

FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

28⁽³⁾

2020

Volume 28 numéro 3

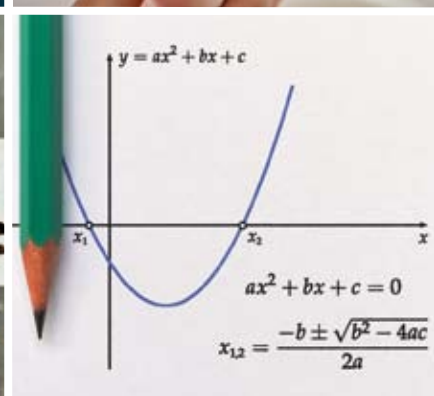


Table des matières

3

Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue

Geneviève **Carpentier**, Université de Montréal (Canada)

Joséphine **Mukamurera**, Université de Sherbrooke (Canada)

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

Sawsen **Lakhal**, Université de Sherbrooke (Canada)

18

Évaluation des enseignants permanents du secondaire au Québec : quelle démarche préconiser selon des enseignants et des directeurs d'école ?

Nathan **Béchar**d, Université du Québec à Montréal (Canada)

Marthe **Hurteau**, Université du Québec à Montréal (Canada)

36

Programme Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) auprès d'enseignants de primaire : Résultats d'une enquête de satisfaction et bénéfices subjectifs ressentis

Philippe **Gay**, Haute Ecole Pédagogique de Vaud (Suisse)

Fabrice **Dini**, Espace Satyavan (Suisse)

Katia **Lehraus**, Université de Genève (Suisse)

Linda **McCarthy**, Espace Satyavan (Suisse)

Sébastien **Urban**, Centre Hospitalier Universitaire Vaudois (Suisse)

50

La pensée critique et l'histoire nationale du Québec-Canada chez les futurs enseignants du secondaire : une étude exploratoire

Félix **Bouvier**, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Stéphane **Martineau**, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

64

Formation à l'enseignement des mathématiques : opérationnalisation et regard des étudiants sur un dispositif de formation

Adolphe **Adihou**, Université de Sherbrooke (Canada)

Cathy **Arsenault**, Université du Québec à Rimouski (Canada)

81

Les formateurs en institut de formation en masso-kinésithérapie : quelles conséquences pédagogiques de la réforme des études de 2015 ?

Charlotte **Pourcelot**, Université Paul Valéry – Montpellier 3 (France)

Thérèse **Perez-Roux**, Université Paul Valéry – Montpellier 3 (France)

Eric **Maleyrot**, Université Paul Valéry – Montpellier 3 (France)

Chroniques

94

Insertion professionnelle

Favoriser le bien-être des enseignantes novices : un moyen de rétention lors de l'insertion professionnelle ?

Nancy **Goyette**, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

97

Recherche éthique

Le fardeau de la preuve : le débat Bouchard-Rocher sur la Loi 21
Olivier **Lemieux**, Université du Québec à Rimouski (Canada)

107

Point de vue international

Le développement de l'autonomie de l'élève dans les manuels d'allemand (L2) du degré primaire en Suisse romande
Slavka **Pogranova**, Université de Genève (Suisse)

111

Intervention éducative

Pratiques inclusives dans les guides du maître des manuels scolaires de 3^e année du primaire en francophonie
Judith **Beaulieu**, Université du Québec en Outaouais (Canada)
Marilyn **Dupuis-Brouillette**, Université de Sherbrooke (Canada)

115

Recherche étudiante

L'effet des contextes fantaisistes sur la compréhension des élèves du premier cycle du primaire dans une approche par résolution de problèmes mathématiques
Marie-Pier **Forest**, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis (Canada)

119

Formation des maîtres

Un grand pouvoir implique de grandes responsabilités... ou quel est le point commun entre Spider-Man et tout enseignant?
Marie **Bocquillon**, Université de Mons (Belgique)
Antoine **Derobertmasure**, Université de Mons (Belgique)
Marc **Demeuse**, Université de Mons (Belgique)
Clermont **Gauthier**, Université Laval (Canada)

123

Technologies en éducation

Creation of an Interactive Mapping of Artificial Intelligence (IA) in Education
Thierry **Karsenti**, Université de Montréal (Canada)
Simon **Parent**, Université de Montréal (Canada)
Marjorie **Cuerrier**, Université de Montréal (Canada)
Faustin **Kagorora**, Université de Montréal (Canada)
Nicolas **Kerbrat**, Université de Montréal (Canada)

Recensions

131

Sternberg, R. J. et Halpern, D. F. (2020). Critical Thinking in Psychology (2^e éd.). Cambridge : Cambridge University Press.
Florent **Michelot**, Université de Montréal (Canada)

134

Bouchamma, Y., Basque, M., Giguère, M. et April, D. (2019). Communautés d'apprentissage professionnelles : profil de compétences des directions d'établissement d'enseignement. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
Delphine **Tremblay-Gagnon**, Université de Montréal (Canada)

137

Noreau, P. et Bernheim, E. (dir.). (2019). Devenir professeur. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
Andréanne **Gagné**, Université de Sherbrooke (Canada)



Geneviève **Carpentier**
Université de Montréal (Canada)

Joséphine **Mukamurera**
Université de Sherbrooke (Canada)

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

Sawsen **Lakhal**
Université de Sherbrooke (Canada)

Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue

Support measures offered to novice teachers
and how these teachers benefited from this help

doi: 10.18162/fp.2020.552

Résumé

Pour offrir aux enseignants débutants du soutien pertinent et efficace, il importe de connaître les mesures de soutien qui leur sont octroyées et l'aide réellement perçue par ceux qui en ont bénéficié. L'objectif de cet article est donc, d'une part, d'identifier les mesures de soutien offertes aux enseignants débutants et, d'autre part, de décrire et de comprendre la perception de l'aide apportée par celles-ci. Les données analysées proviennent d'une enquête par questionnaire (n=156) et d'entrevues semi-dirigées (n=10). Les résultats révèlent que les mesures de soutien octroyées le plus souvent aux débutants ne sont pas nécessairement les plus aidantes de leur point de vue.

Mots-clés

Insertion professionnelle, enseignants débutants, mesure de soutien, programme d'insertion professionnelle

Abstract

In order to offer novice teachers relevant and effective support, it is important to know which support measures are provided to them and how these teachers benefited from this help. The purpose of this article is, on the one hand, to identify the support measures offered to beginning teachers and, on the other hand, to describe and understand the perception of the help provided by them. The data analyzed are borrowed from a survey (n = 156) and semi-structured interviews (n = 10). The results reveal that the support measures most often offered to novice teachers are not necessarily the most helpful from their point of view.

Keywords

Teacher induction, novice teacher, support measure, teacher induction program

Problématique

Lors de la période d'insertion professionnelle, de nombreux enseignants débutants ressentent des besoins de soutien de natures diverses (Brault-Labbé, 2015; Desmeules et Hamel, 2017). Or, lorsqu'ils sont non comblés, ces besoins de soutien peuvent engendrer des répercussions sur la qualité de l'enseignement, sur la réussite éducative des élèves et peuvent mener les nouveaux enseignants vers l'épuisement professionnel, voire l'abandon de la profession (Ciavaldini-Cartaut, Marquie-Dubie et d'Arripe-Longueville, 2017; Forseille et Raptis, 2016). Au Québec, le taux d'attrition est évalué entre 20 % et 30 % (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013) et le décrochage professionnel peut contribuer à la pénurie d'enseignants qualifiés dans laquelle le Québec s'engage graduellement (Tardif, 2016). L'amélioration de l'entrée dans la profession est essentielle afin de diminuer les problèmes psychologiques des enseignants débutants qui ont moins de cinq années d'expérience (Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008), de favoriser leur bien-être, de réduire l'absentéisme au travail pour des raisons de santé mentale et d'augmenter la persévérance professionnelle des enseignants et la réussite éducative des élèves (Perez-Roux et Lanéelle, 2018).

Afin d'appuyer et d'outiller les recrues, des programmes d'insertion professionnelle, composés de différentes mesures de soutien, ont progressivement été mis en place au Canada et ailleurs dans les pays de l'OCDE (Kutsyuruba et Walker, 2017; OCDE, 2015). Au Québec, une mesure budgétaire a été créée afin de favoriser la mise en place de mesures de soutien (Gouvernement du Québec, 2013) et la situation tend à s'améliorer. En effet, 62 % des commissions scolaires francophones se sont dotées d'un programme d'insertion professionnelle (Mukamurera et Desbiens, 2018). Toutefois, le fait

que des mesures de soutien soient de plus en plus offertes aux débutants constitue un premier pas intéressant, mais ne suffit pas, puisque nous ne savons pas comment sont perçues ces mesures de soutien par ceux qui en bénéficient. En effet, Brault-Labbé (2015) met de l'avant l'importance de faire une évaluation de l'efficacité des programmes d'insertion professionnelle et de la pertinence des mesures de soutien. Par ailleurs, cette condition d'efficacité n'a été retrouvée dans aucun des programmes d'insertion professionnelle québécois (Martineau et Mukamurera, 2012). Pourtant, connaître la perception du soutien reçu et le degré d'aide apportée par les mesures de soutien s'avère important pour envisager des améliorations aux programmes d'insertion professionnelle. Considérant que la mise en œuvre des mesures de soutien est onéreuse (Ingersoll, 2012) et qu'il importe que les enseignants débutants soient compétents et épanouis (Perez-Roux et Lanéelle, 2018), les mesures de soutien offertes aux nouveaux enseignants doivent être réfléchies et réellement aidantes. Il semble donc essentiel d'en savoir plus sur la perception de l'aide et du soutien apportés aux recrues par le biais des mesures de soutien disponibles.

Le soutien

Dans le cadre de cet article, nous utilisons le terme « soutien » en lien avec les mesures de soutien consenties aux enseignants lors de leur insertion professionnelle, ainsi qu'avec la perception que les enseignants en insertion professionnelle ont du soutien reçu. Il est donc important de définir le soutien et d'aborder ces différents volets.

Selon Cramp et Bennett (2013), en dépit de l'utilisation quotidienne et généralisée du terme « soutien », ce concept reste ambigu et manque de clarté. En effet, dans la majorité des textes recensés, les auteurs ne définissent pas ce qu'ils entendent par « soutien », mais renvoient plutôt aux moyens ou aux modalités de soutien utilisés. D'abord, certains chercheurs abordent le soutien octroyé aux enseignants débutants en établissant des liens avec les communautés d'apprentissage (Bell-Robertson, 2015; Fresko et Nasser-Abu Alhija, 2015) alors que d'autres chercheurs utilisent les termes « mesures de soutien » ou « dispositifs de soutien » pour parler du soutien octroyé aux nouveaux enseignants comme le mentorat, les trousseaux d'accueil, les formations et les séminaires pour les recrues, etc. (Ahn, 2014; Perez-Roux et Lanéelle, 2018; Potemski et Matlach, 2014). Dans le cadre de cet article, nous allons aborder les mesures de soutien offertes aux enseignants débutants. Sachant qu'un programme d'insertion professionnelle est

un ensemble constitué de mesures, d'activités et de dispositifs institutionnels établis dans le but explicite d'aider (accueillir, introduire, orienter, intégrer, initier, accompagner) de manière formelle et systématique les nouveaux enseignants au cours de leurs premières années de carrière. (Mukamurera et Desbiens, 2018, p. 11)

Nous pouvons mettre de l'avant que les mesures de soutien sont incluses dans un programme d'insertion professionnelle et qu'elles constituent une aide précise. Elles peuvent notamment contribuer à l'amélioration des diverses compétences professionnelles, à l'augmentation de la satisfaction des nouveaux enseignants à l'égard de leur travail, à la rétention du personnel, et par le fait même, à la persévérance et à la réussite des élèves (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017; Ingersoll, 2012).

En analysant les programmes d'insertion élaborés et mis en place par dix-neuf commissions scolaires québécoises, Mukamurera et Martineau (2013) ont recensé dix-huit mesures de soutien à l'insertion professionnelle offertes : 1) réunion ou rencontre d'information; 2) présentation à l'équipe-école; 3) trousse d'accueil; 4) portail d'informations; 5) mentorat; 6) cybermentorat; 7) personne-ressource désignée; 8) assistance de professeurs d'université; 9) formations et séminaires; 10) groupe de discussion; 11) groupe de soutien en ligne; 12) groupe d'analyse de pratiques professionnelles; 13) temps de planification en commun; 14) observation en classe et rétroaction formative; 15) allègement de la tâche; 16) création d'un portfolio de développement professionnel; 17) libération pour participer à certaines mesures de soutien; 18) soutien de la direction.

Certaines de ces mesures se ressemblent beaucoup et les chercheurs ont respecté la terminologie utilisée par les commissions scolaires. Ainsi, la trousse d'accueil qui constitue un recueil d'informations importantes pour le nouvel enseignant peut ressembler au portail d'information qui peut être considéré comme une version « en ligne » de la trousse d'accueil. Il est difficile de baliser les différentes mesures de soutien puisque leurs modalités varient grandement d'un milieu à un autre (Carpentier, 2019). Par exemple, l'observation en classe peut être réalisée par un pair, un conseiller pédagogique ou la direction d'établissement et être utilisée avec une visée d'analyse réflexive ou d'évaluation (Bouchamma, Giguère et April, 2016). Autre exemple, les modalités du mentorat, qui renvoie généralement à l'accompagnement d'un enseignant débutant par un enseignant expérimenté ou un conseiller pédagogique, diffèrent aussi d'un programme à l'autre (Martineau et Mukamurera, 2012). « Certains programmes prévoient un encadrement plus strict (rencontre de formation au départ, rencontre de bilan à la fin, supervision des dyades par la direction, etc.), alors que d'autres programmes laissent davantage de liberté à l'enseignant débutant en lui permettant de choisir le moment, le lieu et la fréquence des rencontres avec son mentor » (p. 50).

Dans un autre ordre d'idées, pour sélectionner judicieusement les mesures de soutien offertes dans les programmes d'insertion professionnelle et pour offrir des programmes pertinents, il est nécessaire d'avoir des informations sur la perception de l'aide apportée aux recrues par le biais des mesures de soutien. Ainsi, la perception de l'aide reçue renvoie à une appréciation personnelle. Selon Streeter et Franklin (1992, p. 81), ce concept est associé à « l'évaluation cognitive d'une personne à propos du soutien qu'elle estime recevoir ». Bruchon-Schweitzer (2002) distingue clairement le soutien offert de la perception du soutien reçu et considère que la perception apporte une idée de transaction entre l'individu et son environnement. La perception renvoie donc à une évaluation personnelle et subjective de la mesure de soutien reçue. Cela nous mène à l'objectif de cet article qui est d'identifier les mesures de soutien offertes aux enseignants débutants et de décrire et de comprendre la perception de l'aide apportée par celles-ci.

Méthodologie

Afin de répondre à l'objectif central de cet article, un devis méthodologique mixte séquentiel explicatif (Johnson, Onwuegbuzie et Turner, 2007) a été utilisé puisque deux collectes de données ont été effectuées, l'une à la suite de l'autre. Des analyses quantitatives ont d'abord été réalisées à partir de données secondaires issues d'une enquête par questionnaire. Puis, des analyses qualitatives ont été effectuées sur un corpus de données collectées au moyen d'entrevues semi-dirigées. Cette seconde

phase d'analyse a permis d'expliquer, de nuancer ou de clarifier les résultats quantitatifs issus de la première étape (Briand et Larivière, 2014).

Volet quantitatif

Nous avons exploité une base de données issue d'une enquête par questionnaire menée auprès de 250 enseignants québécois (Mukamurera et Martineau, 2013). L'objectif de l'enquête était de dresser un portrait des besoins de soutien des enseignants débutants et des pratiques d'aide à l'insertion professionnelle. Puisque la problématique concerne ici les enseignants débutants, les réponses d'un sous-échantillon de 156 enseignants qui avaient une expérience d'enseignement autodéclarée de cinq ans et moins ont fait l'objet d'une analyse secondaire des données. Ce sous-échantillon est composé de 127 femmes (81 %) et de 29 hommes (19 %). La majorité de ces répondants avaient moins de 30 ans (66 %), 57 % étaient à statut précaire, tandis que 43 % étaient à statut régulier. Ces caractéristiques sont similaires à celles présentes dans la population visée (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016), soit les enseignants débutants au Québec. Ces recrues enseignaient à l'ordre d'enseignement préscolaire et primaire (n=91), secondaire (n=41) ou à la formation professionnelle et à la formation aux adultes (n=24).

L'analyse a porté sur une question spécifique du questionnaire qui demandait aux participants, dans un premier temps, d'identifier les mesures de soutien dont ils ont bénéficié à partir de la liste présentée dans la section précédente. Dans un deuxième temps, ils étaient invités à indiquer le degré d'aide perçue pour chaque mesure de soutien reçue, à l'aide d'une échelle descriptive à trois niveaux : peu ou pas aidant, moyennement aidant ou très aidant. Des analyses descriptives (fréquence et pourcentages) ont été réalisées pour établir le portrait des mesures offertes, le nombre d'enseignants débutants qui en bénéficient et le degré d'aide perçue pour chacune des mesures de soutien à l'aide du logiciel SPSS.

Volet qualitatif

Des entrevues semi-dirigées individuelles ont été réalisées en 2017 afin de compléter les réponses obtenues lors de l'enquête par questionnaire et d'approfondir la compréhension de la perception de l'aide reçue par le biais des mesures de soutien. En effet, l'entrevue semi-dirigée permet aux interviewés de s'exprimer en toute liberté et d'explicitier des phénomènes complexes et multifactoriels (Savoie-Zajc, 2018). Quinze thèmes ont été abordés avec les participants et celui qui porte sur les mesures de soutien reçues a été analysé pour cet article.

Les entrevues ont été effectuées auprès de dix enseignants issus du sous-échantillon des 156 enseignants débutants retenus pour notre analyse. Ils ont été sélectionnés sur la base du critère de diversification afin d'obtenir des données riches et variées. Ainsi, les dix enseignants avaient pu bénéficier de mesures de soutien variées et enseignaient au primaire (n=6), au secondaire (n=2), à la formation générale aux adultes (n=1) et en formation professionnelle (n=1). Cinq d'entre eux avaient un statut d'emploi régulier (contrat) et les cinq autres étaient à statut précaire. Finalement, puisque quatre années séparent l'enquête par questionnaire et les entrevues, les participants avaient entre 5 et 10 ans d'expérience en enseignement au moment des entrevues. Toutefois, il leur a été demandé de répondre en fonction de leurs cinq premières années d'enseignement.

Les entrevues ont été retranscrites puis analysées à l'aide du logiciel QDAMiner. Nous avons procédé à une analyse thématique des entrevues, une technique qui permet « d'identifier de quoi parle un document par le repérage, le comptage et la comparaison des thèmes, des idées directrices, et des termes pivots » (Van der Maren, 1996, p. 414). Nous avons d'abord dressé un plan initial de codification à partir de la liste des différentes mesures de soutien utilisées dans le questionnaire d'enquête (Mukamurera et Martineau, 2013). Puis, nous avons codé les verbatims d'entrevues afin d'avoir un aperçu de ce que les enseignants interrogés avaient reçu comme mesure de soutien et ce qu'ils avaient mentionné à propos de chacune des mesures. Par la suite, nous avons identifié les commentaires positifs, négatifs et mitigés pour chacune des mesures, afin de dégager leur perception quant à l'aide reçue.

Ce que l'enquête par questionnaire nous apprend

Nous exposons au tableau 1 les résultats relatifs aux mesures de soutien octroyées aux recrues ainsi que la perception du degré d'aide apportée selon les débutants qui ont bénéficié de ces mesures. Les mesures de soutien sont présentées en ordre de la plus offerte à la moins offerte. De plus, les mesures de soutien perçues comme les plus aidantes sont encadrées. Le premier N renvoie à l'ensemble des répondants qui attestent avoir reçu ou non chacune des mesures de soutien. Le second N renvoie au nombre de répondants qui ont bénéficié de la mesure et qui jugent du degré d'aide apportée par cette dernière (pas ou peu aidant, moyennement aidant ou très aidant). Par exemple, pour la présentation à l'équipe-école, 154 répondants ont identifié avoir obtenu ou non la mesure de soutien (premier N). Ensuite, les 125 répondants qui ont bénéficié de cette mesure de soutien (second N) ont répondu à la deuxième partie de la question et ont évalué le degré d'aide perçue par la mesure. Les résultats sont présentés en termes de fréquences (F) et de pourcentages (%) des répondants.

D'abord, les premières mesures de soutien présentées dans le tableau sont les mesures les plus offertes aux enseignants débutants¹. Dans l'ordre, ces mesures sont la présentation à l'équipe-école, le soutien de la direction d'école, les trousse d'accueil, les rencontres d'information sur l'école, les formations, séminaires ou conférences pour recrues et les portails d'information. Bien que ces mesures soient les plus offertes, aucune ne figure parmi celles jugées les plus aidantes². En effet, les mesures encadrées dans le tableau sont les mesures perçues comme les plus aidantes par les recrues : l'allègement de la tâche, le temps de planification en commun et le mentorat. Ces mesures, bien que perçues comme les plus aidantes, ne figurent pas parmi les mesures les plus offertes, bien au contraire. L'allègement de la tâche, qui apparaît comme une mesure très aidante, n'a été octroyé qu'à 3 % des répondants et figure tout en bas du tableau 1.

Tableau 1

Mesures de soutien et degré d'aide perçue

Mesures de soutien		Mesures obtenues			Degré d'aide perçue			
		N	Oui	Non	N	Peu/Pas	Moy.	Très
Présentation à l'équipe-école	F	154	127	27	125	19	46	60
	%	100	82	18	100	15	37	48
Soutien de la direction d'école	F	148	102	46	102	7	44	51
	%	100	70	30	100	7	43	50
Trousse d'accueil	F	154	93	61	92	13	36	43
	%	100	60	40	100	14	39	47
Rencontre d'information sur l'école	F	153	88	65	87	5	43	39
	%	100	58	42	100	6	49	45
Formations, séminaires ou conférences pour recrues	F	154	61	93	59	10	34	15
	%	100	40	60	100	17	58	25
Portail d'informations pour les nouveaux enseignants	F	153	61	92	60	16	31	13
	%	100	40	60	100	27	52	21
Observation en classe	F	154	60	94	58	8	29	21
	%	100	39	61	100	14	50	36
Mentorat	F	152	52	100	52	6	15	31
	%	100	34	66	100	11	29	60
Temps de planification de cours en commun	F	153	50	103	48	2	13	33
	%	100	33	67	100	4	27	69
Libération pour participer à des mesures de soutien	F	153	41	112	41	4	24	13
	%	100	27	73	100	10	58	32
Création d'un portfolio électronique	F	154	26	128	25	17	6	2
	%	100	17	83	25	68	24	8
Groupe d'analyse de pratique professionnelle	F	154	9	145	8	2	3	3
	%	100	14	86	100	25	38	38 ⁿ
Assistance de professeurs d'université	F	154	12	142	12	0	5	7
	%	100	8	92	100	0	42	58
Groupe de discussion	F	154	13	141	13	3	4	6
	%	100	8	92	100	23	31	46
Groupe de soutien en ligne	F	154	9	145	9	2	5	2
	%	100	6	94	100	22	56	22
Allègement de la tâche	F	154	5	149	5	0	1	4
	%	100	3	97	100	0	20	80

Note. La somme dépasse les 100 % puisque les pourcentages ont été arrondis à la hausse.

Par ailleurs, alors que certaines mesures ressortent comme étant très aidantes par un grand nombre de répondants, de façon générale, les résultats montrent que l'aide perçue par les enseignants débutants qui ont bénéficié des mesures de soutien est assez variable. En effet, une même mesure de soutien peut parfois être perçue comme très aidante par des répondants alors que d'autres la perçoivent comme pas ou peu aidante. Par exemple, un peu plus de la moitié (58 %) des enseignants débutants qui ont eu accès à des formations, séminaires ou conférences pour recrues ont perçu cette mesure comme moyennement aidante alors que 17 % l'ont trouvée pas du tout ou peu aidante et que 25 % l'ont jugée très aidante. Les entrevues devaient donc permettre de mieux comprendre ces différences dans la perception de l'aide apportée par les mesures de soutien.

Ce que les entrevues nous apprennent

L'analyse des entrevues permet de mieux comprendre en quoi les mesures de soutien sont plus ou moins aidantes. Précisons d'emblée que les enseignants interrogés n'avaient pas reçu toutes les mesures de soutien mentionnées dans l'enquête par questionnaire. Nous présentons donc les mesures de soutien dont certains enseignants interrogés ont bénéficié parmi celles perçues comme les plus offertes et parmi les plus aidantes.

Les mesures de soutien les plus octroyées

Dans un premier temps, certains enseignants qui ont participé aux entrevues avaient bénéficié de mesures de soutien parmi les plus offertes : la présentation à l'équipe-école, les trousse d'accueil ainsi que les formations offertes aux nouveaux enseignants. D'abord, la présentation à l'équipe-école semble nécessaire pour plusieurs enseignants et elle peut prendre diverses formes. Dans certaines écoles, ce sont des personnes désignées qui font l'accueil et les présentations (enseignant, secrétaire, direction) alors que dans d'autres, c'est lors de la première réunion de l'année que les présentations officielles sont faites avec tout le personnel en même temps. Pour les enseignants interrogés, cette mesure est essentielle, mais tient plus de l'accueil normal que d'une réelle mesure de soutien à l'insertion. Ainsi, l'enseignant E9 affirme « qu'il faut simplement savoir dans quel univers on vient de s'immerger. Aussi, c'est bien peu par rapport à toute la solitude qu'un enseignant peut ressentir ». Deux autres enseignants (E4 et E7) posent la même question : « est-ce vraiment une mesure de soutien ? ». En comparaison avec d'autres domaines professionnels, plusieurs enseignants ont l'impression que le fait qu'ils soient présentés à leurs collègues devrait aller de soi et affirment être surpris que le milieu scolaire considère cela comme une mesure de soutien à part entière.

Ensuite, les trousse d'accueil offrent une multitude d'informations pour les nouveaux enseignants : « dans la trousse de départ, il y a les informations pour le syndicat, pour la paye, le calendrier scolaire, l'horaire des spécialistes, les dates de bulletin et plein d'informations essentielles » (E3). La trousse est, dans la plupart des cas, remise par la secrétaire de l'école, par une responsable désignée ou déposée dans le pigeonier du nouvel enseignant. Dans un seul cas, c'est la direction de l'école qui a rencontré le nouvel enseignant pour lui remettre la trousse en main propre. Tout comme la mesure qui consiste à présenter le nouvel enseignant à l'équipe-école, cette mesure de soutien semble aller de soi pour plusieurs enseignants interrogés. D'ailleurs, deux enseignants soulignent qu'il est normal et essentiel qu'un nouvel enseignant ait accès à l'horaire des cours et au calendrier scolaire. Un autre des enseignants interrogés

qui a travaillé dans plus de huit écoles différentes durant son insertion professionnelle souligne « que ce type de document est essentiel pour un enseignant qui arrive en début d'année et encore plus pour un enseignant qui arrive en cours d'année scolaire » (E4). En effet, le type d'informations fournies dans les trousseaux d'accueil s'avère indispensable au bon fonctionnement de l'enseignant dans son milieu professionnel; un enseignant atteste d'ailleurs de l'importance de mettre à jour les informations contenues dans ces trousseaux puisque « c'est un outil sur lequel nous devons pouvoir nous fier » (E5).

Puis, quatre enseignants ont abordé les formations offertes durant leurs premières années d'enseignement et ont soulevé qu'elles pouvaient être aidantes si le sujet correspondait à leurs besoins, si la demande de formation venait directement de l'enseignant débutant ou s'ils étaient libérés pour y assister. L'enseignant E2 mentionne que « les formations qui sont données par la commission scolaire, il y en a des excellentes et il y en a des moins bonnes ». Une des raisons soulevées par les enseignants interrogés est que certaines formations ressemblent beaucoup aux cours universitaires que les enseignants débutants ont suivis en formation initiale. À ce sujet, un des interviewés mentionne qu'« il y a beaucoup de formations générales, alors que j'ai besoin d'avoir de l'information très spécifique sur ce que je dois faire concrètement » (E10). Cet enseignant mentionne également qu'il aurait préféré avoir du temps reconnu pour discuter et planifier avec ses collègues. Dans le même ordre d'idées, certains enseignants soulignent que les formations qui leur sont offertes sont les mêmes qu'aux enseignants chevronnés alors que leurs besoins sont différents : « Ce n'est pas aidant d'avoir les mêmes formations que les plus anciens. J'ai besoin de formations sur comment commencer l'année, comment installer ma gestion de classe, etc. » (E8). De plus, puisque le soutien est souvent offert aux enseignants qui ont un contrat ou qui sont dans une école dès le début d'année, un enseignant précise qu'il a eu du soutien seulement à sa troisième année d'insertion, alors que les deux premières avaient été très difficiles. En effet, cet enseignant affirme « qu'en faisant de la suppléance, on a très peu de considération et de reconnaissance pour le travail fait et on n'a souvent droit à aucun soutien ! » (E4)

Les mesures de soutien les plus aidantes

Dans un deuxième temps, certains enseignants interrogés avaient bénéficié de mesures de soutien perçues comme étant très aidantes : le temps de planification en commun ainsi que le mentorat. En ce qui a trait au temps de planification en commun, deux enseignants y ont eu accès. Pour le premier, durant les journées pédagogiques, deux enseignants expérimentés qui enseignaient au même niveau réservaient du temps, « puis on planifiait des fois tout le mois, toute l'étape globalement et même certaines évaluations spécifiquement et du matériel pédagogique. Ensuite, on partait chacun de notre côté avec notre tâche » (E6). Pour cet enseignant débutant, cette mesure, perçue comme très aidante, semble mise en place par l'équipe-niveau et non par l'école ou la commission scolaire; il n'y a donc pas d'aménagement ou de reconnaissance de temps pour ce travail collaboratif. Pour le second, lui et son collègue du même niveau avaient quinze minutes de temps reconnu par semaine pour se rencontrer et faire la planification de la semaine à venir. « C'était pendant les récréations, je déferlais mes questions sur la planification, mais aussi parfois sur la gestion de classe » (E4). Le peu de temps alloué semble problématique pour cet enseignant, qui mentionne à différentes reprises qu'il s'est senti pressé et qu'il devait rapidement poser ses questions et espérer obtenir des réponses complètes. Cependant, il soulève tout de même que cette mesure est aidante et que « c'est sûr que c'est très rassurant d'avoir des conseils d'une enseignante d'expérience sur les interventions les plus pertinentes à apporter ou des petits trucs de gestion de classe ou le partage de matériel pédagogique » (E4).

Pour le mentorat, cinq enseignants sur les dix interrogés en entrevue en ont bénéficié. Les enseignants jugent cette mesure comme étant aidante grâce au partage de matériel pédagogique et au soutien ressenti sur le plan émotionnel. L'enseignante E8 affirme que « si j'avais une montée de stress, je savais que j'allais être reçue, donc ça, c'était aidant ». De plus, le mentorat est perçu comme plus aidant lorsque les enseignants débutants sont jumelés avec des enseignants de la même école ou du même niveau. Ainsi, un des enseignants affirme que « c'est beaucoup plus facilitant vu qu'on connaît déjà la personne. C'est plus rassurant, moins gênant d'aller lui demander des conseils » (E5). En effet, le principal bémol qui est ressorti est à propos du jumelage. À ce sujet, trois enseignants qui intervenaient en adaptation scolaire avaient comme mentor des enseignants du régulier : « Sur le plan affectif, ça peut quand même être aidant, mais pas sur les interventions, la planification parce que je suis en adaptation et mon mentor est au régulier. Elle ne comprend pas du tout ma réalité » (E8). Même son de cloche pour une enseignante en français langue seconde (classes d'accueil) qui affirme : « mon mentor ne savait pas comment faire, elle ne m'a pas aidée et elle avait parié que j'allais faire un burnout » (E1). Aux dires de deux des interviewés, un mentor qui n'enseigne pas dans le même champ peut non seulement être moins aidant, mais peut aussi nuire à l'insertion professionnelle et décourager l'enseignant débutant.

Les entrevues permettent de constater que la manière dont les mesures de soutien sont mises en place influence l'aide ressentie par les recrues. Il ne s'agit donc pas simplement d'affirmer que telle mesure est très aidante alors que telle autre ne l'est pas ; il faut plutôt comprendre les conditions mises en place pour qu'une mesure devienne aidante et pertinente aux yeux des enseignants débutants.

Discussion

Afin de répondre à l'objectif de cet article qui est d'identifier les mesures de soutien offertes aux enseignants débutants ainsi que de décrire et de comprendre la perception de l'aide apportée par celles-ci, nous discutons des mesures de soutien offertes aux enseignants débutants afin de faire ressortir ce qui les rend aidantes ou non.

La présentation à l'équipe-école est la mesure de soutien la plus offerte aux recrues ayant participé à notre étude (82 %) ; 48 % des enseignants qui en ont bénéficié la jugent très aidante et plusieurs interviewés considéraient cette mesure comme essentielle et légitime. Cette mesure permet d'amorcer la connaissance mutuelle et le réseautage professionnel avec des collègues. Duchesnes et Kane (2010) soulignent l'importance d'avoir un membre du personnel de l'école mandaté pour accueillir et présenter à l'ensemble de l'équipe-école les nouveaux enseignants lors de leur première journée de travail. Plusieurs études ont mis en évidence l'importance d'un accueil chaleureux, et ce, dès la première journée du nouvel enseignant (Brault-Labbé, 2015; Forseille et Raptis, 2016; Kutsyruba et Walker, 2017). Pourtant, certains enseignants débutants doivent attendre plusieurs jours pour que les présentations soient faites, voire attendre à la première réunion du personnel (Auclair-Tourigny, 2017; Duchesnes et Kane, 2010).

Selon Hochberg, Desimone, Porter, Polikoff, Schwartz et Johnson (2015), lorsqu'une école ou une commission scolaire octroie un contrat ou une suppléance à long terme à un nouvel enseignant, elle devrait lui fournir des informations générales sur les aspects administratifs, dont l'organisation scolaire, l'école et la population scolaire, et des informations spécifiques sur les tâches quotidiennes, notamment

l'horaire de l'école et l'horaire des surveillances, les spécialistes, les codes d'accès, etc. Ce type d'information est souvent remis aux nouveaux enseignants par le biais de trousse d'accueil (Potemski et Matlach, 2014). Les participants de cette étude sont nombreux à avoir eu accès à cette mesure (60 %), bien que les documents ne soient pas toujours à jour ni offerts à ceux qui sont embauchés en cours d'année scolaire. Les enseignants embauchés durant l'année interrogés par Duchesne et Kane (2010) ont également soulevé cette problématique et se sont sentis oubliés par l'administration de l'école. Pour que cette mesure soit aidante, les informations fournies doivent également s'avérer fiables et être remises à tous les enseignants qui arrivent dans une nouvelle école (Hochberg *et al.*, 2015). Certains chercheurs attestent que la personne désignée pour informer les nouveaux enseignants de cette mesure de soutien devrait être la direction de l'école afin d'optimiser l'accueil et d'instaurer rapidement une relation de confiance (Ahn, 2014). Ce ne fut pas le cas pour la majorité des enseignants interrogés dans le cadre de cette recherche, car un seul enseignant a reçu sa trousse d'accueil par la direction de l'école, alors que les autres ont reçu cette trousse par l'intermédiaire de la secrétaire de l'école ou directement dans leur pigeonier.

Les formations, séminaires et conférences pour les nouveaux enseignants sont offerts à de nombreuses recrues (61 %), malgré le fait que cette mesure soit perçue comme très aidante par seulement 26 % des enseignants qui en ont bénéficié. L'utilité de ces formations ne fait pas non plus l'unanimité chez les enseignants interrogés. Certaines conditions de mise en œuvre semblent rendre cette mesure efficace. En effet, certains enseignants débutants y ont trouvé leur compte lorsque les thèmes abordés les intéressaient et étaient présentés de manière explicite ou lorsqu'ils avaient eux-mêmes fait des demandes de formation à leur direction. D'autres ont plutôt mentionné que ces formations étaient redondantes avec leurs cours universitaires, les jugeant très théoriques et peu axées sur leur nouvelle réalité. Tout comme Auclair-Tourigny (2017) et Desmeules et Hamel (2017) l'ont rapporté, certains enseignants ont jugé que leur temps aurait été mieux investi à planifier avec des collègues ou à corriger les travaux d'élèves. Encore une fois, l'allègement de la tâche et le besoin de planifier avec les collègues ressortent comme des conditions qui facilitent l'insertion des enseignants.

La mesure de soutien perçue comme étant la plus aidante, l'allègement de la tâche, est également la mesure de soutien la moins offerte aux enseignants débutants (3 %). Aucun enseignant interviewé n'a reçu cette mesure de soutien, ce qui nous aurait permis de mieux comprendre son fonctionnement. Or, l'idée de réduire ou de modifier la tâche des nouveaux enseignants revient chez plusieurs chercheurs qui s'intéressent à la problématique de l'insertion professionnelle. En effet, certains prônent un réel dégagement de temps afin que les enseignants débutants puissent planifier (Corbell, 2009; Duchesne et Kane, 2010) et collaborer avec d'autres collègues (Moir, 2009). Ces deux éléments requièrent des périodes de libération et ces besoins ressortent dans les propos des enseignants de cette étude ainsi que ceux des enseignants sondés par Duchesne et Kane (2010) et par Auclair-Tourigny (2017). Parmi les autres façons d'opérationnaliser cette mesure de soutien, il y a la diminution du ratio élève enseignant et le fait de limiter le nombre d'élèves jugés très difficiles dans les groupes (Brault-Labbé, 2015). De plus, plusieurs chercheurs évoquent que l'attribution des tâches en fonction du champ de formation contribue à alléger la tâche des recrues (Ingersoll, 2012; Mukamurera et Fontaine, 2017). Dans le même ordre d'idées, Corbell (2009) propose de réduire le nombre de planifications différentes

qu'un enseignant doit faire en évitant que les débutants enseignent plusieurs matières ou à plusieurs niveaux en même temps et de limiter la participation des recrues à divers comités. Ces différentes avenues pourraient être envisagées afin de soutenir réellement les enseignants débutants, bien que leur implantation exige une réelle concertation entre les commissions scolaires et les syndicats.

