèles. La démarche adoptée est interprétative, car le chercheur essaie de comprendre la réalité dans sa globalité.
- ⁴ Le versant praxéologique s'intéresse quant à lui à la transformation des pratiques et aux représentations des sujets étudiés. La démarche adoptée est soit exploratoire (exploration des possibles), soit actionnelle, soit évaluative (analyse des effets d'un dispositif).
- ⁵ Initialement, la séquence didactique comportait huit séances. Finalement lors de la réalisation de la séquence par l'enseignant formateur, la séance 7 a été supprimée, car elle semblait reprendre les activités de la séance 8.
- ⁶ Le poème « L'Ici », p. 47, a été choisi à l'unanimité.
- ⁷ Nous faisons de la notion de « auteur impliqué », une catégorie de la lecture et pas uniquement une catégorie de la rhétorique de la persuasion, car, c'est la manière dont le lecteur perçoit l'auteur. Le lecteur réel attribue spontanément le sens qu'il dégage du texte à l'auteur.

Références

- Abeme Ndong, M. (2018). Formation des sujets lecteurs enseignants dans le secondaire au Gabon (Thèse de doctorat, Université Laval). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/31149/1/34391.pdf>
- Ahr, S. (2010). « D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée : quels processus cognitifs et langagiers mobiliser ? », 11e Rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève, mars 2010.
- Ahr, S. (2013). De quelques usages du carnet/journal de lecteur/lecture dans le second degré.
- Dans S. Ahr et P. Joole (dir.), *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université?* (p. 41-53). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Ahr, S. (2014). *L'enseignement de la littérature aux cycles 3 et 4 : quelles orientations pour quels enjeux?* Repéré à https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/AHR_Sylviane_-_MCF_-_CSP_Contribution_362982.pdf
- Assoumou-Mombe, M.-C. (2011). *Rapport sur l'enseignement du français au Gabon*. Libreville : Département de français.
- Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd?* Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bucheton, D., Alexandre, D. et Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris, France : Retz.

- Burdet, C. et Guillemin, S. (2013). Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur. *Forumlecture.ch*, 2013(1), 1-22. Repéré à https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/483/2013_1_Burdet-Guillemin.pdf
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). La réflexivité : une notion à définir et à discuter. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 3-23). Paris : Presses universitaires de France.
- Deronne, C. (2011). Former des enseignants à exprimer leur expérience singulière d'une œuvre littéraire ou plastique. *Repères*, (43), 103-126. <http://dx.doi.org/10.4000/reperes.222>
- Dufays, J.-L. (2010). Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de la lecture littéraire. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman* (2^e éd., p. 143-164). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux? *Recherches et Travaux*, (83), 77-88. Repéré à <http://Recherchestravaux.revues.org/666>
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire : des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques* (Thèse de doctorat, Université Laval). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/21444/1/27627.pdf>
- Émery-Bruneau, J. (2011). Former des « sujets-lecteurs-enseignants » : une responsabilité collective pour des actions didactiques réfléchies. *Québec français*, (163), 79-81. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2011-n163-qf1823256/65428ac/>
- Engouang, H. (2011). *Les temps déchirés*. Libreville : Les Éditions Ntsame.
- Fourtanier, M.-J., Langlade, G. et Mazauric, C. (2006, avril). *Dispositifs de lecture et formation des lecteurs*. Communication présentée aux 7èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, IUFM de Montpellier. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00522189>
- Giasson, J. (2014). *Les textes littéraires à l'école*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Langlade, G. (2004a). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui*, (145), 85-96. <http://dx.doi.org/10.3917/lfa.145.0085>
- Langlade, G. (2004b). Le sujet lecteur auteur de la singularité du texte. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 81-91). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 101-123). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique? Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 195-216). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Makaya, A. (2013). *La formation initiale des enseignants au Gabon : quels effets sur les conceptions de futurs enseignants de trois cohortes successives?* (Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain). Repéré à <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:132059>
- Massol, J.-F. et Shawky-Milcent, B. (2011). Texte du lecteur et commentaire de texte : relations, évolutions, modalités d'apprentissage. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, et G. Langlade (dir.), *Textes de lecteurs en formation* (vol. 3, p. 231-244). Bruxelles : Peter Lang.
- MEN. (2018, 7 mars). *Arrêté n° 00058/MEN/SG/DGESN portant institution de l'approche par les compétences de base et des nouveaux processus d'évaluation des acquis scolaires de l'enseignement secondaire général et technique*. Repéré à https://64695626-4c16-4c32-a051-0af78a00c561.filesusr.com/ugd/33bbf3_23d67183e3004cfc91128291df736dfd.pdf

- MEN et IPN. (1985/2012). *L'enseignement du français au second cycle*. Libreville : Département de français.
- Nguimbi, A. (2015). *Discours et pratiques sur l'enseignement des textes littéraires au lycée*. Libreville, Gabon : Odem.
- Ouellet, S. (2012). *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature* (Thèse de doctorat, Université de Toulouse II – Le Mirail). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/4675/1/D2324.pdf>
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit. 3. Le temps raconté*. Paris : Éditions du Seuil.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. (2002). Qu'entend-on par lecture littéraire? Dans C. Tauveron (dir.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements* (p. 12-22). Repéré à https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/14/7/lecture_culture_litteraires_111147.pdf
- Rouxel, A. (2013). L'avènement du sujet lecteur. Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature. Dans S. Ahr et P. Joole (dir.), *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université?* (p. 115-128). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers?* (Thèse de doctorat, Université Laval). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/24045/1/29976.pdf>
- Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation & Didactique*, 9(2), 107-117. <http://dx.doi.org/10.4000/educationdidactique.2310>
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, (19), 9-38. <http://dx.doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
- Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, (157), 75-82. <http://dx.doi.org/10.3917/lfa.157.0075>
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. Berne : Peter Lang.
- Vibert, A. (2013). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée?*. Repéré à https://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

Pour citer cet article

- Abeme Ndong, M. (2020). Dispositif de formation de sujets lecteurs enseignants du secondaire. *Formation et profession*, 28(1), 110-126. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.501>



©Auteure. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a192>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Roberta de Oliveira Soares
Université de Montréal (Canada)



Ethnographie des classes d'accueil au secondaire en milieu montréalais

doi:10.18162/fp.2020.a192

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Contexte et problématique de la recherche

Depuis l'entrée en vigueur de la Charte de la langue française (loi 101) en 1977 au Québec, le système scolaire québécois francophone est devenu un lieu d'accueil pour les immigrants. En effet, les écoles ont dû s'adapter à la diversité linguistique, ethnoculturelle et religieuse (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016). Depuis 1998, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle encadre la mise en œuvre d'une éducation interculturelle et, plus récemment, d'une éducation inclusive (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016). Dans cette politique, l'éducation interculturelle se base sur trois principes : une société dont la langue commune est le français; une société démocratique dont la participation est attendue et garantie; et une société pluraliste et ouverte (Ministère de l'Éducation, 1998; Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1990).

Dans la foulée de cette politique, le Québec a mis en place de manière répandue des classes d'accueil pour les élèves ayant besoin de soutien pour apprendre le français ou pour améliorer leurs compétences dans cette langue avant d'être redirigés en classe ordinaire. Cinq modèles d'intégration sont en vigueur : 1) classe d'accueil fermée; 2) classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration; 3) intégration partielle; 4) intégration totale dans les classes ordinaires avec soutien à l'apprentissage du français; et 5) intégration totale dans les classes ordinaires sans soutien à l'apprentissage du français (De Koninck et Armand, 2012).

Jusqu'à présent, les recherches ayant porté sur les classes d'accueil au Québec ont surtout été menées dans le champ de la didactique des langues secondes (De Koninck et Armand, 2012). Cependant, ces recherches ont peu abordé le processus d'ajustement ou, *a contrario*, de résistance des élèves immigrants dans les classes d'accueil.

Cadre d'analyse de la recherche

Dans le cas des classes d'accueil au Québec, d'une part, l'école est tenue d'accueillir les différences ethnoculturelles et linguistiques des élèves immigrants en vertu de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle de 1998. D'autre part, l'école doit appliquer la recommandation de la loi 101, selon laquelle le français est la langue commune de scolarisation. Nous faisons l'hypothèse que cela peut générer des tensions et des conflits entre les élèves et l'équipe-école, car les élèves peuvent réagir à l'autorité et aux règles, notamment linguistiques, imposées par les enseignants de manière directe ou indirecte.

En nous inspirant de Goffman (1961), nous utiliserons d'un côté, dans cette recherche, le concept d'ajustements primaires des élèves des classes d'accueil fermées, c'est-à-dire les ajustements réciproques entre l'individu et l'institution; ce concept inclut l'idée d'une collaboration entre les individus et l'établissement. De l'autre côté, nous mobiliserons le concept d'ajustements secondaires incluant les pratiques adoptées par l'individu pour contester l'ordre établi; il s'agit donc de l'adoption de pratiques dont les moyens ou les fins sont interdits dans l'établissement. L'individu adopte ces stratégies pour réagir aux règles dictées par l'institution. Le concept d'ajustement s'avère directement lié à l'identité des individus (Goffman, 1961).

Nous faisons l'hypothèse qu'il existe à la fois des ajustements primaires et secondaires de la part des jeunes issus de l'immigration vis-à-vis du fonctionnement de la classe d'accueil et des dynamiques à l'œuvre dans l'école en général. Ainsi, dans cette recherche, nous nous pencherons sur les ajustements et réactions aux normes scolaires linguistiques chez des élèves fréquentant les classes d'accueil fermées au secondaire à Montréal, et ce, autant dans des classes d'accueil qu'en dehors des classes d'accueil.

Question et objectifs de la recherche

Cette recherche vise à répondre à la question suivante : comment les ajustements primaires et secondaires se produisent-ils dans les interactions sociales entre les élèves des classes d'accueil et d'autres acteurs sociaux (enseignants des classes d'accueil, élèves et enseignants des classes ordinaires, direction et autres intervenants) dans l'école?

L'objectif général de cette recherche est de comprendre le processus d'ajustement des élèves issus de l'immigration fréquentant des classes d'accueil. Cet objectif se décline en deux objectifs spécifiques : 1) identifier les ajustements primaires, que ce soit dans la classe d'accueil ou, plus largement, dans l'école; 2) identifier les ajustements secondaires, que ce soit dans la classe d'accueil ou, plus largement, dans l'école.