Le temps de planification de cours en commun est la deuxième mesure perçue comme la plus aidante selon les enseignants débutants, ce qui corrobore les travaux d'Ingersoll (2012) qui montre que cette mesure, combinée avec le mentorat et le soutien administratif, contribue à prévenir le décrochage professionnel. Deux enseignants interrogés ont eu du temps de planification en commun avec leurs collègues de même niveau. Leurs expériences sont bien différentes. Alors qu'un des enseignants avait seulement 15 minutes reconnues hebdomadairement (ce qui était insuffisant), l'autre disposait d'une demi-journée par mois pour planifier avec ses collègues. Bien que les deux enseignants perçoivent cette mesure de soutien comme étant très aidante puisque ce partage favorise la socialisation organisationnelle, offre des opportunités d'apprentissages expérientiels et favorise le sentiment d'appartenance des recrues à leur nouveau milieu professionnel, ce sont les conditions de mise en place qui semblent faire la différence. En effet, alors que le premier enseignant témoigne des bienfaits du partage du matériel pédagogique et rapporte avoir constamment manqué de temps durant les brèves rencontres, le second juge l'expérience très aidante puisqu'il pouvait planifier son enseignement et certaines évaluations, puis construire du matériel pédagogique avec ses collègues. Contrairement au premier enseignant, le deuxième participe activement à la planification dans une optique de collaboration, ce qui favorise son engagement en le mettant en action. À cet égard, Hochberg et al. (2015) affirment qu'effectuer de la planification d'activités pédagogiques entre collègues et enseignants débutants est beaucoup plus efficace à long terme que le simple partage de matériel pédagogique. Toutefois, toujours selon ces auteurs, ces mesures requièrent du temps de libération, soit du temps reconnu à l'extérieur des heures de classe ou un allègement de la tâche. Potemski et Matlach (2014) abordent également le temps comme une des conditions principales d'efficacité de cette mesure. On comprend dès lors pourquoi l'allègement de la tâche, qui apparaît comme la mesure de soutien la plus aidante pour les répondants, pourrait constituer une réponse au problème de manque de temps rapporté par ces enseignants débutants et dans d'autres études (Auclair-Tourigny, 2017; Maranda, Marché-Paillé et Viviers, 2011).

Le mentorat est jugé comme très aidant par 60 % des répondants et différentes études le considèrent comme étant une mesure fort bénéfique (Brault-Labbé, 2015; Lejonberg, Elstad et Christophersen, 2015). On convient toutefois que l'efficacité de cette mesure dépend de diverses conditions (Fresko et Nasser-Abu Alhija, 2015). En effet, comme l'ont d'ailleurs évoqué les enseignants interviewés dans notre recherche, les mentors doivent enseigner la même matière ou être dans le même champ que l'enseignant avec lequel ils sont jumelés (Bell-Robertson, 2015; Hobson, 2017). Deux des enseignants interrogés vont plus loin en affirmant qu'un mentor qui n'enseigne pas dans le même champ peut aller jusqu'à nuire à l'insertion professionnelle de la personne mentorée. Pour ces deux enseignants, cela semble évident que les conditions et les normes de jumelage jouent un grand rôle dans l'efficacité de

cette mesure de soutien. Par ailleurs, les mentors devraient être formés et recevoir une reconnaissance (ex. : compensation monétaire ou libération) pour la charge de travail supplémentaire et être tenus responsables de leur encadrement et du soutien octroyé (Lejonberg *et al.*, 2015).

Conclusion

En somme, les résultats présentés montrent que chacune des mesures de soutien peut être aidante pour les enseignants débutants, mais que les conditions de mise en œuvre peuvent affecter le degré d'aide perçu. On comprend dès lors qu'il ne suffit pas d'offrir des mesures voire des programmes d'insertion, mais qu'il faut en plus réfléchir sérieusement sur les conditions à mettre en place pour en assurer l'efficacité. En outre, les résultats permettent de faire ressortir que les mesures de soutien les plus offertes ne sont pas nécessairement perçues comme étant les plus aidantes par les enseignants débutants. Autant l'enquête par questionnaire que les entrevues nous ont permis de constater que le besoin d'allègement de la tâche est très présent chez les recrues et qu'ils souhaitent avoir plus de temps pour planifier, préparer du matériel pédagogique et se concerter avec leurs collègues. En ce sens, la prise en compte des besoins de soutien et de la réalité professionnelle des enseignants débutants est essentielle. Par ailleurs, alors que la plupart des recherches se concentrent sur une mesure ou un dispositif de soutien en particulier, comme le mentorat, cette recherche présente l'avantage de porter sur l'ensemble des mesures possibles et de faire ressortir leur potentiel. Elle ouvre ainsi la voie à de nouvelles perspectives, notamment que les mesures de soutien peuvent toutes être aidantes et qu'une combinaison de mesures pourrait permettre de tirer davantage profit de la complémentarité de celles-ci.

Malgré les avancées relevées ci-dessus, cette recherche présente deux principales limites. La première, évoquée un peu plus tôt, est que certaines mesures de soutien n'ont pas été octroyées aux enseignants interviewés et qu'en conséquence nous n'avons pas pu en avoir une compréhension approfondie. La deuxième limite est liée au délai entre la passation du questionnaire et la conduite des entrevues semi-dirigées. En effet, quatre années se sont écoulées entre les deux collectes de données et il est possible que certains enseignants aient eu de la difficulté à se remémorer pleinement leur expérience au sujet des mesures de soutien reçues. En dépit de ces limites, le fait de pouvoir mettre en parallèle le portrait des mesures de soutien octroyées aux enseignants débutants et la perception du degré d'aide apportée par ces mesures représente une réelle avancée dans la recherche liée à l'insertion professionnelle. Cette étude a plus particulièrement permis de mettre en relief des mesures susceptibles d'être plus aidantes, tout en relevant les conditions qui favorisent ou nuisent à leur efficacité.

Enfin, en sachant que plusieurs programmes d'insertion professionnelle sont actuellement mis en place au Québec (Mukamurera et Desbiens, 2018), il serait intéressant de proposer des recherches-actions ou des recherches collaboratives dans les commissions scolaires afin d'outiller les décideurs et les intervenants pour la mise en place de programmes complets et pertinents au regard des besoins de soutien des enseignants débutants. De plus, des recherches évaluatives rigoureuses pourraient permettre d'observer les retombées des programmes d'insertion en cours d'implantation au Québec, afin d'obtenir des données fiables sur les impacts sur l'attrition professionnelle, la qualité de l'enseignement, le sentiment d'efficacité et la réussite éducative des élèves. La recherche sur l'insertion professionnelle est riche et abondante, mais les milieux scolaires tardent à en considérer pleinement les résultats afin d'organiser un soutien adéquat aux recrues. Des recherches visant le transfert des connaissances et

l'accompagnement des acteurs sur le terrain représentent une voie prometteuse à envisager dans les prochaines années.

Notes

- ¹ Le seuil pour déterminer les mesures de soutien les plus offertes est de 40 %.
- ² Le seuil pour déterminer les mesures de soutien perçues comme les plus aidantes est de 60 %.

Références

- Ahn, R. (2014). How Japan supports novice teachers. *Professional learning: reimagined*, 71(8), 49-53.
- Auclair-Tourigny, M. (2017). *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois : analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle*. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bell-Robertson, C.-G. (2015). Beyond mentoring: A review of literature detailing the need for additional and alternative forms of support for novice music teachers. *National association for music education*, 33(2), 41-48.
- Bouchamma, Y., Giguère, M. et April, D. (2016). *La supervision pédagogique : guide pratique à l'intention des directions et des directions adjointes des établissements scolaires*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Brault-Labbé, A. (2015). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors*. Rapport de recherche, Actions concertées, programme persévérance et réussite scolaire phase II, Fonds de recherche Société et Culture du Québec, Canada.
- Briand, C. et Larivière, N. (2014). Les méthodes de recherches mixtes : illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique. Dans M. Corbière et N. Larivière (Dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (p. 625-648). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris, France : Dunod.
- Carpentier, G. (2019). *Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception de l'aide reçue* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke : Québec.
- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H. et d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19(2), 1-29.
- Corbell, K.-A. (2009). Strategies That Can Reduce New Teacher Attrition in North Carolina. *Friday Institute White Paper Series*, 3, 1-14.
- Cramp, F. et Bennett, M.-I. (2013). Development of a generic working definition of "supportive care". *Supportive & palliative care*, 3(1), 53-60.
- Desmeules, A., Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19-35.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80.
- Forseille, A. et Raptis, H. (2016). Future teachers clubs and the socialization of pre-service and early career teachers. *Teaching and teacher education*, 59, 239-246.
- Fresko, B. et Nasser-Abu Alhija, F. (2015). Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 43(1), 36-48.

- Gouvernement du Québec (2013). *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2013 – 2014. Commissions scolaires. Fonctionnement*. Québec : MELS, Direction générale du financement.
- Hobson, A. (2017). The Terrors of Judgementoring and the Case for ONSIDE Mentoring for Early Career Teachers. Dans D. Clutterbuck, F. Kochan, L. Lunsford, N. Dominguez, et J. Haddock-Millar (Dir.) *The SAGE Handbook of Mentoring* (p. 335-357). Londres, Royaume-Uni : SAGE Publications.
- Hochberg, E.-D., Desimone, L.-M., Porter, A.-C., Polikoff, M.-S., Schwartz, R. et Johnson, L.-J. (2015). A hybrid approach benefits beginning teachers. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 70-72.
- Ingersoll, R.-M. (2012). Beginning teacher induction. What the data tell us. *Phi delta kappan*, 93(8), 47-51.
- Johnson, R.-B., Onwuegbuzie A.-J. et Turner, L.-A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Method Research* 1(2), 112-133.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Kutsyruba, B. et Walker, K.-D. (2017). *The bliss and blisters of early career teaching: a pan-Canadian perspective*. Burlington, Ontario: Word & Deed Publishing.
- Lejonberg, E., Elstad, E. et Christophersen, K.-A. (2015) Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 142-58.
- 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.
- Maranda, M.-F., Marché-Paillé, A. et Viviers, S. (2011). Comprendre la souffrance des enseignantes et des enseignants. Dans M.-F. Maranda et S. Viviers (dir.), *L'école en souffrance. Psychodynamique du travail en milieu scolaire* (p. 5-49) Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62. <https://doi.org/10.7202/1009059ar>
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L., et Mukamurera, J. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Statistique de l'éducation*. Gouvernement du Québec, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2013-2014*. Gouvernement du Québec, Québec.
- Moir, E. (2009). Accelerating Teacher Effectiveness: Lessons Learned from Two Decades of New Teacher Induction. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 14-21.
- Mukamurera, J. et Desbiens, J.-F. (2018). L'offre de soutien aux enseignants débutants : où en sommes-nous ? *Les cahiers de l'AQPF*, 8(3), 22-25.
- Mukamurera, J. et Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : Réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. Dans B. Kutsyruba et K.-D. Walker (dir.), *The bliss and blisters of early career teaching: A pan-Canadian perspective* (p. 181- 203). Burlington, Canada: Word & Deed Publishing.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2013). *Enquête auprès des enseignantes et enseignants débutants du Québec*. Questionnaire utilisé dans le cadre d'une recherche financée par le CRSH. Sherbrooke, Canada.
- Organisation de coopération et de développement économique – OCDE (2015). L'enseignement à la loupe. Nouveaux enseignants : quel soutien ? Paris, France : OCDE.
- Perez-Roux, T. et Lanéelle, X. (2018). Les enseignants débutants du secondaire : expérience, tensions, épreuves. Dans D. Adé et T. Piot (dir.), *La formation entre universitarisation et professionnalisation : tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine* (p. 21-43). Mont-Saint-Aignan, France : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

- Potemski, A. et Matlach, L. (2014). *Supporting new teachers: what do we know about effective state induction policies*. Washington, États-Unis: American Institutes for Research.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (p. 191-218). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Streeter, C.-L. et Franklin, C. (1992) Defining and Measuring Social Support: Guidelines for Social Work Practitioners. *Research in Social Work Practice*, 2(1), 81-98.
- Tardif, M. (2016). L'enseignement est-il une profession attrayante pour les nouvelles générations d'universitaires?. *Communication présentée dans le cadre du 3e colloque international du CRIFPE*, Montréal, Québec.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.

Pour citer cet article

- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2020). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et profession*, 28(3), 3-17.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.552>

Évaluation des enseignants permanents du secondaire au Québec : quelle démarche préconiser selon des enseignants et des directeurs d'école ?

Nathan **Béchar**d
Université du Québec à Montréal (Canada)

Marthe **Hurteau**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Permanent teacher evaluation in Quebec: which approach to recommend according to teachers and school principals?

doi:10.18162/fp.2020.559

Résumé

Au Québec, différents écrits professionnels et scientifiques concluent que l'évaluation des enseignants permanents du secondaire est peu pratiquée et qu'elle est généralement rejetée par les enseignants ainsi que par leurs syndicats. Toutefois, l'opinion des principales personnes concernées par cette pratique demeure sous-documentée dans la province. Cet article communique les résultats d'une étude descriptive menée auprès d'enseignants permanents (n=5) et de directions d'écoles secondaires (n=3) qui visait à documenter leur opinion au sujet de la démarche d'évaluation des enseignants permanents à préconiser. Le discours des participants recueilli à l'aide d'entrevues individuelles permet de tracer les contours d'une pratique d'évaluation.

Mots-clés

Évaluation des enseignants, démarche d'évaluation, supervision pédagogique, parties prenantes, compétences professionnelles

Abstract

In Quebec, various professional and scientific writings conclude that the evaluation of permanent high school teachers is rarely done and that it is generally rejected by teachers and by their unions. However, the views of key individuals involved in this practice remain under-documented in the province. This article presents the results of a descriptive study conducted among permanent teachers (n=5) and principals of high schools (n=3) which aimed to document their opinion regarding which permanent teacher evaluation approach to recommend. The participants' opinion, collected through individual interviews, gives information to draw the outlines of an evaluation approach.

Keywords

Teacher evaluation, evaluation approach, pedagogical supervision, stakeholders, professional skills

Introduction

Dans certains médias québécois, des chroniques, des articles et des lettres d'opinion mettent en exergue un débat concernant l'évaluation des enseignants ayant obtenu leur statut de permanence (Béchar, 2017; Longpré, 2014; Proulx, 2018). La principale controverse concerne le fait que ces enseignants ne sont généralement pas évalués (Gouvernement du Québec, 2014), contrairement à d'autres juridictions canadiennes, comme l'Ontario et le Nouveau-Brunswick (Klinger, Shulha et DeLuca, 2008).

L'évaluation des enseignants est aussi un sujet largement discuté dans la littérature scientifique (Abernot, 2009). De nombreux travaux de recherche (Adams et al., 2015; Danielson, 2012; Hattie et Clinton, 2010; Kaufman, Engberg, Hamilton, Yuan et Hill, 2019; Koedel, Li, Springer et Tan, 2019; Papay, 2012; Robinson, 2019; Taut, Jiménez, Puente-Duran, Palacios, Godoy et Jorge Manzi, 2019; Yoo, 2018) se sont intéressés aux différents modèles d'évaluation existants afin de dégager les modalités les plus efficaces. D'autres études ont plutôt souhaité identifier les impacts sur les enseignants et leur enseignement (Derrington et Martinez, 2019; Ford, 2018; Holloway, 2019a; Holloway, 2019b; Kettler et Reddy, 2019; Paufler, 2018) ainsi que sur la réussite scolaire des élèves (OCDE, 2013). Il ressort de ces études que l'évaluation des enseignants, particulièrement lorsqu'elle est de nature formative et arrimée au développement professionnel, a des impacts positifs sur la réussite des élèves (Dudek, Reddy et Lekwa, 2019; Lekwa, Reddy, Dudek et Hua, 2018). Des modèles sont souvent cités en exemple, comme le *Framework for Teaching* de Danielson (2007) ou celui du National Board for Professional Teaching Standard (NBPTS).

Au Québec, il subsiste, tant dans la littérature que dans la pratique, une confusion entre le concept et la pratique de la supervision pédagogique et de l'évaluation des enseignants (Béchar, 2017; Bilodeau, 2016), ce qui complexifie les réflexions sur le sujet. Plusieurs questions demeurent sans réponse consensuelle, à commencer par le bien-fondé même et la fiabilité de cette évaluation (Abernot, 2009; Bell, Jones, Qi, Lewis, 2018; Campbell et Ronfeldt, 2018; Drake, Auletto, Cowen, 2019; OCDE, 2013). Toutefois, comme le souligne Paquay (2004, p. 7), « qu'elles soient officielles ou larvées, qu'elles soient instrumentées ou non, les pratiques d'évaluation des enseignants ne laissent personne indifférent dans le monde de l'éducation. » En d'autres mots, qu'on le veuille ou non, les enseignants sont évalués (de manière formelle ou informelle), cette évaluation suscite un certain intérêt et il est important d'en discuter. Au Québec, le sujet ferait polémique, notamment en raison du point de vue des syndicats représentant les enseignants (Gouvernement du Québec, 2014), et Carbonneau (2004) qualifie même la situation de « tabou ».

Le présent article présente les résultats d'une recherche¹ effectuée auprès d'enseignants ayant obtenu leur statut de permanence et de directions d'école du secondaire concernant la forme que pourrait prendre l'évaluation des enseignants du secondaire. Son intérêt réside dans le fait qu'aucune évaluation régulière de ces enseignants n'est réalisée à l'heure actuelle et que certains chercheurs proposent d'impliquer les personnes concernées le plus tôt possible dans le développement d'un modèle d'évaluation (Adams et al., 2015; Emery et Simonet, 2019; Hattie et Clinton, 2010). Un aperçu de la littérature scientifique sur le sujet ainsi que les définitions des concepts importants sont d'abord exposés. Par la suite, la méthodologie utilisée pour mener à bien cette étude est explicitée. Finalement, les résultats recueillis auprès des participants ainsi que leur interprétation dans la discussion sont présentés.

Le point de vue des enseignants et des directions d'école secondaire : qu'en savons-nous ?

Des écrits scientifiques rapportent l'opinion de ces deux groupes de parties prenantes au regard de l'évaluation des enseignants. Tant le personnel enseignant que les membres de la direction de l'école se montrent généralement favorables à une évaluation si celle-ci poursuit une visée formative favorisant l'amélioration des pratiques et une évaluation purement sommative divise davantage les opinions (Abu-Hussain et Essawi, 2014; Flores et Derrington, 2017; Heneman et Milanowski, 2003; Himmelein, 2009; Paufler et Clark, 2019; Pharis, Wu, Sullivan et Moore, 2019; Reddy, Dudek, Peters, Alperin, Kettler et Kurz, 2018; Tuytens et Devos, 2009; Warren et Ward, 2019). Il appert que la fréquence et les modalités de l'évaluation varient en fonction de l'expérience des enseignants (en début de carrière, en probation, en situation de permanence, etc.) (OCDE, 2013). Selon plusieurs études, l'observation formelle en classe demeure la modalité la plus répandue pour évaluer les enseignants, et ce, peu importe leur expérience (Abu-Hussain et Essawi, 2014; Dupree, 2009; Himmelein, 2009; Klinger et al., 2008). Ces deux groupes de répondants souhaitent que le processus ne soit pas trop lourd, qu'il soit représentatif des tâches quotidiennes de l'enseignant et qu'il favorise l'ouverture ainsi que la discussion (Abu-Hussain et Essawi, 2014; Dupree, 2009; Heneman et Milanowski, 2003; Himmelein, 2009; Kersten et Israel, 2005). Par ailleurs, les directions reconnaissent leur besoin d'être mieux outillées pour effectuer cette tâche et, dans certains cas, affirment n'avoir reçu aucune formation (Himmelein, 2009; Kersten et Israel, 2005). Selon certains enseignants, ce manque de formation (ou la perception

que cela est le cas) constitue l'une des principales limites à la crédibilité du processus (Tuytens et Devos, 2013; Zimmerman et Deckert-Pelton, 2003). Finalement, les personnes consultées demandent la possibilité de personnaliser davantage les modalités d'évaluation afin de mieux répondre aux besoins de développement professionnel des enseignants (Kersten et Israel, 2005).

À notre connaissance, peu d'études québécoises récentes présentent l'opinion des enseignants et des directions d'école au sujet de l'évaluation des enseignants ayant obtenu leur statut de permanence, probablement en raison de l'absence d'évaluation formelle visant ces enseignants. De plus, comme mentionné précédemment, il existe un flou entre le concept d'évaluation et de supervision pédagogique. Ces deux éléments font en sorte qu'il est difficile de brosser le portrait avec précision. Selon les quelques études recensées, il semble que l'évaluation des enseignants soit moins pratiquée au Québec qu'ailleurs au Canada (Bilodeau, 2016; Carboneau, 2004; Klinger et al, 2008) et que les enseignants de la région montréalaise la percevraient plus négativement que dans d'autres grands centres urbains canadiens (Bouchamma, 2007). Des travaux plus anciens arrivent à des conclusions similaires (Forgette-Giroux et Richard, 1989; Minguy, 1978; Richard et Michaud, 1982). Les directions se plaignent, pour leur part, que les tâches administratives quotidiennes sont lourdes et que l'évaluation du personnel enseignant est chronophage en plus de ne pas toujours permettre aux enseignants d'améliorer leurs pratiques (Bilodeau, 2016; Lavoie, 2011).

L'évaluation des enseignants : une pratique vaste

Les pratiques d'évaluation des enseignants représentent un vaste champ d'études. Deux composantes méritent particulièrement notre attention : 1) ce que l'on entend par « évaluation des enseignants » et 2) les composantes comprises dans toute démarche évaluative. En plus de ces deux composantes, une troisième s'ajoute afin de bien circonscrire notre objet de recherche : ce qui constitue, dans le contexte du Québec, le statut professionnel de permanence.

L'évaluation des enseignants: une définition qui s'impose

L'évaluation consiste à déterminer la valeur d'un objet – ici la pratique de l'enseignant – et à la comparer à des caractéristiques attendues. Autrement dit, on portera un jugement appuyé sur des critères d'évaluation précis et, éventuellement, sur des seuils de performance établis et reconnus de tous. Comme le rappelle Paquay,

évaluer, ce n'est pas seulement prendre des informations à propos d'un objet, d'une personne ou d'une action. Évaluer, c'est toujours porter un jugement quant à la valeur de cet objet, de cette personne ou de cette action. C'est en fait comparer ce qu'on perçoit (ce qu'on observe ou ce qu'on mesure) avec ce qu'on attend (Paquay, 2004, p. 14-15).

Le référentiel des compétences en enseignement du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) représente le seul modèle largement reconnu au Québec de ce qui est attendu en enseignement primaire et secondaire. Ce document expose douze compétences professionnelles, divisées en quatre domaines, que le futur enseignant doit maîtriser : 1) les fondements de l'éducation; 2) l'acte d'enseigner; 3) le contexte scolaire et social; et 4) l'identité professionnelle. Il est aussi utilisé par les commissions scolaires pour guider l'évaluation des enseignants novices et, dans une certaine mesure, pour guider

le développement professionnel des enseignants d'expérience. Bien qu'il constitue le profil d'entrée dans la profession enseignante au Québec, il n'existe cependant aucun standard similaire pour les enseignants en exercice. Puisqu'aucune évaluation officielle des enseignants ayant obtenu leur statut de permanence n'est réalisée, il n'y a pas non plus de représentation consensuelle de ce que devrait être cette évaluation.

D'après l'information dans le référentiel des compétences (MEQ, 2001),

la compétence professionnelle de l'enseignant se déploie en contexte professionnel réel [...], se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle. (MEQ, 2001, p. 45)

Ainsi, l'évaluation d'un enseignant en exercice devrait porter sur la « pratique intentionnelle » de l'enseignant et la comparer, comme l'affirme Paquay (2004), à ce qui est attendu. Cette description, très vague il faut en convenir, donne néanmoins un cadre commun permettant de mieux définir le concept central de la recherche.

Composantes de la démarche évaluative : quelques incontournables !

La littérature scientifique décrit la démarche évaluative comme l'ensemble des composantes liées à la conception et la réalisation d'un système d'évaluation. Elles se regroupent en quatre thèmes : 1) Les fonctions de l'évaluation; 2) Les critères d'évaluation; 3) La personne responsable de l'évaluation et 4) Les modalités de l'évaluation.

Il existe deux fonctions principales à l'évaluation : une fonction formative et une fonction sommative (Danielson, 2012; OCDE, 2013; Papay, 2012), qui ne sont pas nécessairement opposées, mais dont la poursuite simultanée représente un défi (Abernot, 2009; Danielson, 2012; Emery et Simonet, 2019; Paquay, 2004; 2005). En effet, dans une perspective formative, l'évaluation est souvent qualitative et vise à fournir une rétroaction à l'enseignant concernant ses forces et ses faiblesses dans le but d'améliorer sa pratique (Danielson, 2012; Papay, 2012; Paquay, 2004; 2005), alors que dans une perspective sommative l'évaluation est vue comme un bilan à la suite d'une période de probation ou d'une période de mise en examen (Paquay, 2005). Dans cette deuxième perspective, un résultat positif à l'évaluation mène souvent à l'obtention (ou au maintien) d'un statut professionnel, à une promotion ou à une augmentation salariale (Paquay, 2004).

Puisqu'il existe de nombreux critères et indicateurs sur lesquels baser l'évaluation (OCDE, 2013), les parties prenantes peuvent avoir des opinions divergentes au sujet de ceux devant être préconisés (Carbonneau, 2004; Paquay, 2004, 2005). Ces critères peuvent provenir d'un profil de compétences, comme le référentiel du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001), d'une description de tâche (Emery et Simonet, 2019), d'un plan de développement, etc. (OCDE, 2013). Ils peuvent aussi être issus d'instances centralisatrices (comme un ministère ou une organisation professionnelle) ou être établis localement par un établissement ou un regroupement d'établissements (par exemple, par une commission ou un district scolaire). Dans plusieurs cas, les critères s'accompagnent de seuils de réussite ou d'une échelle de performance (OCDE, 2013).

Selon les différents modèles, la personne responsable de mener l'évaluation varie également (OCDE, 2013). Elle peut autant provenir de l'établissement scolaire que de l'extérieur de celui-ci. Dans la plupart des pays recensés par l'OCDE (2013), l'évaluation des enseignants incombe aux directions d'école ou au supérieur hiérarchique immédiat. Dans certaines juridictions, toutefois, celle-ci est effectuée, du moins partiellement, par des collègues d'expérience ou par d'autres professionnels, comme des mentors, des conseillers pédagogiques ou des évaluateurs officiels (Abernot, 2009; OCDE, 2013; Paquay, 2004; 2005).

Finalement, en ce qui a trait aux modalités privilégiées pour réaliser l'évaluation, l'ensemble des étapes, des processus, des mécanismes utilisés et des sources consultées peuvent varier. Dans presque tous les cas, des outils d'évaluation, comme des grilles ou des listes de critères observables, sont utilisés afin de rendre le processus plus objectif (OCDE, 2013; Papay, 2012; Paquay, 2004). Les modalités les plus fréquentes sont l'observation en classe (Danielson, 2007; OCDE, 2013), l'étude de documents (Paquay, 2004) ainsi que l'utilisation des résultats et de l'opinion des élèves (Braun, 2005; Peterson, Wahlquist et Bone, 2000).

Le statut professionnel de permanence : à quoi cela correspond-il ?

Le statut de permanence n'a pas exactement la même définition dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec. Selon la convention collective de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2014, p. 20), à la section 2 et à l'article 5-3.08, la permanence constitue...

... le statut acquis par l'enseignante ou l'enseignant qui a terminé au moins 2 années complètes de service continu à la commission soit à titre d'enseignante ou d'enseignant à temps plein, soit à titre d'employée ou d'employé régulier à temps plein dans une autre fonction à la commission, et ce, depuis son engagement à la commission.

La présente recherche tente, en partie, de documenter le point de vue d'enseignants du secondaire ayant obtenu leur statut de permanence à la suite d'au moins deux années complètes de service continu au sein de la même commission scolaire.

Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans la perspective d'une étude de cas (Yin, 2014), puisqu'elle s'intéresse à un « phénomène, un événement, une organisation ou un groupe d'individus bien délimité, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes » (Roy, 2016, p. 199). Comme cette étude vise à décrire la forme que pourrait prendre une démarche d'évaluation des enseignants dans le contexte des écoles publiques et francophones québécoises à partir du point de vue d'enseignants et de directions d'écoles secondaires, l'étude de cas est tout indiquée. Elle a été réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise.

Sélection des participants

L'échantillon retenu est de type intentionnel et a été constitué grâce à la technique boule de neige (*snowball sampling*) telle que définie par Patton (2015). Huit participants (n=8) ont ainsi été sélectionnés. Ils sont divisés en deux groupes : les enseignants permanents (n=5) et les directions d'école qui incluent

des directions générales et des directions adjointes d'établissement (n=3). En raison de différentes contraintes de temps et de ressources, l'objectif initial était de recruter 10 participants (cinq de chaque groupe). Cependant, le contexte particulier de négociations syndicales caractérisant la période où les entrevues ont été réalisées (automne 2015 et hiver 2016) a limité notre capacité de recrutement.

Les participants devaient correspondre aux critères d'inclusion suivants : (1) travailler ou avoir travaillé dans l'enseignement secondaire dans une commission scolaire francophone du Québec; (2) avoir le statut de permanence (pour les enseignants) ou avoir minimalement trois ans d'expérience comme membre de la direction d'un établissement scolaire; (3) avoir déjà participé à l'évaluation d'un enseignant (à titre de personne évaluée ou à titre d'évaluateur) et (4) être disposé à discuter d'évaluation. Ce dernier critère s'avérait particulièrement important puisqu'il était essentiel de ne pas seulement recueillir le point de vue de participants ayant une opinion favorable de l'évaluation. Sur le document expliquant les objectifs de la recherche et invitant les personnes potentielles à participer, il était très clair que tous les points de vue étaient bienvenus tant qu'elles se montraient disposées à discuter du sujet visé par la recherche.

Au moment des entrevues, les participants travaillaient dans cinq commissions scolaires différentes : la commission scolaire de Montréal (CSDM), la commission scolaire des Trois-Lacs (CSTL), la commission scolaire au Cœur-des-Vallées, (CSCV) la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (CSSMI) et la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB). La distribution des répondants reflète en partie la réalité du milieu scolaire, puisque le groupe des enseignants réunit majoritairement des femmes et le groupe des directeurs est composé exclusivement d'hommes. Les directeurs cumulent 6,67 années d'expérience en moyenne. La moyenne d'expérience des enseignants est estimée à 14 ans, puisqu'il est impossible de l'établir avec précision en raison de la période, en début de carrière, pendant laquelle les enseignants travaillent fréquemment à temps partiel.

Déroulement

La recherche a été menée à l'aide d'entrevues individuelles semi-dirigées dont la durée varie de 40 à 90 minutes. Elles ont toutes été réalisées par la même personne en suivant un questionnaire contenant 10 questions regroupées en cinq thèmes (deux questions par thème) : 1) Opinion générale, 2) Fonctions de l'évaluation, 3) Critères d'évaluation, 4) Personne responsable de l'évaluation et 5) Modalités de l'évaluation.

Le premier thème permet de documenter l'opinion générale des participants et les quatre autres correspondent à la division retenue dans la définition de la démarche évaluative. Les participants ont également été informés qu'ils demeuraient libres d'aborder toute autre thématique jugée pertinente à tout moment de l'entrevue et qu'ils pouvaient également y mettre fin sans conséquence ou pénalité. Spécifiquement pour les directions d'école, le quatrième thème – *Personne responsable de l'évaluation* – comprenait deux questions supplémentaires (douze en tout) en lien avec les tâches et les compétences de la personne responsable de l'évaluation.

Les entrevues ont majoritairement été réalisées en personne et enregistrées à l'aide d'un appareil numérique, dans un lieu choisi par les participants. Deux entrevues ont dû être réalisées par téléphone en raison de la distance, mais rien ne porte à croire que cela ait eu un impact sur la qualité des informations recueillies. Tous les enregistrements ont été retranscrits intégralement en verbatim en

vue d'être analysés.

Analyse des données

La codification et l'analyse des données ont été effectuées par une seule personne à l'aide de la version 1.0.1 du logiciel Weft QDA. La démarche d'analyse utilisée comprend quatre étapes comme le suggèrent Blais et Martineau (2006) : 1) la préparation des données brutes; 2) la lecture attentive et approfondie des verbatim; 3) l'identification et la description des premières catégories et, finalement, 4) la révision et le raffinement des catégories. Une analyse thématique des données recueillies a été effectuée suivant les cinq thèmes du questionnaire d'entrevue.

En plus de la démarche de Blais et Martineau (2006), le référentiel des compétences professionnelles du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) a été utilisé pour codifier les données issues de la troisième thématique « Critères d'évaluation à considérer ». Ce modèle reconnu par le milieu éducatif québécois a permis de relier les idées des participants à un standard connu de tous. Chaque critère d'évaluation mentionné par les participants a ainsi été classé dans la compétence qui lui correspond, parmi les 12 compétences du référentiel.

Résultats

Les résultats² présentés dans cet article couvrent essentiellement les cinq thèmes du questionnaire, mais les résultats ont été regroupés en quatre sections pour des raisons de cohérence et pour éviter certaines répétitions : 1) Fonctions de l'évaluation; 2) Critères d'évaluation; 3) Modalités et sources d'information et 4) Personne responsable de l'évaluation. Conformément à la perspective d'une étude de cas (Roy, 2016; Yin, 2014), les résultats sont présentés de manière à faire ressortir les grandes tendances et à comparer les points de vue dans le but de décrire l'approche d'évaluation préconisée par les participants. Ces derniers sont identifiés à l'aide d'un code alphanumérique composé d'une lettre (« E » pour les enseignants et « D » pour les directeurs) ainsi que d'un chiffre allant de 1 à 5 (ex. : E3).

Fonctions de l'évaluation : privilégier une visée formative

D'entrée de jeu, tous les participants n'ont pas la même opinion au sujet de l'évaluation des enseignants : les directeurs d'école sont unanimement en faveur de celle-ci, mais les enseignants sont partagés. Les enseignants E3 et E4 ont explicitement affirmé être en désaccord avec une telle pratique, mais tous les enseignants ont exprimé des réserves. Dans l'éventualité où l'évaluation serait implantée, tous les participants préfèrent une évaluation formative favorisant le développement professionnel des enseignants. Pour le directeur D5, une visée sommative est moins indiquée pour des enseignants permanents, puisqu'ils sont déjà réputés compétents en raison de leur statut professionnel :

Ce que je recherche ce n'est pas de savoir si l'enseignant est compétent, puisqu'en théorie il est compétent; il a eu sa permanence. Ce que je recherche, c'est de développer chez lui une zone de vulnérabilité ou de développer davantage une zone de force. (D5)

Les enseignants aimeraient aussi que l'évaluation serve principalement à les aiguiller vers des formations pertinentes. Les directeurs D2 et D4 ajoutent qu'il ne faut cependant pas perdre de vue que l'évaluation doit aussi mener à une amélioration de la réussite scolaire des élèves et qu'une mesure en ce sens s'impose. Aucun enseignant n'a cautionné explicitement cette idée.

Bien qu'une tendance claire se dessine au profit d'une visée formative de l'évaluation, certains participants aimeraient aussi une composante sommative. Les enseignants E1 et E5 ainsi que le directeur D4 disent être ouverts à une évaluation partiellement sommative, avec des mesures disciplinaires si la performance de l'enseignant n'est pas suffisante. L'enseignant E5 croit que l'évaluation devrait servir à éliminer « *les pommes pourries* ». Pour le directeur D4, il s'agit surtout « *d'être capable d'intervenir ou d'avoir plus d'outils pour que le prof sente plus de pression quand il ne fait vraiment pas le travail* ». Dans sa commission scolaire, affirme-t-il, les évaluations, même lorsqu'elles sont négatives, ne mènent que très rarement à des conséquences ou à des congédiements.

Critères d'évaluation : élaborer les critères à partir du référentiel des compétences

Des éléments appartenant aux quatre domaines de compétences professionnelles du référentiel (MEQ, 2001) ont été mentionnés. À titre de rappel, ces domaines sont : 1) Fondements; 2) Acte d'enseigner; 3) Contexte social et scolaire; et 4) Identité professionnelle.

Dans le domaine « Fondements », qui comprend les compétences liées à la maîtrise des savoirs, mais aussi aux habiletés de communication, quatre participants (deux enseignants et deux directeurs) considèrent important de valider la maîtrise des contenus enseignés. Pour les quatre autres participants, toutefois, les enseignants permanents devraient déjà maîtriser les connaissances et techniques propres à leur discipline. Ils préféreraient qu'on vienne s'assurer que les enseignants possèdent des habiletés efficaces à communiquer et à transmettre ces contenus.

Le domaine « Acte d'enseigner » est celui qui reçoit le plus d'attention de la part des participants. La majorité (quatre enseignants et deux directeurs) propose premièrement d'évaluer les habiletés de gestion de classe. Les propos de l'enseignant E3, quoiqu'assez figurés, sont représentatifs de ce point de vue : « *Peu importe si tu as le meilleur enseignant, avec la matière la mieux enseignée, [il] n'arrivera à rien tant que c'est le bordel. Enseigner, c'est commencer par essayer d'avoir un troupeau assis qui t'écoute* » (E3). Le directeur D4 modère en quelque sorte les propos de l'enseignant E3 et ajoute que la gestion de classe « *ce n'est pas seulement [avoir] le contrôle sur le groupe, mais c'est également favoriser l'engagement des élèves* » (D4).

La quasi-totalité des participants (quatre enseignants et trois directeurs) estime aussi que la qualité de l'intervention didactique est un critère primordial. Cet élément inclut l'ensemble des stratégies déployées par l'enseignant pour planifier, enseigner et évaluer la progression des apprentissages des élèves. L'enseignant E3 l'explique en mentionnant que ce sont toutes les manipulations apportées à un concept donné pour le rendre intelligible par les élèves : « *C'est la capacité de voir comment faire apprendre et comment mesurer cet apprentissage. Dans quel ordre empiler les contenus pour obtenir un tout organisé* » (E3). Pour le directeur D2, cela passe aussi par une adéquation entre le programme de formation et ce qui est réellement enseigné aux élèves :

On pourrait intégrer un autre aspect qui est l'application de son programme : l'enseignant est-il à jour dans ses compétences? Est-ce qu'il connaît son programme? Est-ce qu'il connaît sa progression des apprentissages? Est-ce qu'il enseigne la bonne chose au bon moment? Est-ce qu'il maîtrise son contenu? Toutefois, il y a une différence entre maîtriser le contenu et passer le bon contenu au bon moment. (D2)

Le domaine « Contexte social et scolaire », très large, fait référence aux compétences d'adaptation et de coopération. Trois enseignants ont mentionné que la coopération avec l'équipe-école (les autres enseignants, les professionnels et les membres de la direction) est un élément important. Pour l'enseignant E5, la profession enseignante n'est pas « *un métier individualiste [...], ça ne marche pas si tu t'isoles et que tu travailles seul* » (E5). L'enseignant E4 rappelle encore qu'avec le nombre grandissant d'élèves présentant des troubles particuliers (comme les troubles d'apprentissage, d'hyperactivité et ceux associés au spectre de l'autisme) qu'on intègre de plus en plus dans les classes, il devient essentiel pour les enseignants de développer et d'entretenir des liens avec les autres professionnels tels que les psychologues ou les éducateurs spécialisés. En lien avec cette réalité, ces enseignants pensent aussi qu'il est désormais essentiel de faire de la différenciation pédagogique efficace. Il faudrait donc également tenir compte de la capacité des enseignants à adapter leurs enseignements et les critères permettant d'évaluer l'apprentissage en fonction du profil des élèves composant leurs groupes.

Un seul enseignant (E1) a explicitement mentionné le dernier domaine du référentiel, soit « Identité professionnelle ». Il est important de noter, toutefois, que lorsque les six participants (trois enseignants et trois directeurs) mentionnent être d'accord avec l'idée d'implanter une évaluation, ils font d'emblée référence à la première compétence de ce domaine, puisqu'ils préconisent une évaluation qui soit arrimée au développement professionnel des enseignants permanents. La compétence 11 du référentiel du MEQ (2001), qui concerne la capacité de l'enseignant à s'engager dans un parcours de développement professionnel, n'est donc plus seulement un élément sur lequel devrait porter l'évaluation, mais son ancrage principal.

Finalement, un dernier élément, la relation maître-élève, a été mentionné par quatre enseignants et deux directeurs. Pour ces participants, il est important que l'enseignant soit en mesure de développer un lien fort avec ses élèves afin de favoriser l'écoute et le respect. Cet élément ne correspond à aucune compétence précise du référentiel du MEQ (2001), mais est plutôt partiellement compris dans plusieurs d'entre elles. Le directeur D4 précise qu'une grande flexibilité devrait être apportée à l'interprétation de ce critère. Pour lui, la relation maître-élève peut prendre plusieurs formes et il pourrait être difficile de bien l'apprécier. Il mentionne, par exemple, que certains enseignants de son école entretiennent de très bons rapports avec leurs groupes, sans pour autant avoir une relation individuelle forte avec chacun des élèves. Ces propos sont en adéquation avec ceux des cinq autres participants.

Modalités et sources d'information : évaluer plus souvent et mieux documenter les observations

Globalement, les participants souhaitent que l'évaluation soit plus régulière et systématique. L'enseignant E1 propose que le processus soit annuel puisque, selon lui, l'enseignement est un domaine en changement continu et qu'il est important pour les enseignants de s'actualiser constamment. *A contrario*, d'autres participants (un enseignant et trois directeurs) considèrent plutôt que le processus serait trop lourd et qu'il serait impossible de bien le faire sur une base annuelle. C'est ce qui amène

l'enseignant E5 et les directeurs D2 et D5 à proposer une évaluation triennale, voire quinquennale. Le directeur D4, quant à lui, n'évaluerait que les enseignants non permanents et ceux éprouvant des difficultés graves, mais les deux autres directeurs émettent des réserves quant à l'équité du processus et aux critères qui amèneraient le déclenchement de l'évaluation.

Si je cible seulement certains enseignants qui ont plus de difficulté, ou [avec lesquels] on a des choses à travailler, aux yeux des autres ils auront été traités différemment. Ça va créer des préjugés, ça va jouer sur le climat de travail. (D5)

Les enseignants rencontrés suggèrent tous que l'évaluation soit le plus possible intégrée à leur quotidien ou que du temps soit dégagé afin d'accomplir les tâches liées à l'évaluation. En ce sens, ils penchent vers une évaluation flexible et personnalisée au contexte et aux besoins de chaque enseignant. L'enseignant E5 souhaite qu'il y ait un tronc commun, mais également qu'une place importante soit laissée à certaines modulations. Le directeur D4 croit, pour sa part, qu'une trop grande flexibilité de modalités entraînerait des levées de boucliers de la part des syndicats :

S'il y avait une évaluation, il faudrait que ce soit assez semblable d'une école à l'autre. Parce qu'il y a aussi toutes les questions de relation de travail. Par exemple, dans ma commission scolaire avec le syndicat qui est assez puissant, si c'est trop différent d'une école à l'autre, ce ne sera pas réaliste; ça ne pourrait pas se réaliser. Il faudrait aussi que ce soit enchâssé dans la loi. (D4)

Par ailleurs, les participants considèrent l'observation en classe comme un moyen efficace pour évaluer les compétences en lien avec l'acte d'enseigner. Toutefois, quatre enseignants croient que lorsque les visites sont annoncées, la validité du jugement de l'évaluation est incertaine. L'enseignant E1, par exemple, explique que l'observation de sa direction, il y a quelques années, n'était pas du tout représentative de son travail habituel : « *Par expérience les enseignants (...) sont trop préparés. Ils savent trop le moment où viendra la direction. (...) Personnellement, je me suis fait évaluer (...) et mon cours était absolument extraordinaire. C'est faux que je donne toujours des cours comme ça !* »

C'est ce qui amène trois autres enseignants (les enseignants E2, E3 et E5) à proposer que les séances d'observation se fassent à différents moments, tout au long de l'année scolaire. Cette observation n'aurait pas nécessairement à être effectuée pendant toute la période, « *ce serait de voir l'enseignant cheminer tous les jours. Ce serait une évaluation qui se fait sur une longue période de temps et de voir, dans le fond, l'enseignant aller dans ses tâches de tous les jours* » (E2). Les directeurs D2 et D5 abondent dans le même sens. Dans les cas où la présence de l'évaluateur modifie trop le comportement de l'enseignant ou des élèves, ce directeur recommande l'utilisation d'un enregistrement vidéo pour être en mesure d'observer l'enseignant dans son quotidien.

Finalement, en plus de l'observation, les entretiens entre l'évaluateur et la personne évaluée retiennent l'attention de plusieurs participants. Quatre enseignants et tous les directeurs croient que les entretiens sont essentiels, tant avant qu'après l'observation en salle de classe. Pour le directeur D5, l'entretien permet d'ouvrir le dialogue et de favoriser une bonne compréhension du contexte d'enseignement :

Si je prends juste le travail et que je le décontextualise, pour moi, ça n'a pas sa place. S'il n'y a pas de rétroaction et de discussion en lien avec ce qui est observés ou évalués, alors on risque peut-être de perdre des éléments qui sont importants pour pouvoir avoir une évaluation bien représentative de ce qui se fait en classe. (D5)

Personne responsable de mener l'évaluation : faire participer plusieurs évaluateurs issus de l'école

Dans le contexte actuel, les directions et directions adjointes semblent être les seuls évaluateurs désignés. Cette option semble même apparaître aux enseignants rencontrés comme la seule qui soit possible. L'enseignant E1 l'exprime bien lorsqu'il dit : « *Je n'aime pas ma réponse, mais je pense que je suis obligé de dire [qu'il faudrait que ce soit] un membre de la direction* » (E1). Son opinion est partagée par trois autres enseignants.

Cependant, en creusant un peu, certains participants précisent leur pensée et estiment voir la direction davantage comme un « coordonnateur » qui superviserait l'évaluation, mais qui n'aurait pas nécessairement le rôle d'évaluateur principal, voire aucun rôle d'évaluation.

Quand je dis que la direction doit s'occuper de l'évaluation, ce que je veux vraiment dire c'est qu'elle va chapeauter l'évaluation. Dans le sens qu'elle a la partie la moins intéressante, si ça ne va pas bien, il faut qu'elle rencontre la personne [évaluée]. (E5)

Conséquemment, ces participants proposent que plus d'un évaluateur soit impliqué. Les directeurs D2 et D5 estiment qu'il n'y a que des avantages à avoir plus d'un évaluateur.

Une évaluation formative devrait d'autant [être] plus diversifiée pour amener une expertise à différents niveaux, par différentes personnes et pour sentir que le développement ne se fait pas juste par la direction, mais vraiment pour l'enseignant qui développe des compétences qui sont ultimement utiles en classe pour aider les élèves. (D5)

Pour le directeur D2, cela permet de pallier les lacunes de son expertise, puisqu'il affirme ne pas être expert en tout. Il mentionne notamment qu'il n'est pas habilité à commenter efficacement la maîtrise de contenus hors de son propre champ disciplinaire. À ce titre, un modèle d'évaluation qui rassemble le point de vue de plusieurs personnes en fonction de leur champ d'expertise respectif rejoint l'opinion de 4 enseignants et de tous les directeurs qui, eux, y voient aussi une manière de diminuer leur charge administrative. L'enseignant E3 dit à ce sujet :

Je pense que les conseillers pédagogiques seraient des personnes beaucoup moins menaçantes et beaucoup plus impartiales. Je pense que puisque les CP ont déjà été enseignants, ils ont quand même des compétences pédagogiques. Je pense que dans un contexte où la hiérarchie qui existe entre l'adjoint et l'enseignant vient biaiser [l'évaluation], c'est très stressant de recevoir ces commentaires-là de la part d'un supérieur. (E3)

Pour terminer la présentation des résultats, les directions D2 et D4 estiment que la formation des directions au regard de l'évaluation n'est pas adéquate. Le directeur D2 affirme ne pas avoir reçu du tout de formation en ce sens et le directeur 4 croit que la formation offerte par sa commission scolaire est inadéquate :

Un autre problème qu'on a, je trouve que mes collègues à la direction d'autres écoles ne sont pas toujours assez exigeantes. C'est un manque de formation, je ne lance pas la pierre aux collègues. C'est très clair que les directions ne sont pas assez formées sur les façons d'évaluer [les enseignants]. Si je lis les objectifs de la grille, ce n'est pas compliqué, mais qu'est-ce qui est en deçà des attentes? Qu'est-ce qui est [supérieur aux attentes]? (D2)

Plusieurs des enseignants rencontrés ont d'ailleurs l'impression que les directions ne sont pas suffisamment formées pour effectuer une évaluation pertinente, crédible et valide. Le problème de crédibilité ne tient cependant pas seulement à la formation des directions, mais également à leur expérience pédagogique en tant qu'enseignant selon l'enseignant E5 :

Moi, me faire évaluer par un directeur qui a enseigné pendant deux ou trois ans, je suis un peu mal à l'aise. Je ne vois pas ce qu'il va être capable de me dire. Comment il va me faire réfléchir sur ma pratique? (E5)

Discussion

Les résultats permettent d'articuler une démarche d'évaluation à visée formative ciblant les enseignants ayant obtenu leur statut de permanence au Québec. La figure 1 en illustre les étapes sous forme de cycle. Pour respecter la tendance qui se dégage des résultats, ce cycle devrait se répéter de manière triennale ou quinquennale afin de ne pas être trop chronophage, mais également afin de permettre un suivi adéquat du développement professionnel des enseignants.

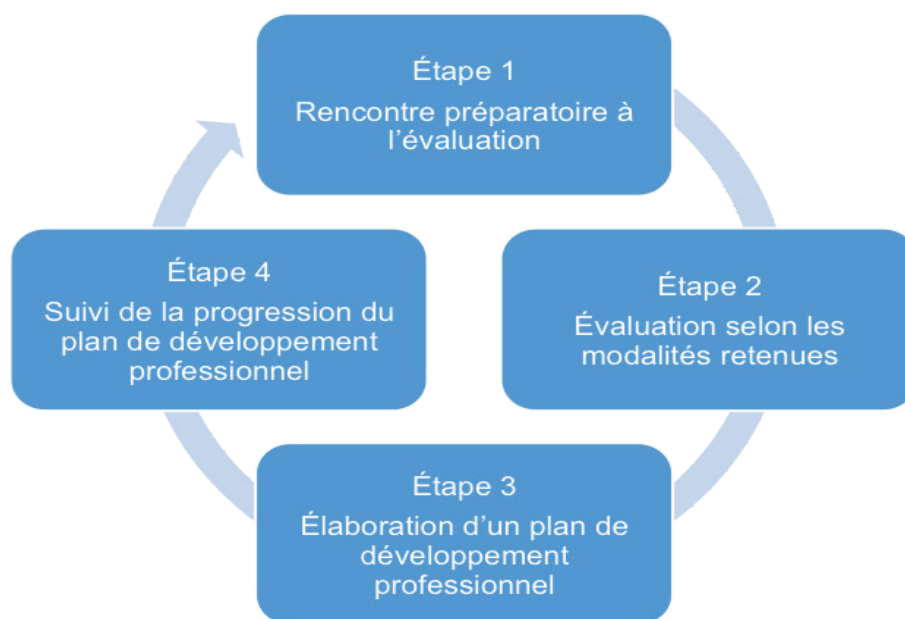


Figure 1

Démarche d'évaluation des enseignants permanents du secondaire telle que proposée par les participants

La première étape – *La rencontre préparatoire à l'évaluation* – rejoint la demande des participants que l'évaluation favorise la discussion et la collaboration entre l'enseignant évalué et la personne qui coordonne le processus. Elle a pour but de définir les critères ainsi que les modalités grâce auxquelles l'évaluation s'opérationnalisera. L'enseignant et la personne responsable de l'évaluation se rencontrent et préparent un plan d'évaluation contenant aussi le nom de toutes les personnes devant être impliquées au processus (autres évaluateurs, conseillers pédagogiques, pairs, etc.). Certains auteurs (ACT, 2015;

Adams et al., 2015; Carbonneau, 2004; OCDE, 2013; Emery et Simonet, 2019; Hattie et Clinton, 2010; Zimmerman et Deckert-Delton, 2003) mentionnent qu'une participation active des enseignants au choix des modalités est un élément clé qui favorise la crédibilité et l'acceptabilité du processus en plaçant les deux parties dans une relation de dialogue. L'enseignant, conformément à ce qui est souhaité par les participants de cette recherche, peut alors proposer une évaluation qui soit personnalisée à son contexte et qui représente réellement ses pratiques quotidiennes. Les critères d'évaluation peuvent ainsi répondre à la fois aux besoins de l'enseignant et aux demandes de la direction. Cette rencontre initiale permet d'établir un dialogue, de préciser les étapes à venir et de placer l'évaluateur et l'enseignant évalué dans une relation positive (Abu-Hussain et Essawi, 2014; Dupree, 2009; Heneman et Milanowski, 2003; Himmelein, 2009; Kersten et Israel, 2005).

À la deuxième étape – *L'évaluation selon les modalités retenues* –, l'évaluation se réalise selon les balises établies lors de la première étape. Selon les modalités retenues, l'évaluation peut comprendre des séances d'observation en classe, une autoévaluation, de l'analyse documentaire ou tout autre moyen jugé pertinent par les deux parties. Ces techniques, ainsi que d'autres comme l'analyse de travaux et de sondages d'élèves, sont fréquemment utilisées dans le cadre de l'évaluation d'enseignants (Braun, 2005; Danielson, 2007; Emery et Simonet, 2019; OCDE, 2013; Paquay, 2004; Peterson, K., Wahlquist, C. et Bone, K., 2000). Isoré (2009) précise cependant que la sophistication d'un système d'évaluation et la cohérence des moyens en fonction des éléments évalués importent davantage que la ou les modalités retenues en tant que telles. En ce sens, les enseignants rencontrés demandent que l'évaluation soit représentative de leur quotidien, qu'elle s'échelonne sur plusieurs mois, typiquement sur une année scolaire, et qu'elle permette de recueillir de l'information au sujet des critères d'évaluation ciblés. Tant les enseignants que les directeurs rencontrés souhaitent aussi que les moments d'évaluation formels soient plus fréquents, parfois annoncés et parfois non, pour mieux rendre compte des pratiques effectives.

Lors de la troisième étape – *L'élaboration d'un plan de développement professionnel* –, le plan de développement professionnel est développé conformément aux informations recueillies pendant l'évaluation. Ce plan permet à l'enseignant d'ancrer le développement de ses pratiques aux constats issus de l'évaluation et lui permet d'optimiser ses apprentissages professionnels. Son élaboration a lieu à la fin de l'année scolaire pendant laquelle se déroule l'évaluation et se rédige conjointement avec l'enseignant évalué et la personne responsable de l'évaluation. Il est possible que plusieurs rencontres soient nécessaires et que diverses modalités soient mises en place pour en assurer la réalisation. Cette manière de faire favorise à nouveau la discussion et la collégialité des personnes impliquées dans le processus. Cette étape rejoint aussi l'opinion des participants des études de nombreux chercheurs comme Flores et Derrington (2017), Paufler et Clark (2019) et Pharis, Wu, Sullivan et Moore (2019) ainsi que les nôtres, puisqu'elle assure que l'évaluation serve à orienter le développement professionnel.

La quatrième et dernière étape – *Le suivi de la progression du plan de développement professionnel* –, comprend les différents moments servant à effectuer le suivi avec l'enseignant pendant les trois ou cinq années du cycle où l'évaluation formelle n'est pas effectuée. Ces rencontres permettent d'examiner l'atteinte des objectifs, de prendre acte des changements de pratique de l'enseignant et de réévaluer la pertinence des modalités ciblées à l'étape trois. Ces rencontres sont également importantes à la fin du cycle afin d'établir un bilan des apprentissages et des réalisations accomplis dans les dernières années et de recommencer la démarche (Emery et Simonet, 2019). Cette étape permet d'atténuer certaines

craintes des participants qui redoutent que le résultat de l'évaluation soit oublié, qu'il ne serve pas à grand-chose et qu'il ne produise aucun impact. Plus encore, elle appuie les recommandations d'autres chercheurs d'arrimer l'évaluation au développement professionnel des enseignants.

Pour terminer, en articulant les éléments tirés de la description de ces quatre étapes, il est possible de mieux définir ce à quoi devrait ressembler une évaluation des enseignants ayant obtenu leur statut de permanence au sein des écoles secondaires publiques québécoises. Ainsi, l'évaluation devrait être...

... une pratique évaluative participative, collégiale et coordonnée par un membre de la direction de l'établissement scolaire. De nature formative, elle vise à promouvoir le développement professionnel. Elle est récurrente, régulière et s'échelonne sur plusieurs mois. Le point de vue de plusieurs évaluateurs et le recours à de nombreuses sources d'informations sont à privilégier, puisque l'essence même de la profession est difficile à appréhender.

Perspectives pour la recherche

Trois nouvelles pistes de recherche se dégagent des résultats et de la littérature scientifique. Ainsi, d'autres groupes de personnes mériteraient l'attention des chercheurs. La grande majorité des écrits scientifiques documentent très bien l'opinion des enseignants et des directions d'école par rapport à l'évaluation des enseignants, mais laissent de côté l'opinion des élèves, des parents, des autres professionnels de l'éducation, comme les conseillers pédagogiques, ou encore de futurs enseignants en formation.

De plus, les différences de pratiques (si elles existent) entre le réseau franco-québécois et le milieu scolaire anglo-québécois mériteraient d'être mieux documentées. En effet, aucune étude québécoise ne semble s'être intéressée à la question de l'évaluation des enseignants permanents dans une telle perspective comparative. Les dernières études comparant les modèles d'évaluation des enseignants dans les différentes provinces du Canada datent aussi de plusieurs années (Klinger et al., 2008).

Finalement, des études comparatives entre les systèmes d'évaluation canadiens et ceux mis en place dans d'autres pays de la francophonie, comme la France, la Suisse ou la Belgique, pourraient apporter un éclairage intéressant quant aux modalités à implanter au Québec.

Forces et limites de l'étude

Au regard de la question de recherche, qui visait à déterminer les composantes d'une démarche d'évaluation des enseignants ayant obtenu leur statut de permanence, l'approche qualitative a permis d'approfondir le cas spécifique des enseignants des écoles secondaires du Québec pour générer une représentation détaillée de l'opinion des participants. L'une des principales contributions de cette recherche est son originalité, puisqu'elle pose la question de l'évaluation et de son acceptabilité, et ce, avant même qu'une évaluation des enseignants soit implantée.

Puisque l'objectif de cette recherche était de générer une compréhension du phénomène à l'étude au regard de l'opinion des parties prenantes, la petite taille de l'échantillon constitue cependant une limite. En effet, composé de seulement huit participants, cet échantillon limite la portée des résultats et la saturation des données n'a pas été atteinte. Également, dans ce contexte, la technique de recrutement

préconisée pour constituer l'échantillon a pu biaiser les résultats. En utilisant les participants eux-mêmes comme recruteurs, une surreprésentation de certains points de vue est une possibilité. Finalement, il aurait été intéressant de poser cette même question à partir de perspectives tirées des sciences de la gestion.

Notes

- ¹ Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal sous la supervision de la professeure Marthe Hurteau.
- ² Dans cette section, l'emploi du masculin pour faire référence aux participants ne se veut pas discriminatoire, mais est nécessaire afin d'assurer l'anonymat et la confidentialité des personnes et des propos, puisque des liens professionnels unissent certains d'entre eux.

Références

- Abernot, Y. (2009). Préambule au numéro 12 de Questions vives sur l'évaluation des enseignants et des formateurs. *Questions vives : recherches en éducation*, 6(12), 11-12.
- Abu-Hussain, J., & Essawi, M. (2014). School Principals' Perceptions of Teacher Evaluation in the Arab Education System in Israel. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 31-43.
- ACT. Accomplished California Teachers. (2015). A Coherent System of Teacher Evaluation for Quality Teaching. *Education Policy Analysis Archives*, 23(17), 1-26.
- Adams, T., Aguilar, E., Berg, E., Cismowski, L., Cody, A., Cohen, D. B., ... White, S. (2015). A Coherent System of teacher Evaluation for Quality Teaching. *Education policy analysis Archives*, 23(17), 1-26.
- Béchar, N. (2017). L'évaluation des enseignants permanents au Québec: une question actuelle et litigieuse, *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation*, 8(1), 98-106.
- Bell, C. A., Jones, N. D., Qi, Y., & Lewis, J. M. (2018). Strategies for Assessing Classroom Teaching: Examining Administrator Thinking as Validity Evidence. *Educational Assessment*, 23(4), 229-249.
- Bilodeau, K. (2016). *Pratiques d'accompagnement et de supervision pédagogique du personnel enseignant par des directions d'établissement scolaire : une analyse de besoins pour une recherche-action-formation*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bouchamma, Y. (2007). Evaluating Teaching Personnel. Which Model of Supervision Do Canadian Teachers Prefer? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(4), 289-308.
- Braun, H. (2005). *Using Student Progress to Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models*. Princeton: Educational Testing Service.
- Campbell, S. L., & Ronfeldt, M. (2018). Observational Evaluation of Teachers: Measuring More Than We Bargained for? *American Educational Research Journal*, 55(6), 1233-1267.
- Carbonneau, M. (2004). L'évaluation en service des enseignants au Québec : Entre peurs et velléités de pouvoir. Dans L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants : Tensions et enjeux* (p. 232 à 257). Paris : L'Harmattan.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching* (2e éd.). Alexandria: ASCD.
- Danielson, C. (2012). It's Your Evaluation: Collaborative to Improve Teacher Practice. *NJEA Review*, avril 2012, 22-27.
- Derrington, M. L., & Martinez, J. A. (2019). Exploring Teachers' Evaluation Perceptions: A Snapshot. *NASSP Bulletin*, 103(1), 32-50.

- Dudek, C. M., Reddy, L. A., & Lekwa, A. (2019). Measuring teacher Practices to Inform Student Achievement in High Poverty Schools: a Predictive Validity Study. *Contemporary School Psychology*, 23, 290-303.
- Dupree, J. (2009). *The attitudes of middle school principals towards annual testing, highly qualified teachers, teacher evaluation processes, criterion for high quality teaching, and their role as instructional leaders*. (Doctoral dissertation). Dowling College.
- Drake, S., Auletto, A., & Cowen, J. M. (2019). Grading Teachers: Race and Gender Differences in Low Evaluation Rating and Teacher Employment Outcomes. *American Educational Research Journal*, 56(5), 1800-1833.
- Emery, Y. et Simonet, E. (2019). Évaluer les enseignant.e.s. Dans Jean-Marc Huguenin, Frédéric Yvon et David Perrenoud (dir.). *Relever les défis contemporains de la gestion des établissements scolaires* (p.85-125). Paris (France) : L'Harmattan.
- FSÉ. Fédération des syndicats de l'enseignement. (2014). *Convention collective*. Québec: Publication de la Fédération des syndicats de l'enseignement (CQS).
- Flores, M. A., & Derrington, M. L. (2017). School principals' views of teacher evaluation policy: lessons learned from two empirical studies. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 416-431.
- Ford, T. G. (2018). Pointing teachers in the wrong direction: understanding Louisiana elementary teachers' use of *Compass* high-stakes teacher evaluation data. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 30, 251-283.
- Forgette-Giroux, R. et Richard, M. (1989). Les directeurs et les enseignants face à l'évaluation du personnel enseignant : attitudes et valeurs. *Revue canadienne de l'éducation*, 14(2), 137-149.
- Gouvernement du Québec. (2014, 30 mai). *Rapport sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*. Rapport déposé le 30 mai 2014 à l'Assemblée nationale du Québec. Québec : Gouvernement du Québec.
- Hattie, J., & Clinton, J. (2010). The Assessment of teachers. *Teaching education*, 12(3), 279-300.
- Heneman, H., & Milanowski, A. (2003). Continuing Assessment of Teacher Reactions to a Standards-based Teacher Evaluation System. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 17(2), 173-195.
- Himmelein, M. (2009). *An Investigation of Principals' Attitudes Toward Teacher Evaluation Processus*. (Thèse de doctorat). University of Toledo.
- Holloway, J. (2019a). Teacher evaluation as an onto-epistemic framework. *British Journal of Sociology of Education*, 40(2), 174-189.
- Holloway, J. (2019b). Risky teachers: mitigating risk through high-stakes teacher evaluation in the USA. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(3), 399-411.
- Isoré, M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, OECD Education Working Papers, No. 23., OECD Publishing.
- Kaufman, J. H., Engberg, J., Hamilton, L. S., Yuan, K., & Hill, H. C. (2019). Validity Evidence Supporting Use of Anchoring Vignettes to Measure Teaching Practice. *Educational Assessment*, 24(3), 155-188.
- Kettler, R. J., Reddy, L. A. (2019). Using Observational Assessment to Inform Professional Development Decisions: Alternative Scoring for the Danielson Framework for Teaching. *Assessment for Effective Intervention*, 44(2), 69-80.
- Kersten, T. A., & Israel, M. S. (2005). Teacher Evaluation: Principals' Insights and Suggestions for Improvement. *Planning and Changing*, 26(1-2), 47-67.
- Klinger, D. A., Shulha, L. M., & DeLuca, C. (2008). Teacher evaluation, accountability, and professional learning: the Canadian perspective. *Revista Pensamiento Educativo*, 43, 209-222.
- Koedel, C., Li, J., Springer, M. G., & Tan, L. (2019). Teacher Performance Ratings and Professional Improvement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12(1), 90-116.
- Lavoie, F. (2011). *La supervision pédagogique dans les cycles d'enseignement primaire et secondaire québécois : Une étude exploratoire présentant l'avis de cinq directions d'établissement scolaire*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec.
- Lekwa, A. J., Reddy, L. A., Dudek, C. M., & Hua, A. N. (2018). Assessment of Teaching to Predict gains in Student Achievement in Urban Schools. *School Psychology*, 34(3), 271-280.

- Longpré, T. (2014). Évaluer les enseignants? *Le Journal de Montréal*. Récupéré de : <https://www.journaldemontreal.com/2014/09/17/evaluer-les-enseignants>.
- Minguy, C. (1978). *Évaluation du personnel enseignant dans les écoles élémentaires et les écoles secondaires du Québec*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec : ministère de l'Éducation du Québec.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2013). *Teachers for the 21st Century: Using evaluation to Improve Teaching*. Paris: OECD Publishing.
- Papay, J. (2012). Refocusing the Debate: Assessing the Purposes and Tools of Teacher Evaluation. *Harvard Educational Review*, 82(1), 123-167.
- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants : Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L. (2005). Vers quelles évaluations du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats? *Recherche et Formation*, 50, 55-74.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Londres: SAGE Publications.
- Paufler, M. A. (2018). Declining Morale, Diminishing Autonomy, and Decreasing Value: Principal Reflections on a High-Stakes Teacher Evaluation System. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 13(8), 1-15.
- Paufler, M. A., & Clark, C. (2019). Reframing conversations about teacher quality: school and district administrators' perceptions of the validity, reliability, and justifiability of a new teacher evaluation system. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 31, 33-60.
- Peterson, K., Wahlquist, C., & Bone, K. (2000). Student Surveys for teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(2), 135-153.
- Pharis, T. J., Wu, E., Sullivan, S., & Moore, L. (2019). Improving Teacher Quality: Professional Development Implications from teacher Professional Growth and Effectiveness System Implementation in Rural Kentucky High Schools. *Educational Research Quarterly*, 42(3), 29-48.
- Proulx, J.-P. (2018). L'évaluation des enseignants. *Le Devoir*. Récupéré de : <https://www.ledevoir.com/opinion/lettres/536996/lettres-l-evaluation-des-enseignants>.
- Reddy, L. A., Dudek, C. M., Peters, S., Alperin, A., Kettler, R. J., & Kurz, A. (2018). Teachers' and school administrators' attitudes and beliefs of teacher evaluation: a preliminary investigation of high poverty school districts. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 30, 47-70.
- Richard, M. et Michaud, P. (1982). La pratique de l'évaluation des enseignants au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(2), 255-270.
- Robinson, M. A. (2019). *Perceptions of the Danielson Framework on Student Performance & Classroom Instruction* (Doctoral dissertation). Northcentral University, California.
- Roy, S. N. (2016). L'étude de cas. Dans Benoît Gauthier et Isabelle Bourgeois (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p.195-221). Presses de l'Université du Québec.
- Taut, S., Jiménez, D., Puente-Duran, S., Palacios, D., Godoy, M. I., & Manzi, J. (2019). Evaluating the quality of teaching: can there be valid differentiation in the middle of the performance distribution? *School Effectiveness and School Improvement*, 30(3), 328-348.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2009). Teachers' perception of the new teacher evaluation policy: A validity study of the Policy Characteristics Scale. *Teaching & Teacher Education*, 25(2009), 924-930.
- Warren, A. N., & Ward, N. A. (2019). "It didn't make me a better teacher": inservice teacher constructions of dilemmas in high-stakes teacher evaluation. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(4), 531-548.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Yoo, J. (2018). Evaluating the new teacher evaluation system in South Korea: Case studies of successful implementation, adaptation, and transformation of mandated policy. *Policy Futures in Education*, 16(3), 277-290.
- Zimmerman, S., & Deckert-Pelton, M. (2003). Evaluation the Evaluators: Teachers' Perceptions of the Principal's Role in Professional Evaluation. *NNASSP Bulletin*, 87(636), 28-37.

Pour citer cet article

- Béchar, N. et Hurteau, M. (2020). Évaluation des enseignants permanents du secondaire au Québec : quelle démarche préconiser selon des enseignants et des directeurs d'école? *Formation et profession*, 28(3), 18-35.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.559>

Programme *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) auprès d'enseignants de primaire : Résultats d'une enquête de satisfaction et bénéfices subjectifs ressentis

Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) program
for primary school teachers: Results from a satisfaction
survey and subjective benefits experienced

doi:10.18162/fp.2020.555

Philippe Gay
Haute Ecole Pédagogique de Vaud (Suisse)

Fabrice Dini
Espace Satyavan (Suisse)

Katia Lehraus
Université de Genève (Suisse)

Linda McCarthy
Espace Satyavan (Suisse)

Sébastien Urben
Centre Hospitalier Universitaire Vaudois (Suisse)

Résumé

Cette étude réalisée auprès de 36 enseignant(e)s montre une satisfaction très élevée par rapport au programme *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) ainsi que divers bénéfices subjectifs (p. ex., meilleure régulation émotionnelle et meilleure gestion du stress). En outre, des bénéfices ressentis sont également décrits pour les élèves (p. ex., atmosphère plus positive en classe) ainsi que pour l'établissement (p. ex., plus de bienveillance et relations de meilleure qualité avec les collègues). Soulignant l'intérêt du programme MBSR pour des enseignants de Suisse romande, ces résultats préliminaires s'inscrivent dans la lignée de plusieurs études internationales et ouvrent des perspectives intéressantes pour l'enseignement et la recherche.

Mots-clés

Mindfulness, stress, satisfaction,
enseignants, apprentissage.

Abstract

This study, conducted on 36 teachers, showed a high level of satisfaction towards the *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) program as well as various subjective personal benefits (e.g., better emotion regulation and stress management). Moreover, experienced benefits are also described for pupils (e.g., more positive atmosphere in class) and for the school (e.g., more kindness and better relationships with colleagues). Underlining the usefulness of MBSR for teachers in the French-speaking part of Switzerland, these results are in line with previous international studies and open interesting perspectives in terms of education and research.

Keywords

Mindfulness, stress management, satisfaction,
teacher, education.

Introduction

La pleine conscience (ou *mindfulness* dans la littérature anglo-saxonne) est définie comme une qualité ou une manière d'être dans le moment présent, avec ouverture et sans jugement envers tout ce qui se présente dans le champ de la conscience (Kabat-Zinn, 2016). Deux processus sous-tendent la pleine conscience, à savoir une orientation de l'attention vers ce qui se déroule dans l'ici et maintenant, et une façon délibérée et positive de répondre à cette expérience (Bishop et al., 2004; Renshaw et Cook, 2017). Cette qualité d'être a été liée à une manière particulière de faire face aux situations imprévues du quotidien, permettant d'en réduire l'impact sur l'individu (Renshaw et Cook, 2017). Dans le contexte scolaire, une telle qualité de présence permettrait d'améliorer notamment le bien-être des enseignants et, de ce fait, la qualité de l'enseignement en classe. De plus, les pratiques de *mindfulness* (p. ex., porter l'attention sur ses sensations corporelles, ses émotions, ses pensées) peuvent renforcer des processus cognitifs (p. ex., attention) et émotionnels (p. ex., régulation émotionnelle) essentiels à l'apprentissage (Flook, Goldberg, Pinger et Davidson, 2015; Rempel, 2012).

Le programme *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), ou Réduction du stress par la pleine conscience, a été développé en 1979 par Jon Kabat-Zinn dans un cadre médical. Ce programme permet de se recentrer et de cultiver un espace de calme et de bien-être. Il vise aussi à développer une certaine distanciation face aux difficultés et défis, donnant ainsi la possibilité de répondre avec discernement et calme aux circonstances, plutôt qu'en y réagissant de façon automatique. Depuis sa création, le programme MBSR a fait l'objet de nombreuses recherches scientifiques qui ont montré des bénéfices à pratiquer la pleine conscience selon cette approche.

Plus particulièrement pour des adultes souffrant de douleurs chroniques, ce programme a permis d'améliorer leur perception de la douleur et la gestion de cette dernière (Chiesa et Serretti, 2011a) et dans le cas d'adultes souffrant de troubles psychiatriques, le MBSR s'est révélé efficace pour réduire les symptômes d'anxiété et de dépression (Hofmann, Sawyer, Witt et Oh, 2010). Enfin, pour des adultes ne souffrant d'aucune affection, ce programme a permis de diminuer le niveau de stress et d'anxiété (voir Chiesa et Serretti, 2009).