Méthodologie de la recherche

Nous utiliserons l'ethnographie, plus spécifiquement la technique de l'observation participante périphérique, pour analyser les interactions sociales entre les acteurs scolaires d'une école secondaire de Montréal (Pepin, 2011; Vienne, 2005; Whyte, 1993). L'étude ethnographique a pour but de fournir une analyse approfondie avec l'objectif de comprendre le sens que les acteurs sociaux attribuent à leurs interactions sociales (Whyte, 1993).

L'analyse des données tiendra compte de quatre types d'interactions sociales se déroulant en classe d'accueil et ailleurs dans l'école : a) entre les élèves en classe d'accueil; b) entre les élèves et les enseignants en classe d'accueil; c) entre les élèves des classes d'accueil et les élèves des classes ordinaires; d) entre les élèves des classes d'accueil et d'autres acteurs de la communauté éducative présents dans l'institution.

Conclusion

Dans ce contexte, mener une recherche sur ce sujet est pertinent pour contribuer à améliorer l'intégration des élèves immigrants, qui représentent une forte proportion des élèves du primaire et du secondaire, principalement dans la grande région montréalaise. Il importe de tenter de mieux comprendre leur vécu scolaire jalonné d'interactions sociales quotidiennes.

Notre recherche contribuera à l'avancement des connaissances en analysant, d'un point de vue sociologique et ethnographique, les interactions sociales dans les classes d'accueil au secondaire à Montréal entre les élèves, entre les élèves et les enseignants ainsi qu'entre les élèves des classes d'accueil et les autres membres de la communauté éducative (élèves et enseignants des classes ordinaires, directions d'école et autres intervenants scolaires).

Cette recherche permettra également d'analyser le sentiment d'appartenance ou de non-appartenance de l'élève nouvellement arrivé à son école et, plus largement, au Québec. De plus, des pistes d'intervention destinées aux enseignants de l'accueil et des classes ordinaires ainsi qu'aux directions d'école émaneront de cette recherche, de même que des pistes pour bonifier la formation initiale et continue des maîtres.

Références

- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85.
<http://dx.doi.org/10.7202/1019212ar>
- Goffman, E. (1961). *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York, NY : Anchor Books.
- Mc Andrew, M. et Bakhshaei, M. (2016). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (p. 19-40). Montréal, QC : Fides Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble : énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Repéré à <http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/44435>

Pepin, M. (2011). L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui? *Recherches qualitatives*, (10), 30-46.
Repéré à
http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v10/RQ_HS10_Pepin.pdf

Vienne, P. (2005). Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire? *Éducation et sociétés*, (16), 177-192.
<http://dx.doi.org/10.3917/es.016.0177>

Whyte, W. F. (1993). *Street corner society: the social structure of an Italian slum* (4^e éd.). Chicago, IL : University of Chicago Press. <http://dx.doi.org/10.7208/chicago/9780226922669.001.0001>

Pour citer cet article

De Oliveira Soares, R. (2020). Ethnographie des classes d'accueil au secondaire en milieu montréalais.
Formation et profession, 28(1), 127-130. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a192>



La critique des idéologies comme prémisse au développement de la pensée réflexive

Kim Samson 
Université Laval (Canada)

doi:10.18162/fp.2020.a193

CHRONIQUE • Recherche étudiante

De nombreux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage dans les différentes disciplines scolaires, que ce soit le cercle littéraire en français ou la communauté de recherche philosophique en éthique et culture religieuse, visent le développement de l'esprit critique en favorisant la mise à distance de l'interprétation d'une œuvre littéraire (Sauvaire, 2013) ou en invitant les élèves à penser par eux-mêmes (Sasseville, 2009). Trop souvent présenté dans sa formule doxique, l'esprit critique serait cette mise à distance des préjugés et des idées reçues de la collectivité desquels le sujet doit s'extirper, le réduisant ainsi au statut de fausse conscience. Nous croyons que cette définition restreint quelque peu notre compréhension des discours idéologiques. C'est pourquoi nous souhaitons, dans le cadre de cet article, enrichir la réflexion sur l'esprit critique en éducation en nous référant aux réflexions du sociologue québécois Fernand Dumont (1974) et du philosophe français Olivier Reboul (1980) sur les idéologies¹.

Origine et définition de la notion d'idéologies

Reboul soutient que le terme « idéologies » a été popularisé par le philosophe Destutt de Tracy en 1796 et renvoyait à la « faculté scientifique de penser » (Reboul, 1980, p.17). Il poursuit en expliquant que Napoléon Bonaparte a été le premier à donner au terme sa connotation négative lorsqu'il critiquait les philosophes qui travaillaient sur l'idéologie. Bonaparte, selon Reboul, les présentait comme de vulgaires idéalistes ignorant les problèmes concrets. Dans le même ordre d'idées, Reboul (1980) révèle que Karl Marx a défini l'idéologie comme une sorte de sublimation des rapports matériels de domination. Sa définition est encore d'actualité. Dans

un numéro des *Cahiers Fernand Dumont*, une revue consacrée à la pensée de Dumont dans laquelle il aborde le concept marxien de l'idéologie, Goyette soutient que les idéologies ne sont plus que des « phénomènes de fausse conscience qui inspirent la méfiance et le doute » (Goyette, 2014, p. 10). Cette conception de l'idéologie rejoint en partie celle de Michel Foucault tel que Bourque et Duchastel (2014) la présentent, puisqu'elle s'inscrit dans le courant postmarxiste de la critique de la modernité. Pour Foucault (1976), étant donné que les grands systèmes d'organisation idéologiques ne règnent plus, le monde est avant tout une constitution langagière. Le rôle du sujet est de se délivrer par le langage des structures langagières qui pèsent sur lui.

Même si nous ne nous positionnons pas en rupture avec les réflexions de Foucault (1976) ou de Marx et Engels (1968), nous croyons que les idéologies ne sont pas que des structures abstraites qui précèdent le sujet. Pour Dumont, le sujet idéologique sait qu'il construit une unité de sa culture plutôt que d'en recevoir une cohérence (Dumont, 1974, p. 65). Nous croyons, à l'instar de Dumont, que les idéologies permettent, de manière implicite ou explicite, de donner du sens aux actions. Fabre soutient, en présentant la pensée du sociologue québécois, que « la fabrication des idéologies est le fait, non pas d'un *deus ex machina*, plutôt malveillant, mais des individus eux-mêmes, lesquels trouvent là une justification à leur existence et lui confèrent une stabilité légitime » (Fabre, 2014, p. 6). Pour Dumont, les idéologies sont nécessaires au maintien du tissu social, conception qui se positionne quelque peu à l'encontre de celle de Marx, puisqu'elle redonne à l'individu un certain contrôle sur ses choix idéologiques. L'enjeu de l'idéologie n'est pas uniquement de dire le monde, mais d'agir sur celui-ci (Gagnon, 2014, p. 63). Comme nous l'avons mentionné précédemment, les idéologies constituent donc les « valeurs en action » et sous-entendent l'idée d'une confrontation entre celles-ci.

Reboul a aussi abordé les idéologies à travers leurs manifestations dans le discours. Pour le philosophe français, les idéologies, nécessairement collectives, permettent de reconnaître qu'un discours se situe dans une époque et un milieu qui aura de l'influence sur la pensée. Sa définition diffère quelque peu de celle de Dumont, en ce sens que les idéologies ne sont pas le propre des individus, même s'ils croient trouver en elles leur vérité et leur identité : « chacune a réponse à tout et délivre l'individu de la charge de penser par lui-même » (Reboul, 1980, p. 13). Le sujet est donc davantage assujéti aux idéologies, car elles donnent l'illusion de penser par soi-même, alors qu'il n'en est rien. Reboul a identifié cinq traits de l'idéologie : elle est partisane, collective, dissimulatrice, rationnelle et au service d'un pouvoir au sein d'une collectivité donnée. Ainsi, pour Reboul, l'idéologie est la justification plus ou moins rationnelle d'un pouvoir, même s'il ne condamne pas cette volonté de pouvoir en soutenant même qu'elle apparaît nécessaire à un certain ordre civilisateur. L'idéologie est donc acceptable dans la mesure où le service du pouvoir n'entraîne pas un asservissement du pouvoir (Reboul, 1980, p. 21). Lier la notion d'idéologie au concept de pouvoir sous-entend nécessairement l'idée de lutte, c'est pourquoi toute idéologie est conflictuelle ou, pour paraphraser Dumont, représente « la société en polémique » (Dumont, 1974, p. 6). Cependant, nuance Reboul, les idéologies se prétendent critiques et rationnelles et, ce faisant, camouflent leur désir de pouvoir. C'est pourquoi elles se dissimulent sous le bon sens, l'évidence, la morale et les faits (Reboul, 1980, p. 23). Bref, bien que Reboul admette la nécessité civilisatrice de l'idéologie pour une collectivité à une époque donnée, il n'en demeure pas moins critique à l'égard d'un système de pensée qui peut inhiber la subjectivité en présentant comme une évidence une situation issue d'une lutte de pouvoir.

Dans un contexte d'interprétation d'une œuvre littéraire, nous croyons que la réception de discours interprétatifs ne dépend pas uniquement du critère de la compréhension, mais aussi du bagage culturel des sujets lecteurs.

Les idéologies présentes dans l'interprétation d'une œuvre littéraire : exemple de la classe de français

Si Reboul perçoit l'idéologie en fonction des luttes de pouvoir inhérentes à la vie sociale, nous croyons qu'une discussion sur l'interprétation d'un texte qui mobilise un contenu axiologique peut aussi donner lieu à des luttes de nature idéologique. Le discours peut certes permettre l'ouverture, mais peut mener à un retranchement idéologique et, donc, à un renforcement ou à un abandon de certaines interprétations. Bref, la notion d'idéologies dans le contexte de l'interprétation d'une œuvre littéraire rappelle que la lecture subjective et le partage des interprétations ne se déroulent pas en vase clos. Chaque sujet, avec ses diverses expériences et appartenances, module son interprétation selon ses valeurs. Ces valeurs restent toutefois souvent tributaires d'idéologies qui les transcendent. Autrement dit, les idéologies, comme le montrent Dumont et Reboul, ne se conçoivent que comme des actions ancrées dans une historicité non dénuées d'une certaine volonté de pouvoir. Il est donc possible que les idéologies puissent en quelque sorte réguler l'interprétation, autant subjective qu'intersubjective.

Ces réflexions sur la notion d'idéologie proposées par Dumont et Reboul nous permettent de nous intéresser aux structures de pouvoir, sans paradoxalement nous cantonner dans une conception déterministe du sujet. Il semble difficile de déterminer la nature des opinions soi-disant dominantes, ce qui pourrait mener à des définitions essentialistes des discours doxiques par lesquels, pour reprendre les mots d'Aron, l'idéologie s'assimile à « l'idée de mon adversaire » (Aron, 1936, p. 4).

Notes

¹ Nous utilisons le terme « idéologies » au pluriel pour être cohérente avec la pensée de Fernand Dumont.

Références

- Aron, R. (1936). L'idéologie. *Recherches philosophiques*, 6(1), 65-84.
- Bourque, G. et Duchastel, J. (2014). Montée et déclin de l'idéologie au Québec. Dans J. Goyette (dir.), *Les cahiers Fernand Dumont pour l'avenir de la mémoire : avons-nous toujours besoin des idéologies?* (p. 15-34). Trois-Rivières, QC : Fides.
- Dumont, F. (1974). *Les idéologies*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fabre, G. (2014). La rémanence idéologique. Dans J. Goyette (dir.), *Les cahiers Fernand Dumont pour l'avenir de la mémoire : avons-nous toujours besoin des idéologies?* (p. 5-8). Trois-Rivières, QC : Fides.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I : la volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- Gagnon, B. (2014). Le multiculturalisme (selon Charles Taylor) est-il une idéologie (selon Fernand Dumont)? Dans J. Goyette (dir.), *Les cahiers Fernand Dumont pour l'avenir de la mémoire : avons-nous toujours besoin des idéologies?* (p. 55-72). Trois-Rivières, QC : Fides.
- Goyette, J. (2014). Que sont les idéologies devenues? Dans J. Goyette, *Les cahiers Fernand Dumont pour l'avenir de la mémoire : avons-nous toujours besoin des idéologies?* Trois-Rivières, QC : Fides.

- Marx, K. et Engels, F. (1968). *L'idéologie allemande*. Paris : Éditions sociales.
- Reboul, O. (1980). *Langage et idéologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Sasseville, M. (dir.). (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants* (3^e éd.). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/24045/1/29976.pdf>

Pour citer cet article

- Samson, K. (2020). La critique des idéologies comme prémisses au développement de la pensée réflexive. *Formation et profession*, 27(3), 131-134. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a193>



Alexia **Stumpf**
Jean-Steve **Meia**
Paul-André **Garessus**

Haute école pédagogique - BEJUNE

Co-construire le sens d'un développement professionnel collectif : un passage obligé

doi:10.18162/fp.2020.a194

CHRONIQUE • Formation des maîtres

Comment susciter un développement professionnel collectif? La conception, la réalisation et l'analyse d'un temps de formation destiné aux personnes superviseuses de stage¹, dans le cadre d'une formation à l'enseignement en alternance, nous a permis d'apporter quelques éléments de réponse à cette question, transférables à d'autres contextes professionnels. Cette chronique relate l'expérience vécue, son analyse et les enseignements tirés.

Membres d'une direction de filière de formation des enseignants du secondaire en Suisse, nous constatons ponctuellement que les contenus des bilans de stage, destinés à évaluer la pratique professionnelle des étudiants-stagiaires, peuvent être contradictoires, selon qu'ils sont remplis par l'enseignant associé² ou la personne superviseuse de stage. En amont de leur rédaction, l'entretien post-visite de stage peut logiquement aussi faire émerger des contradictions, voire des tensions. Imaginons l'étudiant, face à des attentes antagonistes, qui, dans l'optique de réussir sa formation et de maintenir des relations professionnelles sereines avec son enseignant associé, se trouve au cœur de ce que nous avons choisi de nommer un « débat de postures ».

Pour tenter de sortir de cette impasse, nous avons décidé de mettre en place, avec un consultant, un moment de formation destiné au collège des personnes superviseuses de stage. Concrètement, il s'agissait de présenter un outil de négociation visant à dépasser le « débat de posture » entre enseignant associé et personne superviseuse. Avant de lever le voile sur le succès ou l'insuccès de la démarche de formation, précisons-en le contenu et le déroulement.

Récit de l'expérience

La formation, d'une durée de trois heures et demie, s'adressait à un collectif de vingt personnes superviseuses de stage. Elle a été conçue par le consultant et les auteurs de la présente chronique. Dès le départ, il a été décidé de réaliser une captation vidéo de l'ensemble du temps de formation et de recueillir, par un questionnaire en ligne, les perceptions des participants sur la démarche. L'objectif de cette double prise d'information était de pouvoir porter a posteriori un regard critique étayé sur notre expérience.

La planification prévoyait trois parties. En guise de mise en situation, les trois membres de la direction ont joué, devant leurs collègues, un entretien post-visite de stage durant lequel la personne superviseuse et l'enseignant associé s'opposaient par le verbe en revenant sur une leçon donnée par une étudiante, de telle sorte que celle-ci se trouvait mal prise, tiraillée entre deux approches contradictoires, l'une applicationniste et l'autre réflexive. Après ce jeu de rôle et une brève mention des objectifs de la formation, le consultant a présenté, dans une deuxième partie, les étapes d'une démarche adaptée de la négociation raisonnée de Harvard, censée permettre le développement d'un partenariat entre deux personnes aux vues opposées. Pour la troisième partie, il avait été prévu un temps de questions et de réactions en prolongation de l'apport théorique, suivi d'un large moment d'exercice pour tester l'outil de négociation dans le cadre de jeux de rôle par petits groupes. Ce passage à la pratique n'a jamais pu se dérouler, les participants ayant mobilisé le reste du temps pour mettre en doute la pertinence de l'outil.

Analyse

L'analyse de la captation a été réalisée en trois étapes : une lecture flottante a permis de sélectionner des éléments saillants dans lesquels nous avons recherché des indicateurs de développement professionnel selon Lefevre, Garcia et Namolovan (2009) avant de rédiger une synthèse critique. Le questionnaire en ligne a été soumis à une analyse de contenu des perceptions sur les effets potentiels de l'activité de formation en termes de développement professionnel.

Comment peut-on expliquer ce que nous avons interprété, dans un premier temps, comme un refus global d'entrer dans la formation proposée? L'écart entre l'engouement des organisateurs et des bénéficiaires de la formation s'explique certainement par le présupposé, du côté de ses concepteurs, que l'adhésion aux contenus constituerait un allant de soi du côté des personnes superviseuses. C'était là minimiser l'épreuve de la réalité! Laquelle? Tout d'abord s'est manifesté le refus d'entrer dans le dispositif de formation. L'analyse fait ressortir une visée trop applicationniste de l'outil de négociation adressé à un public qui promeut notamment la pratique réflexive et l'approche socioconstructiviste dans l'enseignement. À cela s'ajoute l'emploi d'un vocabulaire managérial, employé par le consultant, qui ne « parle » pas au public concerné. Personnes superviseuses et consultant ne bénéficient pas d'une culture professionnelle commune. À ce stade, le fond et la forme deviennent rapidement rédhibitoires et la formation ne se déroule pas comme prévu. Le débat de posture, qu'on souhaitait dépasser, s'est reproduit à un autre niveau : entre les personnes superviseuses et le consultant.

Est-ce pour autant un échec? Sur le moment, tout portait assez catégoriquement à l'affirmer : nous n'étions pas arrivés à ce qui était prévu. Cependant, a posteriori, l'analyse de la captation et du recueil de perceptions nous permet de nuancer ces premières impressions. En effet, 70 % des superviseurs participants déclarent avoir vu leurs représentations quant aux enjeux de l'entretien post-visites, à leur rôle et à celui de l'enseignant associé avoir été modifiées par les échanges. L'analyse montre aussi que le refus d'entrer dans la formation ne résulte pas d'une opposition de principe, mais plutôt de la perception d'une absence de sens qui rend dès lors la négociation (de sens) incontournable et formative : « les interactions permettraient une négociation de sens qui contribuerait à la fois au sentiment d'identité par une meilleure connaissance de soi et par la construction d'une identité professionnelle » (Hensler et Dezutter, 2008).

Les échanges qui ont eu lieu, à la place de la formation prévue, ont contribué à définir les besoins d'une autre formation, dont l'objectif ne viserait pas à dépasser le débat de posture, mais plutôt à en annihiler son émergence. Il s'agirait alors de travailler au développement d'une vision commune des intentionnalités de la formation et à la définition d'objectifs partagés par les deux catégories de formateurs impliqués dans l'entretien post-visite de stage, de sorte que celui-ci contribue pleinement à la formation de l'étudiant. Aussi, plutôt que de favoriser un développement de savoir professionnel lié à la maîtrise d'un outil et visant l'efficacité de l'action (Lefevre et al., 2009), les interactions entre pairs ont contribué davantage au développement d'une dimension collective de l'identité professionnelle qui s'est construite en opposition à ce que l'animateur proposait, plus spécifiquement sur le plan de la culture professionnelle (Lefevre et al., 2009). Cette dimension collective de l'identité se combine au développement d'une dimension subjective de l'identité professionnelle, notamment dans le sens où les échanges remettent en question la vision que chacun a de la formation.

Enfin, ces interactions ont permis de faire émerger des présupposés erronés, du côté de la direction de la filière, tels celui de penser que les personnes superviseuses adhèreraient d'emblée à un dispositif collectif de formation non choisi ou encore que la perception des rôles de chacun des acteurs impliqués dans l'entretien post-visite était consensuelle.

Enseignements à partager

Quels enseignements retirer et partager de cette expérience? Nous pouvons d'abord remarquer que l'évaluation du développement professionnel ne peut se réduire au repérage de quelques indicateurs préalablement définis. De nombreux autres ne sont pas nécessairement visibles sans pour autant ne pas exister. De manière imagée, le développement professionnel pourrait donc être comparé à un iceberg dont il ne faudrait pas négliger la partie immergée. Dans ce contexte, il nous semble donc nécessaire d'accepter de lâcher prise, c'est-à-dire ne pas vouloir nécessairement mesurer et contrôler tous les effets d'une action visant le développement professionnel et oser un pari sur l'impact à long terme de l'acte de formation chez les participants.