Sur la base de ces résultats, le programme MBSR s'est décliné en plusieurs types d'interventions basées sur la *mindfulness*, ou *Mindfulness-Based Interventions* (MBI), destinées à différents contextes d'application hors de son milieu hospitalier d'origine, comme notamment le monde du sport, de l'entreprise ou de l'éducation. Dans le contexte scolaire, ces interventions s'adressent aux enseignants, pour renforcer globalement leur résilience face aux contraintes professionnelles (Meiklejohn et al., 2012; Renshaw et Cook, 2017) et/ou aux élèves, généralement dans l'intention d'améliorer leur capacité à focaliser leur attention et à réguler leurs émotions (pour des revues de la question concernant les élèves, voir p. ex., Zenner, Herrnleben-Kurz et Walach, 2014; Zoogman, Goldberg, Hoyt et Miller, 2015).

Dans l'exercice de leur profession en particulier, les enseignants sont soumis à un niveau d'exigence de plus en plus élevé, ce qui a potentiellement un impact négatif sur leur santé et leur carrière (Gold, Smith, Hopper, Herne, Tansey et Hulland, 2010). Les exigences professionnelles des enseignants sont liées à divers facteurs, notamment les aspects socio-émotionnels inhérents au travail avec des groupes d'enfants ou d'adolescents (p. ex., gérer les conflits entre élèves, être un modèle d'auto-régulation de ses propres émotions en classe), les demandes attentionnelles de l'enseignement relatives aux multiples décisions à prendre dans l'urgence et l'incertitude, ainsi que les défis posés par certains comportements d'élèves (Crain, Schonert-Reichl et Roeser, 2017). De ce fait, la profession est caractérisée par un taux élevé d'épuisements professionnels, d'abandons dans les cinq premières années d'enseignement et de retraite anticipée, en raison notamment de troubles psychopathologiques et/ou psychosomatiques (Roeser, Skinner, Beers et Jennings, 2012).

Les interventions basées sur la pleine conscience apparaissent depuis peu comme une forme émergente de développement professionnel pour les enseignants, afin de renforcer leur capacité à gérer le stress et à répondre aux exigences socio-émotionnelles de l'enseignement (Boulware et al., 2019; Roeser et al., 2013; Todd et al., 2019). Des recherches montrent globalement des effets positifs sur la réduction du stress et des symptômes de burnout professionnel, mais également sur le développement de l'auto-compassion (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus et Davidson, 2013; Roeser et al., 2013; Todd et al., 2019), la réduction de biais attentionnels et l'augmentation de comportements professionnels efficaces (Flook et al., 2013; Renshaw et Cook, 2017).

Une intervention basée sur la pleine conscience auprès des enseignants a plus particulièrement mis en évidence des effets significatifs sur le degré de *mindfulness* de ces professionnels, sur leur bien-être général et sur la qualité de leur gestion des relations en classe (Boulware et al., 2019; Jennings, Snowberg, Coccia et Greenberg, 2011; Luong et al., 2019). Ces enseignants ont également rapporté une très grande satisfaction vis-à-vis de la formation (souhaitant que tous les professionnels puissent en bénéficier), ont rapporté se sentir plus à l'aise pour gérer la classe ainsi qu'une amélioration de leurs relations avec les élèves. Une autre étude a montré des effets bénéfiques de ce type d'intervention sur les symptômes physiques du stress et la pression du temps, comparé à un groupe « témoin » (Jennings,

Frank, Snowberg, Coccia et Greenberg, 2013). Enfin, une étude récente a attesté des effets bénéfiques de ce type d'intervention sur les symptômes de stress professionnel rapportés par les enseignants, ainsi que sur la réduction globale du stress, par rapport à un groupe « témoin » (Taylor et al., 2016). Ces résultats montrent un certain impact de la *mindfulness* sur la réduction du stress des enseignants de manière générale, ainsi que sur l'amélioration des aspects relationnels dans leur quotidien professionnel. Les effets constatés soulignent ainsi l'intérêt des interventions basées sur la pleine conscience pour promouvoir le bien-être des enseignants ainsi que leur efficacité professionnelle.

Dans une perspective de prévention, peu de ressources ou d'outils sont fournis aux enseignants en Suisse, bien que « *les sollicitations psychiques dans le monde du travail représentent un problème croissant [dont] la gestion de la santé en entreprise doit tenir compte* » (Mütsch, Schmid, Wettstein et Weil, 2014, p.3). À notre connaissance, aucune étude n'a encore examiné l'impact du programme MBSR sur des enseignants de Suisse romande. Un rapport récent portant sur la santé de ces enseignants et mené auprès de 5519 répondants (ce qui correspond à un taux de réponse de 54,9 % du total des enseignants syndiqués qui ont été consultés) montre que les deux tiers (66,6 %) estiment que leur activité professionnelle est stressante pour eux (Studer et Quarroz, 2017). Par ailleurs, plus de la moitié de cet échantillon (61,3 %) souligne une dégradation de la santé causée par le travail au cours des cinq dernières années. Dans ce contexte, il nous paraissait donc important de mener une première étude préliminaire permettant d'examiner la faisabilité et l'acceptabilité d'un programme MBSR auprès d'enseignants. Pour ce faire, nous avons évalué la satisfaction et les potentiels bénéfices subjectifs d'un groupe d'enseignants de Suisse romande ayant suivi le programme MBSR.

Méthode

Échantillon

Trois groupes d'enseignants en primaire ($n = 37$) de trois centres scolaires ont débuté le cours et un participant a dû arrêter après quatre sessions pour des raisons personnelles. L'échantillon ayant répondu au questionnaire à la fin du programme MBSR est donc composé de 36 participants, 7 hommes et 29 femmes, âgés de 26 à 51 ans ($M = 36.57$; $ET = 8.33$). Les enseignants étaient volontaires pour participer au programme en dehors de leur temps de travail (le soir pour les huit séances hebdomadaires et le samedi pour la journée de pratique « intensive »).

Programme MBSR

Ce programme MBSR était dispensé par le deuxième auteur (FD), un instructeur certifié ayant suivi la formation MBSR au *Center for Mindfulness in Medicine, Health Care and Society* de l'Université du Massachusetts *Medical School* avec les plus grands experts du domaine (Jon Kabat-Zinn et Saki Santorelli).

Le programme s'échelonnait sur huit semaines avec une séance hebdomadaire de 2 h 30 et des exercices à réaliser à domicile. Par ailleurs, une journée complète de pratique « intensive » (durant sept heures d'affilée) était également dispensée dans le but d'approfondir les différentes pratiques de la pleine conscience. Au total, le programme consistait donc en 26 heures de cours ainsi qu'en une pratique de 45 à 60 minutes par jour, six jours par semaine durant huit semaines.

Plus spécifiquement, la manière d'être dans l'instant présent s'apprivoise et s'entraîne durant huit semaines à travers une série de séances en groupe, au cours desquelles les participants découvrent des pratiques informelles (p. ex., manger en pleine conscience) et formelles (p. ex., scan corporel, marche en pleine conscience, mouvements lents, pleine conscience assise). Des moments de réflexion et de partage visent également à soutenir le cheminement de chacun. Certains thèmes sont abordés d'un point de vue théorique, comme le stress, les compétences émotionnelles et la communication. Les participants ont l'occasion de poursuivre l'entraînement à domicile grâce à une sélection de documents et de pistes audio fournis. Cette combinaison vise ainsi à amener les participants à intégrer progressivement la pleine conscience dans leur vie quotidienne et leur manière d'être au monde. À la fin des huit semaines du programme, les participants devaient être autonomes dans leur pratique personnelle de la pleine conscience.

Mesures

Les questionnaires complétés à la fin du programme ont évalué d'une part la satisfaction des participants, mais également les effets subjectifs ressentis par rapport à leur manière de gérer les défis du quotidien et leurs émotions ainsi que sur leurs relations avec leurs élèves et leurs collègues au sein de l'établissement.

Pour mesurer la satisfaction, les enseignants devaient indiquer à quel point ils recommanderaient à d'autres enseignants ce programme MBSR et se prononcer sur leur intention de continuer à pratiquer régulièrement la pleine conscience (sur une échelle de Likert en quatre points : « tout à fait », « plutôt oui », « plutôt non », « pas du tout »). De plus, trois questions ouvertes leur permettaient de partager une anecdote liée au programme MBSR, des commentaires et suggestions, et ce qu'ils retiraient du programme.

Afin de mieux connaître leurs ressentis, les enseignants ont évalué, sur une échelle de Likert en cinq points (1 = « presque jamais » ; 2 = « rarement » ; 3 = « parfois » ; 4 = « souvent » ; 5 = « très souvent »), leurs ressentis subjectifs ou impressions sur l'influence que le programme MBSR a eue sur leur rapport aux élèves, leur rapport aux collègues, leur rapport aux parents, leur rapport à la direction, sur l'atmosphère générale régnant dans l'école, et sur le comportement et la concentration des élèves. À l'aide de la même échelle, ils devaient également évaluer dans quelle mesure ils avaient l'impression que l'atmosphère régnant dans leur classe était plus favorable à l'apprentissage à la suite du cours MBSR; dans quelle mesure, après avoir suivi ce programme MBSR, ils avaient l'impression de mieux gérer leur stress, d'avoir une meilleure stabilité émotionnelle et psychologique dans leur rôle d'enseignant, d'observer une meilleure capacité de planification, d'être davantage capables de résoudre des challenges auxquels ils avaient à faire face en tant qu'enseignants, de mieux gérer leur colère et leur impulsivité dans leur rapport aux élèves, d'être davantage bienveillants envers leurs collègues et leurs élèves, d'être plus réceptifs aux besoins des élèves. Les dimensions mesurées (notamment gestion du stress, stabilité émotionnelle et psychologique, gestion des émotions et de l'impulsivité face aux élèves, bienveillance envers les élèves et les collègues) ont été choisies par rapport aux effets observés dans de précédentes études examinant les bénéfices du programme MBSR adapté pour les enseignants (Jennings et al., 2013; Jennings et al., 2011; Taylor et al., 2016). Les auteurs ont créé sur cette base ce questionnaire *ad hoc* spécifiquement pour cette étude afin d'évaluer rétrospectivement ces principales caractéristiques rapportées exclusivement sous la forme d'analyses descriptives.

Résultats

Satisfaction

La figure 1 reporte les données de satisfaction. Tous les participants recommanderaient le programme MBSR à des collègues. De plus, 97 % des participants (tous sauf un) songent à continuer de pratiquer régulièrement la pleine conscience. À la question ouverte « que retirez-vous du programme ? », seuls six participants n'ont rien répondu et les 30 autres ont rapporté au moins une chose positive (p. ex., amélioration importante dans la gestion du stress et la patience, augmentation de leur bienveillance et de leur niveau de bien-être, communication plus efficiente). Parmi les nombreux bénéfices rapportés, nous pouvons citer ceux-ci :

- « *L'importance de se poser de temps en temps, prendre du temps pour soi. La pratique de la pleine conscience est bénéfique et a une influence positive dans ma manière d'être en classe ou dans les relations avec les autres.* »
- « *L'échauffement avant un cours de gym ne se déroule plus du tout comme avant. J'ai appris aux enfants à le faire en conscience, en prêtant attention à leurs ressentis et en évitant ainsi de faire des mouvements forcés et brusques.... Vingt-six élèves s'échauffent dans un silence presque complet...* »
- « *Changements radicaux pour améliorer le sommeil (surtout l'endormissement) et la gestion sans effort (relativiser) de situations stressantes.* »
- « *Bien-être profond, envie d'en faire profiter les élèves.* »
- « *Bienveillance pour moi-même pour être plus à l'écoute des autres et bienveillante. Réduction des tensions liées au stress, mieux-être et sérénité. Mes élèves le ressentent et sont eux-mêmes plus calmes et sereins.* »

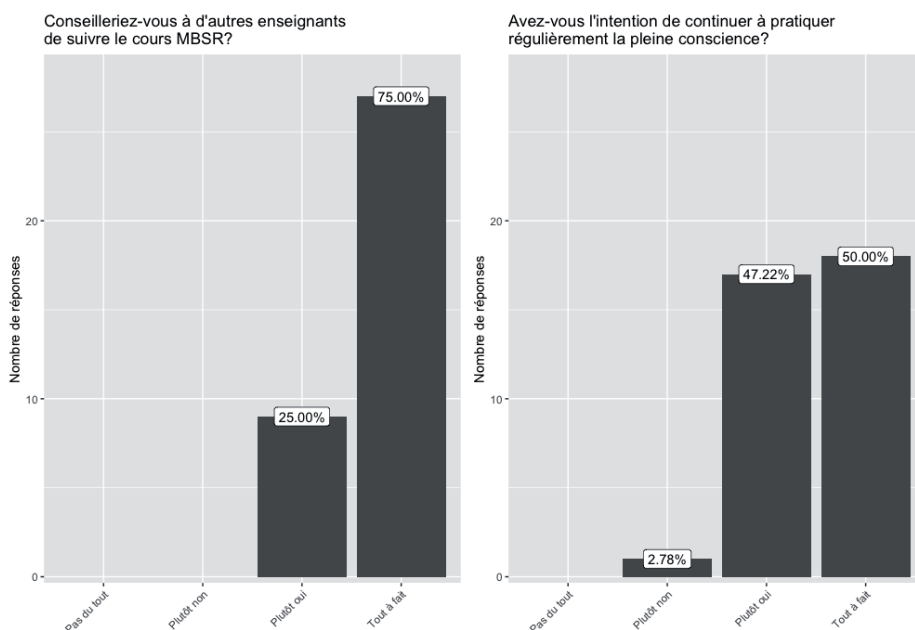


Figure 1

Taux de satisfaction des enseignants pour le programme MBSR et intention de continuer une pratique régulière de la pleine conscience après ce programme.

Ressentis subjectifs des enseignants

La figure 2 décrit les bénéfices ressentis par les enseignants avec, par ordre d'importance, les résultats suivants : 92 % (n = 33 ; somme des réponses « très souvent » et « souvent ») rapportent une plus grande stabilité émotionnelle et psychologique spécifiquement liée au rôle d'enseignant, 83 % rapportent une impression de meilleure gestion du stress en général, 83 % indiquent une meilleure gestion de la colère et de l'impulsivité dans le rapport aux élèves, 54 % se sentent davantage capables de résoudre les challenges dans leur métier d'enseignant, et 44 % disent avoir amélioré leur capacité de planification.

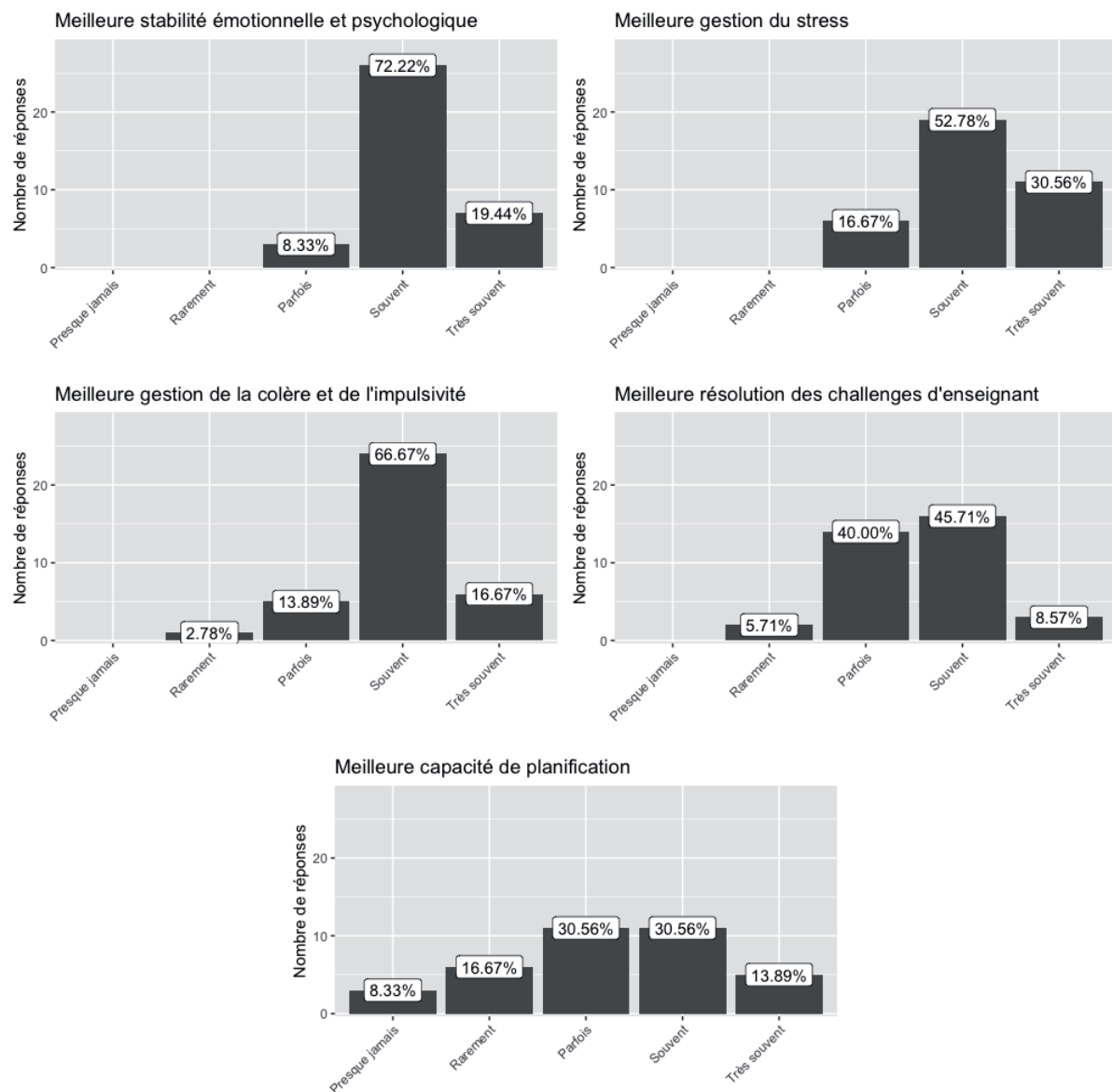


Figure 2

Bénéfices subjectifs rapportés par les enseignants à la suite du programme MBSR.

Ressentis subjectifs par rapport aux élèves, aux collègues et à l'établissement

Les participants ressentent également des bénéfices concernant leurs relations avec les différents partenaires scolaires et même quant au travail avec les élèves. En effet, 45 % ressentent une atmosphère plus positive dans l'école et 46 % rapportent une atmosphère plus favorable à l'apprentissage dans leur classe (figure 3).

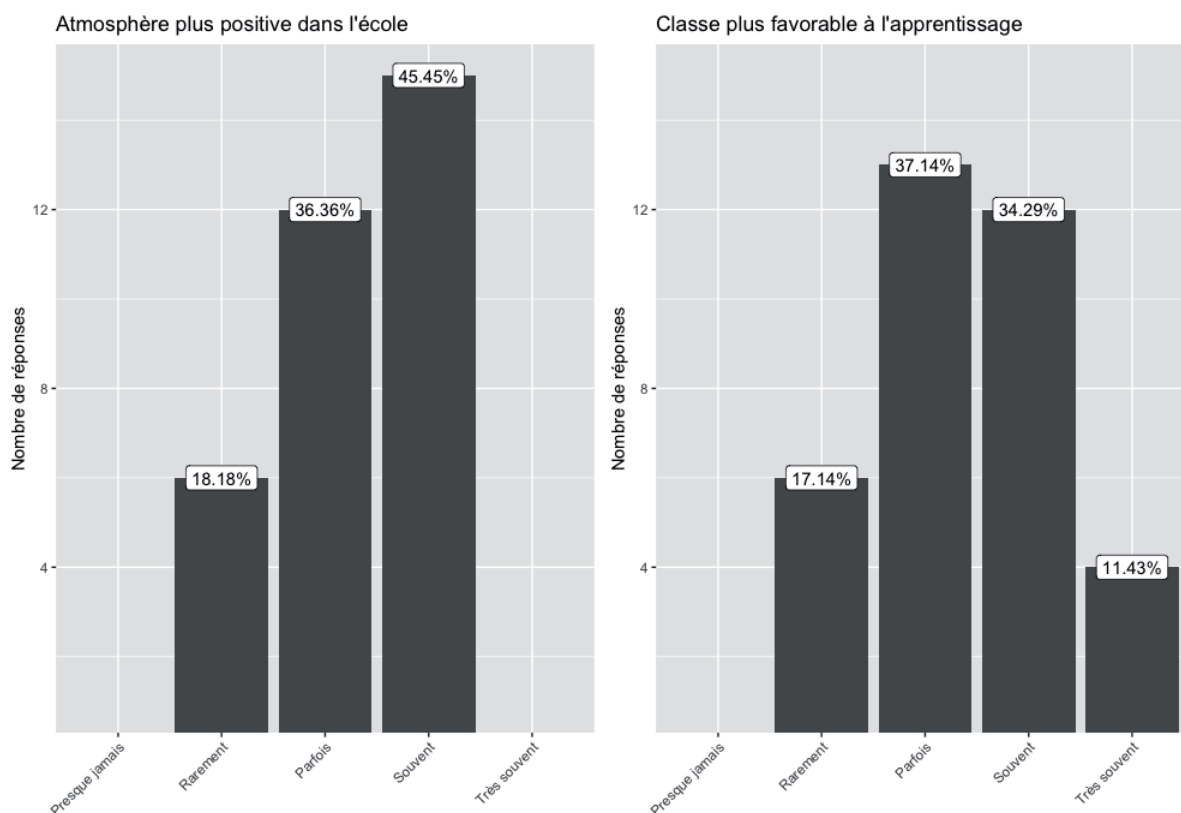


Figure 3

Bénéfices subjectifs rapportés concernant l'atmosphère dans l'école et dans la classe.

De manière plus claire encore, 86 % se considèrent comme étant davantage bienveillants envers les élèves et les collègues, 82 % s'estiment plus réceptifs aux besoins des élèves et 44 % ont l'impression que leur participation au programme MBSR a eu une influence positive sur le comportement et la concentration des élèves (figure 4).

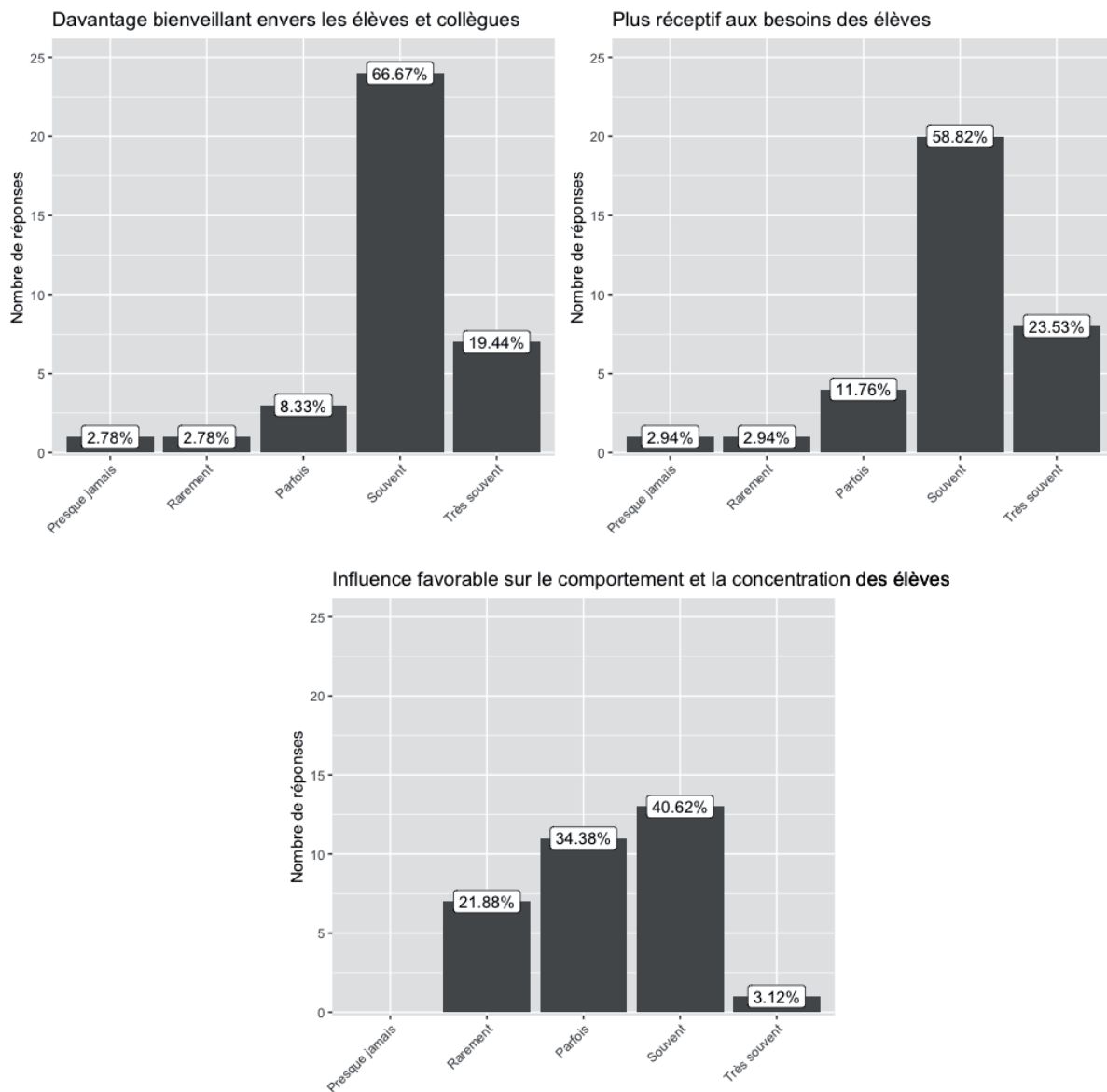


Figure 4

Impressions des enseignants sur les bénéfices du programme MBSR pour leur entourage professionnel direct.

Enfin, comme indiqué dans la figure 5, une grande partie des enseignants ont l'impression d'avoir des relations de meilleure qualité avec leurs élèves (72 %), leurs collègues (56 %), les parents d'élèves (57 %) et leur direction (45 %).

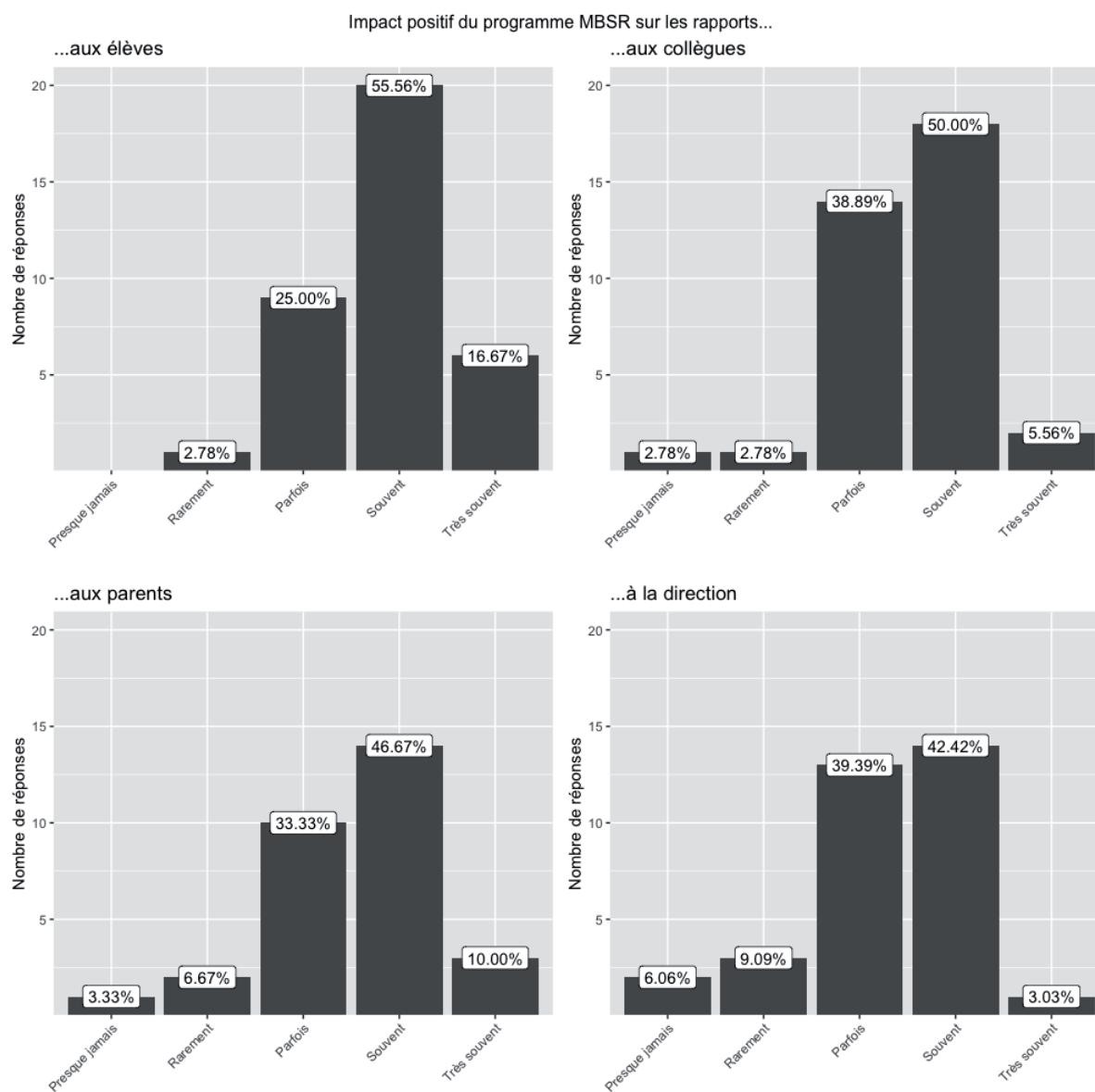


Figure 5

Bénéfices subjectifs du programme sur les rapports avec leur entourage professionnel direct et indirect.

Discussion

Cette étude préliminaire avait pour but d'évaluer la satisfaction ainsi que les ressentis subjectifs d'enseignants du primaire ayant participé à un programme MBSR, dans le contexte de l'enseignement public en Suisse romande. En accord avec les résultats de précédentes études (p.ex., Jennings et al., 2011; Meiklejohn et al., 2012; Renshaw et Cook, 2017) et en les précisant au contexte scolaire de Suisse romande, notre étude semble indiquer un taux de satisfaction très élevé des participants malgré l'intensité et les efforts liés à cette pratique intensive de huit semaines.

Les bénéfices subjectifs ressentis les plus importants semblent concerner la gestion du stress en général ainsi que les capacités de régulation émotionnelle particulières au contexte scolaire (stabilité émotionnelle et psychologique dans le rôle d'enseignant, gestion de la colère et de l'impulsivité dans le rapport aux élèves, davantage de bienveillance envers les élèves et les collègues). Bien que moins marqués, des effets subjectifs positifs sont également rapportés dans l'atmosphère générale de l'école ainsi que sur le plan des capacités de planification et de résolution des défis liés à l'enseignement.

Satisfaction et bénéfices ressentis

Le taux de satisfaction très élevé des participants, au même titre que leur envie de continuer à pratiquer la *mindfulness* après le programme, nous apparaît prometteur dans le contexte de la Suisse romande au vu des résultats de l'enquête sur la santé au travail des enseignants primaires (Studer et Quarroz, 2017). Nos résultats suggèrent ainsi un accueil potentiellement favorable des enseignants primaires face à une telle proposition.

En considérant les bénéfices personnels subjectifs ressentis par les participants au terme du programme, les capacités de régulation émotionnelle et une plus grande efficacité dans la planification nous apparaissent comme des facteurs essentiels de préservation de la santé, du bien-être et de l'efficacité professionnels. En effet, ces éléments favorisent l'auto-régulation – en particulier en situation de travail avec des élèves – et peuvent potentiellement contribuer au processus de développement professionnel des enseignants. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces résultats soient liés aux mécanismes d'action de la pleine conscience, autant sur le plan émotionnel que cognitif. Sur le plan cognitif, la *mindfulness* semble plus précisément améliorer les capacités attentionnelles, le contrôle cognitif et les fonctions exécutives (Rempel, 2012; Zelazo et Lyons, 2012). La diminution du « vagabondage de l'esprit » (Killingsworth et Gilbert, 2010) représenterait d'ailleurs un des mécanismes d'action de la *mindfulness* (Zenner et al., 2014). Sur le plan émotionnel, la *mindfulness* pourrait amener une plus grande conscience de soi et améliorer le contrôle des impulsions (Rempel, 2012). Ciblant les processus *top-down* (p. ex., focaliser l'attention sur les émotions ou les sensations corporelles) tout en atténuant les influences *bottom-up* (p. ex., réaction émotionnelle excessive), la *mindfulness* favoriserait l'accroissement de la conscience de soi et de la faculté d'auto-régulation, permettant ainsi de moduler la réactivité face aux humeurs et aux ressentis (Flook et al., 2015).

L'impact subjectif ressenti par les participants sur leurs relations avec les élèves et sur une atmosphère de classe plus propice à l'apprentissage nous semble prometteur dans une perspective à plus long terme, en lien avec une hypothèse de transfert entre l'attitude de l'enseignant et celle des élèves. En effet, une certaine qualité de présence de l'enseignant (Rodgers et Raider-Roth, 2006) représente probablement

un réel vecteur d'introduction d'attitudes de *mindfulness* dans la classe, en cohérence avec l'idée que la clé du développement de la *mindfulness* des élèves serait la *mindfulness* de l'enseignant (Kobusch, 2014).

Par ailleurs, les effets subjectifs ressentis à propos de l'amélioration de la qualité des relations au sein de l'établissement peuvent potentiellement être liés à une influence positive de la dynamique développée pendant le programme MBSR au sein du groupe de participants. Cette dynamique, empreinte d'attitudes de *mindfulness*, semble avoir persisté au terme du programme. Ainsi, les effets de cette intervention s'inscriraient non seulement dans le cadre de la classe, mais aussi plus largement dans celui de l'établissement scolaire. En ce sens, l'expansion de la *mindfulness* entre collègues s'effectuerait, comme au sein de la classe, à travers la diffusion des attitudes cultivées par les individus dans un collectif.

Implications pour l'éducation

De manière générale, bien que l'efficacité objective de l'intervention ne puisse être établie par cette étude, son apport principal réside dans le constat de faisabilité et d'acceptabilité d'un programme MBSR destiné à des enseignants primaires en Suisse romande, un contexte où la *mindfulness* n'a pas encore trouvé de place dans le cadre scolaire. L'ensemble des résultats ne peut donc qu'encourager les autorités scolaires cantonales romandes à envisager de proposer un programme MBSR parmi les offres de développement professionnel des enseignants. Il est toutefois important de rappeler ici que le programme MBSR de cette étude a été dispensé par un instructeur MBSR certifié, ce qui en soi représente une assurance sur le plan de l'intégrité de l'intervention (Crane et Hecht, 2018). En effet, la question de la formation des instructeurs est d'actualité en cette période de foisonnement d'une diversité de programmes et d'interventions basés sur la pleine conscience.

Limites

Très en vogue actuellement, la pleine conscience peut révéler des problèmes conceptuels, voire impliquer certains risques (voir p. ex., Van Dam et al., 2017). Ces soucis sont en partie inhérents au succès de différentes approches basées sur la pleine conscience, qui proposent notamment des exercices et outils clés en main de pleine conscience dans les écoles. Ceci rejoint les préoccupations légitimes et documentées (Crane et al., 2013; Crane et Hecht, 2018) quant à la nécessité d'une formation solide des personnes dispensant les approches basées sur la pleine conscience. La présente étude montre donc que le programme MBSR, qui a été mené par un instructeur certifié, semble globalement satisfaisant, amenant des ressentis subjectifs positifs. Il convient néanmoins de souligner que ces impacts particulièrement bénéfiques peuvent résulter en partie de la grande motivation des enseignants envers cette formation qu'ils ont choisie volontairement et qui leur a été en grande partie offerte par leur employeur, du point de vue financier. Cet intérêt marqué n'est évidemment pas partagé par l'ensemble du corps enseignant. Certains enseignants n'adhèrent pas à la démarche dès le début et d'autres n'arrivent pas à s'impliquer dans l'entier du programme intensif de huit semaines. Par ailleurs, cette approche doit bien préciser ses bases théoriques et scientifiques pour éviter des risques de stigmatiser les participants. Enfin, bien que mixte (quantitative et qualitative), la méthodologie implique une certaine prudence quant aux résultats en raison de l'échantillon de petite taille, du questionnaire ad hoc sans évaluation de ses qualités psychométriques et de l'évaluation rétrospective utilisant des questions uniquement à la fin du programme.

Perspectives futures

Les résultats de cette étude préliminaire semblent prometteurs et ouvrent une voie pour les recherches futures qui devront notamment s'intéresser à évaluer ces effets de manière prospective, à travers une méthodologie plus rigoureuse (p. ex., étude randomisée – contrôlée), des évaluations mixtes (p. ex., échelles subjectives, tâches cognitives, mesures physiologiques) et en tenant compte de plusieurs perspectives (p. ex., enseignants, directeurs et élèves) afin de pouvoir amener un degré de preuve plus élevé.