Il paraît par ailleurs incontournable de prévoir, dans un projet visant à favoriser le développement professionnel d'un collectif, des espaces-temps permettant l'émergence des représentations initiales puis la confrontation des perceptions quant aux rôles des différentes parties et aux objectifs à atteindre conjointement. Si de tels échanges contribuent intrinsèquement au développement professionnel,

ils constituent aussi un préalable nécessaire à la réalisation d'un projet de co-formation qui suscite l'adhésion des participants. Et enfin, l'une des limites du dispositif à l'origine de cette chronique est sans aucun doute l'absence des enseignants associés. Nous avons cherché à remédier à cette faiblesse en les impliquant ultérieurement dans un séminaire consacré à la thématique de l'entretien post-visite de stage.

Notes

- ¹ Membres de la haute école chargés de l'évaluation des stages de pratique professionnelle des étudiants.
- ² Enseignant accueillant et encadrant l'étudiant dans ses classes, et participant à l'évaluation du stage.

Références

- Hensler, H. et Dezutter, O. (2008). La réflexion professionnelle, point de rencontre de savoirs multiples : dans quelles conditions? Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 107-123). Bruxelles : De Boeck.
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives*, 5(11), 277-314. <http://dx.doi.org/10.4000/questionsvives.627>

Pour citer cet article

- Stumpf, A., Meia, J.-S. et Garessus, P.-A. (2020). Co-construire le sens d'un développement professionnel collectif : un passage oublié. *Formation et profession*, 28(1), 135-138. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a194>

La tricherie aux examens : un aperçu de la recherche

Sylvie Fontaine
Université du Québec en Outaouais

doi:10.18162/fp.2020.a195

HRONIQUE • Intervention éducative

Nous assistons depuis quelques années à une prolifération d'examens préparés par le personnel enseignant, les commissions scolaires, le ministère de l'Éducation et autres organismes officiels, et ce, à tous les ordres d'enseignement et dans plusieurs ordres professionnels. Or, qui dit examen dit aussi tricherie. C'est du moins ce que rapportent les nombreuses recherches menées auprès d'élèves et d'étudiants de plusieurs pays (p. ex., Crittenden, Hanna et Peterson, 2009). La tricherie aux examens n'est pas un phénomène nouveau. En fait, un des premiers articles scientifiques à mentionner un acte de tricherie date du début du vingtième siècle (Barnes, 1904). Cet auteur rapporte le vol par un étudiant d'une copie d'examen à l'imprimerie d'une grande université américaine. Depuis, les méthodes de tricherie se sont diversifiées et multipliées et la recherche récente fait état de l'ampleur considérable du phénomène, des facteurs qui motivent les étudiants à tricher, mais aussi des initiatives mises en place pour réduire la tricherie, notamment dans les universités.

Ampleur du phénomène

Selon les auteurs consultés, les statistiques sur la tricherie aux examens (incluant souvent le plagiat dans les travaux) varient entre 30 % et 80 % (Williams et Williams, 2012). Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur le pourcentage de tricheurs, il n'en demeure pas moins que la tricherie est bien présente dans nos milieux scolaires, et ce constat va au-delà de nos frontières nord-américaines. En effet, certains chercheurs parlent même d'une *culture mondiale de la tricherie* pour décrire la situation dans le milieu universitaire à travers le monde (Crittenden et al., 2009).

Méthodes utilisées pour tricher

Trois catégories de méthodes pour tricher sont identifiées dans la littérature. La première catégorie se présente en amont de l'examen et implique un échange d'informations qui ne devraient pas être partagées. La publication sur les réseaux sociaux des questions d'examens produits par la commission scolaire avant que tous les élèves aient fait l'examen en est un bel exemple. La deuxième catégorie comprend l'utilisation de matériel interdit pendant les examens, par exemple, l'usage de notes écrites sur les avant-bras ou d'informations encodées dans des montres intelligentes. La troisième catégorie de méthodes s'applique après l'examen, par exemple, lorsqu'un étudiant prétend que l'enseignant a fait des erreurs dans sa correction alors qu'il a lui-même modifié ses réponses lors du retour de l'examen en classe. Avec le développement de la technologie et la mise en marché de certains outils (oreillette branchée à un souffleur de réponses, loupe pour lire les minuscules caractères sur une étiquette de bouteille d'eau, etc.), l'imagination du tricheur est la seule limite face à la diversité des méthodes existantes pour faciliter la tricherie.

Facteurs qui motivent les étudiants à tricher

La recherche montre que certaines variables démographiques comme le sexe, l'âge, les résultats scolaires ou une expérience antérieure de tricherie auraient une incidence sur la décision de l'étudiant de tricher à un examen. Ainsi, les garçons d'un plus jeune âge qui ont déjà triché dans le passé seraient les plus enclins à tricher (Olafson, Schraw, Nadelson, Nadelson et Kehrwald, 2013).

L'influence des pairs sur la décision de tricher est largement documentée, et les chercheurs s'entendent pour dire que le fait d'avoir des amis qui trichent, ou même simplement de savoir que certains étudiants de la classe trichent, serait suffisant pour inciter un étudiant à tricher (Rettinger et Kramer, 2009).

Un autre facteur serait l'engagement de l'étudiant dans ses études et le type de but qu'il poursuit. Ainsi, un étudiant qui consacre peu de temps à ses études, qui n'est pas motivé et qui a tendance à procrastiner dans ses tâches scolaires serait plus enclin à tricher. De même, lorsque l'étudiant poursuit des objectifs centrés sur l'obtention de notes élevées ou d'un diplôme ou qu'il étudie dans un environnement axé sur la performance plutôt que sur l'apprentissage, la tricherie devient une option à considérer lors des examens.

Initiatives pour réduire la tricherie

Des études réalisées dans le milieu universitaire (p. ex., Fendler, Yates et Godbey, 2018; McCabe, Butterfield et Trevino, 2012) ont mené les décideurs à se doter de cadres officiels pour mettre en œuvre des démarches pour combattre et réduire la tricherie dans leur institution. Par exemple, plusieurs universités ont des politiques sur la tricherie et le plagiat, des comités qui gèrent les cas des étudiants tricheurs, des activités de promotion de l'intégrité académique, etc. Une démarche qui semble assez prometteuse dans les universités américaines consiste à faire signer aux étudiants un code d'honneur dans lequel ils s'engagent à faire preuve d'intégrité académique dans leur cours et tout au long de leur parcours universitaire.

Au Québec, un groupe de chercheurs se sont donné comme objectif de faire le point sur le phénomène de la tricherie aux examens dans les facultés d'éducation de cinq universités québécoises. Le premier volet de la recherche était de mesurer l'étendue du phénomène dans les facultés d'éducation. Les résultats préliminaires indiquent que les étudiants en éducation seraient moins portés à tricher que ce qui est rapporté par la littérature internationale. Le deuxième objectif de l'étude était de situer le phénomène de la tricherie dans le contexte plus large du raisonnement moral qui sous-tend l'agir éthique des futurs enseignants. Les résultats préliminaires de cette deuxième étape de la recherche indiquent que les étudiants adoptent un agir éthique qui est largement tributaire d'une conception légale, plutôt que morale, lors de la prise de décisions.

Les recherches sur la tricherie abondent dans la littérature scientifique et permettent de mieux comprendre ce phénomène. Cependant, d'autres questions méritent d'être posées. Par exemple, quel est le bienfondé d'encourager la course à la performance dans nos institutions scolaires? Sans contester l'importance de valoriser l'excellence, on peut se demander si l'excellence passe obligatoirement par l'obtention d'une note élevée. En fait, faire preuve d'excellence dans un domaine d'études, n'est-ce pas plutôt de maîtriser le savoir, le savoir-faire et le savoir-être propre à la discipline? Or, est-ce possible de valoriser l'excellence de l'apprentissage sans que cela passe par une valorisation de la note dont la signification n'est pas toujours porteuse de sens? Ces enjeux méritent d'être abordés dans un contexte où ce sont les notes qui servent de barème pour l'obtention d'un diplôme et, par conséquent, d'ouverture aux portes de l'emploi, et non la reconnaissance des compétences de l'étudiant. Il en résulte alors une question fondamentale : quelle confiance peut-on avoir en un diplôme pouvant être obtenu par un étudiant tricheur?

Références

- Barnes, E. (1904). Student honor: A study in cheating. *The International Journal of Ethics*, 14(4), 481-488.
<http://dx.doi.org/10.1086/intejethi.14.4.2376257>
- Crittenden, V. L., Hanna, R. C. et Peterson, R. A. (2009). The cheating culture: A global societal phenomenon. *Business Horizons*, 52(4), 337-346. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bushor.2009.02.004>
- Fendler, R. J., Yates, M. C. et Godbey, J. M. (2018). Observing and deterring social cheating on college exams. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(1), 4
<http://dx.doi.org/10.20429/ijstl.2018.120104>
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D. et Trevino, L. K. (2012). Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it. Baltimore : The Johns Hopkins University Press.
- Olafson, L., Schraw, G., Nadelson, L., Nadelson, S. et Kehrwald, N. (2013). Exploring the judgment-action gap: College students and academic dishonesty. *Ethics & Behavior*, 23(2), 148-162.
<http://dx.doi.org/10.1080/10508422.2012.714247>
- Rettinger, D. A. et Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, 50(3), 293-313. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-008-9116-5>
- Williams, M. W. M. et Williams, M. N. (2012). Academic dishonesty, self-control, and general criminality: A prospective and retrospective study of academic dishonesty in a New Zealand university. *Ethics & Behavior*, 22(2), 89-112.
<http://dx.doi.org/10.1080/10508422.2011.653291>

Pour citer cet article

Fontaine, S. (2020). La tricherie aux examens : un aperçu de la recherche. *Formation et profession*, 28(1), 139-141.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a195>



Vers le milieu de recherche pour soutenir les élèves : une CAP sur le vocabulaire

Danielle **Latour**¹
Commission scolaire Marie-Victorin (Canada)

doi:10.18162/fp.2020.a196

CHRONIQUE • Milieu scolaire

Introduction

De plus en plus d'élèves allophones sont accueillis dans les classes au Québec et le développement du vocabulaire en français représente un défi important pour le personnel enseignant (Fleury, 2013). C'est le constat qu'ont fait les membres d'une communauté enseignante dans une école primaire dont la population est majoritairement allophone pour ensuite se mobiliser avec comme objectif de trouver des moyens éprouvés par la recherche visant l'enrichissement du vocabulaire chez leurs élèves. En effet, convaincues des bénéfices engendrés par un vocabulaire plus étendu au regard de la compréhension en lecture ou des travaux d'écriture des élèves, la direction d'école et les enseignantes du 2^e cycle ont formé une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Après une consultation intensive des pratiques avérées efficaces, la CAP s'est unanimement arrêtée sur une pratique : le développement de la conscience morphologique en travaillant les racines, les préfixes et les suffixes avec les enfants. Le présent article rend compte de l'expérience pédagogique vécue à cette école, des progrès constatés chez les élèves ainsi que des conditions gagnantes qui ont rapproché les milieux scolaires et scientifiques au cours de l'implantation d'un programme d'enseignement issu de la recherche visant le développement de la conscience morphologique.

Contexte ou histoire de la CAP

Besoins du milieu

C'est à la fin de l'année scolaire 2017-2018 que le personnel enseignant et la direction se sont réunis pour se pencher sur les besoins des élèves de l'école. L'objectif était de mieux répondre aux besoins afin de parvenir à réduire le nombre d'élèves identifiés comme éprouvant des difficultés d'apprentissage. Ensemble, ils ont dégagé que le bagage de vocabulaire en français demeurerait assez pauvre chez les enfants de la maternelle jusqu'à la fin du primaire probablement parce que la majorité des élèves

revenait à leur langue maternelle aussitôt de retour dans leur milieu respectif. Or, puisqu'il suffit de ne pas connaître seulement 2 % des mots d'un texte pour que sa compréhension devienne ardue (Fejzo, Godard et Laplante, 2014) le besoin commun ciblé fut **l'amélioration du vocabulaire** des élèves de l'école dont une forte majorité évolue au sein d'une famille allophone.

Choix de la compétence à développer

L'orthopédagogue de l'école s'est alors penchée sur la recherche afin de trouver les moyens les plus efficaces d'intervenir pour enrichir le vocabulaire chez les élèves. C'est le **développement de la conscience morphologique** qui a retenu son attention puisque les études récentes démontrent que cette pratique pédagogique favorise les habiletés de lecture et d'écriture chez les enfants, et ce, plus particulièrement chez les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (Bowers, Kirby et Deacon, 2010). En fouillant davantage sur le sujet, il s'est avéré intéressant d'apprendre qu'à partir du 2^e cycle du primaire 60 % des mots composant les textes scolaires peuvent être compris grâce à leur structure morphologique (Nagy et Anderson, 1984, cités dans Fejzo, 2016). Aussi, il appert que la connaissance des préfixes et des suffixes d'un mot permet de comprendre trois ou quatre nouveaux mots appartenant à la même famille (Fejzo, 2016) contribuant ainsi à l'amélioration du vocabulaire chez les élèves. Finalement, un aspect non négligeable lié au développement de la conscience morphologique que Fejzo a constaté dans le cadre de ses recherches est qu'il amène aussi les élèves à se questionner et analyser les mots inconnus rencontrés dans un texte avant même de songer à consulter un dictionnaire.

Sélection du programme en conscience morphologique

C'est en s'appuyant sur ces faits que le programme d'enseignement issu de la recherche *Histoire de famille* (Fejzo, 2016) s'adressant principalement aux élèves du 2^e cycle du primaire a été ciblé comme outil de choix à présenter aux enseignantes. Il s'agit d'un programme développé pour un enseignement universel en classe, donc au palier 1 du **modèle de réponse à l'intervention (RàI)** et dont les résultats ont été prouvés efficaces dans le cadre de recherches et d'expérimentations. C'est aussi à ce moment qu'une **CAP** regroupant cinq enseignantes du 2^e cycle, une orthopédagogue ainsi que la direction a été formée.

Or, l'orthopédagogue étant déjà très prise par un horaire chargé, la direction a consenti à embaucher une nouvelle ressource à raison d'une demi-journée par semaine pour prendre le relai à la coordination de ce projet. Une orthopédagogue supplémentaire s'est donc jointe à l'équipe de la CAP. Dans un premier temps, elle s'est chargée d'organiser une présentation soutenant le choix de la compétence à développer ainsi que celui de l'outil d'enseignement prouvé efficace par la recherche. À l'issue de cette présentation, directrice et enseignantes ont été invitées à se mettre dans la peau des élèves alors que l'orthopédagogue prenait le rôle d'enseignante pour faire vivre la première activité du programme en entier aux membres de la CAP. Par la suite, les enseignantes ont été invitées à se prononcer sur l'outil proposé et sur leur intérêt à l'ajouter à leurs pratiques pédagogiques. D'emblée, toutes ont accepté sachant que la CAP leur assurerait soutien et temps de travail en équipe nécessaires au développement du projet.

Mise en place

Dès lors, l'organisation des périodes d'enseignement et de la suite du projet s'est mise en branle, le tout orchestré par l'orthopédagogue coordonnatrice, mais toujours en concertation avec tous les membres de la CAP. Le calendrier des rencontres de l'équipe de la CAP 2^e cycle a été établi et celui-ci a non seulement permis de fixer des objectifs dans le temps, mais aussi de prévoir les besoins en matière de suppléances. Un groupe d'échange électronique a été créé et un journal de bord accessible à tous a été produit pour favoriser la consignation des bons coups, des questions ou des commentaires tout au long du projet. Un travail de coopération entrepris par les enseignantes elles-mêmes leur a permis de partager les tâches de préparation matérielle des dix premières activités du programme afin de s'assurer que tous les groupes disposaient du même matériel. Les élèves ont par la suite été soumis à un **prétest** mesurant la conscience morphologique et le vocabulaire et les résultats ont été compilés avec comme objectif de les comparer à un **post-test** à administrer à la suite de l'enseignement du programme. C'est au moment de choisir un prétest adéquat que l'orthopédagogue coordonnatrice du projet est entrée en communication avec l'auteure du programme *Histoire de famille* pour s'assurer de la pertinence de l'outil d'évaluation à utiliser au regard des progrès à évaluer une fois l'enseignement terminé. Dès lors, madame Fejzo également chercheuse à l'UQAM, s'est vivement intéressée au projet de l'école et a collaboré avec la coordonnatrice tout au long de son déroulement.

L'enseignement du programme *Histoire de famille* a commencé en janvier alors que l'orthopédagogue coordonnatrice a animé la première activité en collaboration avec les enseignantes des cinq classes sur une journée. Ces dernières ont poursuivi l'enseignement des activités subséquentes selon un horaire qui leur convenait considérant l'échéance planifiée pour la fin avril. Deux rencontres de suivi de la CAP ont eu lieu durant cette période et ont été favorables pour échanger, se questionner et réajuster le calendrier d'implantation. Une présentation du projet à l'ensemble du personnel de l'école a été faite en février et celle-ci comprenait des suggestions d'autres programmes visant l'enrichissement du vocabulaire issus de la recherche afin de susciter l'intérêt des enseignantes d'autres cycles à se réunir en CAP pour les explorer. Finalement, un post-test a été administré et les enseignantes ont été formées pour en faire la correction et entrer les données dans les grilles conçues par la coordonnatrice.

Résultats

En fin d'année, les résultats ont été présentés et expliqués dans le cadre d'une rencontre de la CAP. Ceux-ci ont démontré que tous les élèves s'étaient nettement améliorés pour les deux volets ciblés par l'enseignement : la conscience morphologique et le vocabulaire. L'amélioration la plus marquée a été observée au niveau du vocabulaire chez les élèves de 3^e année. De plus, les résultats ont permis de constater des progrès au niveau de la conscience syntaxique. D'autre part, une analyse comparative avec des groupes de recherche ayant participé à une étude portant sur la conscience morphologique (Fejzo, 2014-2017) a permis de dégager que les gains en vocabulaire ont été plus importants chez les élèves de nos groupes. Ce constat permet d'émettre l'hypothèse que les effets sont plus grands lorsque les enseignantes elles-mêmes intègrent les activités pédagogiques dans leur pratique plutôt que lorsque ce sont des assistantes ou assistants de recherche qui interagissent ponctuellement avec les élèves dans le cadre d'une recherche.

Conditions qui ont mené au rapprochement des deux milieux

Réfléchissant aux conditions qui ont mené au rapprochement du milieu scolaire et de la recherche universitaire dans le cadre de notre projet, nous avons dégagé les conditions suivantes :

Des praticiens réflexifs et orientés vers la recherche

Le rapprochement est amorcé par les praticiens réflexifs, soit des orthopédagogues et des enseignantes qui se tiennent au courant des avancées de la recherche et qui se basent sur celles-ci dans leurs choix pédagogiques.

Un leadership pédagogique de la direction

La direction d'école reconnaissant l'importance de la collaboration et de la coopération a favorisé la création d'une CAP en prévoyant un budget spécifique afin d'offrir du temps de travail et de réflexion en équipe aux enseignantes en dehors de leur classe.

Une ressource humaine pour soutenir les enseignants

Une condition gagnante est lorsqu'une direction d'école reconnaît que l'implantation d'une nouvelle pratique et la mesure de son succès parallèlement à l'enseignement prévu demandent soutien et accompagnement d'une ressource supplémentaire. Dans le cadre de ce projet, la direction a dégagé le budget nécessaire à l'embauche d'une orthopédagogue contractuelle à raison d'une demi-journée par semaine pour toute l'année : tout le volet organisationnel de l'implantation du programme ainsi que le volet d'évaluation des progrès d'élèves et la formation des enseignantes à ce sujet ont été pris en charge par cette ressource toujours après des décisions ayant fait consensus lors des périodes de travail de la CAP.

Un contact avec le milieu de recherche

Le rapprochement est facilité quand un milieu scolaire considère le milieu de recherche comme un allié potentiel, important et accessible pour la bonne marche de son projet d'expérimentation et d'implantation et également quand, en parallèle, une équipe de recherche fait preuve d'ouverture et de disponibilité pour collaborer et soutenir le milieu scolaire dans ses démarches. Nul doute que cette volonté commune de collaboration des deux milieux a permis le succès du projet faisant l'objet de cet article.

L'intégration dans un projet de recherche

Un intérêt commun né d'une expérience vécue au sein d'un projet peut mener à de nouvelles collaborations entre les milieux scolaire et universitaire. Comme le dit Daviau (2018), il est important que les questionnements des enseignants soient à l'origine des recherches menées par les universitaires en collaboration avec le milieu. C'est ce qui a favorisé la conception du projet *L'élaboration d'un dispositif axé sur la conscience morphologique par les enseignants en collaboration avec les chercheurs et ses*

effets sur le vocabulaire et la compréhension en lecture chez des élèves allophones des 2^e et 3^e cycles du primaire (Fejzo, Laplante, Gonnerman et Côté, *FRQSC Actions concertées 2019-2023*). L'entière collaboration des enseignantes de l'école dans cette nouvelle aventure pédagogique est l'indicateur d'une formule gagnante.