Plus spécifiquement, les recherches futures devraient adopter des plans expérimentaux plus rigoureux (évaluation avant-après, randomisation, participants et évaluateurs « aveugles », groupe « témoin »). Ainsi, il sera possible de mieux comprendre les bénéfices et les points d'amélioration de programmes MBSR proposés dans le cadre scolaire. Dans ce contexte, des recherches ultérieures pourraient évaluer la situation des enseignants avant et après le suivi du programme MBSR, notamment avec des instruments de mesure validés et standardisés (comprenant aussi bien des échelles subjectives que des tâches permettant de mesurer des processus cognitifs). De plus, il serait intéressant d'intégrer différentes perspectives à travers des observations plus objectives des bénéfices de ces interventions. Par exemple, les directeurs d'établissement ainsi que les élèves pourraient apporter leur point de vue (à travers des hétéro-évaluations) sur certaines compétences des enseignants. Des mesures comportementales (à l'aide de tâches cognitives, par exemple) pourraient également renseigner sur les effets du programme MBSR pour préciser, par exemple, les améliorations dans les capacités de planification et de gestion rapportées par les enseignants ou pour évaluer si les élèves ressentent également des bénéfices indirects pour leur apprentissage ou leur concentration. D'autre part, la prise en compte de marqueurs physiologiques (Pascoe, Thompson, Jenkins et Ski, 2017), tels que les taux de cortisol (Matousek, Dobkin et Pruessner, 2010), mesurés aussi bien chez l'enseignant que chez l'élève, permettrait aussi d'objectiver les effets psychophysiologiques du programme MBSR.

D'autres études futures pourraient s'intéresser à comparer les effets de différents programmes de gestion du stress et préciser ainsi dans quelle mesure certains programmes seraient plus adaptés que d'autres, en fonction des caractéristiques des étudiants ou des enseignants.

Conclusions

La présente étude visait à évaluer rétrospectivement, auprès d'enseignants de Suisse romande, dans quelle mesure cette forme d'entraînement attentionnel améliore le bien-être, les relations sociales, les capacités de concentration et de mémorisation. Les participants reportent des résultats prometteurs, en décrivant une grande satisfaction par rapport à cette pratique et de nombreux bénéfices perçus (p. ex., aptitude à réguler ses émotions, attitudes de bienveillance, capacités de coopération). Des études futures, utilisant une méthodologie plus rigoureuse, pourraient permettre d'affiner ces résultats et ainsi de mieux comprendre comment implémenter les programmes de réduction du stress (p. ex., MBSR) dans les pratiques pédagogiques.

Références

- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., . . . Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. doi:10.1093/clipsy/bph077
- Boulware, J. N., Huskey, B., Mangelsdorf, H. H. et Nusbaum, H. C. (2019). The Effects of Mindfulness Training on Wisdom in Elementary School Teachers. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 1–10. doi:10.9734/jesbs/2019/v30i330129
- Chiesa, A. et Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: a review and meta-analysis. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15(5), 593-600. doi:10.1089/acm.2008.0495
- Chiesa, A. et Serretti, A. (2011a). Mindfulness-Based Interventions for Chronic Pain: A Systematic Review of the Evidence. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 17(1), 83-93. doi:10.1089/acm.2009.0546
- Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A. et Roeser, R. W. (2017). Cultivating Teacher Mindfulness: Effects of a Randomized Controlled Trial on Work, Home, and Sleep Outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(2), 138-152. doi:10.1037/ocp0000043
- Crane, R. S., Eames, C., Kuyken, W., Hastings, R. P., Williams, J. M. G., Bartley, T., . . . Surawy, C. (2013). Development and Validation of the Mindfulness-Based Interventions - Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC). *Assessment*, 20(6), 681-688. doi:10.1177/1073191113490790
- Crane, R. S. et Hecht, F. M. (2018). Intervention Integrity in Mindfulness-Based Research. *Mindfulness*, 9(5), 1370-1380. doi:10.1007/s12671-018-0886-3
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. et Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. et Davidson, R. J. (2015). Promoting Prosocial Behavior and Self-Regulatory Skills in Preschool Children Through a Mindfulness-Based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. doi:10.1037/a0038256
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G. et Hulland, C. (2010). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 184-189. doi:10.1007/s10826-009-9344-0
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A. et Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 169-183. doi:10.1037/a0018555
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. et Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28, 374-390. doi:10.1037/spq0000035
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. et Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46, 37-48.
- Kabat-Zinn, J. (2016). *Au cœur de la tourmente, la pleine conscience*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Killingsworth, M. A. et Gilbert, D. T. (2010). A Wandering Mind Is an Unhappy Mind. *Science*, 330, 932. doi: 10.1126/science.1192439
- Kobusch, A. B. (2014). Achtsamkeit in der Schule durch ein professionsbezogenes Achtsamkeitstraining für LehrerInnen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45, 253-271. doi:10.1007/s11612-014-0253-3
- Luong, M. T., Gouda, S., Bauer, J. et Schmidt, S. (2019). Exploring Mindfulness Benefits for Students and Teachers in Three German High Schools. *Mindfulness*, 10(12), 2682-2702. doi:10.1007/s12671-019-01231-6
- Matousek, R. H., Dobkin, P. L. et Pruessner, J. (2010). Cortisol as a marker for improvement in mindfulness-based stress reduction. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 16(1), 13-19. doi:10.1016/j.ctcp.2009.06.004

- Meiklejohn, J., Phillips, C., Lee Freedman, M., Lee Griffin, M., Biegel, G., Roach, A., . . . Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3, 291-307. doi:10.1007/s12671-012-0094-5
- Mütsch, M., Schmid, H., Wettstein, F. et Weil, B. (2014). *Manifeste suisse relatif à la Public Mental Health*. Communication présentée Swiss Public Health Conference 2014 / 3e Rencontre du Réseau Santé Psychique Suisse, Olten.
- Pascoe, M. C., Thompson, D. R., Jenkins, Z. M. et Ski, C. F. (2017). Mindfulness mediates the physiological markers of stress: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Psychiatric Research*, 95, 156-178. doi:10.1016/j.jpsychires.2017.08.004
- Rempel, K. D. (2012). Mindfulness for Children and Youth: A review of the Literature with an Argument for School-Based Implementation. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 46(3), 201-220.
- Renshaw, T. L. et Cook, C. R. (2017). Introduction to the Special Issue: Mindfulness in the School: Historical Roots, Current Status, and Future Directions. *Psychology in the Schools*, 54(1), 5-12. doi:10.1002/pits.21978
- Rodgers, C. R. et Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12, 265-287. doi:10.1080/13450600500467548
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., . . . Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reduction in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787-804. doi:http://dx.doi.org/10.1037/a0032093
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J. et Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emergent area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173.
- Studer, R. et Quarroz, S. (2017). *Enquête sur la santé des enseignants romands*. Epalinges: Institut universitaire romand de Santé au Travail (IST).
- Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K. et Roeser, R. W. (2016). Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces stress in public school teachers: a mixed-method study. *Mindfulness*, 7, 115-129. doi: 10.1007/s12671-015-0425-4
- Todd, C., Cooksey, R., Davies, H., McRobbie, C. et Brophy, S. (2019). Mixed-methods evaluation comparing the impact of two different mindfulness approaches on stress, anxiety and depression in school teachers. *BMJ Open*, 9(7), e025686. doi: 10.1136/bmjopen-2018-025686
- Van Dam, N. T., van Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A., . . . Meyer, D. E. (2017). Mind the Hype: A Critical Evaluation and Prescriptive Agenda for Research on Mindfulness and Meditation. *Perspectives on Psychological Science*, 13(36-61). doi: 10.1177/1745691617709589
- Zelazo, P. D. et Lyons, K. E. (2012). The Potential Benefits of Mindfulness Training in Early Childhood: A Developmental Social Cognitive Neuroscience Perspective. *Child Development Perspectives*, 0(0), 1-7. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. et Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools - a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00603
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T. et Miller, L. (2015). Mindfulness Interventions with Youth: A Meta-Analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302. doi:10.1007/s12671-013-0260-4

Pour citer cet article

Gay, P., Dini, F., Lehraud, K. et McCarthy, L. (2020). Programme Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) auprès d'enseignants de primaire : Résultats d'une enquête de satisfaction et bénéfices subjectifs ressentis. *Formation et profession*, 28(3), 36-49. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.555>

La pensée critique et l'histoire nationale du Québec-Canada chez les futurs enseignants du secondaire : une étude exploratoire

Critical thinking and the national history of Quebec-Canada among future high school teachers

Félix **Bouvier** 
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Stéphane **Martineau** 
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

doi: 10.18162/fp.2020.577

Résumé

Apprendre son histoire par la discussion est une voie privilégiée. Dans un contexte de formation universitaire de futurs enseignants au baccalauréat en enseignement secondaire québécois, comment la pensée critique peut-elle être développée chez les élèves de 14 à 16 ans, dont ils seront bientôt responsables dans le cadre du cours d'histoire du Québec et du Canada ? Comment les fondements disciplinaires et les possibilités didactiques de cette histoire peuvent-ils être alimentés ou encore nourrir eux-mêmes le développement de la pensée critique ? De plus, l'histoire est une discipline herméneutique. Or, celui ou celle qui s'interroge sur le passé le fait à partir de son inscription dans le présent. Ainsi, à quelle tradition interprétative notre enseignement de l'histoire renvoie-t-il ?

Mots-clés

Didactique, histoire, Québec-Canada, pensée critique, enseignement

Abstract

Learning one's history through discussion is a privileged way. In the context of university training for future teachers from the B.Ed. Secondary, how can critical thinking be developed among students aged 14 to 16 in the history of Quebec and Canada? How can the foundations of this history, added to the disciplinary grounds and the didactic possibilities be fueled or even feed the development of critical thinking? Moreover, history is a hermeneutical discipline. Now, those who question the past do so from their inscription in the present. Thus, to which interpretative tradition does our teaching of history refer?

Keywords

Didactics, history, Quebec-Canada, critical thinking, teaching

Introduction et problématique

Apprendre son histoire par la discussion (Tozzi, 2010) est une voie privilégiée dans une société où la question nationale est aussi importante qu'au Québec (Bouvier *et al.*, 2007, 2012). Dans un contexte de formation universitaire de futurs enseignants au baccalauréat en enseignement au secondaire québécois, comment peuvent-ils planifier et développer la pensée critique chez les élèves de 14 à 16 ans dans le cadre général de l'apprentissage de l'histoire du Québec et du Canada et dans celui, plus spécifique, du débat sur l'enseignement de l'histoire qui a eu cours au Québec de façon continue entre 2006 et 2017 ?

De façon plus précise et dans ce contexte, nous nous demandons comment les fondements et contenus disciplinaires de cette histoire nationale, de même que ses possibilités didactiques, peuvent être alimentés ou encore nourrir eux-mêmes le développement pertinent et cohérent de la pensée critique chez les adolescents québécois. À cela s'ajoute une autre question qui balise aussi ce texte, le tout étant lié à ce qui précède. L'histoire est en effet une discipline herméneutique, c'est-à-dire une discipline qui vise à interpréter des événements du passé et à leur donner de la signification. Or, cette donation de sens se fait toujours en fonction des interrogations présentes et celui ou celle qui s'interroge sur le passé (historien, enseignant, élève ou autre) le fait à partir de son inscription dans le présent (Grondin, 2006). Les questions posées ne sont donc pas neutres, elles reflètent les intérêts (au sens large) de la personne qui interroge. Cependant, si elles s'inscrivent dans nos intérêts présents, ces questions se rattachent aussi à une tradition de questionnements, à une tradition d'interprétation (Gadamer, 1996a et 1996b). Une question se pose alors. À quels intérêts présents et à quelle tradition interprétative notre enseignement de l'histoire renvoie-t-il ?

L'enseignement de l'histoire est donc bien évidemment plus que l'enseignement de dates et de noms. Il constitue une construction du sens du passé. C'est dire que cet enseignement présente un enjeu social majeur. C'est dire aussi qu'il peut y avoir plusieurs sens donnés au passé. Ces différents sens sont liés aux questions posées, lesquelles renvoient aux intérêts du « questionneur ». Est-ce à dire que toutes les questions se valent, que tous les sens sont d'égale valeur ? Non ! Comme le rappelle Gadamer (1996a), questionner est plus difficile que d'apporter une réponse. Cela, Socrate nous l'avait déjà enseigné. Pour savoir questionner, il faut être motivé à connaître et, pour cela, il faut savoir – ou avoir le sentiment – que nous ne savons pas. Une « bonne » question est celle qui ouvre à la connaissance précisément parce qu'elle présuppose l'ignorance de celui qui la pose. Une « bonne » question est celle qui ouvre au dialogue entre les différentes interprétations possibles du passé. Une « bonne » question est celle qui, tout en s'inscrivant dans une tradition de pensée, la questionne (Simard, 2004).

Ainsi, le contenu et la manière d'enseigner l'histoire nationale du Québec et du Canada sont une proposition de sens, une interprétation de cette histoire. S'il s'agit dans nos écoles secondaires de permettre aux élèves d'appréhender le passé en pratiquant la méthode historique, la situation didactico-pédagogique qui leur est proposée n'est pas neutre et leurs apprentissages en seront nécessairement teintés. Sommes-nous en mesure de faire de nos élèves des interprètes compétents du passé ? Est-ce que nous leur fournissons des outils de lecture de ce passé qui, tout en prenant acte des questionnements du présent, s'inscrivent dans une tradition interprétative féconde ? Et, en accord avec l'herméneutique, sommes-nous en mesure de développer chez eux la nécessaire pensée critique – pour l'essentiel la capacité à bien questionner – consubstantielle de toute approche herméneutique au sens où une tradition n'est jamais fixation, mais processus évolutif ? Comme le souligne pertinemment Gadamer : « Le savoir est fondamentalement dialectique. Seul a du savoir celui qui a des questions » (1996a, p. 388).

C'est dans ce contexte théorique, brièvement esquissé dans la problématique, qu'a été menée cette recherche dont nous rendons succinctement compte ici. Le présent, le passé lui-même et même l'avenir sont mis en interrelation dans un souci pédagogique constant de développement de la pensée critique chez les adolescents visés. « Ainsi se dessine l'un des mandats de l'éducation à venir : mettre en œuvre des conditions qui permettent aux élèves de s'approprier, d'intégrer et d'organiser les connaissances en un tout cohérent, original et personnel, de se situer au sein des problèmes et des réalités complexes de son temps, dans son identité humaine et dans l'histoire » (Simard, 2002, p. 77).

Ce qui suit est la présentation succincte d'une recherche exploratoire (donc ayant une portée restreinte) menée auprès d'apprentis enseignants afin de les préparer à développer la pensée critique chez leurs futurs élèves.

Cadre de référence

Précisons sommairement ce qui est entendu ici par pensée critique. Pour l'essentiel, la pensée critique se veut à la fois une attitude et une capacité. C'est l'attitude de considérer les problèmes à analyser de manière rationnelle. C'est aussi la capacité à mener un raisonnement de façon rigoureuse. La pensée critique est donc une pensée guidée par la raison (Ennis, 1985). Ainsi, elle signifie que le sujet est capable de faire preuve d'exigence lorsqu'il interroge un problème, qu'il ne se laisse pas guider par ses

émotions et ses préférences (à tout le moins sans les questionner). Signalons que nous n'avons pas voulu entrer ici dans le débat consistant à distinguer la pensée critique de l'esprit critique (voir à ce sujet l'article de Boisvert, 2000); c'est pourquoi nous n'utilisons que le premier terme.

Suivant les travaux d'Ennis, il est possible d'identifier un certain nombre de compétences propres à la pensée critique. Celles qui ont guidé notre investigation étaient : 1) l'évaluation de la crédibilité des sources; 2) l'analyse des arguments répertoriés en tenant compte des différentes positions exprimées; 3) l'évaluation des différentes définitions des concepts et des notions proposées par les auteurs; 4) la formulation claire d'une position personnelle, mais rationnelle; laquelle est en mesure de mettre en rapport notre compréhension préalable du problème avec notre nouvelle compréhension. Ces compétences nous semblent essentielles pour un enseignant d'histoire, car ce sont celles-là mêmes qu'il visera à développer chez ses propres élèves. Voyons maintenant la question de l'enseignement de l'histoire.

Le premier volet du débat qui a enflammé le monde de l'enseignement de l'histoire québécois depuis 2006 est basé sur une compréhension des enjeux qui n'est pas uniquement définie par les événements du passé: « elle s'enracine aussi dans le présent, dans les intérêts, les questions, les besoins, les attentes de sens et les préoccupations de l'interprète » (*Ibid.*, p. 67). Le second volet, directement lié au premier, s'appuie quant à lui sur l'idée que l'histoire – nationale ou autre – doit être étudiée pour ce qu'elle fut, le plus authentiquement et objectivement possible (tout en sachant que l'objectivité est moins un état dans lequel on s'installe qu'un idéal régulateur). Ainsi, dans le cas qui nous intéresse, pour développer la pensée critique chez les élèves, il nous semble impératif de ne pas taire la vision nationale des thématiques de l'histoire, mais plutôt d'enseigner les deux principales visions interprétatives de l'histoire du Québec-Canada, soit tout autant la mouvance nationaliste québécoise que la vision fédéraliste canadienne, par exemple.

Ainsi, pour éclairer ce qui précède, notons que Courtois avait déjà noté en 2009 que le cours *Histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire* (MELS, 2007) était beaucoup trop au service du multiculturalisme canadien, au détriment d'une vision plus variée, notamment sur les plans politique et national du passé québécois et canadien. Quelques années plus tard, le *Rapport Beauchemin* (Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014), notant lui aussi ce problème, prônait notamment une jonction mieux affirmée de l'histoire politique (très peu couverte par le programme de 2007 évoqué) et de l'histoire sociale en revampant ainsi le traitement équitable de la question nationale en enseignement de l'histoire... nationale. L'historiographie québécoise était d'ailleurs d'accord avec cela depuis des années (Comeau et Dionne, 1998), ce qui a été confirmé par l'introduction de Stan et plusieurs auteurs s'étant exprimé à la Commission Beauchemin dans un recueil de textes lui ayant été soumis (Stan, 2015). Éventuellement, dans le programme d'*Histoire du Québec et du Canada* (MEES, 2017) qui en découlera directement, les élèves du secondaire pourront communiquer et débattre en faisant connaître leurs points de vue en lien avec certains événements historiques (Bouvier, 2007), ce qui constitue l'objectif principal visé par cette recherche chez les étudiants en formation des maîtres. Conséquemment, on l'aura compris, nous entretenons des réserves en ce qui concerne les propos d'Éthier, Cardin et Lefrançois sur ce thème :

Or, le récit centré sur l'identification à une nation (civique ou ethnique) socialement homogène est mal adapté pour aider les élèves à se conscientiser à la lutte des opprimés de toutes les nations contre toutes les oppressions [...] L'histoire-récit contribue en effet au maintien des relations sociopolitiques propres à un système socio-économique dont l'élite choisit les connaissances à «acquérir», au détriment d'autres apprentissages, ayant pour seul mérite de consolider son pouvoir en légitimant ses connaissances (Éthier, Cardin, Lefrançois, 2013, p. 101).

Selon nous, en histoire, il ne saurait y avoir présentation de la matière sans une certaine mise en récit (Ricoeur, 1986). Il s'agit moins de remplacer l'histoire-récit par quelque chose d'autre que de savoir quelle histoire-récit est privilégiée. Comme le rappelle judicieusement Bruner (1996, 2005), l'histoire est nécessairement une sélection de ce qui est jugé pertinent ou non (elle implique une forme d'évaluation des événements) et donc, ultimement, elle est proposition d'un récit, c'est-à-dire présentation d'une séquence d'événements et de leur raison d'être (pourquoi ce récit plutôt qu'un autre ou plutôt que le silence). Et, comme il le dit si bien : « Les modèles narratifs ne se bornent en effet pas à donner forme au monde; ils façonnent également les esprits qui cherchent à lui donner un sens » (2005, p. 40). En fait, un des aspects primordiaux de la pensée critique à développer en classe de secondaires 3 et 4 repose sur cette approche d'un débat à promouvoir et à construire :

La pensée critique est un processus circulaire de compréhension de soi devant le texte, laquelle compréhension facilite le jugement critique. Elle est sensible aux critères, au contexte historique et aux mécanismes symboliques mis en œuvre dans la société. C'est un processus délibéré qui se développe grâce au dialogue au sein d'une communauté de recherche (Halhal, 2015, p. 118).

Rappelons ici brièvement quelques aspects essentiels de l'herméneutique (principalement gadamérienne). Comme nous l'avons laissé entendre plus haut, la conception herméneutique de l'interprétation accorde notamment de l'importance à quatre facteurs : 1) un sujet qui interprète et qui est toujours situé socialement, culturellement, historiquement; 2) une pratique sociale de l'interprétation qui est toujours historiquement ancrée; 3) une temporalité de l'interprétant et de l'interprété; 4) donc, le résultat de l'interprétation est toujours lui-même situé.

Précisons quelque peu. La compréhension d'un phénomène est fonction de notre situation présente où s'expriment nos intérêts (situation herméneutique). Lorsqu'on tente de comprendre un phénomène, certaines questions ou préoccupations sont évidentes alors que d'autres sont peu ou pas du tout accessibles (horizon herméneutique). Ainsi, l'histoire n'est pas neutre, elle a un effet dans le temps qui se fait sentir et modèle notre manière de percevoir. « L'efficacité de l'histoire » détermine toujours d'avance ce qui sera pour moi objet de recherche et de questionnement (l'effet de l'histoire). C'est ainsi que Gadamer proposera de réhabiliter le concept de préjugé. Pour lui, on se comprend toujours, au départ, de manière spontanée, et ce, avant toute forme de réflexion. C'est pourquoi nos préjugés – plus que nos jugements – constituent notre réalité. En fait, il n'y a pas lieu d'être hors préjugé; qui plus est lorsqu'on aborde des questions historiques, donc relevant de la culture et du social. Par conséquent, l'horizon herméneutique – nos questions sur le monde – est formé de préjugés. Ces derniers, parce qu'ils nous fournissent des questions, rendent accessible ce qui est à comprendre. C'est par la compréhension que l'on départage les préjugés féconds de ceux qui ne le sont pas.

Dans ce cadre, la tradition est conçue comme une condition de la compréhension, car on ne comprend quelque chose qu'à partir d'une pré-compréhension, laquelle renvoie à notre inscription dans une histoire, donc une culture. La tradition n'est alors pas un savoir figé, mais doit être envisagée comme des réponses à des problèmes vécus (dialectique question/réponse). Ajoutons que, selon la tradition de pensée phénoménologique et herméneutique, nous ne construisons pas de sens; nous le co-constituons plutôt en dialogue avec la chose visée (ici l'histoire). Cette manière de comprendre le sens qui advient (et se surajoute au sens déjà là) évite ainsi un psychologisme naïf où l'ego apparaît comme souverain sur le monde. Je comprends un monde qui a déjà été compris et, le comprenant, je me comprends davantage, participant alors d'une compréhension renouvelée du monde (cercle herméneutique), car, comme le souligne Gadamer (1996), dès que l'on comprend, on comprend autrement. La tradition de la pensée phénoménologique et herméneutique met en évidence le fait que l'ego (l'élève) est en dialogue avec une chose (l'histoire) déjà porteuse de sens et qu'il y a toujours une historicité de la compréhension.

On voit donc que, dans l'approche herméneutique, la pensée critique est fondamentale et imbriquée à la compréhension véritable (Grondin, 2003). Cette dernière est nécessaire, puis harnachée à la capacité de questionner. Or, cette capacité à questionner est elle-même la conséquence de la maîtrise de savoirs non pas isolés, mais intégrés dans une logique. De plus, la pensée critique ne saurait se développer dans un trop grand néant identitaire, en niant trop fortement par exemple une histoire politique. Cette pensée critique s'ancre dans une démarche disciplinaire et dans la maîtrise d'un corpus de savoirs. Or, ce que propose l'école à travers son programme devrait ouvrir à cette pensée critique. L'imposition d'un « éditorial » par le programme limite alors la capacité des élèves à développer cette pensée critique.

Comme le dit encore Sami Halhal, la pensée critique est : « (...) un va-et-vient dialectique entre l'appropriation et la distanciation dont l'enseignement exigerait l'entrée de l'élève dans un processus de compréhension circulaire de soi, de l'autre et du monde, dans un processus qui fait appel à la conscience critique et historique » (Halhal, p. 118). Ainsi, au long de l'appropriation et de la distanciation évoquées ici, le second processus semble le plus difficile à réaliser, car c'est dans le mouvement même de l'appropriation que s'accomplit en creux le processus de distanciation. Autrement dit, ce qui est donné à s'approprier constitue ce qui donne, favorise ou nie la capacité de distanciation.

Quelques repères méthodologiques

Notre modeste enquête exploratoire s'est déroulée à l'hiver 2017 dans une classe d'étudiants en deuxième année de formation à l'enseignement secondaire en sciences humaines. Le cours en question vise à les outiller plus spécifiquement à enseigner à des élèves de 14 à 16 ans (secondaires 3 et 4) le ou les cours d'histoire nationale du Québec et du Canada en conformité avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ). Ce cours auparavant intitulé *Didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au deuxième cycle du secondaire*, porte maintenant le nom de *Didactique de l'histoire nationale du Québec et du Canada* à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cette mutation des titres est représentative de l'évolution du programme d'enseignement ministériel québécois au cours de cette période dont le second volet est devenu officiel au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur à l'été 2017 (MEES, 2017), à la suite d'un débat intense dans les milieux intéressés à l'enseignement de l'histoire depuis 2006 à propos du programme liant alors spécifiquement l'histoire à l'éducation à la citoyenneté

au deuxième cycle du secondaire, son titre même l'indiquant d'ailleurs (MELS, 2007), tel que nous l'avons vu plus haut.

Revenons à la classe de didactique à l'UQTR. Vingt-trois étudiants (des deux sexes) ont participé à la recherche. Les étudiants devaient se procurer un imposant recueil regroupant l'immense majorité des textes publiés à ce sujet au Québec et même au Canada français parfois. Les étudiants devaient donc se prononcer sur le développement possible de la pensée critique avec d'éventuels élèves de secondaire 3 et/ou 4 qui leur seraient bientôt confiés. Pour ce faire, ils devaient interpréter ces lectures en mettant de l'avant leur propre pensée critique. Des textes sur la pensée critique leur avaient été préalablement fournis, notamment ceux de Simard (2002), de Sasseville et Gagnon (2012) et de Halhal (2015), non sans avoir au préalable vérifié leur compétence initiale auprès d'eux. Cette vérification a permis de constater que, pour l'essentiel, les étudiants ne maîtrisaient pas complètement et de façon aléatoire les compétences de base nécessaires à la pensée critique, à savoir, rappelons-le : 1) l'évaluation de la crédibilité des sources; 2) l'analyse des arguments répertoriés en tenant compte des différentes positions exprimées; 3) l'évaluation des différentes définitions des concepts et des notions proposées par les auteurs; 4) la formulation claire d'une position personnelle, mais rationnelle qui soit consciente de sa position initiale.

Signalons que les étudiants avaient à intégrer la méthode classique de l'analyse des sources, laquelle se base sur les éléments suivants : 1) le qui (auteur); 2) le quoi (nature de l'information); 3) le où (provenance de l'information); 4) le quand (situer l'information dans son contexte); 5) le comment (type d'argumentation); 6) le pourquoi (objectif ou motivation de l'auteur). Une source ou un point de vue devant pouvoir répondre de manière limpide à ces questions.

Formés à la pensée critique, mis en présence du débat sur l'enseignement de l'histoire, les étudiants étaient donc conduits à réfléchir dans le but de développer une position argumentée en tant que futurs enseignants. En conformité avec la position de Tozzi (2010), nous leur faisons vivre ensuite un débat dans lequel les positions principales et leurs nuances pouvaient s'exprimer (Bouvier *et al.*, 2007 et 2012). De plus, nous leur donnions comme tâche de rédiger un texte individuel d'une dizaine de pages où ils devaient relier ces deux thèmes, c'est-à-dire l'enseignement de l'histoire nationale à d'éventuels élèves en lien avec le développement de la pensée critique qui peut s'y rattacher.

C'est de cette prose que nous tirons nos résultats de recherche.¹ Les données de recherche que nous présentons et dont nous discutons brièvement ci-après proviennent donc des écrits que les étudiants devaient remettre. Cette remise se faisait le jour même d'un débat oral en classe sur ce même thème. L'analyse thématique que nous avons effectuée sur le corpus écrit reposait sur les principales caractéristiques de la pensée critique déjà présentées plus haut.

Brève présentation et discussion de quelques résultats

Dans ce qui suit, nous rendons compte, trop sommairement, nous en sommes conscients, des quelques résultats que notre modeste recherche exploratoire a permis de mettre au jour. Commençons par la pensée critique.

D'abord, il appert que les étudiants ne prennent pas en compte spontanément la pensée critique lorsqu'ils pensent à leur rapport à l'histoire. Globalement, leur perception de l'histoire n'est donc

pas immédiatement critique et ils ne voient pas l'histoire comme une discipline qui implique intrinsèquement la pensée critique. L'histoire leur apparaît comme une science positive portant sur des faits. Si la posture critique n'est pas spontanée, elle peut toutefois se développer si les situations didactico-pédagogiques le permettent. Plusieurs étudiants (à des degrés divers, il faut bien le dire) ont ainsi pris conscience de l'intérêt de la pensée critique non seulement pour eux-mêmes en tant que futurs enseignants d'histoire, mais aussi pour les élèves à qui ils enseigneront.

Afin de développer leur capacité à analyser les sources qu'ils utilisaient, chaque étudiant devait systématiquement se poser les questions suivantes (déjà mentionnées dans la section méthodologique) : 1) qui est l'auteur de cette source; 2) sur quoi porte cette source, 3) d'où provient l'information, 4) situer l'information dans son contexte temporel, 5) quels sont les arguments adoptés, 6- quel était l'objectif ou la motivation de l'auteur. C'est ainsi que les vingt-trois étudiants ont produit des fiches de lectures. Il leur était alors possible de mettre en perspective chaque source consultée. Dans un sens, on peut affirmer que ce travail constituait un préalable au développement de la pensée critique.

Une fois ceci fait, il est apparu à plusieurs que l'histoire apparaît moins comme une science positive qu'une science essentiellement herméneutique : « l'interprétation est une question de point de vue » (étudiant #15) ; « un même événement historique n'a pas toujours été analysé de la même manière selon les époques » (étudiant #11). Le danger ici est toutefois de sombrer dans un relativisme nihiliste, d'où la nécessité d'interroger non seulement la qualité des sources, mais aussi celle des arguments. À partir des fiches, les étudiants devaient donc confronter les arguments des différentes sources afin de les analyser et de soupeser.

Ainsi, l'adoption d'une pensée critique est apparue peu à peu pour eux liée à la maîtrise des connaissances à enseigner et, également, à la capacité à comprendre les points de vue différents (voir adverses). Ainsi, à titre d'exemple, l'étudiante #6 souligne : « L'herméneutique ouvre des perspectives au développement de la pensée critique à l'école ». Dans le même esprit, l'étudiant #7 affirme : « Bouvier (2007) explique que pour développer un esprit critique chez les élèves, il est impératif de ne pas se taire sur la vision nationale des thématiques de l'histoire, mais bien d'enseigner les deux visions, soit autant le côté nationaliste que fédéraliste pour que les élèves puissent communiquer et débattre sur leur point de vue en rapport avec certains événements historiques [...] C'est pourquoi Bouvier dénonce le programme de devenir une propagande historique fédéraliste en retirant » [...] Ces deux étudiants mettent en évidence par leurs propos que la « neutralité » n'est possible qu'en donnant accès aux divers récits et non pas en masquant un récit par rapport à un autre. Dans un sens, on peut dire qu'ils semblent avoir saisi un des aspects fondamentaux de l'herméneutique et, partant, de la pensée critique.

Au terme de leur exploration, les étudiants devaient – conformément aux compétences de base de la pensée critique – exposer clairement leur position. Cette position devait être argumentée et reposer sur des sources de qualité.

Conformément à l'approche herméneutique, les étudiants ont été amenés à mettre au jour leurs propres préjugés. Par exemple, quelle est ma position vis-à-vis la question nationale ? suis-je souverainiste ? fédéraliste ? sans réelle opinion ? Ce questionnement leur permettait une première objectivation de leur pensée. Ce faisant, avant même d'analyser les sources en tant que telles, les étudiants étaient conduits à se situer comme sujets qui visent à comprendre : « je ne m'étais jamais trop interrogé sur mes options

politiques en matière de souveraineté, je me rends compte que je suis plutôt pour l'indépendance » (étudiant #22).

Cette mise au jour, cette objectivation de leurs préjugés jetait les bases d'une prise de conscience de la tradition (au sens de Gadamer) à laquelle ils ou elles appartenaient. De manière plus générale, cela leur permettait de constater que le discours sur la question nationale possède en lui-même sa propre tradition (constituée des divers discours souverainistes ou fédéralistes produits au fil des décennies) : « je ne pensais pas qu'on avait tant écrit à ce sujet » (étudiant #2). L'étudiant #8 souligne pour sa part :

Les éléments conflictuels de notre histoire doivent être connus par les élèves, car ils font partie de notre histoire. Enseigner une histoire qui met de côté les conflits afin d'éviter les tensions n'est pas la solution. [...] Pour qu'il y ait une véritable éducation à la citoyenneté, il est important que l'étudiant connaisse son histoire nationale. [...] Il ne faut pas éviter les débats pour que l'élève puisse devenir un bon citoyen. Le débat et la liberté d'expression font partie de la démocratie, mais la censure fait partie de la dictature.

De son côté, l'étudiant #11 précise que « l'utilisation de la pensée critique et de la méthode historique implique la connaissance des événements et des deux côtés d'une histoire ». Il poursuit en évoquant ses réticences quant aux différentes versions au programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de 2007 et en citant Geneviève Nootens en appui : « Il est impossible d'avoir une véritable intelligence des enjeux sociaux sans un solide sens historique. Il ne pourrait par exemple être question d'occulter certains faits historiques même s'ils sont conflictuels » (Nootens, 2006). Il y a ici, selon la logique de l'herméneutique, développement de la capacité de l'étudiant à s'interroger sur les discours et ainsi à préciser sa position personnelle.

Nous nous permettons ici de citer longuement l'étudiant #8 :

Pour qu'il y ait vraiment la construction d'un esprit critique chez l'élève, il doit y avoir l'enseignement d'une histoire qui est vraie et non réduite, afin d'éviter les conflits. En ayant ce bagage de connaissances, il sera davantage envisageable que l'élève puisse développer un esprit critique. [...] Le programme [de 2007] dissimule pour ne pas choquer, cependant connaître les passages les plus sombres de notre histoire est plus que favorable pour le développement positif et la progression d'une société. En connaissant les événements qui sont considérés comme étant conflictuels, il peut y avoir réflexion et amélioration par la suite. Toutefois, avec le programme c'est tout le contraire qui est fait, on évite la chicane et on donne l'illusion que tout est beau. Comment est-il possible d'éduquer à la citoyenneté et de développer une société si les citoyens ne connaissent pas réellement les caractéristiques de leur société et les raisons pour lesquelles leur société est devenue celle qu'ils connaissent aujourd'hui.

Cet extrait laisse voir la prise de conscience d'une position critique vis-à-vis l'enseignement de l'histoire, le programme et les sources. Il démontre l'adoption d'une position personnelle argumentée. Cependant, l'expression « d'une histoire qui est vraie » peut laisser entendre que cet étudiant n'a pas totalement tourné le dos à une vision positiviste de l'histoire et qu'ainsi, l'intégration d'une posture herméneutique est plus ou moins réussie.

Dans la même veine, l'étudiante #6 avance :

En lien avec le texte de Sami Halhal, le cours d'histoire au secondaire devrait illustrer ce qui se rapporte au concept herméneutique [de cet auteur]. L'herméneutique ouvre des perspectives au développement de la pensée critique à l'école. Donc, c'est pour cette raison que les cours d'histoire au secondaire devraient être le plus neutre possible. De cette façon, les élèves seront confrontés aux vrais faits et ils seront en mesure de construire leur propre pensée critique.

Une fois de plus, nous sommes ici à la fois devant le développement de la capacité à questionner et devant l'ébauche d'une prise de position claire, signes d'une certaine intégration des principes de la pensée critique et de l'herméneutique. Comme pour l'étudiant #8, l'expression « les élèves seront confrontés aux vrais faits » laisse toutefois entendre que la vision herméneutique de l'histoire est peu intégrée.

Considérations théoriques post-activité

L'école propose inévitablement des valeurs et des savoirs au détriment d'autres valeurs, d'autres savoirs. En cela, l'école n'est jamais neutre. Cependant, cette absence de neutralité s'inscrit dans un système de valeurs à la fois énoncé et légitimé dans le projet éducatif que l'on retrouve notamment dans les programmes scolaires. Cela étant, un programme scolaire tel celui balisant l'histoire du Québec et du Canada à l'ordre secondaire ne peut, selon nous, faire abstraction dans une bonne mesure de l'effort constant de neutralité interprétative se basant à tout le moins sur les recherches historiques et le développement historiographique récents.