Note

¹ L'auteure tient à remercier ses collègues membres de la CAP qui ont participé à la phase de révision de cet article : Julie Grothé, orthopédagogue et directrice adjointe (CSMV) ainsi que Maryse Beaupré, Nathalie Cloutier et Fanny Dion, enseignantes au 2^e cycle du primaire (CSMV).

Conclusion

Né de l'initiative d'une équipe-école regroupée en CAP, le projet de développement du vocabulaire chez les élèves allophones de l'école a été bonifié par la collaboration volontaire d'une chercheuse très intéressée par le sujet. Ainsi, le milieu de la recherche a pu constater les effets encore plus positifs engendrés par une collaboration plus étroite et l'implication réelle des enseignants dans l'expérimentation de nouvelles pratiques. Par ailleurs, la recherche à venir viendra documenter une expérience pédagogique entièrement conçue en ce sens. Mais à la lumière de l'expérience vécue dans une école de la CSMV, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'une collaboration accrue entre le milieu scolaire et celui de la recherche représente une condition gagnante autant pour les enseignantes et enseignants que pour les élèves.

Est-ce à dire que, dans le futur, les changements de pratiques pourraient être envisagés non seulement par le milieu scolaire en vertu de résultats d'expérimentation probants, mais aussi par les chercheurs universitaires qui pourraient en venir à impliquer davantage les enseignants dans le développement et l'utilisation d'outils de recherche?

Références

- Bowers, P. N., Kirby, J. R. et Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, (80)2, 144-179. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654309359353>
- Daviau, C. (2018). Avis de recherche. *Formation et profession*, 26(3), 109-111. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a156>
- Fejzo, A. (2016). *Histoire de famille* (Trousse pédagogique). Bromont, QC : Fino Éducation.
- Fejzo, A., Godard, L. et Laplante, L. (2014). L'analyse morphologique : pierre angulaire dans l'enrichissement du vocabulaire. *Québec français*, (171), 80-82. Repéré à [CHRO_MILIEU.rtf](http://www.erudit.org/fr/revues/qf/2014-n171-qf01221/71231ac/) <http://www.erudit.org/fr/revues/qf/2014-n171-qf01221/71231ac/>
- Fleury, R. (2013). Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussites. *Québec français*, (168), 48-49. Repéré à <http://www.erudit.org/fr/revues/qf/2013-n168-qf0476/68661ac/>

Pour citer cet article

Latour, D. (2020). Vers le milieu de recherche pour soutenir les élèves : une CAP sur le vocabulaire. *Formation et profession*. 28(1), 142-146. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a196>

Le travail de conseiller pédagogique en adaptation scolaire : une profession floue, méconnue et victime de son passé

Marie-Hélène **Morneau**
Commission scolaire de la Côte-du-Sud
(Canada)

doi:10.18162/fp.2020.a197

CHRONIQUE • Profession de éducation

En septembre 2008, j'ai commencé à travailler en tant que conseillère pédagogique (CP) en adaptation scolaire. Aucune description de tâche ne m'a été remise et j'ai même découvert que le rôle de CP pouvait être mal perçu en raison de la méconnaissance dont il faisait l'objet. Récemment, quelques textes très importants ont confirmé la représentation que je me faisais de mon rôle et de sa transformation depuis mon entrée en fonction.

Une enquête menée par Francine Guertin-Wilson (2014) m'a d'abord permis de voir l'évolution du travail des CP au cours des dernières décennies. À la fin des années 1970, ce travail consistait à implanter les programmes de manière plutôt uniforme dans toutes les écoles et toutes les classes. Dans les années 1990, un climat de morosité s'installe. La tâche des CP devient plus lourde et ceux-ci se sentent souvent dépourvus face à toutes les demandes du personnel enseignant qui leur sont adressées. Depuis quelques années, le taux de réussite prend une grande place dans le monde scolaire et crée de grandes inquiétudes. C'est pourquoi certains milieux d'éducation veulent connaître les données probantes qui leur permettront de faire réussir leurs élèves. Les CP jouent donc un rôle majeur dans le choix des meilleures pratiques pédagogiques. Évoquons, ici, l'existence d'un paradoxe identifié par le chercheur en éducation, Claude Lessard : nous, CP, encourageons les enseignants à développer leur autonomie professionnelle et des dispositions critiques, mais il arrive que celles-ci les amènent à résister à nos recommandations. Un tel paradoxe n'est-il pas indicatif cependant d'une attitude réflexive des agents scolaires pouvant certes donner lieu à des tensions, mais également à des échanges d'expertise productifs?

Vient ensuite le *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves* (Guillemette, Vachon et Guertin, 2019). Il présente la tâche du CP comme étant de conseiller le personnel scolaire sur des pratiques éducatives, pédagogiques ou didactiques en situation de résolution de problèmes ou de coaching. Cette définition semble très bien résumer la tâche des CP en général, mais pas nécessairement celle du CP en adaptation scolaire. Le référentiel montre effectivement qu'il y aurait une contrainte spécifique au travail du CP en adaptation scolaire. Celle-ci est liée à la complexité des dossiers, particulièrement lorsque les CP en adaptation scolaire doivent soutenir les enseignants qui accueillent plusieurs élèves ayant des besoins particuliers dans une même classe (Guillemette et al., 2019, p. 54).

En fait, cette contrainte vient de l'importance accordée à l'inclusion dans la société en général, et particulièrement au sein même de l'école québécoise. Ici, c'est le *Plan stratégique 2017-2022* du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur qui nous éclaire sur notre rôle. On mentionne effectivement que les milieux de l'éducation, de l'enseignement supérieur, du loisir et du sport prônent l'inclusion de toutes les personnes, quels que soient leurs capacités, leurs talents, leurs limites, leurs conditions socioéconomiques, leurs caractéristiques linguistiques, ethnoculturelles ou religieuses, ou encore leurs caractéristiques personnelles ou identitaires telles que le genre et l'orientation sexuelle.

Plus spécifiquement, dans le domaine de l'adaptation scolaire, cet objectif recouvre une telle complexité qu'il oblige les agents scolaires à collaborer puisque l'inclusion constitue un défi de taille pour les enseignants des classes régulières. **De là un constat majeur : la classe ordinaire n'appartient plus seulement à un enseignant.** Mon travail consiste alors à éclairer tous les acteurs. L'équipe multidisciplinaire analyse la situation de tout élève ayant des besoins ciblés afin que chacun puisse cheminer et atteindre son plein potentiel.

Il s'ensuit que contrairement à ce que le ministre de l'Éducation a donné à entendre au printemps 2019 dans une entrevue à la radio, le CP est loin de rester confiné à son bureau. Autrement dit, ce travail n'est pas strictement administratif. En effet, le travail de coordination que nous venons d'évoquer oblige le CP à se rendre sur le terrain, à parcourir l'ensemble des écoles de la commission scolaire afin d'observer les élèves en classe et de conseiller les différents intervenants. Qui plus est, le travail de bureau comporte certes une dimension administrative, mais en raison de nos interventions sur le terrain qui doivent être finement documentées et préparées, une dimension fondamentale de notre travail consiste alors à lire des articles scientifiques, des mémoires ou des thèses, à nous approprier les travaux des grands chercheurs de notre domaine (Laplane, Desrochers, Boudreau) afin de déterminer les meilleures interventions.

À titre d'exemple, les chercheurs précédents travaillent sur un modèle commun, le *Modèle de la réponse à l'intervention* (RAI), qui consiste à adapter le plus possible l'enseignement aux besoins particuliers de chaque élève (et non plus le contraire, comme cela a longtemps été le cas). De mai 2018 à mai 2019, un important travail collaboratif comprenant les acteurs du réseau scolaire et la communauté des chercheurs s'est déroulé (Conférence de consensus sur la réponse à l'intervention, synthèse des recommandations du jury, avril 2019), et avait pour objectif de définir les modalités de mise en œuvre de la RAI, de préciser les défis qui s'y rattachent, de répondre aux questions soulevées par les acteurs du milieu et de déterminer les avancées récentes dans ce domaine. Sur la base des analyses et des observations des spécialistes, un comité a émis des recommandations dans le but d'aider les milieux à expérimenter et

à évaluer différentes interventions auprès des élèves s'inscrivant dans le prolongement du modèle de la RAI.

Or, le CP est nécessaire à la mise en œuvre de ce modèle. C'est ici que l'on constate à quel point le rôle de conseiller pédagogique a changé depuis les années 1970. Ce rôle ne consiste plus uniquement à voir à l'application du programme de formation, mais à coordonner l'ensemble des interventions des professionnels et des enseignants dans le but de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Ce rôle implique certes l'implantation du modèle de la RAI, mais également le recours à des données probantes sur lesquelles s'appuient les choix pédagogiques effectués et leur mise en œuvre concrète par les différents professionnels et les enseignants qu'accompagne le CP. **Il s'ensuit un second constat que nous voulons plus important que le précédent. Notre commission scolaire adhère à l'idée selon laquelle le fait d'enseigner ne peut reposer que sur notre seule intuition. Celle-ci demeure, mais la recherche donne les moyens de faire évoluer et réussir des élèves alors que l'on pensait avoir tout essayé.**

Références

- Gouvernement du Québec. (2018). *Plan stratégique 2017-2022*. Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan_strat_2017-2022.pdf?1554139231
- Guertin-Wilson, F. (2014). *Enquête sur les rôles et responsabilités des conseillères et conseillers pédagogiques à la lumière de la documentation officielle qui régule leur travail*. Repéré à <https://drive.google.com/file/d/0BwrgBV0k3NSrT2oyOmI1MTJvQTA/view>
- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves. À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. Repéré à <https://drive.google.com/file/d/14nyT4-eczGGQsEMX6-5vYjf3tsgVo1BQ/view>
- RÉCIT. (2018). *Une conférence de consensus sur la réponse à l'intervention (RàI)*. Repéré à <http://recit.qc.ca/nouvelle/conference-de-consensus-reponse-a-lintervention-rai/>

Pour citer cet article

- Morneau, M.-H. (2020). Le travail de conseiller pédagogique en adaptation scolaire : une profession floue, méconnue et victime de son passé. *Formation et profession*, 28(1), 147-149. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a197>

Romainville, M. (2019).
L'art d'enseigner : Précis de didactique.
Bruxelles : Peter Lang.