Dans cet esprit, l'association décrétée par le ministère de l'Éducation du Québec de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté entre 2007 et 2017 dans ce programme d'histoire nationale n'aurait pas dû faire l'économie de recherches approfondies et ouvertes sur cette question (Lefrançois, 2006). De la même façon et au nom de l'objectivité historique elle-même, puis du développement approprié, possible et sain de la pensée critique en aval en classe, un tel programme, et au nom même de cette association de l'éducation à la citoyenneté à l'histoire nationale, aurait dû donner une place bien plus importante à la question nationale (Bouvier, 2007, Sarra-Bournet, 2007 Rouillard, 2007, Seymour, 2007, dans Bouvier (dir.), 2007). Pendant cette longue décennie (2006-2017), c'est plutôt le contraire qui a été capté comme message ministériel. C'est sans doute une bonne part des raisons qui expliquent que le ministère en soit venu à soustraire la compétence relative à l'éducation à la citoyenneté du programme d'histoire du Québec et du Canada de 2017 (MEES, 2017). Même le *Rapport Beauchemin* (Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014), qui avait pourtant été conçu surtout sous l'angle fort souhaitable de la jonction dorénavant majeure de l'histoire sociale et de l'histoire politique, n'allait pas si loin quant à l'évacuation de l'éducation à la citoyenneté en ne proposant pas de retirer cette dernière comme compétence prescrite du programme ministériel qui en découlerait (MEES, 2017).

La pensée critique ne peut se développer que sur un fond de connaissances partagées et de maîtrise minimale de concepts centraux. Si elle implique dans le cours d'histoire une posture de neutralité de la part de l'enseignant (pour qui l'objectivité doit être un horizon régulateur), il n'en va pas de même pour les élèves. Toutefois, ceux-ci doivent apprendre à accueillir les idées « adverses » et à les juger à leur

mérite. Il s'agit d'un idéal très élevé que, disons-le, bien peu de citoyens adultes atteignent eux-mêmes. Néanmoins, il s'agit d'un idéal nécessaire. La pensée critique se nourrit donc de connaissances, certes, mais aussi d'une posture éthique, une éthique de la discussion (Apel, 1994). Par ailleurs, la pensée critique implique une compétence interprétative. Celle-ci, appuyée sur des connaissances solides, permet la prise de distance face aux discours et aux récits historiques. Les « allants de soi » sont alors questionnés afin qu'émerge une nouvelle compréhension de l'histoire partant aussi du présent.

Si la critique est une chose facile, la pensée critique, elle, ne l'est pas. La première est une posture « du sens commun » non critique justement de ses prémisses. La seconde est une posture nourrie et fondée sur des savoirs solides et passée au crible de la critique elle-même, ce qui était la posture de base du travail demandé aux étudiants. Notons que les étudiants étaient pleinement au fait de cela, étant explicitement invités à s'opposer aux écrits du professeur, s'ils le désiraient. En effet, la pensée critique n'est pas critique de la seule pensée « des autres », mais aussi critique d'elle-même, elle est un processus de questionnement ouvert et continu, ce que permet davantage et justement la jonction récurrente de l'histoire politique et sociale sur les plans disciplinaire et interprétatif.

Une autre façon d'envisager le développement de la pensée critique est de s'assurer que cela se fasse en amont de ce cours d'histoire nationale du Québec et du Canada, voire dès le niveau élémentaire en faisant en sorte que les élèves y développent des outils appropriés en ce sens en participant par exemple à une communauté d'apprentissage dont le développement de la pensée critique est l'objectif central (Sasseville et Gagnon, 2012). Il s'agit là d'une façon d'envisager cette problématique en effet, mais il convient d'ajouter que la nécessité de développer la pensée critique dans ce cours d'histoire du deuxième cycle du secondaire (Bouvier, 2007, 2012; Éthier, Cardin et Lefrançois, 2013; Stan, 2015) fait consensus chez les didacticiens de l'histoire québécoise. Simplement, l'opposition vient du traitement de la question nationale à prendre de front ou à plus ou moins occulter dans le traitement de l'histoire du Québec. D'où l'utilité, croyons-nous, de la présente recherche et de ce qui la sous-tend quant au nécessaire développement de la pensée critique en formation des maîtres, d'une part. D'autre part, comment développer efficacement la pensée critique sans donner sa juste place à une vision large de l'histoire, vision qui prend en compte (le plus possible) l'ensemble des points de vue ?

Bien entendu, notre recherche n'a pas la prétention de dégager des données généralisables. Ce n'est pas l'objectif d'une recherche exploratoire. Plus humblement, nous voulions soulever des questions, mettre en lumière des éléments à explorer plus en profondeur et mettre également en évidence le fait que dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, non seulement le développement de la pensée critique est nécessaire, mais celui-ci gagne aussi à s'ancrer dans une réflexion sur une question qui a traversé toute l'histoire du Québec – la question nationale –, question qui, lorsqu'elle est laissée dans l'impensé de la pensée, nuit à la compréhension des événements passés et présents (Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014; Stan, 2015).

Formés à la pensée critique et appelés à réfléchir sur la place qu'ils lui donneront dans leur enseignement, les étudiants avec qui nous avons travaillé semblent pour la plupart avoir saisi, d'une part, l'importance de la qualité des sources et, d'autre part, avoir compris qu'une prise en compte des différentes traditions de pensée est capitale lorsque vient le temps de comprendre un phénomène. Sans qu'ils le conçoivent explicitement et conceptuellement, ils ont donc été conduits à souscrire aux principes de l'herméneutique gadamérienne, principes que nous pouvons résumer comme suit.

Comme l'herméneutique gadamérienne nous l'apprend, toute compréhension repose sur une précompréhension ou, si l'on veut, sur une structure d'anticipation qui renvoie à la tradition dans laquelle vit l'interprète. Cette précompréhension modèle les préjugés (conçus ici non pas négativement, mais comme dimensions inévitables de notre processus de compréhension du monde) dont nous sommes tous porteurs. Dans la pensée critique, cette compréhension préalable doit être systématiquement comprise réflexivement, car l'explicitation d'une compréhension préalable est nécessaire au processus d'interprétation d'un phénomène. La pensée critique exige et permet tout à la fois la mise en rapport d'une précompréhension avec une compréhension plus approfondie.

Développer la pensée critique, c'est comprendre que la tradition n'est pas une chose que nous pouvons mettre de côté (Simard, 2002). C'est réaliser que nous appartenons d'abord à une tradition historique et que c'est à partir de celle-ci que nous abordons les choses. Par conséquent, nos interprétations ne sont jamais neutres, mais toujours « conditionnées » par la tradition dans laquelle nous vivons. La tradition est à la fois ce qui limite notre compréhension et ce qui la rend possible, à la fois ce qui la contraint et ce qui l'ouvre (Grondin, 2006). La pensée critique est fondamentalement herméneutique.

Si la compréhension est conditionnée par une tradition historique, celle-ci vient à nous à travers le langage (Gadamer, 1996a; Simard, 2004). Le langage n'est donc pas un outil neutre, extérieur à l'interprète, mais le véhicule même des traditions interprétatives. Là encore, une formation à la pensée critique permet de vérifier que nous appartenons au langage de la même manière que nous appartenons à l'histoire. Le langage – les discours sur un phénomène – doit être questionné. Autrement dit, qui parle ? Sur quoi prend-il la parole ? D'où parle-t-il ? Quand, comment et pourquoi l'a-t-il fait ? En ce sens, expérimenter la pensée critique, c'est comprendre que le « travail de l'histoire » à travers le langage n'est pas entièrement transparent; il dépasse notre subjectivité, la limite et la rend possible.

La pensée critique doit aussi mettre de l'avant une dimension positive, à savoir des propositions d'action, des alternatives. La compréhension comporte alors une dimension productive qui se situe entre la création spontanée et la pure et simple reproduction (Simard, 2002 et 2004). Si la compréhension s'enracine d'abord dans une tradition interprétative qui la limite et la rend possible, elle n'est toutefois pas une simple reprise de la tradition (Gadamer, 1996a et 1996b). Comme nous avons pu le comprendre à partir de ce que nous avons déjà dit plus haut, la compréhension s'enracine dans le présent, dans les intérêts, les questions et les préoccupations de l'interprète. En ce sens, la compréhension ne peut reproduire exactement la tradition; elle est vouée par nature à produire du changement. Il y a toujours, ne serait-ce que minimalement, variation de la pensée (Grondin, 2003). Toute compréhension comporte donc une production, à la fois une transformation de soi et de la tradition.

Si la compréhension s'enracine aussi dans le présent, dans les questions, les intérêts, les préoccupations et les attentes de sens de l'interprète, en d'autres termes si l'interprète est constitutif de la vérité herméneutique, c'est que la compréhension comporte un aspect d'application à soi, une compréhension de soi (Gadamer, 1996a). Comprendre, c'est traduire dans ses propres termes, en fonction de sa situation. Cette application relève d'une recherche de sens (Apel, 1994).

Nous ne disposons jamais d'une compréhension achevée du monde (Grondin, 2003 et 2006). C'est que notre compréhension est toujours provisoire, sujette à révision (Simard, 2002). Comprendre est un projet sans fin. Cette ouverture de la compréhension possède la structure logique de la question. Par le questionnement, on s'ouvre à de nouveaux sens. La compréhension obéit à la dialectique de la question et de la réponse.

Pour développer la pensée critique (qui est, rappelons-le, une attitude et une capacité) chez leurs futurs élèves, les apprentis enseignants gagnent à expérimenter eux-mêmes ce mode de pensée. Pour ce faire, des exposés magistraux, s'ils ne sont pas inutiles, se révèlent nettement insuffisants. Les étudiants en formation initiale doivent plutôt s'approprier non seulement les fondements de la pensée critique, mais aussi la démarche que nécessite celle-ci. L'évaluation de la crédibilité des sources, l'analyse des arguments répertoriés en tenant compte des différentes positions exprimées, l'évaluation des différentes définitions des concepts et notions proposées par les auteurs, enfin la formulation claire d'une position personnelle, mais rationnelle, tout cela nécessite une longue préparation et beaucoup de pratique (Éthier, 2007). C'est ce qu'humblement nous avons tenté de faire avec eux. Bien évidemment, un seul cours ne peut permettre une maîtrise approfondie de la pensée critique. Cette dernière devrait être développée dans tous les cours des programmes de formation à l'enseignement.

Conclusion

C'est donc précisément dans cet esprit que nos futurs enseignants en didactique de l'histoire du Québec et du Canada sont formés. Il s'agit pour eux de prendre conscience et de réfléchir au type d'objectivité possible et de compréhension du passé national qu'ils favorisent chez les adolescents qui leur seront confiés au long de leurs années d'enseignement. Pour ce faire, il n'y a pas de doute que prendre en compte de façon équilibrée – et aussi juste que possible historiquement – les volets politique, économique, social et culturel de notre passé collectif constitue une base aussi souhaitable que porteuse, pensons-nous; le tout favorisé par le développement, aussi bien en amont qu'en aval, du processus cognitif de l'élève, qui ne pourra ensuite qu'évoluer au gré d'une compréhension mieux affirmée parce que critique dans son essence même.

Nous l'avons laissé entendre plus haut, l'herméneutique insiste sur l'appropriation de la tradition de pensée propre à un domaine ou à un objet. Ainsi, l'histoire d'une nation ou d'un pays ne peut entièrement remplir son rôle si une partie de celle-ci est occultée. Une lecture partielle ou partielle de l'histoire nuit à notre capacité à lui donner un sens appuyé sur une vue d'ensemble du passé. Une vue partielle et partielle ne permet donc pas le développement de la pensée critique, car elle présente une vision simpliste de l'histoire. Non seulement les conflits qui traversent l'histoire d'un peuple ou d'une nation font partie de la culture, mais ils sont aussi intégrés dans la tradition des discours qui ont porté sur cette histoire. En ce sens, les conflits sont une partie intégrante de la tradition de pensée. Leur présentation est donc essentielle pour que l'élève puisse apprécier de manière critique son histoire. Développer la pensée critique des futurs enseignants, c'est donc accroître chez eux la capacité à prendre en compte l'ensemble de la tradition de pensée sur l'histoire du Québec et du Canada, tradition qui est traversée par des courants de pensée divers et concurrents.

Développer la pensée critique chez les futurs enseignants au secondaire n'est pas une mince affaire et notre réflexion, s'appuyant sur une modeste recherche exploratoire, soulève plus d'interrogations que de réponses. Des questions demeurent et nécessiteront des recherches de plus grande envergure. Quelle est la profondeur des apprentissages réalisés par les étudiants ? Ces apprentissages se maintiennent-ils dans le temps ? Les étudiants sont-ils en mesure de transférer ces apprentissages dans leur pratique (on pense notamment aux stages) ? Dans quelle mesure leur représentation de l'histoire a-t-elle changé (passant, par exemple, d'une vision plutôt positiviste à une vision davantage herméneutique) ? Quelles

seraient les activités pédagogiques les plus susceptibles de favoriser le développement de la pensée critique en histoire ?

Note

¹ Afin de conserver l'anonymat des participants, nous avons identifié les étudiants par un numéro.

Références

- Apel, K.-O. (1994). *Éthique de la discussion*. Paris : Cerf.
- Beauchemin, J., Fahmy-Eid, N. (2014). *Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire. Le sens de l'histoire, pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté du 3^e et 4^e secondaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec : Gouvernement du Québec.
- Boisvert, J. (2000). Le développement de la pensée critique au collégial: étude de cas sur un groupe classe en psychologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 601-624.
- Bouvier, F., Allard, M., Aubin, P. et Larouche, M.-C. (dir.) (2012). *L'histoire nationale à l'école québécoise, regards sur deux siècles d'enseignement*. Québec : Septentrion.
- Bouvier, F. (dir.). (2007). Débat sur le programme d'enseignement de l'histoire au Québec [Dossier thématique]. *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 7-106. <https://www.erudit.org/fr/revues/bhp/2007-v15-n2-bhp04291/>
- Bouvier, F. (2007). Quand l'histoire nationale devient problématique au nom de l'éducation à la citoyenneté : phénomène à inverser. *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 89-106.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Bruner, J. (2005). *Pourquoi nous racontons- nous des histoires ?* Paris : Pocket.
- Courtois, C.-P. (2009). *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien?* Montréal : Institut de recherche sur le Québec.
- Comeau, R. et Dionne, B. (1998). *À propos de l'histoire nationale*. Sillery : Septentrion.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2013). Cris et chuchotements : la citoyenneté au cœur de l'enseignement de l'histoire au Québec. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 25(2), 87-107.
- Éthier, M.-A., (2007). Apprendre à exercer sa citoyenneté à l'aide de l'histoire. *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 53-58.
- Gadamer, H.-G. (1996a). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- Gadamer, H.-G. (1996b). *Le problème de la conscience historique*. Paris : Seuil.
- Grondin, J. (2003). *Le tournant herméneutique de la phénoménologie*. Paris : PUF.
- Grondin, J. (2006). *L'herméneutique*. Paris : PUF.
- Halhal, S. (2015). La pensée critique en éducation : le point de vue herméneutique. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 6(1), 111-120.
- Lefrançois, D. (2006). Sur quelle conception de la citoyenneté édifier le modèle de formation civique. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* (pp. 73-100). PUL.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2017). *Programme de formation de l'école québécoise, Histoire du Québec et du Canada*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Histoire et éducation à la citoyenneté au 2^{ème} cycle du secondaire*, Québec : Gouvernement du Québec.

- Nootens, G. (2006). Tout dépend de la manière, *La Presse*, 6 mai, A-31.
- Ricoeur, P. (1986). *Du contexte à l'action*. Paris : Seuil.
- Rouillard, J. (2007). Le nouveau programme d'histoire a largué le « nous » au profit du « je ». *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 85-88.
- Sarra-Bournet, M. (2007). Quel avenir pour l'histoire du Québec? *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 59-66.
- Sasseville, M., Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble l'éducation. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Québec: PUL.
- Seymour, M. (2007). L'impossible neutralité face à l'histoire. Remarques sur le document de travail du MEQ « Histoire et éducation à la citoyenneté ». *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 19-38.
- Simard, D. (2002). Contributions de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. PUL.
- Stan, A. (dir.) (2015). *L'histoire nationale telle qu'elle est enseignée dans nos écoles*. Québec : PUL.
- Tozzi, M. (2010). L'éveil de la pensée critique. Entretien avec Michel Tozzi. *Diotime*, 46.
<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39403>

Pour citer cet article

- Bouvier, F. et Martineau, S. (2020). La pensée critique et l'histoire nationale du Québec-Canada chez les futurs enseignants du secondaire : une étude exploratoire. *Formation et profession*, 28(3). 50-63. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.577>

Formation à l'enseignement des mathématiques : opérationnalisation et regard des étudiants sur un dispositif de formation

Adolphe **Adihou**
Université de Sherbrooke (Canada)

Cathy **Arsenault**
Université du Québec à Rimouski (Canada)

Training to mathematics education:
operationalization and student's view
of a training system

doi: 10.18162/fp.2020.511

Résumé

Cette étude descriptive vise à caractériser la démarche personnelle de formation des étudiants pour développer leurs compétences à l'enseignement des mathématiques et à cerner les impacts d'un dispositif de formation. Les analyses ont permis d'identifier les types de connaissances à l'enseignement des mathématiques mobilisées par les étudiants dans leur démarche (Loewenberg Ball, Thames et Phelps, 2008), leurs attentes et satisfactions. Les résultats démontrent que le dispositif favorise le développement d'attitudes professionnelles nourrissant le sentiment d'efficacité personnel (Bandura, 2007) et révèle la nécessité d'articuler les dimensions diagnostique, mathématique, didactique et pratique de la formation à l'enseignement.

Mots-clés

Démarche de formation, dispositif de formation, mathématiques, didactique, articulation.

Abstract

This descriptive study aims to characterize the personal training approach of students to develop their skills in teaching mathematics and to identify the impacts of a training system. The analyses made it possible to identify the types of mathematics teaching knowledge mobilized by the students in their approach (Loewenberg Ball, Thames and Phelps, 2008), their expectations and satisfactions. The results show that the system promotes the development of professional attitudes that foster a sense of personal effectiveness (Bandura, 2007) and reveals the need to articulate the diagnostic, mathematical, didactic and practical dimensions of teacher education.

Keywords

Training approach, training system, mathematics, didactics, articulation.

Introduction

Plusieurs chercheurs en didactique des mathématiques (Adihou et Arsenault, 2012; Bednarz et Proulx, 2009; Clivaz, 2016; Coulangue et Robert, 2015) tentent de définir la spécificité et la place de la formation mathématique dans les programmes en éducation afin de concevoir des dispositifs assurant le développement des compétences à l'enseignement des mathématiques chez les futurs maîtres.

Notre étude vise à caractériser et analyser la démarche dans laquelle des étudiants¹ inscrits au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire (BEPEP) à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) s'inscrivent pour développer leurs compétences à l'enseignement des mathématiques. Nous cherchons à connaître leur rapport aux savoirs mathématiques et les impacts d'un dispositif de formation dans le développement de leurs compétences. L'analyse des attentes et satisfactions des étudiants vise également à bonifier le dispositif.

Cet article présente la problématique menant à cette étude, le cadre de référence et la méthodologie de recherche. Les résultats sont décrits et commentés. En conclusion, nous interrogeons la pertinence, l'efficacité du dispositif et proposons quelques pistes de réflexion pour l'améliorer.

Contexte et problématique

Un des buts de la recherche en didactique des mathématiques est de mieux comprendre les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage en classe de mathématiques, de les examiner et d'identifier ceux caractérisant la discipline enseignée afin de trouver comment agir pour améliorer son enseignement (Conne, 1989). La formation

à l'enseignement des mathématiques vise à développer chez les futurs maitres les compétences professionnelles leur permettant d'amener les élèves à construire des connaissances mathématiques et à l'outiller dans sa pratique d'enseignement (Robert, 2008). Dans sa thèse de doctorat, Clivaz précise :

La question de l'efficacité de l'enseignement et la nécessité de former et de sélectionner des enseignants pouvant être efficaces ont conduit à distinguer et à catégoriser les connaissances nécessaires à l'enseignement et à construire des outils permettant de tester ces connaissances. (Clivaz, 2011, p. 23)

Ces efficacités, dont parle Clivaz, reposent sur des dispositifs de formation complexes mis en place dans plusieurs institutions de formation initiale à l'enseignement des mathématiques (Lajoie et Tempier, 2019). Au Québec, pour atteindre les objectifs du ministère de l'Éducation concernant cet enseignement (MEQ, 2001) et ces niveaux d'efficacité (Clivaz, 2011), plusieurs chercheurs québécois s'intéressent à cette formation en abordant diverses problématiques : le type de mathématiques pour les futurs enseignants (Proulx, Corriveau et Squalli, 2012); leurs difficultés en mathématiques (Adihou et Arsenault, 2012; Adihou, Arsenault et Marchand, 2012; Bednarz et Proulx, 2009); les entrées possibles pour une formation à l'enseignement (DeBlois, 2010; GREFEM, 2012; Lajoie, Maheux, Marchand, Adihou et Bisson, 2012; Proulx, 2019). Leurs travaux ont permis de concevoir différents outils pour évaluer les compétences et répondre aux besoins des étudiants.

Dans ce contexte, l'UQAR propose un dispositif de formation comprenant trois volets : un examen² des compétences en mathématiques visant à informer l'étudiant sur sa compréhension des mathématiques et à susciter une démarche de développement dont il est responsable; une formation mathématique pour remédier aux lacunes en fournissant des outils conceptuels; une formation didactique pour développer des compétences à enseigner les mathématiques au primaire (figure 1).

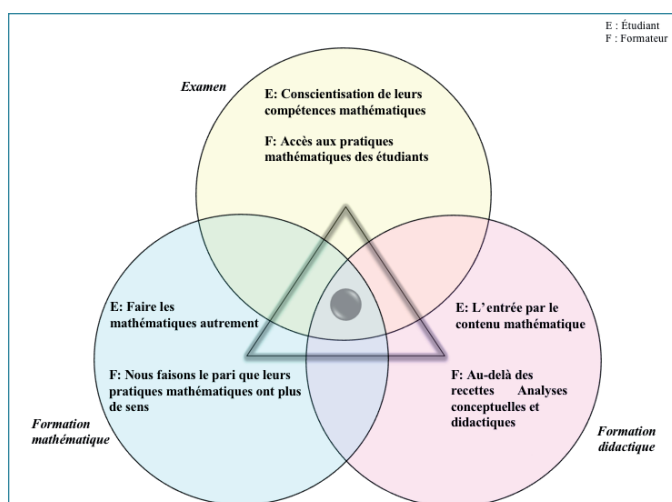


Figure 1

Dispositif de formation à l'enseignement des mathématiques : articulation des trois volets.

Le dispositif repose sur un cadre théorique éprouvé, favorisant l'articulation des formations mathématique et didactique (Loewenberg Ball, Thames et Phelps, 2008). Effectivement, le travail mathématique réalisé par les étudiants, suite à l'examen, soulève une réflexion sur l'apprentissage des concepts et processus mathématiques, tandis que le travail didactique favorise la poursuite de cette réflexion vers l'enseignement de ceux-ci (Adihou et Arsenault, 2012). En interaction, les connaissances mathématiques et didactiques sont déployées à différents moments et lieux de formation, favorisant leur articulation. Ainsi, pour développer l'ensemble des compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement des mathématiques, le travail de l'étudiant s'échelonne sur les quatre années du baccalauréat.

De l'automne 2004 à l'hiver 2016, le suivi des cohortes d'étudiants inscrits à ce dispositif révèle que la moyenne des pourcentages de réussite à l'examen, après quatre ans et plus, atteint 78,4 %. Le taux d'abandon et de cheminement particulier se situe à 18,2 % en moyenne, tandis que 3,4 % des étudiants n'ayant pas réussi l'examen sont suspendus du programme. Quant aux différentes mesures d'aide, environ 40 % des étudiants y participent pour développer leurs compétences en mathématiques (Adihou et Arsenault, 2012). Que font-ils comme démarche? Quelles sont les caractéristiques de celle-ci et sur quels types de connaissances (Loewenberg Ball et al., 2008) s'appuie-t-elle? Quelles sont leurs attentes et satisfactions au regard de la formation à l'enseignement des mathématiques? Se sentent-ils compétents et prêts à les enseigner?

Les réponses à ces questions permettront de connaître le cheminement professionnel des étudiants inscrits à ce dispositif de formation. Mais au-delà des questions, la pérennité de celui-ci nécessite une approche réflexive visant l'évaluation des composantes et des choix didactiques sur lesquels il repose afin de le bonifier et d'améliorer sa pertinence.

Cadre de référence et objectifs de recherche

Cette recherche s'appuie sur les travaux traitant de la nature des connaissances mathématiques à l'enseignement, leurs liens et usages en formation (Bednarz, 2012; Clivaz, 2011, 2016; DeBlois, 2010; Lajoie et al., 2012; Loewenberg Ball et al., 2008; Proulx, 2019). Ces études démontrent qu'au-delà des connaissances mathématiques acquises lors du parcours scolaire, les futurs maîtres doivent construire d'autres connaissances mathématiques spécifiques à l'enseignement et développer des compétences relatives à celles-ci. Afin de mieux contextualiser les savoirs théoriques et tisser des liens entre les connaissances théoriques et pratiques, ce travail s'effectue en différents lieux de formation.

Des chercheurs (Loewenberg Ball et al., 2008; Shulman, 1986, 1987) identifient des types de connaissances intervenant dans le développement des compétences pour l'enseignement. Shulman (1986) présente trois catégories de connaissances relatives à l'enseignement, qu'il bonifie ensuite en sept catégories, soit : 1) les connaissances du contenu, 2) les connaissances pédagogiques générales, 3) les connaissances du curriculum, 4) les connaissances pédagogiques du contenu, 5) les connaissances des élèves et de leurs caractéristiques, 6) les connaissances du contexte de la classe ou de l'école, 7) les connaissances des finalités, des valeurs, des fondements philosophiques et historiques de l'éducation (Shulman, 1987, cité dans Clivaz, 2011).

Loewenberg Ball et al. (2008) distinguent différents types de connaissances mathématiques nécessaires pour enseigner cette discipline, qu'ils regroupent en deux grandes catégories : les connaissances du sujet ou de la matière et les connaissances pédagogiques et didactiques. Chacune de ces catégories se subdivise en trois sous-catégories (figure 2).

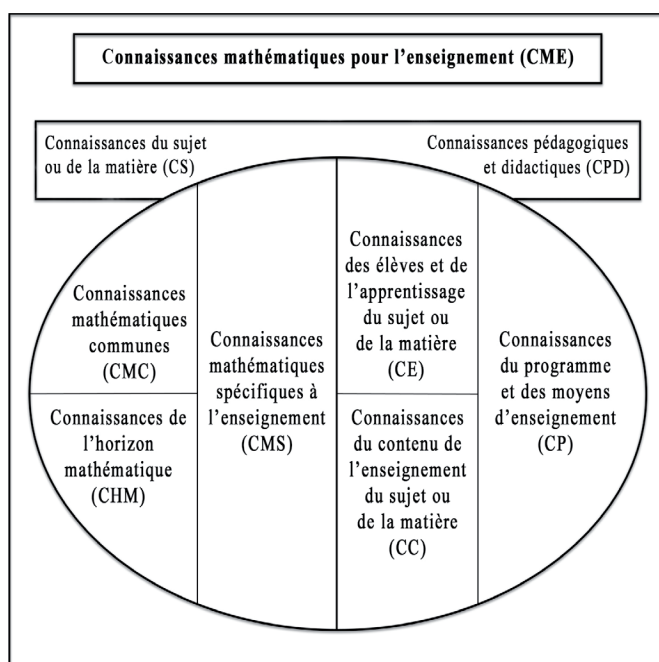


Figure 2

Connaissances mathématiques pour l'enseignement, traduit de Loewenberg Ball et al. (2008).

Les *connaissances du sujet ou de la matière* regroupent trois types de connaissances. Les *connaissances mathématiques communes* se composent de techniques et méthodes intervenant dans diverses disciplines faisant appel aux savoirs mathématiques. Elles permettent, entre autres, des applications, des modélisations et l'étude de situations dans un contexte d'analyses de tâches. Les *connaissances de l'horizon mathématique* favorisent l'articulation et le lien entre les contenus mathématiques. Celles-ci permettent de cerner les fondements et bases des contenus, apportant une vision plus large des mathématiques. Les *connaissances mathématiques spécifiques à l'enseignement* permettent l'enseignement et l'apprentissage des contenus. Ce sont des transpositions de savoirs mathématiques au cœur du processus d'apprentissage. Des erreurs mathématiques en font partie ainsi que des techniques et méthodes de résolution. Les savoirs peuvent être liés à des connaissances « primitives », mais qui se légitiment par des référents mathématiques.

Les *connaissances pédagogiques et didactiques* regroupent trois types de connaissances. Elles se composent des *connaissances de l'élève et de l'apprentissage du sujet ou de la matière*. Celles-ci interviennent dans la compréhension et les processus d'acquisition des concepts mathématiques. Elles permettent de cerner les spécificités de l'élève relativement aux concepts, à la nature des erreurs et procédures mathématiques. Elles aident à comprendre les démarches, l'usage des contenus mathématiques et

les régularités en termes de concepts. Servant de références pour diverses analyses (conceptuelles, *a priori* et *a posteriori*), elles sont utiles pour anticiper les procédures, les erreurs et mettre en évidence les fausses conceptions des élèves. Les *connaissances du contenu de l'enseignement du sujet ou de la matière* constituent les connaissances mathématiques auxquelles l'enseignant se réfère pour planifier les situations d'enseignement-apprentissage. Celles-ci favorisent le choix des activités de préparation, de réalisation, d'objectivation et de réinvestissement. Autrement dit, elles interviennent dans les situations d'actions et participent au processus de dévolution et d'institutionnalisation (Brousseau, 1998). Enfin, les *connaissances du programme et des moyens d'enseignement* se composent des connaissances sur les contenus des programmes et curricula. Ces savoirs à enseigner sont destinés à l'enseignement et l'apprentissage des concepts mathématiques à différents niveaux et cycles. Elles font aussi référence à des connaissances liées aux supports matériels.

Dans le contexte de la formation à l'enseignement, ces types de connaissances s'opérationnalisent à travers des dispositifs complexes (Lajoie et Tempier, 2019) se définissant comme :

[...] une organisation de ressources (humaines, pédagogiques, matérielles, etc.) au service d'une action finalisée. C'est une construction sociale qui, en jouant des contraintes et de la variété des ressources, agence des situations susceptibles d'entrer en résonance avec les dispositions des personnes en formation. (Carré, 2009, p. 10)

Les éléments de cette définition font écho aux choix effectués dans la conception du dispositif de formation à l'enseignement des mathématiques à l'UQAR. Les connaissances mathématiques caractérisées par Loewenberg Ball et al. (2008) prennent place dans chacune des composantes de celui-ci. Effectivement, l'étudiant démontre son niveau de maîtrise des connaissances mathématiques pour l'enseignement (*CS*)³ dans le cadre de l'examen. En s'engageant dans une démarche personnelle de développement des compétences en mathématiques, les connaissances sont activées dans la formation mathématique en vue de les approfondir (*CS*). Celles-ci sont convoquées dans la formation didactique afin de développer des compétences professionnelles liées au métier d'enseignant (*CPD*). Si les connaissances mathématiques sont des outils visant le développement professionnel de l'enseignant, les étudiants se sentent-ils prêts à enseigner à la fin de leur cursus? Cette question renvoie au sentiment d'efficacité personnelle (SEP) se définissant par la croyance qu'un individu a en sa capacité à réaliser une tâche, un apprentissage, un défi avec succès, le motivant à s'engager dans l'action et à persévérer pour atteindre son objectif (Bandura, 2007). Le SEP au regard de l'enseignement des mathématiques et la démarche de développement des compétences en mathématiques sont donc interdépendants.

Méthodologie

Cette étude descriptive porte sur les caractéristiques de la démarche de formation à l'enseignement des mathématiques entreprise par les futurs maîtres, leurs attentes et satisfactions concernant le dispositif de formation ainsi que leur SEP au regard de l'enseignement des mathématiques.

Échantillon

Les participants sont des étudiants universitaires, inscrits au BEPEP à l'UQAR. L'échantillon, composé d'étudiants en quatrième année de formation, est constitué à l'aide d'un échantillonnage proximal non probabiliste de type volontaire ($n = 54$). L'échantillon complet est formé en majorité de femmes ($n = 150$). Parmi les 54 répondants, deux ont un diplôme d'études universitaires. Tous les autres ont un diplôme d'études collégiales. L'âge des répondants varie de 18 ans à plus de 33 ans (tableau 1).

Tableau 1

Profil des répondants selon l'âge.

Catégories d'âge	Nombre d'étudiants
18 à 22 ans	17
23 à 27 ans	31
28 à 32 ans	3
33 ans et plus	3
Nombre total d'étudiants	54

Déroulement

L'enquête s'est déroulée à l'hiver 2013 et 2014 dans le cadre d'un cours obligatoire du programme de formation. Un questionnaire fut remis aux étudiants de deux groupes-classes. Le fait de le remplir et le remettre constituait un consentement à la recherche.

Outil de collecte de données

Le questionnaire comporte trois parties. La première permet de recueillir des données sociodémographiques; la seconde, composée de 20 questions à degré d'accord, a trait aux attentes et satisfactions des étudiants au regard des mathématiques, au SEP et à la formation à l'enseignement des mathématiques. L'échelle de réponse, de type Likert, présente quatre niveaux. La dernière partie compte six questions ouvertes à court développement visant à obtenir plus d'information liée à la problématique. Les 26 questions (Annexe 1) sont classées en quatre groupements selon les connaissances de Loewenberg Ball et al. (2008) et nos catégories initiales. Ces dernières renvoient aussi à des variables relatives au SEP (Bandura, 2007), c'est-à-dire l'affectivité, la confiance en soi, la motivation au regard des mathématiques. Ainsi, les questions touchant les catégories Rapport aux mathématiques et Maîtrise des contenus permettent de recueillir des données sur le SEP (tableau 2).

Tableau 2*Catégorisation des questions destinées aux étudiants de quatrième année.*

Catégories de Loewenberg Ball et al. (2008)	Numéro des questions	Nombre de questions	Catégories initiales
Connaissance du sujet ou de la matière (CS)	Q17-Q19 Q25	3	Formation mathématique Maîtrise des contenus
Connaissances mathématiques communes (CMC) et connaissances de l'horizon mathématique (CHM)	Q1-Q2-Q6 Q5 Q10-Q11-Q22 Q21-Q23	9	Rapport aux mathématiques Contenu mathématique Maîtrise des contenus Formation mathématique
Connaissances mathématiques spécifiques à l'enseignement (CMS) et connaissances pédagogiques et didactiques (CPD)	Q4-Q9 Q7 Q8 Q13	5	Rapport aux mathématiques Contenu mathématique Formation mathématique Maîtrise des contenus
Toutes les catégories	Q3-Q14-Q24 Q12-Q20-Q26 Q15 Q16-Q18	9	Contenu mathématique Maîtrise des contenus Rapport aux mathématiques Formation mathématique

Méthode d'analyse des données

Le traitement des données s'effectue en deux temps. D'abord, les données sociodémographiques et énoncés à degré d'accord sont compilés dans un fichier Excel afin de calculer la fréquence des types de réponses pour chaque question. Ensuite, les questions à court développement sont traitées en procédant à une analyse de contenu des réponses obtenues par un découpage et un classement en unité de sens, en fonction des catégories dégagées au fur et à mesure de l'analyse (Miles et Huberman, 2007; Mucchielli, 2006). Il s'agit, entre autres, des critères de jugement des étudiants au regard de la formation à l'enseignement des mathématiques et de leur démarche personnelle de formation. Pour chaque catégorie, non exclusive, la fréquence est calculée en utilisant le nombre de répondants par catégorie par rapport à l'ensemble des répondants. Ces fréquences et l'analyse de contenu permettent de tirer des conclusions quant à leurs attentes, satisfactions, moyens et démarches.

Bien que l'étude fût réalisée en 2013-2014, les données sont toujours pertinentes. En effet, la problématique de la maîtrise des contenus mathématiques par les futurs maîtres est encore une préoccupation des formateurs. Les offres de formations en mathématiques et les objectifs du dispositif demeurent les mêmes pour l'UQAR. Par ailleurs, les cohortes d'étudiants ont des caractéristiques semblables au regard de leur âge et parcours académique. Dans ce sens, les attentes et satisfactions des étudiants ainsi que la caractérisation explicite de leur démarche aideront à bonifier la formation mathématique existante.

Résultats

L'analyse des données nous permet d'apporter des réponses aux différentes questions formulées dans la problématique. En lien avec les types de connaissances de Loewenberg Ball et al. (2008), nous caractérisons la démarche de développement des compétences en mathématiques des étudiants, puis nous discutons de leur niveau de satisfaction au regard du travail accompli et de la formation reçue ainsi que de leur SEP comme futur enseignant.

Les démarches des étudiants pour développer leurs compétences en mathématiques

Selon notre enquête, 50,5 % des répondants choisissent une ou des mesures d'aide offertes par l'UQAR pour développer leurs compétences en mathématiques (*CMC*, *CHM*). Les étudiants privilégient les mesures de courte durée, plus souples au regard de leur agenda. La consultation de leur examen (42,6 %), la participation aux ateliers (39,7 %) et l'exercisation (31,0 %) sont les mesures les plus sollicitées (figure 3).

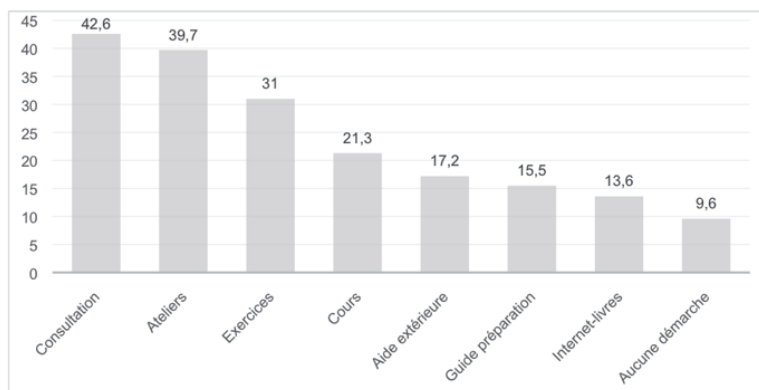


Figure 3

Pourcentages des différentes mesures d'aide choisies par les étudiants.

La consultation de l'examen se déroule au centre d'aide à la réussite (CAR) après une passation. L'étudiant, accompagné de la conseillère en mathématiques, révise ses réponses aux questions, prenant ainsi conscience de ses erreurs et difficultés. Cette étape importante de la démarche permet de choisir les mesures d'aide appropriées. Pour certains étudiants, plusieurs passations s'avèrent nécessaires pour réussir l'examen (tableau 3). Entre chacune d'elles, ils doivent poursuivre leur démarche afin de parfaire leurs connaissances mathématiques.

Tableau 3

Nombre de passations nécessaires par les étudiants pour la réussite de l'examen.

Nombre de passations à l'examen (P)	Nombre d'étudiants
1 passation	18
2 passations – 1 reprise	20
3 passations – 2 reprises	7
4 passations – 3 reprises	6
5 passations – 4 reprises	2
6 passations – 5 reprises	1
Nombre total d'étudiants	54

Concernant les exercices, les étudiants choisissent différentes approches. Par exemple, l'étudiant ÉL34-2P⁴ précise qu'il travaille avec un petit groupe d'étudiants : « *Je me fais expliquer les exercices que je ne comprends pas et ensuite j'explique à quelqu'un ma compréhension. Je l'enseigne à mon tour* ». Quant à l'étudiant ÉL23-3P, il préfère travailler seul : « *J'ai acheté les différents cahiers d'exercices que le CAR proposait et j'ai fait les exercices. J'ai bien révisé les différentes notions* ». Par ailleurs, le guide de préparation à l'examen (15,5 %) ou la consultation d'ouvrages mathématiques (13,6 %) représentent aussi des façons de faire des exercices individuellement. Lorsque ces mesures n'ont pas permis aux étudiants de réussir l'examen de mathématiques, les cours de mathématiques (21,3 %), l'aide extérieure à l'UQAR, par exemple des cours privés (17,2 %), sont d'autres moyens envisagés. Parmi les répondants affirmant n'avoir fait aucune démarche (9,6 %), plusieurs d'entre eux réussissent l'examen à la première passation et poursuivent leur formation dans les cours de didactique des mathématiques du programme (CPD).

Voici deux démarches décrites par les étudiants ÉL25-3P et ÉR16-4P démontrant un engagement dans leur formation mathématique (CMC et CHM).

J'ai rencontré la conseillère en mathématique afin de voir le diagnostic de ma première passation. Je lui ai demandé des conseils. J'ai aussi assisté aux ateliers offerts. J'ai réservé des périodes de temps dans mon horaire pour étudier et travailler dans le guide de préparation à l'examen. J'ai fait preuve d'autodidaxie pour réussir l'examen (je gardais en banque les notions plus difficiles). J'ai rencontré la conseillère en mathématiques pour clarifier certaines notions plus difficiles.

Suite à ma première passation de l'examen, j'ai décidé de m'inscrire au cours Savoirs mathématiques (3 crédits) et j'ai pris des cours privés. Ces derniers m'aidaient à comprendre les savoirs mathématiques. Après ma deuxième passation, je me suis inscrite au cours de mathématiques de 1 crédit. J'ai assisté à plusieurs ateliers offerts par le CAR. J'ai aussi eu des cours privés une à deux fois/semaine, et ce, pendant 4 mois.

La démarche dans laquelle s'engagent les étudiants pour approfondir leurs connaissances mathématiques (CMC et CHM) comporte donc quelques étapes, combinant deux à trois mesures d'aide. Elle se caractérise par une activité préparatoire à l'examen (ateliers mathématiques, exercices et guide de

préparation à l'examen avec l'aide du CAR), la passation de l'examen et ensuite, des activités pour surmonter les difficultés rencontrées (exercisation, cours de mathématiques). Quels sont les apports du travail accompli au regard de leur formation à l'enseignement des mathématiques?

Les apports du dispositif de formation à l'enseignement des mathématiques

Le travail réalisé par les étudiants au cours des quatre années de formation leur permet de mieux comprendre l'importance accordée à la maîtrise des contenus mathématiques (CS) et de profiter davantage de la formation didactique (CPD). À cet effet, l'étudiant ÉL35-2P souligne : « *Il faut se prendre en main dès le début, car la compréhension des concepts est préalable aux cours de didactique et une excellente maîtrise de ces concepts est nécessaire pour enseigner* » (CS et CPD), tandis que l'étudiant ÉL9-2P ajoute : « *La maîtrise des contenus permet de mieux comprendre la didactique. Selon moi, l'inverse est difficile* » (CS et CPD). Pour d'autres (7,8 %), la révision des notions et concepts mathématiques (CMC et CHM) se révèle l'apport le plus significatif, comme en témoigne l'étudiant ÉL21-4P : « *J'ai énormément travaillé mes compétences en mathématiques! Je me suis dépassé! Je crois qu'aujourd'hui, j'aime beaucoup plus les mathématiques puisque je les comprends! Cela a un impact positif sur ma façon d'enseigner les mathématiques* » (CS et CPD). L'étudiant ÉL27-2P souligne l'importance du sens des connaissances pour être un meilleur enseignant : « *En sachant très bien les notions, il est plus facile d'en comprendre le sens et ainsi de créer des activités déclencheurs plus motivantes et signifiantes aux élèves* » (CS et CPD).

Au regard de la démarche de formation, 50 % des étudiants admettent qu'elle leur permet d'améliorer leurs compétences en mathématiques (CMC et CHM). Par ailleurs, les étudiants recommandent à leurs pairs de : faire des efforts pour réussir (51 %); demander de l'aide sans hésitation (41,2 %); commencer tôt le travail sur les compétences en mathématiques (21,6 %); travailler leurs difficultés (17,7 %). L'étudiant ÉL21-4P donne les conseils suivants : « *Il ne faut pas perdre une minute pour commencer à étudier les mathématiques. Aller au CAR, regarder la feuille diagnostique et surtout ne pas perdre espoir. Il faut toujours travailler les mathématiques même après avoir réussi l'examen* » (CMC et CHM). Si la démarche favorise le développement de compétences en mathématiques, contribue-t-elle au développement du SEP? Les étudiants sont-ils satisfaits de la formation à l'enseignement des mathématiques?

Le SEP et le niveau de satisfaction au regard de la formation

La majorité des étudiants considèrent qu'ils ont une attitude favorable à l'égard des mathématiques, qu'ils maîtrisent l'ensemble des contenus à enseigner et seront d'excellents enseignants. Ainsi, 72,5 % des étudiants ont le sentiment d'être efficace à l'égard de l'enseignement des mathématiques (CMS et CPD) et 70,4 % ont l'intention de poursuivre leur formation mathématique dans le cadre de la formation continue (CMS et CPD). Selon Bandura (2007), les personnes démontrant un fort SEP s'avèrent plus proactives pour atteindre leurs objectifs. En effet, 92,6 % des répondants sont d'avis qu'il faut avoir une solide base en mathématiques (CMC et CHM) pour pouvoir les enseigner au primaire (CMS et CPD) et 98,2 % reconnaissent l'importance de la formation mathématique (CMC et CHM) dans la formation à l'enseignement (CMS et CPD). En tant que didacticiens, nous apprécions cette ouverture à l'amélioration des compétences à l'enseignement des mathématiques.

Concernant leur satisfaction à l'égard de la formation reçue, 34,6 % des étudiants sont satisfaits, tandis que 29,4 % aimeraient avoir plus de moyens pédagogiques et de matériel d'enseignement-apprentissage à leur disposition (CPD). En effet, l'étudiant ÉL2-1P écrit : « *Nous avons besoin de concret, de conseils, de méthodes afin de savoir comment enseigner les mathématiques* ». L'étudiant ÉL37-1P ajoute : « *On manque d'activités et de pistes didactiques, on ne sait pas comment partir de l'erreur de l'élève pour le faire progresser. On manque de connaissance sur comment enseigner les stratégies aux élèves en mathématiques* ». Pour d'autres, l'expérience et l'acquisition de trucs permettraient d'augmenter leur SEP au regard de l'enseignement des mathématiques, tel que le précise l'étudiant ÉR11-3P : « *Je me sens prête, mais avec l'expérience, je pourrai accumuler divers trucs. Il y a des contenus que je me sens toujours moins à l'aise d'enseigner* ». Enfin, 17,6 % des étudiants considèrent qu'ils doivent maîtriser davantage les contenus à enseigner (CMS) et 7,8 % souhaiteraient développer des compétences spécifiques pour enseigner aux élèves en difficulté (CMS et CPD). Selon nous, tous ces commentaires renvoient à la nécessité de travailler les liens entre les CMS et les CPD afin de favoriser le développement des compétences à l'enseignement des mathématiques et de renforcer le SEP.

Au regard du dispositif de formation, les étudiants soulèvent des insatisfactions. Effectivement, 11,8 % d'entre eux affirment que le travail réalisé pour développer leurs compétences en mathématiques (CMC et CHM) n'a eu aucun effet sur leur formation didactique (CPD) et 33,3 % perçoivent des lacunes à celle-ci. La plus importante concerne le peu de liens entre la formation et la réalité de la classe. Près de 22 % des étudiants considèrent que les cours de didactique sont trop théoriques. L'étudiant ÉL12-2P écrit : « *Les cours de didactique devraient être beaucoup plus concrets. Prendre des exemples tirés des cahiers de l'élève et modéliser comment les enseigner. Cela serait plus pertinent que la numération égyptienne* ». Enfin, 19,6 % des étudiants affirment que les stages en milieux scolaires s'avèrent la formation la plus pertinente pour apprendre à enseigner (CMS et CPD), comme en témoigne l'étudiant ÉL4-1P : « *Je trouve que les stages m'ont permis de mieux comprendre comment enseigner les mathématiques comparativement aux cours. Les cours ne m'ont pas vraiment permis de savoir quelle notion enseigner, quand et de quelle manière le faire* ». Bien que la majorité d'entre eux reconnaissent la nécessité d'une bonne maîtrise des connaissances mathématiques pour l'enseignement (CS et CPD), ceux-ci attribuent cette maîtrise plutôt au milieu de pratique. Ces jugements n'étonnent pas, mais démontrent également le peu de liens qu'ils font entre les CMS et les CPD.

Discussion

Plusieurs études ont démontré que les futurs maîtres ont des attitudes négatives à l'égard des mathématiques, de leur apprentissage et enseignement (Goasdoué, 2018; Lafortune, 1997; Siety, 2012). Nos fréquences aux différentes questions de l'enquête ont plutôt montré le contraire. En effet, la démarche de développement des compétences dans laquelle les étudiants s'inscrivent permet de prendre conscience de leurs lacunes et de réaliser un travail sur les connaissances mathématiques (CMC et CHM). Toutefois, la prise de conscience « de la nécessité du travail pour réussir » s'avère une étape fondamentale de cette démarche puisqu'elle va favoriser le développement d'attitudes professionnelles, soit l'importance de maîtriser les savoirs mathématiques et les savoirs à enseigner (CMS) et l'ouverture à la formation continue (CMS et CPD), ce qui nourrit le SEP selon Bandura (2007).

Au regard des commentaires formulés par les étudiants et des taux de réussite à l'examen, cette prise de conscience n'arrive pas assez tôt. Cela peut expliquer, partiellement, le nombre d'étudiants affirmant ne pas avoir amélioré leurs compétences en mathématiques (48,1 %). Une démarche personnelle sérieuse, amorcée dès le début de la formation, est une condition indispensable pour développer des compétences et se sentir prêt à enseigner les mathématiques. Mais elle est aussi tributaire de la capacité à porter un regard critique sur ses propres compétences, dans une perspective de développement professionnel.

Pour plusieurs chercheurs (Batteau, 2020; Bednarz et Proulx, 2009; Coulange et Robert, 2015; Mangiante-Orsola, 2012; Roditi, 2018; Tambone, 2010), les mathématiques de la pratique professionnelle nécessiteraient une articulation des dimensions mathématique, didactique et pédagogique, car dans la pratique enseignante, celles-ci sont imbriquées et souvent mobilisées en simultané. Notre étude a permis de faire ressortir la nécessité et la pertinence de cette articulation dans le déploiement des différents volets du dispositif de formation à l'enseignement des mathématiques de l'UQAR. Effectivement, la plus grande insatisfaction des étudiants quant au dispositif de formation est le peu de liens entre les formations mathématique, didactique et pratique. L'enquête que nous avons réalisée au même moment auprès des enseignants associés a révélé la même problématique. Ceci génère quelques constats : la difficulté pour les étudiants à transposer le travail didactique à la pratique de classe; la difficulté pour le formateur de rendre évidents les liens entre la formation mathématique, didactique et les pratiques d'enseignement; le rôle des stages dans la formation didactique ainsi qu'une meilleure concertation entre les équipes-cours. Quelles sont les nouvelles actions à poser pour améliorer la formation à l'enseignement des mathématiques?

Conclusion

Notre étude visait à caractériser la démarche de développement des compétences à l'enseignement des mathématiques et à connaître les impacts du dispositif de formation à l'UQAR. Au terme de cette investigation, nous savons que les étudiants privilégient des mesures de courte durée, caractérisée principalement par de l'exercisation. En leur offrant un contexte de développement des compétences au sein duquel ils doivent entreprendre une démarche personnelle, la majorité des étudiants qui s'exercent, révisent et s'impliquent parviennent à développer des attitudes favorables et des compétences à l'enseignement des mathématiques. Cette démarche cultive et alimente leur SEP (Bandura, 2007). Ce sont tous des impacts positifs du dispositif de formation.

Par ailleurs, pour assurer une plus grande satisfaction des étudiants quant à la formation didactique, les activités proposées doivent faire écho aux pratiques de classe afin d'en dégager les connaissances mathématiques et didactiques utiles à leur apprentissage. Ainsi, nous pensons que les enseignants associés doivent être intégrés dans la conception et le développement des programmes de formation initiale à l'enseignement. Les stages de formation pratique doivent être des occasions d'articulation et de collaboration entre formateurs et chercheurs, dans une dynamique d'approche-programme.

À notre avis, un dispositif intégrant les dimensions diagnostique, mathématique, didactique et pratique dans une démarche réflexive favoriserait une telle articulation et collaboration. Conséquemment, pour bonifier le dispositif initial présenté à la figure 1, l'ajout d'un volet pratique aux trois volets existants s'avère essentiel. Effectivement, l'articulation des quatre volets viserait à opérationnaliser dans le

milieu de pratique, les savoirs mathématiques et didactiques vus en salle de classe universitaire et réciproquement, les enseignements ou les expériences issus du milieu de pratique enrichiraient les savoirs théoriques susceptibles d'être enseignés, favorisant la prise de conscience de la pertinence des contenus mathématiques.

La figure 4 expose l'interaction entre les quatre volets permettant d'assurer une formation reposant sur une réflexion ancrée dans la pratique professionnelle de l'enseignant (Proulx et al., 2012), celle-ci étant indispensable au développement des compétences à l'enseignement des mathématiques et au SEP.

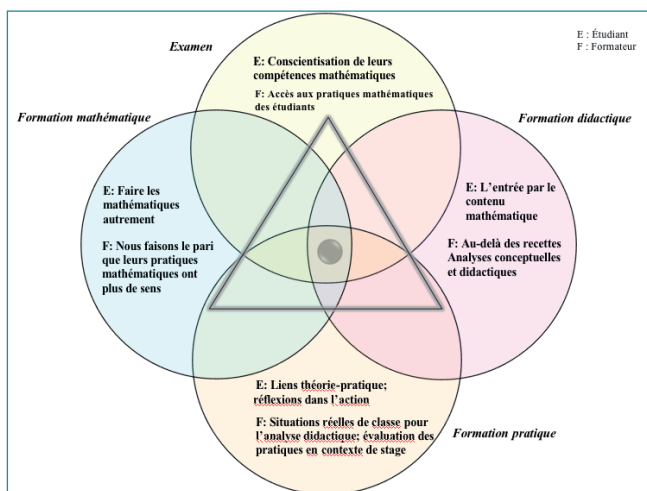


Figure 4

Dispositif de formation à l'enseignement des mathématiques : articulation des volets et lieux de formation.

Peu de recherches se sont intéressées à cette articulation des formations comme objet d'études (Bednarz, 2012; GREFEM, 2012). En nous interrogeant sur la pertinence du dispositif de l'UQAR, nous avons rendu explicite cette nécessité d'articuler les différents volets de la formation. Toutefois, celle-ci ne peut se réaliser sans la collaboration de tous les intervenants impliqués dans les formations visant le développement des compétences en mathématiques (Bednarz, 2013).

Notes

- ¹ La forme masculine utilisée dans cet article désigne aussi bien les femmes que les hommes, sans aucune discrimination, dans le seul but d'alléger le texte.
- ² Il s'agit d'un examen ayant un double statut : diagnostique et certificatif. L'étudiant doit le réussir avant le début de sa quatrième année de formation, autrement il est suspendu du programme jusqu'à la réussite de l'examen.
- ³ Nous faisons référence aux connaissances de Loewenberg Ball, Thames et Phelps (2008) et utilisons les acronymes apparaissant dans la figure 2.
- ⁴ La codification des étudiants s'est effectuée ainsi : la lettre É pour étudiant, suivi de la lettre L ou R pour les groupes de Lévis ou Rimouski, ainsi qu'un numéro; après le tiret, le nombre et la lettre P indiquent le nombre de passages à l'examen effectués par l'étudiant

Références

- Adihou, A. et Arsenault, C. (2012). Dispositif de formation mathématique pour les enseignants du primaire : choix, caractéristiques, résultats et effets. Dans J. Proulx, C. Corriveau et H. Squalli (dir.), *Formation mathématique pour l'enseignement des mathématiques : pratiques, orientations et recherches* (p. 225-253). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Adihou, A., Arsenault, C. et Marchand, P. (2012). Dispositif de formation mathématique pour les futurs maîtres. Dans J.-L. Dorier et S. Coutat (dir.), *Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le 21^e siècle – Actes du colloque EMF2012* (p. 260-279). Repéré à <http://emf.unige.ch/files/3614/5320/1461/EMF2012GT2ADIHOU.pdf>
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck Université.
- Batteau, V. (2020). Évolution des pratiques d'une enseignante d'école primaire lors d'un dispositif de formation et de recherche en mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 40(1), 13-53.
- Bednarz, N. (2012). Formation mathématique des enseignants : état des lieux, questions et perspectives. Dans J. Proulx, C. Corriveau et H. Squalli (dir.), *Formation mathématique pour l'enseignement des mathématiques : pratiques, orientations et recherches* (p. 13-54). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bednarz, N. (dir.). (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Bednarz, N. et Proulx, J. (2009). Knowing and using mathematics in teaching: conceptual and epistemological clarifications. *For Learning of Mathematics*, 29(3), 11-17.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Carré, P. (2009). Avant-propos. Dans G. Lameul, A. Jézégou, A.-F. Trollat (dir.), *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants* (p. 9-11). Lyon : Chronique sociale.
- Clivaz, S. (2011). *Des mathématiques pour enseigner : analyse de l'influence des connaissances mathématiques d'enseignants vaudois sur leur enseignement des mathématiques à l'école primaire* (Thèse de doctorat, Université de Genève). Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17047>
- Clivaz, S. (2016). Connaissances mathématiques des enseignants et enseignement de l'algorithme de la multiplication. *Recherches en didactique des mathématiques*, 36(2), 231-261. Repéré à <http://revue-rdm.com/2016/connaissances-mathematiques-des/>
- Conne, F. (1989). L'articulation des contenus et des moyens et leur double nature mathématique et didactique dans l'enseignement des mathématiques et son évolution. *Bulletin de l'association mathématique du Québec (AMQ)*, 29(3), 8-14. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01986893/document>
- Coulange, L. et Robert, A. (2015). Les mathématiques dans les activités du professeur : conséquences pour la formation. Dans L. Theis (dir.), *Actes du 6^e colloque Espace mathématique francophone, « Pluralités culturelles et universalité des mathématiques : enjeux et perspectives pour leur enseignement et leur apprentissage »* (p. 81-94). Repéré à <http://emf.unige.ch/files/6214/6400/7494/EMF2015GT1COULANGE.pdf>
- DeBlois, L. (2010). Développer une formation à l'enseignement : trois entrées possibles. Dans J. Proulx et L. Gattuso (dir.), *Formation des enseignants en mathématiques : tendances et perspectives actuelles* (p. 31-37). Sherbrooke, QC : CRP.
- Goasdoué, R. (2018). *Regards psychologiques sur les apprentissages mathématiques*. Dans J.-L. Dorier, G. Gueudet, M.-L. Peltier, A. Robert et É. Roditi (dir.), *Enseigner les mathématiques : didactique et enjeux de l'apprentissage* (p. 165-212). Paris : Belin.
- GREFEM. (2012). Formation didactique articulée à la pratique enseignante : illustrations et conceptualisations. Dans J.-L. Dorier et S. Coutat (dir.), *Actes du 5^e colloque Espace mathématique francophone, « Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le 21^e siècle »* (p. 348-361). Repéré à <http://emf.unige.ch/files/1614/5320/1511/EMF2012GT2GREFEM.pdf>
- Lafortune, L. (1997). *Dimension affective en mathématiques*. Bruxelles : De Boeck.

- Lajoie, C., Maheux, J.-F., Marchand, P., Adihou, A. et Bisson, C. (2012). Le jeu de rôles comme approche de formation à l'enseignement des mathématiques. Quels choix? Pour quelles intentions? Pour quelle formation? Dans Groupe de didactique des mathématiques (dir.), *Colloque du GDM 2012* (p. 48-56). Repéré à <https://www.dropbox.com/s/xcvmy42wy0j9zhz/2012%20GDM%20Actes.pdf>
- Lajoie, C. et Tempier, F. (dir.). (2019). Numéro spécial sur les dispositifs de formation à l'enseignement des mathématiques. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 19(2), 83-216.
- Loewenberg Ball, D., Thames, M. H. et Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Mangiante-Orsola, C. (2012). Une étude de la cohérence en germe dans les pratiques de professeurs des écoles en formation initiale puis débutants. *Recherches en didactique des mathématiques*, 32(3), 289-331. Repéré à <https://revue-rdm.com/2012/une-etude-de-la-coherence-en-germe/>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2007). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications* (9^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Proulx, J. (2019). Faire vivre une formation à l'enseignement des mathématiques par résolution de problème : le cas du cours « Didactique des mathématiques II et laboratoire » à l'Université du Québec à Montréal. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 19(2), 120-142. <http://dx.doi.org/10.1007/s42330-019-00044-y>
- Proulx, J., Corriveau, C. et Squalli, H. (dir.). (2012). *Formation mathématique pour l'enseignement des mathématiques : pratiques, orientations et recherches*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Robert, A. (2008). La double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques d'enseignants de mathématiques. Dans F. Vanderbrouck (dir.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (p. 59-68). Toulouse : Octares.
- Roditi, É. (2018). Pratique enseignante et didactique des mathématiques. Dans J.-L. Dorier, G. Gueudet, M.-L. Peltier, A. Robert et É. Roditi (dir.), *Enseigner les mathématiques : didactique et enjeux de l'apprentissage* (p. 89-100). Paris : Belin.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <http://dx.doi.org/10.3102%2F0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siety, A. (2012). *Qui a peur des mathématiques?* Paris : Denoël.
- Tambone, J. (2010). Un dispositif de recherche pour observer les pratiques enseignantes : l'observation des maîtres spécialisés en adaptation scolaire. *Recherches en didactique des mathématiques*, 30(3), 275-315. Repéré à <https://revue-rdm.com/2010/un-dispositif-de-recherche-pour/>

Annexe 1

Questionnaire destiné aux étudiants de quatrième année de formation

Questions à degré d'accord	
1 –	Les mathématiques me passionnent.
2 –	Faire des mathématiques m'angoisse.
3 –	On doit avoir une solide base en mathématique pour pouvoir les enseigner au primaire.
4 –	Enseigner les mathématiques me fait peur.
5 –	Quand j'étais élève, j'avais de la difficulté en mathématiques.
6 –	Je souffre de « mathophobie » (peur excessive des mathématiques).
7 –	Quand j'enseignerai les mathématiques, je ne devrai pas me tromper devant les élèves.
8 –	Je poursuivrai ma formation mathématique en formation continue.
9 –	Dans mes stages, j'ai eu de la difficulté à enseigner certains concepts mathématiques.
10 –	Il m'arrive de ne pas être capable de résoudre un problème en mathématiques.
11 –	La démarche de développement des compétences en mathématiques à l'UQAR m'a permis d'améliorer mes connaissances et compétences en mathématiques.
12 –	Un étudiant moins bon en mathématique peut enseigner les mathématiques correctement en se basant sur les guides d'enseignement.
13 –	Lorsque je terminerai mes études, je serai un excellent enseignant en mathématiques.
14 –	Un ancien élève faible en mathématiques peut devenir un bon enseignant en mathématiques.
15 –	Mon attitude envers les mathématiques peut influencer celle des élèves.
16 –	La formation mathématique est importante dans ma formation à l'enseignement.
17 –	La formation mathématique reçue à l'UQAR a changé positivement mon attitude envers les mathématiques.
18 –	La formation mathématique reçue à l'UQAR m'a aidé à maîtriser des contenus mathématiques et à les enseigner en stage.
19 –	Je suis satisfait de la formation mathématique que j'ai reçue jusqu'ici.
20 –	Je me sens confiant d'enseigner les mathématiques parce que je maîtrise les contenus reliés à : a) l'algèbre; b) la résolution de problèmes; c) la géométrie; d) la probabilité et la statistique; e) l'ensemble des nombres et des opérations.
Questions à court développement	
21a –	Avez-vous bénéficié des mesures d'aide suivantes : (cochez la ou les cases pertinentes) Ateliers en mathématiques – nombre d'atelier(s) suivi(s); Aide offerte par le CAR; Consultation de votre examen; Cours de mathématiques : SCE - 108 - 05 Ensemble de nombres et opérations sur les nombres; SCE - 109 - 05 Algèbre et résolution; SCE - 110 - 05 Géométrie et probabilité; SCE - 111 - 06 Savoirs mathématiques; Autre(s) mesure(s), précisez :
21b –	Indiquez votre degré de satisfaction par rapport aux mesures d'aide offertes à l'UQAR (4 – très satisfait; 3 – plutôt satisfait; 2 – plutôt insatisfait; 1 – très insatisfait; 0 – ne s'applique pas) Atelier en mathématiques; Cours de mathématiques : SCE - 108 - 05 Ensemble de nombres et opérations sur les nombres; SCE - 109 - 05 Algèbre et résolution; SCE - 110 - 05 Géométrie et probabilité; SCE - 111 - 06 Savoirs mathématiques

21c –	Si vous avez bénéficié d'autres mesures d'aide que celles mises en place par l'UQAR, expliquez brièvement les raisons qui vous ont amené à faire ce choix.
22 –	Vous avez reçu un bilan diagnostique lors de la passation de l'examen de compétences en mathématiques. a) Quelle est l'importance accordée à ce bilan dans l'orientation de votre démarche de développement de vos compétences en mathématiques? b) Quelles ont été les étapes de votre démarche afin de prendre en charge vos difficultés en mathématiques?
23 –	Quelles autres mesures d'aide que celles déjà prévues auraient pu être mises à votre disposition pour vous aider à améliorer vos compétences en mathématiques tout au cours de votre baccalauréat?
24 –	Que reteniriez-vous du travail accompli en mathématiques au cours de votre baccalauréat? Ce travail a-t-il eu un effet sur votre formation didactique?
25 –	Si vous aviez des conseils à donner aux étudiants de première année pour l'amélioration de leurs compétences en mathématiques, que leur diriez-vous?
26 –	Dans quelle mesure vous sentez-vous prêt à enseigner les mathématiques au préscolaire-primaire? Si vous ne vous sentez pas prêt, que vous manque-t-il?

Pour citer cet article

Adihou, A. et Arsenault, C. (2020). Formation à l'enseignement des mathématiques : opérationnalisation et regard des étudiants sur un dispositif de formation. *Formation et profession*, 28(3), 64-80. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.511>

Les formateurs en institut de formation en masso-kinésithérapie : quelles conséquences pédagogiques de la réforme des études de 2015 ?

Charlotte **Pourcelot**
Thérèse **Perez-Roux**
Eric **Maleyrot**

Université Paul Valéry – Montpellier 3, France

The instructors in Institute of Training
in Physiotherapy: what are the pedagogical
consequences of the reform of the studies of 2015?

doi: 10.18162/fp.2020.524

Résumé

En France, les études de masso-kinésithérapie ont été réformées en 2015, elles mettent de l'avant une démarche réflexive et valorisent l'approche par problèmes et par compétences. Les formateurs impliqués sont logiquement confrontés à d'importants bouleversements remettant en question leurs perceptions de la formation, leurs stratégies d'intervention et leur professionnalisation. La présente étude s'intéresse aux équipes pédagogiques des Instituts de Formation en Masso-Kinésithérapie (IFMK) au travers des notions de rapport au savoir et d'expertise. Des focus group et une Analyse des Correspondances Multiples (ACM) ont été réalisés pour appréhender la manière dont les formateurs se saisissent de ces évolutions et se caractérisent.

Mots-clés

Formateurs, masso-kinésithérapie, réforme des études, rapport au savoir, expertise.

Abstract

In France, physiotherapy studies were reformed in 2015. Thus, a combined reflexive approach, problem approach and skill approach. Course instructors are confronted with numerous challenges and changes questioning the formation's perceptions, the way they intervene and the way they teach their students to become professionals. A study concerned the physiotherapy institute's teams as to better implement this transition. This is what we are trying to illustrate through notions of relationship to knowledge and expertise. Focus group and a Multiple Correspondence Analysis (ACM) were carried out to understand the way in which trainers grasp these developments and characterize themselves.

Keywords

Instructors, physiotherapy, educational reforms, relationship to knowledge, expertise.

Contexte

Les évolutions vécues par les professionnels de la formation

En France, au cours de ces dix dernières années, les formations des métiers adressés à autrui et à forte dimension relationnelle (enseignement, éducation, santé, travail social) ont été réformées. Les équipes directionnelles et pédagogiques ont vécu des évolutions institutionnelles et organisationnelles interrogeant leurs pratiques et troublant parfois leur sphère professionnelle (Perez-Roux, et Balleux, 2014). Ces transformations nous intéressent tout particulièrement en ce contexte de professionnalisation¹ et d'universitarisation de la formation des Masseurs-Kinésithérapeutes (MK); c'est pourquoi cet article y est dédié, notamment sous l'angle des transformations pédagogiques.

Les conséquences pédagogiques engendrées par les réformes des études

Des travaux se sont intéressés aux tensions à l'œuvre entre professionnalisation et universitarisation dans les métiers de l'humain, parmi lesquels ceux de Ade et Piot (2018). Ils ont entre autres interrogé les tensions entre théorie et pratique et ont démontré que celles-ci engendraient des conséquences sur les méthodes pédagogiques des formateurs. En ce qui concerne les formations paramédicales, les formateurs en masso-kinésithérapie sont amenés à sortir d'une posture essentiellement transmissive des « bons gestes professionnels » vers une pédagogie stimulant la réflexivité des apprenants. Ce glissement est relayé par un appui sur les Sciences de l'Éducation et de la Formation. En effet, certains formateurs font le choix d'intégrer un cursus dans ce domaine pour renforcer leur professionnalité. Essentiellement fondée sur des situations complexes

à traiter, cette pédagogie permet de rendre les étudiants plus actifs et de veiller à leur apprentissage en profondeur (Biggs, 1987).

L'étude présentée dans cet article s'intéresse à ce contexte de transition, et plus précisément aux formateurs en Institut de Formation en Masso-Kinésithérapie (IFMK) qui vivent une réingénierie de la formation depuis 2015 et qui ont dû modifier leur manière d'enseigner et les conditions d'apprentissage de leurs étudiants en adoptant une double logique de professionnalisation (Wittorski, 2007, 2008) et d'universitarisation (Bourdoncle, 2007) induite par le nouveau dispositif de formation. Pour saisir et appréhender les démarches et méthodes pédagogiques des formateurs en IFMK et les défis auxquels ils sont confrontés, nous nous intéresserons d'abord aux notions de rapport au savoir et d'expertise qui constituent les outils théoriques avec lesquels nous analyserons les tensions entre théorie et pratique.

Cadre théorique

Le rapport au savoir, un concept essentiel pour lire le travail des formateurs en IFMK

Depuis la promulgation de la réforme des études de masso-kinésithérapie, de nouvelles contraintes sont nées dans le cadre de la formation : le rapport au savoir des formateurs est réinterrogé au regard de leurs pratiques réelles d'enseignement et du nouveau plan de formation se présentant sous forme d'unités d'enseignement et de compétences attendues chez les étudiants. Les formateurs sont amenés à redéfinir en partie leur activité et à re(construire) le sens de leur travail (Perez-Roux et Balleux, 2014). Le rapport au savoir a ceci de particulier qu'il revêt un caractère générique et transdisciplinaire et qu'il s'inscrit dans différents champs de recherche que nous nous contenterons de citer : sociologique (Bourdieu, 1965), clinique (Beillerot, 1989), anthropologique (Chevallard, 1992), macro-sociologique (Hayder, 1997), microsociologique (Charlot, 1997), et didactique (Chartrain, 1998/Caillot, 1999). Ici, l'approche microsociologique développée par Charlot (1997) et qui représente « *l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un "contenu de pensée", une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir* » (p. 94) fait écho à notre objectif de recherche. En effet, d'après Charlot (1997), un individu se construit grâce à autrui, aux objets culturels de savoir et à travers des projets personnels, des aspirations professionnelles et sociales. L'interaction entre le social et l'individuel dans la construction du rapport au savoir accentue le caractère dynamique et évolutif de ce concept auquel Charlot (1990) a pu attribuer trois dimensions : une dimension identitaire relative à l'origine du sens et de la valeur attribuée au savoir ; une dimension épistémique liée à la nature et la signification attribuée à l'apprentissage ; une dimension sociale transversale aux deux premières dimensions.

Sur cette base, nous postulons que ce qui est lié au-x savoir-s et plus largement à l'acte d'apprendre (connaître, comprendre, étudier, faire usage des savoirs, etc.) semble se modifier chez ces formateurs. En s'intéressant de plus près à la formation en masso-kinésithérapie, depuis la promulgation du décret et de l'arrêté du 2 septembre 2015 relatif au Diplôme d'État (DE) de Masseur-Kinésithérapeute (MK), les équipes directionnelles et pédagogiques ont eu à mettre en place une approche par compétences, en remplacement d'une approche centrée sur les contenus d'enseignements théoriques et pratiques (Maleyrot, Perez-Roux, Pourcelot, et Hébrard, 2019).

La logique d'enseignement initialement centrée sur la transmission de savoirs académiques et pratiques et pensée avec une certaine progressivité n'est plus la même. La logique de formation est désormais axée sur l'acquisition des compétences dans des situations de travail et/ou de mises en situation plus complexes parce que plus proches de la réalité : être compétent, c'est pouvoir agir en contexte. Les étudiants sont ainsi appelés à devenir des professionnels compétents, capables « *de mobiliser, de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux* » (Le Boterf, 1994, p. 43), et également des praticiens réflexifs (Schön, 1994) capables de rechercher des savoirs cachés dans leur agir professionnel.

Les formateurs sont amenés à accompagner ces étudiants en développant leur capacité réflexive les conduisant vers l'autonomie pour que, une fois diplômés, ils soient en mesure d'analyser toutes situations cliniques et de prendre des décisions adaptées. Pour les guider et faire appel à leur(s) expertise(s), le référentiel de formation comporte deux volets : le premier est composé des sciences fondamentales, des savoirs, savoir-faire disciplinaires et savoir-faire associés d'éducation et de rééducation en masso-kinésithérapie. Le deuxième vise à développer les aptitudes nécessaires au futur MK comme les gestes techniques de kinésithérapie et les aptitudes interpersonnelles.

Maintenant, intéressons-nous de plus près à la notion d'expertise dont l'importance semble être forte dans le monde des MK.

La notion d'expertise en formation

Bien qu'issue du monde de l'entreprise, tout comme les notions de « compétences » et de « professionnalisation », l'expertise des formateurs est au cœur de la formation des MK. Si c'est d'abord une notion qui s'oppose à celle de novice et que le duo expert-expérience semble ne faire qu'un, que nous apprend la documentation scientifique ? L'étymologie du mot « expert » rappelle que les compétences de ce dernier émanent de savoir-faire acquis grâce à l'expérience. D'ailleurs, l'*expertus*, qui provient du verbe *experiri*, est celui « *qui a fait ses preuves, qui a de l'expérience, qui est habile* » (Calafat, 2011). Selon Tardif et Lessard (1999), l'expérience de l'enseignant – et donc plus largement du formateur – renvoie aux « *connaissances issues de l'expérience quotidienne du travail [qui] semblent [être] les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle* » (p. 370). Selon Bereiter et Scardamalia (1992), Darling-Hammond et Snyder (1992), Gustafsson et Undheim (1996), Munby, Russell et Martin (2001) ou encore Spencer (2001), l'enseignant expert posséderait des caractéristiques spécifiques et exclusives qui le distingueraient de l'enseignant débutant. « *Ces attributs de l'expertise se dégageraient de l'expérience de l'enseignement, des pratiques effectives* » (Lenoir, 2004).