Sophie Maunier 
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

doi:10.18162/fp.2020.a198

RECENSION

Un vade-mecum incontournable pour les nouveaux enseignants

Voici un ouvrage rigoureusement argumenté qui devrait se retrouver entre les mains des futurs enseignants et des enseignants confirmés, tant il renferme des connaissances bien documentées sur l'enseignement, tout en étant écrit dans un style fluide et alerte.

Romainville entend proposer une synthèse de « l'art d'enseigner », reprenant par cette formule la définition de la didactique de Comenius, en exposant les « principaux éclairages de plusieurs siècles de réflexions didactiques » (p. 14) autour de sept thèmes : soutenir la motivation des élèves, définir la cible d'apprentissage, partir de ce que les élèves savent, se mettre à la portée des élèves, varier l'enseignement, évaluer, gérer la classe. Nous allons brièvement décrire chacun des chapitres, sans faire référence aux nombreux auteurs mobilisés par l'auteur.

Dans le premier chapitre, Romainville énonce des principes pour soutenir la motivation des élèves et susciter leur intérêt. Après avoir rappelé les sources de l'impuissance apprise et les fondements du sentiment d'autoefficacité personnelle, notamment avec le rôle joué par la note, l'auteur propose de : maintenir l'exigence intellectuelle sans niveler les attentes; être soi-même motivé; faire le pari de l'éducabilité; porter un regard bienveillant sur les élèves et rester à leur écoute sans naïveté ni paranoïa. Face au comportement utilitariste des élèves, Romainville suggère trois stratégies : espacer les évaluations notées et en faire moins (en développant l'évaluation formative), arborer son propre détachement à la note et montrer sa passion intellectuelle.

Dans le deuxième chapitre, il est question des objectifs donnés à l'enseignement en vue d'atteindre des cibles d'apprentissage et d'explicitier le contrat didactique. Romainville revient sur la notion de compétence et les programmes qui sont construits autour de celle-ci. L'auteur définit la compétence comme un « savoir vivant » (p. 68) qui « aide l'homme à penser le monde et à y agir avec intelligence » (p. 69). Si les approches par compétence se sont développées, c'est parce que le savoir perçu comme mort est devenu insupportable dans notre société de performance. Romainville insiste sur le nécessaire « travail d'explicitation des implicites » (p. 90), même s'il est semé d'embûches. L'idée est de rendre aux yeux des élèves lisible et compréhensible le travail scolaire et intellectuel. Et ce sans oublier que « tout enseignant est *un passeur de culture*, non seulement [...] en tant qu'initiateur à la culture avec un grand C, mais aussi en tant que membre aguerri d'un monde scolaire complexe, auquel il affine peu à peu de nouveaux arrivants » (p. 87, les italiques sont de l'auteur).

Le troisième chapitre aborde le savoir des élèves déjà là, ce que l'auteur nomme leur « savoir naturel », expression dont nous ne discuterons pas ici la pertinence. Romainville expose trois étapes pour ébranler le déjà-là : faire émerger les conceptions préalables, confronter le savoir naturel des élèves à ses limites, aider les élèves à construire une nouvelle vision du monde à l'aide des savoirs scientifiques. Les situations-problèmes se prêtent bien à ce travail intellectuel.

Dans le quatrième chapitre, Romainville évoque la transposition didactique nécessaire pour mettre les savoirs scientifiques à la portée des élèves. Mais elle n'est pas exempte de chausse-trappes, que nous allons rapidement aborder. Tout d'abord, il s'agit de sélectionner les savoirs à enseigner en fonction des objectifs poursuivis; ensuite, d'illustrer abondamment ces savoirs, tout en évitant, et c'est le troisième point, de simplifier trop et de schématiser à outrance. Puis, la difficulté réside dans les glissements de sens possibles et autres dérapages conceptuels. Enfin, Romainville s'attarde sur les changements épistémologiques qu'entraînent les transpositions didactiques qui peuvent induire une représentation erronée de la science et des savoirs scientifiques.

Varier les moyens d'enseigner constitue le cinquième chapitre, le plus long du livre, articulé autour de trois types de méthodes : les méthodes magistrales, interrogatives et actives. Comme le souligne avec force Romainville, il ne s'agit pas de ne suivre qu'une méthode, mais de les utiliser toutes selon les besoins didactiques et les objectifs poursuivis.

Les méthodes magistrales ou transmissives supposent un public motivé et disposé à apprendre, un public avec des prérequis, des référents et un vocabulaire proches de celui de l'orateur. Le message énoncé ne doit pas non plus déstabiliser trop le savoir naturel des auditeurs.

Les méthodes interrogatives, « socratiques », invitent les élèves à participer et permettent à l'enseignant d'évaluer de façon formative l'acquisition des connaissances. L'enseignant doit maîtriser le contenu pour faire face aux réponses impromptues qui peuvent surgir et être à l'aise dans la gestion de classe pour éviter des débordements de la participation des élèves.

Les méthodes actives reposent sur l'idée que la meilleure façon d'apprendre est de faire. Romainville passe en revue les projets et les situations-problèmes. Mais ces méthodes demandent du temps. Le chapitre finit par un tableau utile croisant les acquisitions visées (selon la taxonomie de Bloom) et les méthodes possibles pour les atteindre.

Dans le sixième chapitre, Romainville revient sur l'importance d'ajuster ses actions en fonction de ce qui est visé. L'évaluation, en tenant compte de ses biais, prend tout son sens ici : « évaluer n'est rien d'autre que vérifier, en cours de route et au bout du compte, si les visées pédagogiques sont atteintes » (p. 175).

Dans le septième et dernier chapitre, il est question de la gestion de classe et de la discipline « bien comprise », celle qui rend possibles les apprentissages et conduit les élèves « à se gouverner par eux-mêmes et à vivre paisiblement en société » (p. 264).

Si les lecteurs chevronnés n'apprendront peut-être rien de nouveau, mais auront des piqures de rappel stimulantes, les enseignants novices disposent avec ce « précis de didactique », tel que précisé en sous-titre, d'un vade-mecum roboratif. Le livre est écrit pour les (nouveaux) enseignants, afin de les accompagner dans leur pratique quotidienne, de ce fait, il ne faut pas y chercher des réflexions sur l'organisation scolaire ou même l'enseignement vu comme travail collectif. Tout est centré sur l'individu-enseignant.

On pourrait discuter du choix de telle ou telle référence, mais globalement les connaissances scientifiques exposées constituent un beau piédestal à une réflexion informée sur la pratique enseignante, enrichie de témoignages littéraires et d'enquêtes de terrain. Un gros défaut de l'ouvrage : l'absence de bibliographie, le renvoi aux notes n'étant pas des plus pratiques.

Pour citer cet article

Maunier, S. (2020). Romainville, M. (2019). L'art d'enseigner : Précis de didactique. Bruxelles : Peter Lang. *Formation et profession*, 28(1), 150-152. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a198>



Vandercleyen, F., L'Hostie, M. et
Dumoulin, M.-J. (dir.). (2019).
*Le groupe de codéveloppement
professionnel pour former à
l'accompagnement des stagiaires. Condi-
tions, enjeux et perspectives*. Québec, QC :
Presses de l'Université du Québec.

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



doi:10.18162/fp.2020.a199

RÉCENSION

Alors que le groupe de codéveloppement professionnel a d'abord été sollicité comme une approche de formation dans le domaine de la gestion avec comme pères fondateurs Adrien Payette et Claude Champagne, il suscite de plus en plus l'intérêt de formateurs du milieu éducatif dans le but d'amener les participants à améliorer leur pratique professionnelle. Dans le cadre de la formation pratique qui prépare à l'enseignement, cette modalité d'accompagnement est de plus en plus utilisée pour soutenir les activités des accompagnateurs de stagiaires et on le voit se décliner selon des formes variées. Depuis environ 20 ans, on voit se rapprocher nettement les acteurs du milieu scolaire et les acteurs du milieu universitaire dans le partage des responsabilités relatives à la formation initiale à l'enseignement. Ce rapprochement observé par Landry (2013) se retrouve sous des modalités diverses, notamment dû au fait de la place accrue accordée aux stages dans les programmes de formation initiale et la grande contribution des enseignants devenus des formateurs d'enseignants très (trop?) rapidement. Le rôle nouveau de formateur de stagiaires est né et il a fallu rapidement concevoir puis mettre en place des activités formelles de formation pour assurer la qualité du travail des enseignants associés, tout en valorisant le rôle de ces acteurs jusque-là bénévoles.

Avec leur collectif portant le titre *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires. Conditions, enjeux et perspectives*, les auteurs François Vandercleyen, Monique L'Hostie et Marie-Josée Dumoulin ont rassemblé des textes de recherches empiriques, mais aussi de projets de formation qui ont été réalisés récemment dans différents milieux

au Québec. Cet ouvrage tente ainsi de répondre à plusieurs questions sur les avantages et les limites du codéveloppement professionnel, les défis qu'il pose sur les plans organisationnel ou pédagogique, les perceptions des acteurs impliqués et enfin les retombées de ce type d'approche dans les milieux scolaires et universitaires.

L'ouvrage, qui compte sept chapitres, cerne tout d'abord les contours du codéveloppement en spécifiant avec précision les fondements et les principes de l'approche, détaillant par la même occasion les différentes étapes de la démarche (chapitre 1). Ce chapitre introduit et contextualise les différentes expérimentations dont il est question dans la suite de l'ouvrage. Les deux textes qui suivent sont orientés vers la formation des enseignants associés. Le premier, appuyé de schémas clairs et éclairants, fait état de la mise en œuvre de groupes de codéveloppement professionnel accompagnés, à l'intérieur d'un dispositif de recherche-action-formation à l'intention d'enseignants associés, mené selon une approche collaborative (chapitre 2). Le second texte présente un dispositif de formation réalisé avec trois commissions scolaires et s'appuie sur le codéveloppement en réponse à une analyse de besoins approfondie, élaborée et constituée de traces recueillies auprès d'enseignants associés, de conseillers pédagogiques et de responsables universitaires (chapitre 3). Ces deux textes exposent les conditions de mise en œuvre, les défis et les bénéfices perçus en lien avec l'approche, de même que les enjeux pour pérenniser ce type de projet, que ce soit pour les équipes-écoles impliquées, les enseignants associés ou encore les équipes de recherche à la base de ces initiatives.

Le chapitre suivant aborde les défis reliés à la démarche, et plus particulièrement en ce qui a trait à la posture inhérente au rôle d'animateur (chapitre 4). On y voit que l'approche originale de codéveloppement peut faire l'objet d'adaptations en fonction de la particularité des contextes d'accompagnement et des enjeux spécifiques à chacun de ceux-ci. Entre autres, puisque le principe de mutualité voulant que chaque membre puisse soumettre une situation à l'échange et tire personnellement profit de la séance ne pouvait pas être respecté dans le cas exposé pour des raisons organisationnelles (temps, libération, etc.), les chercheurs se sont saisis d'un cadre fort intéressant. S'appuyant sur une prémisse interactionniste, qui soutient qu'un agir renouvelé peut être généré lorsque les personnes sont amenées à « voir » les situations différemment, les chercheurs ont ainsi choisi d'exploiter le potentiel de restructuration de sens des situations (Dumoulin et al., 2018; Dumoulin et Desjardins, à paraître).

Une recherche-action-formation, à destination des superviseurs universitaires cette fois, deuxième acteur clé de la formation pratique du stagiaire, fait alors l'objet du prochain chapitre (chapitre 5). Celui-ci met en lumière les stratégies pédagogiques utilisées lors de l'accompagnement des stagiaires, en faisant des liens avec les compétences professionnelles attendues des superviseurs, peu explorées jusque-là. Cet apport pourra indéniablement soutenir l'agir compétent des superviseurs universitaires, lesquels sont souvent à l'affût de stratégies pour améliorer leur accompagnement.

L'avant-dernier chapitre (chapitre 6) expose un projet pilote visant l'implantation d'un groupe de codéveloppement composé d'enseignants associés de la formation professionnelle. Il met en lumière les différents apports possibles *au* – mais aussi *du* – groupe. Par l'entremise d'une méthode originale inspirée de la psychologie et utilisée en management, l'analyse fait ressortir la contribution de la démarche tant sur le développement professionnel du collectif que des individus, notamment pour développer la compétence à envisager la situation rencontrée selon d'autres manières, voire de façon plus globale. La démarche initiale est ainsi revisitée et les apports de chacun des participants sont envisagés selon

un regard neuf, ajoutant à l'essence même du codéveloppement une dimension peu exploitée jusque-là, à savoir l'implication du mode de pensée du participant sur les bénéfices de la démarche. Cette conception du codéveloppement fait voir le pouvoir subjectif de chaque personne comme un apport au groupe, dans sa contribution à travers ses manières de s'approprier et de réagir face à une situation problématique. Aussi, il est intéressant de constater l'intérêt et la complémentarité de chaque mode de pensée (illustré par chacun des six chapeaux) dans l'analyse d'une situation professionnelle.

Le dernier chapitre (chapitre 7) présente une démarche d'accompagnement et des stratégies à caractère constructiviste, offertes à des animateurs de groupes de codéveloppement. Celles-ci ont soutenu leurs apprentissages et le développement de leurs compétences professionnelles, et ont notamment contribué au développement d'habiletés en animation des animateurs participants. Parmi elles, on retrouve les rétroactions offertes et leur qualité, l'apport théorique et pratique des accompagnatrices, la stimulation par des défis, etc.

Que ce soit par l'exploration de pistes nouvelles, d'adaptations, ou par l'utilisation de la démarche telle qu'elle a été initialement pensée par ses concepteurs, cet ouvrage permet de rendre compte des nombreux apports du codéveloppement. Toutefois, on voit apparaître qu'il existe une condition *sine qua non* pour qu'il porte ses fruits, soit la manière dont est tenue la fonction d'animation. Celle-ci présente des défis et demande à ce qu'une attention particulière y soit portée si l'on ne veut pas basculer dans une discussion sans analyse rigoureuse, un « café croissant » pour reprendre les termes de Payette et Champagne (2010, p. 9). Le recadrage offert par l'animateur qui est garant du processus fera notamment en sorte que la séance de codéveloppement dépasse la discussion pure et simple. Aussi, parmi les aspects qui devraient être observés dans la mise en place de la démarche, les auteurs mettent en exergue certaines conditions gagnantes. Par exemple, ils suggèrent de s'assurer de l'absence de conflit de rôle chez l'animateur, ce qui peut amener à faire appel à un animateur externe à l'organisation. Aussi, combiner l'animation à la formation permettrait d'étayer l'apprentissage par certaines suggestions de lectures. Ce point nous apparaît particulièrement prometteur et gagnerait à être étudié.

Si certains auteurs parlent d'un défi de posture, d'autres traitent du statut, des compétences et de la formation de l'animateur, faisant ressortir toute la complexité de la démarche. Même si certaines redondances apparaissent dans la présentation des étapes de la démarche, l'ouvrage pose une question de taille, celle de la préparation et de la formation des formateurs, et plus largement celle de l'accompagnement des accompagnateurs. Car si le codéveloppement professionnel a le vent en poupe, c'est bien parce que les situations d'accompagnement appellent à ce que les accompagnateurs bénéficient eux aussi d'un espace pour se dire et traiter en commun des situations qui les amènent à douter à l'intérieur de leur professionnalité émergente. Ces lieux d'échanges accompagnés leur permettraient d'objectiver les situations rencontrées pour mieux vivre avec la subjectivité qui constitue le cœur de leur travail. Cette professionnalité émergente chez les formateurs cherchant une légitimité et une reconnaissance dans leur travail fait transparaître une difficulté à exposer ses faiblesses lorsqu'il est question de déposer devant les autres son vécu et les tensions relatives à son rôle. L'absence de doute et de questionnement peut alors entraver le processus de développement professionnel que l'approche de codéveloppement cherche pourtant à soutenir. C'est la raison pour laquelle ce processus gagne à être encadré et que la présence de formateurs voire de partenaires universitaires spécialistes de la démarche demeure pertinente, dans sa mise en place et sa facilitation. Car l'instauration d'un climat de confiance

basé sur le respect et la confidentialité (notion qui apparaît peu dans l'ouvrage) demeurent essentielles pour que l'apprentissage puisse avoir lieu.

Notons que l'ouvrage annonce par son titre traiter des conditions et des enjeux du codéveloppement. Les différents chapitres y répondent parfaitement. En ce qui concerne les perspectives, certains auteurs mettent de l'avant des pistes intéressantes. Entre autres, sur le plan pratique et social, il s'agirait de procéder à un travail de sensibilisation des différentes instances quant à l'importance de la formation des formateurs de stagiaires et de démontrer la pertinence et la richesse du modèle de codéveloppement professionnel. Il faudrait d'ailleurs aider ces derniers à développer les compétences et la posture nécessaires pour endosser adéquatement le rôle d'animateur. Aussi, une avenue à explorer serait l'aspect de la coformation associé au rôle de superviseur, peu reconnu par ce dernier et pourtant essentiel dans une vision intégrative et différenciée de l'accompagnement du stagiaire. Puisque le groupe de codéveloppement mène à de nombreuses prises de conscience et remises en question, son potentiel pourrait être sollicité pour réfléchir de manière élargie à la façon dont les superviseurs conçoivent leur rôle d'accompagnateur. Un seul texte de l'ouvrage se penche sur ce formateur en particulier. Plusieurs pistes d'expérimentation intéressantes sont évoquées dans le dernier chapitre et constituent des perspectives de recherche à investir.

Comme le notent Cividini et ses collègues dans cet ouvrage, les bases d'une formation initiale et continue pertinente et porteuse se situent là où se développent des collaborations entre le milieu scolaire et le milieu universitaire par le biais d'activités de formation pratique, de recherche ou encore de développement pédagogique. Cet ouvrage nous permet de le cerner amplement.

Finissons en précisant qu'il ne faudrait pas confondre la démarche de codéveloppement professionnel avec une « simple » résolution de problème tournée vers le « client » et sa situation professionnelle ayant fait l'objet de l'analyse. En effet, l'émergence des idées, des projets et des pistes de solution par les pairs aboutit à une synthèse par le client, s'appropriant ainsi les avenues témoignant d'une nouvelle construction de sens, mais aussi s'engageant à faire un retour sur la solution adoptée. De plus, l'ensemble des participants élaborent un bilan des apprentissages, ce qui constitue l'apport particulier de la démarche et lui confère sa puissance collective. Le présent ouvrage permet d'en rendre compte et met de l'avant que les stratégies déployées et investiguées ne se cantonnent pas à un domaine en particulier. Puisqu'elle offre les clés permettant de soutenir un processus d'apprentissage, la démarche de codéveloppement professionnel peut être aisément transposée à d'autres domaines, indépendamment du contexte. Et c'est ce qui lui confère tout son intérêt en matière de formation!

Références

- Dumoulin, M-J., Guillemette, S., Garant, C., Nadon, I. et Danis, J. (2018). Vers une posture de coopération : regard sur la restructuration du sens de l'accompagnement professionnel auprès des enseignants. Dans S. Boucenna, É. Charlier, A. Perréard-Vité, et R. Wittorski (dir.). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : des vecteurs de professionnalisation* (p.41-61). Toulouse : Éditions Octarès.
- Dumoulin, M-J. et Desjardins, J. (2019). Un modèle de codéveloppement professionnel en formation continue des enseignants associés au Québec pour déjouer l'opposition entre reconnaissance et mise en question du savoir d'expérience ? P. Guibert, X. Dejemeppe, J. Desjardins et O. Maulini (dir.). *Questionner et valoriser le métier d'enseignant. Une double contrainte en formation* (p.157-178). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Landry, C. (2013). Le partenariat en éducation et en formation : des formes de collaboration à l'espace partenarial. Dans Landry, C. et C. Garant (dir.). *Formation continue, recherche et partenariat. Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (p.31-62). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Payette, A. et C. Champagne. (2010) *Le groupe de codéveloppement professionnel*, 2^e éd., Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pour citer cet article

Vivegnis, I. (2020). Vanderclayen, F., L'Hostie, M. et Dumoulin, M.-J. (dir.). (2019). *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires. Conditions, enjeux et perspectives*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec. *Formation et profession*, 28(1), 153-157. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a199>