Enfin, de l'expertise à l'acte d'enseigner, la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), qui comporte une dimension clinique, permet de comprendre et d'expliquer les fondations de l'action professorale que Sensevy (2007) appelle « *déterminations du jeu* ». Pour l'enseignement de la masso-kinésithérapie, cette dimension peut être rapprochée du rapport au savoir et de la praxéologie de l'enseignant proposé par la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) (Chevallard, 1992). En effet, tout enseignant entretient avec le savoir et avec le savoir enseigner, un ou des rapports personnels ou institutionnels, plus ou moins denses et plus ou moins conscients.

Dans notre cas, cet aspect est d'autant plus prégnant puisque la masso-kinésithérapie n'est pas une discipline scolaire et qu'il existe dans le milieu des références variées.

À la suite de ces repères théoriques, nous nous interrogeons : quelle expertise les formateurs mettent-ils en avant ? Comment leur rapport au savoir se trouve-t-il transformé avec le changement de paradigme contenu-compétence/réflexivité ?

Pour exposer notre analyse autour de ces questions et dans une perspective exploratoire, nous proposons des éléments de réponse issus de focus group et d'un questionnaire.

Méthodologie : double enquête au sein des IFMK

Une enquête par focus group dans un IFMK du Sud de la France

L'enquête s'est déroulée dans un IFMK du Sud de la France (IFMK-S) dont le directeur a sollicité une équipe de chercheurs en Sciences de l'éducation pour être accompagné dans la mise en place de la réforme des études de MK de 2015.

Cet établissement recense une centaine de formateurs qui pour la plupart sont MK professionnels exerçant en secteur libéral ou public (salarié du Centre Hospitalier ou d'un établissement de rééducation) et qui enseignent souvent dans leur spécialité professionnelle puisque la majeure partie d'entre eux a une formation complémentaire au diplôme de MK (Diplôme Universitaire et/ou Master notamment). Dans une moindre mesure, interviennent également des médecins, des préparateurs physiques ou encore des psychologues.

Trois focus group ont donc été menés en janvier, mars et mai 2016, soit au cours de la première année de la réforme. Ceux-ci ont réuni douze formateurs volontaires au profil varié (hommes/femmes, emploi salarié/libéral, formateurs expérimentés/débutants, formateurs en centre/tuteurs de stage) qui ont pu s'exprimer sur le contenu et les effets de la réforme de 2015 sur la formation.

Une grille d'entretien composée de trois parties a servi à la conduite des focus group. Cette dernière abordait les préoccupations du moment, les problèmes et difficultés de mise en œuvre par les acteurs et enfin les éléments jugés intéressants dans la réforme. L'analyse de contenu a notamment permis de repérer les inquiétudes liées aux transformations pédagogiques et c'est sur ce thème que nous nous focaliserons dans cet article.

Une enquête par questionnaire diffusée à l'échelle nationale

À la suite de ces focus group, une enquête par questionnaire a également été lancée à l'échelle nationale pour savoir si les réponses apportées par les formateurs d'un seul IFMK étaient identiques dans les autres IFMK français. Par conséquent, les réponses apportées lors des focus group ont servi de base à la rédaction du questionnaire national. Composé de soixante-deux questions (fermées, à choix multiples ordonnés et ouvertes), il a été diffusé en ligne au printemps 2017 grâce à *SphinxOnline*. Il ciblait : le profil de MK et de formateur, le travail collectif au sein de l'IFMK, la fonction de formateur et de tuteur depuis la réforme, la perception de la réforme des études de MK de 2015 et la satisfaction ressentie.

Pour l'analyse des résultats, nous avons opté pour une Analyse des Correspondances Multiples (ACM). Celle-ci convient parfaitement au traitement d'enquête par questionnaire lorsqu'il comporte des variables nominales parce qu'elle permet d'expliquer, à l'aide de données socio-administratives, des comportements ou des opinions. Les caractéristiques et profils de formateurs présentés ci-dessous émergent aussi d'un tri à plat et de tris croisés pour les questions fermées et à choix multiples. Elles permettent de découvrir les enquêtés sous l'angle de leur origine professionnelle, des formations qu'ils ont suivies ou dont ils auraient besoin, et de saisir leurs avis sur la réforme des études de 2015.

Les réponses aux questions ouvertes permettent quant à elles de mieux comprendre les conséquences de cette réforme sur leur fonction et les changements ressentis.

Résultats

Les résultats se présentent en deux parties : la première est dédiée aux focus group locaux et la seconde au questionnaire national.

Les premières inquiétudes exprimées liées aux transformations pédagogiques

Tout changement engendre des interrogations et des inquiétudes. Les focus group nous ont ainsi permis de révéler des appréhensions liées aux nouveaux modèles de formation à mettre en place. L'abandon des approches transmissives au profit de l'approche par problèmes, dans le but de développer la réflexivité des étudiants, est jugé pertinent, mais inquiétant par les formateurs. *« Enseignant ou formateur, c'est un nouveau métier qu'on n'a pas appris, mais qu'on exerce en parallèle à celui de kiné. C'est une nouvelle fonction »,* déclare l'un d'eux.

Les formateurs s'interrogent aussi sur les contenus et les dispositifs à mettre en œuvre pour développer les nouvelles compétences attendues du MK et sur la posture du formateur et du tuteur de stage. *« Les méthodes d'enseignement ont évolué, elles sont plus actives »,* rappelle un interviewé. Pour un autre, une perte de la technicité due à un manque de pratique est à craindre. *« Le mémoire est important, il implique une capacité de réflexion accrue, mais il risque de "fabriquer des super cerveaux qui n'ont plus de mains" ».* En effet, *« attention à une dérive intellectuelle au détriment des savoirs pratiques »,* dit-il alors que certains y voient une opportunité pour s'enrichir comme le démontrent ces deux témoignages : *« au travers de l'accompagnement du mémoire, je me forme aussi », « la recherche bibliographique permet une orientation vers des sujets que je n'ai pas le temps d'approfondir ».*

Les focus group pointent de nombreux troubles et questions soulevées chez les enseignants au sujet du mémoire, étant donné que les formateurs et les tuteurs ne sont pas préparés à diriger des mémoires de recherche : comment diriger un mémoire de recherche sans y être soi-même acculturé ? À quelles exigences théoriques et méthodologiques devra-t-il répondre ? Comment se répartir les rôles entre formateur et tuteur ? Des interrogations concernent aussi le stage : quel est le rôle du maître de stage ? Quelle définition des objectifs de stage ? Quels documents de liaison entre le lieu de stage et l'école de masso-kinésithérapie ? Ces questionnements témoignent d'une remise en cause de leur expertise d'enseignant dans la nouvelle réforme et peut-être aussi de celle de MK, ou tout au moins la professionnalité attendue par la nouvelle prescription.

Les caractéristiques pédagogiques de la population formatrice en IFMK

Avant d'aborder les caractéristiques pédagogiques des formateurs en masso-kinésithérapie et les défis auxquels ils sont confrontés, il convient de présenter brièvement notre population enquêtée à l'échelle nationale. L'échantillon (n = 141) est plutôt masculin (60 %) et multi-âge. Près d'un tiers des répondants est âgé entre 41 et 50 ans (29 %) et les moins de 30 ans sont très peu nombreux (6 %). La quasi-totalité possède un diplôme de MK (94 %) et près de la moitié est titulaire d'un Master (46 %). Un peu plus de deux sur cinq sont cadres de santé (42 %) et un quart exerce leur activité de MK en libéral (25 %).

Les principales difficultés rencontrées

Les enquêtés rencontrent trois grands types de difficultés. Près de la moitié déclare devoir faire face à des difficultés didactiques² (44 %) ainsi qu'à des complications liées à leur activité professionnelle comme un emploi du temps trop chargé ou une difficulté à se libérer (42 %). Un tiers éprouve aussi des difficultés professionnelles telles que faire comprendre les enjeux, les pratiques et les problématiques du métier (35 %).

Les enquêtés déclarent que la démarche réflexive avec les étudiants (47 %), le suivi du mémoire professionnel (40 %), et le travail de tuteur durant les stages (35 %) sont problématiques. La réflexivité est donc un levier majeur de la réforme, mais elle représente également une difficulté pour les équipes pédagogiques qui ne savent pas nécessairement la mettre en œuvre. Ainsi 53 % des MK généralistes, 53 % des MK spécialisés, 50 % des cadres et 43 % des formateurs à temps plein pensent que la démarche réflexive est délicate à instaurer. Les MK généralistes, les formateurs à temps plein et les cadres, sont entre 41 et 47 % à déclarer que le suivi du mémoire professionnel est problématique alors que les MK spécialisés sont 28 %.

Un formateur (MK-Ostéopathe âgé entre 41 et 50 ans, formateur à l'IFMK depuis 3 à 5 ans) confie ne pas toujours maîtriser le contenu de ses cours théoriques et pratiques et manquer de compétences pédagogiques. *« Je note ainsi l'importance notamment des supports pédagogiques bien construits pour garder un fil conducteur et en ce sens je manque de formation »,* dit-il. Un second (MK cadre de santé âgé de plus de 60 ans, formateur à l'IFMK depuis plus de 40 ans) déclare qu'« *enseigner la clinique et l'observation des pathologies* » est une tâche difficile. Face aux étudiants, les formateurs peuvent se sentir démunis parce qu'ils ne possèdent pas suffisamment de connaissances relatives aux prérequis des étudiants. Ils peuvent alors avoir le sentiment de perdre de leur légitimité, comme ce formateur (MK cadre de santé âgé de plus de 60 ans, formateur à l'IFMK depuis plus de 10 ans) qui affirme que *« lors de cours pratiques, en étant "sorti" de la profession depuis plus de 10 ans, les limites de la légitimité [se font ressentir] »*.

La difficulté à concilier activité professionnelle et activité d'enseignement et de formation est également formulée par les formateurs à temps partiel. L'un rencontre des difficultés à allier ses métiers de MK et de formateur, visiblement par manque de disponibilité puisqu'il déclare : *« Je suis salarié dans un centre de rééducation et chaque fois que je m'absente pour aller donner des cours, je suis contraint de répartir mes patients sur les collègues, augmentant ainsi leur charge de travail. Mais aussi je dois poser des jours de congés ou de récupération, ce qui me coûte à la longue. Cela me rend moins disponible que je le souhaiterais... »* (MK libéral âgé entre 31 et 40 ans, formateur à l'IFMK depuis plus de 6 ans).

Certains formateurs expriment aussi une complémentarité de leurs activités de MK et de formateur :

« Mon activité de MK nourrit mon activité d'enseignante et en retour le développement de compétences engendré par cette activité nourrit mon activité de MK. Il me paraîtrait inconcevable de ne plus enseigner » (MK-Ostéopathe âgée entre 31 et 40 ans, formatrice à l'IFMK depuis 6 à 10 ans). Cette « *évolution permanente et remise en question* » (MK libéral âgé en 31 et 40 ans, formateur à l'IFMK depuis 6 à 10 ans) semble alors bénéfique pour les étudiants. Or, le double métier ne facilite pas la communication et la coopération entre formateurs. Quelques formateurs relatent en effet un manque de communication au sein de leur équipe pédagogique. Ils relèvent des « *difficultés de communication entre des intervenants sur un thème commun, menant les étudiants à avoir différents sons de cloche* » (MK salariée du public âgée entre 31 et 40 ans, formatrice à l'IFMK depuis 3 à 5 ans) et « *un manque de concertation entre enseignants* » (MK cadre de santé âgé de plus de 60 ans, formateur à l'IFMK depuis 31 à 40 ans) pouvant créer des doublons.

L'expression de ces difficultés ouvre une fenêtre sur les formations suivies par les enquêtés pour exercer leur fonction.

Le suivi de formations liées à l'activité de formateur

Toutes formations confondues (enseignement, recherche, pédagogie, évaluation, analyse de la pratique professionnelle, tutorat, Technologies de l'Information de la Communication – TIC), les moins formés sont les MK généralistes (67 %). La grande majorité des enquêtés a reçu au moins une formation liée à l'enseignement (86 %) et notamment : pédagogique (52 %), aux méthodes d'enseignement (47 %), au tutorat et à l'accompagnement des étudiants en stage (40 %), à la méthodologie de recherche (38 %), à l'évaluation (38 %) et à l'analyse des pratiques professionnelles (33 %).

Bien que la majorité des enquêtés soit formés au métier de formateur, ceux-ci expriment différents besoins liés à la réforme des études.

Les besoins en formation exprimés

Les répondants éprouvent des besoins en formation et notamment pour la recherche (31 %), les TIC (31 %), et les méthodes d'enseignement (28 %).

Quatre MK spécialisés sur dix souhaitent être formés aux méthodes d'enseignement (44 %) contre 21 % des formateurs dont la formation représente l'activité principale. Plus du tiers des formateurs à temps plein souhaitent être formés à la recherche (37 %). Ces derniers sont quatre sur dix demandeurs de formation pour les TIC (40 %), alors que les MK généralistes et les MK spécialisés sont moins de deux sur dix à solliciter cette formation (respectivement 7 % et 19 %). Une formatrice (MK salariée du public âgée entre 51 et 60 ans, formatrice à l'IFMK depuis 3 à 5 ans) exprime très clairement un besoin d'être initiée aux méthodes pédagogiques et d'accompagnement puisqu'il lui « *manque des connaissances en méthodologie de recherche dans l'accompagnement des mémoires* ». Le besoin d'être informé est également soulevé par l'un des formateurs sondés (MK-Ostéopathe diplômé d'un Master en Sciences de l'éducation, formateur à l'IFMK depuis plus de 11 à 20 ans), notamment sur la réforme des études de kinésithérapie, car la « *réforme des études et [l'] interprétation des textes* » sont problématiques.

Les défis de la réforme

Les difficultés pédagogiques rencontrées, le besoin en formation de la tranche d'âge (51-60 ans) et la formation aux TIC font partie des défis à relever. La réflexivité est le point de la réforme le plus délicat à mettre en œuvre. Ils s'inquiètent donc de cette orientation. Les formateurs estiment que la démarche réflexive (94 %), l'approche par problèmes (43 %), et les nouveaux outils pédagogiques proposés par l'IFMK (32 %) sont des points forts de la réforme des études. Ces derniers constituent autant de défis à relever pour ceux-ci. Concrètement, les formateurs qui sont aussi tuteurs remarquent des changements. « *Les étudiants sont plus orientés vers la recherche. Les tuteurs sont davantage amenés à les faire se justifier sur leurs actions* », témoigne cette formatrice (MK cadre de santé âgée entre 41 et 50 ans, formatrice à l'IFMK depuis 1 à 2 ans).

Sur le terrain, les étudiants font « *preuve d'un meilleur niveau théorique et se posent plus de questions* » (MK-Ostéopathe âgé entre 31 et 40 ans, formateur à l'IFMK depuis 3 à 5 ans), ils sont « *de plus en plus impliqués* » (MK libéral âgé entre 31 et 40 ans, formateur à l'IFMK depuis 3 à 5 ans), ils ont « *une manière de réfléchir qui est différente* » (MK salariée du public âgée entre 31 et 40 ans, formatrice à l'IFMK depuis 3 à 5 ans), et ils sont « *plus intéressés, plus sérieux quant à la façon d'appréhender le lieu de stage* » (MK salariée du public âgée entre 41 et 50 ans, formatrice à l'IFMK depuis 11 à 20 ans), ce qui peut être interprété comme une inquiétude quant à leur compétence et un défi à relever pour se « *mettre à niveau* » dans leur enseignement et accompagnement sur le terrain. À l'inverse, certains formateurs remarquent qu'ils sont « *malheureusement plus dans l'analyse et moins dans le geste juste, en oubliant qu'ils sont devant de vrais patients* » (MK libéral âgé de plus de 60 ans, formateur à l'IFMK depuis plus de 11 à 20 ans), qu'ils sont « *plus passifs et attendent souvent qu'on donne toutes les réponses à leurs questions [et] ils sont curieux, mais pas encore autonomes pour chercher leurs réponses seuls* » (MK salariée du public âgée de moins de 30 ans, formatrice à l'IFMK depuis 1 à 2 ans). L'un d'eux affirme même que « *la mise en œuvre de la réflexivité exigée par la réforme ne rencontre pas un soutien sur les terrains qui n'en comprennent pas les enjeux pour la professionnalisation* » (MK salarié du public diplômé d'un Master en Sciences de l'éducation, âgé entre 51 et 60 ans, formateur à l'IFMK depuis 11 à 20 ans).

Concernant l'activité principale, un formateur à temps plein sur deux (48%) estime que l'approche par problèmes est un point positif de la réforme, de même que 42 % des cadres, 40 % des MK généralistes et 34% des MK spécialisés. Puis, quatre MK spécialisés sur dix (41 %), suivis de trois formateurs à temps plein sur dix (30 %) puis d'un quart des MK généralistes (27 %) et des cadres (25 %) déclarent que les nouveaux outils pédagogiques proposés par l'IFMK sont un point fort de la réforme.

Concernant la réforme, la majorité des formateurs la perçoivent comme une opportunité de développement (68 %). Selon les enquêtés, les aspects prioritaires de leur activité d'enseignement sont : accompagner l'étudiant dans son développement professionnel (46 %), susciter le plaisir de se former et de se professionnaliser (45 %), réfléchir sur ses pratiques d'enseignement et analyser leurs effets (32 %), permettre d'accéder à des valeurs et à une culture professionnelle (31 %), et maîtriser et transmettre des savoirs théoriques jugés utiles pour un professionnel (26 %).

Mais la réforme, encore récente au moment de l'enquête, invite les formateurs à la prudence, voire à une certaine réticence. Une formatrice (MK cadre de santé âgée entre 31 et 40 ans, formatrice à l'IFMK depuis 1 à 2 ans) s'inquiète d'un possible « *clivage entre anciens diplômés et nouveaux diplômés* » et un second redoute une « *perte des savoir-faire* » due à « *la distanciation des stages au cours du cursus*,

Au terme de ces résultats et témoignages, nous avons souhaité poursuivre notre analyse en effectuant une ACM. Celle-ci a permis de classer la population formatrice en IFMK.

La figure 1 représente les trois classes de formateurs en IFMK. Chaque individu y est représenté par le chiffre et la couleur de la classe à laquelle il appartient. Les modalités actives sont symbolisées par un carré rouge plein et les modalités illustratives par un carré vide. La variable « QE Expert », par exemple, correspond à une qualité essentielle d'un formateur en IFMK, ici l'expertise. Enfin, d'un point de vue méthodologique et dans le respect de cette méthode factorielle, des extraits d'interviews ne peuvent être dévoilés.



Classe 1 : Les formateurs experts à plein temps

Cette classe représente plus de la moitié de notre échantillon (effectif 80 – 57 %). Ces formateurs à temps plein dispensent un grand nombre d'heures de CM (plus de 30 heures) et de TD (plus de 80 heures). Ils ont très souvent un statut de cadre et un diplôme de cadre de santé. Ils ont suivi de nombreuses formations en rapport avec l'enseignement. Ils accompagnent les étudiants et encadrent les mémoires. Ils sont associés aux travaux entre formateurs (cours et pédagogie). Ils ne sont pas tuteurs actuellement, mais considèrent que le tutorat est un point délicat de la réforme.

Classe 2 : Les intervenants seniors ponctuels

Cette classe représente moins d'un individu sur dix, mais révèle des caractéristiques intéressantes pour notre analyse (effectif 10 – 7 %) puisqu'ils ne peuvent naturellement rejoindre aucune des deux autres classes. Ces formateurs ont plus de 60 ans et viennent d'autres professions (médecins notamment). Ils interviennent uniquement en CM avec un faible nombre d'heures (entre 1 et 10h par an). Ces seniors pensent que la qualité essentielle d'un formateur en IFMK est l'expertise sur une ou plusieurs spécialités médicales.

Classe 3 : Les jeunes MK-formateurs et tuteurs sans formation à l'enseignement

Cette classe représente un tiers de notre échantillon (effectif 41 – 36 %). Ces formateurs à temps partiel sont aussi souvent tuteurs. Ils sont pour la plupart MK libéraux spécialisés ou généralistes et parfois ostéopathes. Ils sont plutôt jeunes (les moins de 30 ans sont surreprésentés dans la classe) et assurent un faible nombre d'heures de TD (entre 1-20h), et peu de CM. Ils ne sont pas associés aux travaux collectifs de leur établissement dont ils ne connaissent pas la nature.

Au terme de cette analyse, formulons quelques pistes de réflexion, hypothèses et perspectives de recherche sur la formation en pédagogie des formateurs en IFMK.

Pistes de réflexion et propos conclusifs sur la formation en pédagogie des formateurs en IFMK

L'analyse que nous avons menée questionne l'activité des formateurs, les stratégies de recrutement des équipes directionnelles et l'information et la formation des MK-tuteurs. Elle interroge aussi les parcours professionnels. En effet, le nouveau référentiel de formation des études de masso-kinésithérapie possède en filigrane une réflexion sur un enjeu formatif fondamental – l'acte d'apprendre – parce qu'il sous-tend le passage d'une démarche monstrative à la mise en œuvre de l'approche par compétences et de l'approche par problèmes; celles-ci supposent de mobiliser des méthodes actives (études de cas, projets d'étudiants, etc.) dans le but de favoriser le transfert des apprentissages vers la pratique professionnelle des apprenants. De nouvelles formes de formation et de réflexion par l'écrit comme le rapport d'étonnement (Thievenaz, 2014) sont mises en place au sein des IFMK et de nouveaux dispositifs à dimension innovante, réflexive et relationnelle sont amenés à se développer, et notamment la simulation de situations professionnelles réelles.

Pour les trois classes de formateurs décrites dans cet article, la transition induite par la réforme des études se révèle différemment problématique, notamment d'un point de vue pédagogique, hormis pour les « formateurs seniors » qui semblent plutôt détachés. À notre connaissance, le rapport au savoir du formateur a, jusqu'à présent, fait état de peu de recherches. Il serait donc intéressant de mieux savoir de quoi il est formé et de mieux connaître les mécanismes à l'œuvre. Une étude comparative avec un autre groupe de formateurs pourrait par exemple être menée.

Projetée dans un univers complexe et évolutif, cette étude révèle aussi l'émergence d'une polyvalence qui ne se limite plus à l'expertise et qui peut être médicale, paramédicale ou encore pédagogique. Cette évolution devrait se traduire notamment par un changement de posture qui induit, entre autres, un transfert de compétences, une (ré)ingénierie portant sur les contenus des enseignements, une appropriation des fonctions d'animateur ou d'accompagnateur. Elle nécessiterait par ailleurs une compétence au travail collectif, indispensable pour mettre en œuvre, de façon concertée et efficiente, les attendus de la réforme. Dans une logique de formation, les équipes pédagogiques sont sollicitées en vue de développer les compétences de leurs apprenants sur la base de savoirs issus à la fois de la pratique en masso-kinésithérapie, des champs médicaux et de la recherche en santé et en SHS. Or, dans notre enquête, l'expertise kinésithérapique est citée comme qualité essentielle d'un « bon » formateur à l'IFMK. La réforme des études fait donc le lit d'une nécessaire transformation pédagogique, mais aucun accompagnement ne semble leur être proposé. Pourtant, certains expriment des besoins de formation aux méthodes d'enseignement et de recherche. Une fenêtre s'ouvre sur l'apport des Sciences de l'éducation à ces « professionnels-experts » dont la spécialisation dans un domaine particulier semble définir leur véritable identité de formateur. Dans le même temps, nous pouvons observer que l'universitarisation des formations paramédicales accorde une place renforcée à la pédagogie innovante, à la réflexivité et à la recherche. Les directions des instituts de formation sont alors confrontées à deux tendances opposées : 1) favoriser le parcours et le domaine universitaire du formateur qui exercera à temps complet et qui pourra s'appuyer sur ses compétences analysées au regard de travaux de recherche, 2) privilégier le « double métier » à travers l'embauche à temps partiel de professionnels de terrain (Bourdoncle, 2007).

D'autre part, la formation des enquêtés est réelle puisque les trois quarts de notre échantillon ont été formés au moins une fois en pédagogie. On peut noter que les formateurs les plus formés à l'enseignement sont aussi les plus diplômés (DU, Licence, Master et Doctorat) et que les formateurs qui possèdent pour plus haut diplôme celui de MK sont les moins formés. Les directions d'IFMK semblent avoir fait le choix de constituer des équipes pluri-catégorielles composées d'expertises diverses. Les classes de formateurs mises en exergue dans notre analyse montrent que les préoccupations pédagogiques sont variées et que les défis auxquels ceux-ci sont confrontés s'avèrent également bien différents. Notre étude montre également que de plus en plus de formateurs – exerçant en IFMK et proches de ceux-ci – ont pour projet de retourner en formation, notamment en Master de l'éducation et de la formation, portés par les universités ou les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE), dans le but de s'acculturer à un autre mode de pensée et de réflexion. Devant l'élévation des savoirs théoriques et des compétences réflexives ainsi que les changements entre la logique de l'enseignement et la logique de la formation que certains formateurs souhaitent assumer, à l'issue de cette analyse, nous suggérons de poursuivre ces réflexions au travers d'une enquête qualitative en suivant des enseignants de chacune des trois classes identifiées.

Finalement, plus que des réponses, il s'agit là d'une piste de recherche que nous formulons, car les enquêtes initiées jusqu'à présent sont selon nous à percevoir comme une base à consolider et à enrichir pour prolonger cette enquête exploratoire et, à l'appui de travaux récents (Perez-Roux, 2019 ; Maleyrot, Perez-Roux, Pourcelot, et Hébrard, 2019), rendre compte d'un processus de professionnalisation (Bourdoncle, 1991) pour les formateurs en IFMK.

Notes

- ¹ Rappelons que le processus de professionnalisation est soutenu par la formation et le travail qui peut se définir comme un « processus de construction des connaissances, savoirs et identités reconnus comme faisant partie de la profession choisie » (Wittorski, 2007, p. 3).
- ² Les 3 premiers items proposés sur les 11 relatifs aux difficultés rencontrées relevaient du cœur de la fonction de formateur : d'ordre didactique (choix et adéquation des contenus aux étudiant(e)s, de la progressivité des apprentissages); d'ordre pédagogique (gestion de certains groupes, public étudiant hétérogène); d'ordre professionnel (faire comprendre les enjeux, les pratiques et les problématiques du métier).

Références

- Ade, D. et Piot, T. (2018). La formation entre universitarisation et professionnalisation. Tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine. Rouen, France : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. Dans J. Beillerot, N. Blanchard-Laville et N. Moscon (dir.), *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 39-57). Paris, France : L'Harmattan.
- Bereiter, C., et Scardamalia M. (1992). Cognition and curriculum. Dans P. W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum* (p. 517-542), New York, USA : Macmillan.
- Biggs, J.-B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Australy : Australian Council for Educational Research.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (2007). Autour du mot : Universitarisation. *Recherche et Formation*, 54, 135-149.
- Calafat, G. (2011). Expertise et compétences. Procédures, contextes et situations de légitimation. *Hypothèses*, 14, 95-107.
- Charlot, B. (1990). Enseigner, former : Logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche & Formation*, 8(1), 5-17.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris, France : Anthropos.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 73-112.
- Darling-Hammond L., et Snyder, J. (1992). Curriculum studies and the tradition of inquiry: The scientific tradition. Dans P.W. Jackson (dir.), *Handbook of research on curriculum* (p. 41-78), New York, USA : Macmillan.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Gustafsson, J.-E., et Undheim, J.-O. (1996). Individual differences in cognitive functions. Dans D.C. Berliner et R.C. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology* (p. 186-242), New York, USA : Macmillan.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris, France : Les Editions d'Organisation.
- Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et Formation*, (47).

- Maleyrot, E., Perez-Roux, T., Pourcelot, C., et Hébrard, P. (2019). Comprendre le travail de mise en œuvre de la réforme des études en Masso-Kinésithérapie (2015) : le cas d'un institut de formation. *Activités*, 16(1).
- Perez-Roux, T. et Balleux, A. (2014). Introduction : Transitions professionnelles désiréescontraintes : quelles dynamiques identitaires des acteurs à l'épreuve des contextes ? *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 43(4), 391-397.
- Perez-Roux, T. (dir.). (2019). *La réforme des études en santé entre universitarisation et professionnalisation : le cas des Instituts de Formation en Masso-Kinésithérapie*. L'Harmattan : collection Pratiques en formation.
- Schön, D.-A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal, Canada : Les Editions Logiques.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Spencer, D. A. (2001). Teachers' work in historical and social context. Dans V. Richardson (dir.), *Handbook of research on technopôle* (p. 803-825) Washington, USA : American Educational Research Association.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Thievenaz, J. (2014). Le rôle de l'étonnement dans l'apprentissage : contribution à l'approche par l'activité en formation des adultes. *TransFormations*, 11, 83-100.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation Emploi*, 101, 105-117.
- Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. Paris, France : L'Harmattan.

Pour citer cet article

Pourcelot, C., Perez-Roux, T. et Maleyrot, E. (2020). Les formateurs en institut de formation en masso-kinésithérapie : quelles conséquences pédagogiques de la réforme des études de 2015. *Formation et profession*, 28(3), 81-93.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.524>



Favoriser le bien-être des enseignantes novices¹ : un moyen de rétention lors de l'insertion professionnelle²?

Nancy Goyette 
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

doi:10.18162/fp.2020.a209

CHRONIQUE • Insertion professionnelle

La pandémie mondiale qui sévit présentement a changé drastiquement le fonctionnement de différentes sphères de la société, notamment celle de l'éducation. Au Québec, nous vivons une rentrée scolaire atypique où plus de questions que de réponses guident les intervenants scolaires, et plus particulièrement les enseignantes, qui doivent conjuguer avec un nouveau lot de tâches reliées aux mesures sanitaires et à la formation à distance, amplifiant ainsi la surcharge de travail déjà existante (Demers, 2020; Tardif, 2013). L'adaptation semble le mot d'ordre pour pallier encore une fois cette désorganisation majeure de leur travail, sans toutefois leur offrir des stratégies concrètes et des ressources adéquates pour affronter ce défi de taille ensemble : la gestion de la crise se fait à géométrie variable d'un milieu scolaire à l'autre, ce qui fait émerger des inégalités entre elles, sur un fond de subsidiarité préconisé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

Dans un contexte de pénurie de personnel exacerbée par des facteurs tels que les retraites précoces, la précarité d'emploi, le manque de valorisation de la profession et la détresse psychologique grandissante, les enseignantes novices constituent une ressource inestimable pour soutenir le système, qui se tourne de plus en plus vers l'engagement de personnel non qualifié. Toutefois, lors de leur insertion professionnelle, les conditions de travail difficiles, le manque d'expérience et parfois, le manque de soutien répondant adéquatement à leurs besoins, les encouragent peu à persévérer (Carpentier, Mukamurera, Leroux et Lakhal, 2019). Or, dans ce contexte, leur santé mentale peut-être affectée par la lourdeur de la tâche et les attentes, créant ainsi des enjeux émotionnels difficiles à gérer et qui peuvent

nuire à leur développement professionnel. En effet, les données préliminaires d'une recherche que j'effectue présentement sur le bien-être des enseignantes novices et leur développement identitaire positif³ laissent entrevoir plusieurs défis au début de la pandémie. On a remarqué, entre autres, un sentiment d'incompétence en lien avec la formation à distance, l'incertitude associée à leur statut précaire, la frustration de ne pas pouvoir intervenir auprès de tous leurs élèves ou le sentiment de ne jamais en faire assez pour répondre aux attentes des directions ou des parents, ce qui a généré une pression constante chez les participantes. Toutefois, le fait est de constater que malgré ces défis qui ont généré des émotions désagréables d'entrée de jeu, les enseignantes novices ont tout de même cultivé un sentiment de bien-être au travail. L'un des facteurs y contribuant semble être l'accompagnement réflexif dispensé lors de rencontres dans le cadre de notre étude. Il permettait la prise en compte des forces et talents pour stimuler l'élaboration d'une identité professionnelle positive (Goyette et Martineau, 2018), ce qui a porté fruit dans le contexte inédit de la pandémie.

En effet, le processus réflexif menant à la régulation fonctionnelle des émotions négatives (Mikolajczak et Quoidbach, 2009) a permis à ces enseignantes novices d'élaborer des stratégies pour mieux envisager la situation et rehausser leur sentiment de bien-être dans leur pratique quotidienne. On constate qu'à l'instar de Théorêt et Leroux (2014), les émotions négatives qu'elles ont ressenties au début du confinement se sont régulées grâce à une réflexion sur le sens qu'elles entretiennent vis-à-vis de leur profession, mais aussi par les échanges collaboratifs qu'elles ont entretenus avec leurs collègues plus expérimentées. À ce compte, la collaboration entre les différents intervenants de l'équipe-école a été un facteur clé pour les aider à persévérer.

Des stratégies pour favoriser le bien-être en enseignement

Le bien-être en enseignement se définit par plusieurs dimensions gravitant autour du sens de la profession. Les résultats préliminaires font ressortir, entre autres, les dimensions telles que l'engagement professionnel, les émotions positives, les relations positives, ainsi que le sentiment de compétence (Goyette, 2016) chez les participantes. Dans leur processus réflexif, les enseignantes novices en sont venues à adopter cinq stratégies pour réussir à évoluer dans ce contexte de travail et réduire l'anxiété rattachée à cette succession rapide de changements, en vue de favoriser le développement de ces dimensions du bien-être.

Les deux premières stratégies déployées par ces enseignantes ont été de lâcher-prise par rapport aux situations qui sont hors de leur contrôle et de fixer leurs limites personnelles quant aux tâches à effectuer. Elles ont compris que l'engagement professionnel dont elles font preuve peut les amener à dépasser le seuil de ce qu'elles peuvent effectuer comme travail et que leur santé mentale dépend de leur capacité à reconnaître qu'elles ne peuvent pas agir comme une enseignante expérimentée. Elles ont exercé une bienveillance envers elles-mêmes dans la mesure où elles se sont donné le droit à l'erreur et à l'expérimentation. La troisième stratégie a été de développer une bonne communication avec les parents et d'entretenir un bon lien avec leurs élèves, ce qui a généré des émotions positives chez elles. Bien qu'il y ait beaucoup d'incertitudes concernant un suivi pédagogique adéquat des élèves, elles ont tout de même ressenti qu'elles avaient un rôle important à jouer et elles ont usé de leur créativité pour mettre en place des activités significatives et stimulantes pour eux. La quatrième stratégie s'est orientée vers le travail collaboratif et d'entraide mis au premier plan par certaines équipes-écoles, contribuant à développer des relations positives entre collègues. Elles ont remarqué que la situation a favorisé

davantage de communication et de discussions axées sur la pédagogie, ce qui a été très aidant pour elles. Enfin, malgré le fait qu'elles préfèrent de loin enseigner en présentiel pour entretenir le lien affectif plus facilement avec les élèves, elles sont fières d'avoir développé des compétences numériques facilitant l'enseignement à distance avec les élèves, ce qui alimente leur sentiment de compétence.

L'insertion professionnelle est une phase cruciale du développement professionnel pour assurer la rétention des enseignants novices (Mukamurera, 2014). Développer davantage des compétences socio-émotionnelles et stimuler les stratégies relatives à certaines dimensions du bien-être en formation initiale et continue, pour relever les défis en début de carrière, devient l'une des avenues incontournables pour les mener vers la persévérance. Par ailleurs, bien que ces stratégies personnelles puissent mieux outiller les enseignants, cette approche ne peut pas assurer à elle seule leur persévérance si leurs conditions de travail demeurent les mêmes, comme le souligne Leroux (2009). Néanmoins, on peut toujours se demander si les milieux scolaires sont prêts à modifier leur culture de travail pour favoriser davantage leur bien-être.

Notes

- ¹ Le genre féminin sera utilisé dans ce texte puisque la recherche s'est effectuée auprès de 10 enseignantes du primaire.
- ² Cette recherche est possible grâce à la précieuse collaboration de Marie-Ève Pelletier et Sophie Vézina, conseillères pédagogiques au centre de services scolaire de Laval. Un remerciement particulier aux enseignantes novices engagées dans cette recherche.
- ³ Cette recherche est financée par les Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) (2019-2022).

Références

- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus? *Phronesis*, 9(3-4), 5-18. <http://dx.doi.org/10.7202/1067212ar>
- Demers, S. (2020). *La guerre contre l'école publique et ses enseignant-es*. St-Joseph-du-Lac, QC : Éditeur M.
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne en éducation*, 39(4), 1-29. Repéré à <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2267/1883>
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <http://dx.doi.org/10.7202/1056316ar>
- Leroux, M. (2009). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3946>
- Mikolajczak, M. et Quoidbach, J. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel des enseignants : pertinence et éclairage conceptuel. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants?* Bruxelles : De Boeck.

Pour citer cet article

Goyette, N. (2020). Favoriser le bien-être des enseignants novice : un moyen de rétention lors de l'insertion professionnelle. *Formation et profession*, 28(3), 94-96. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a209>



Le fardeau de la preuve : le débat Bouchard-Rocher sur la Loi 21

Olivier Lemieux

Université du Québec à Rimouski (Canada)

doi:10.18162/fp.2020.a210

CHRONIQUE • Éthique

Considérée par certains comme une loi susceptible de devenir aussi symbolique que la *Loi 101 : Charte de la langue française* (Bastien, 2019), la *Loi 21 : Loi sur la laïcité de l'État* fut présentée comme une réponse à deux décennies de débats autour des accommodements religieux et de la laïcité des institutions publiques au Québec (Bock-Côté, 2019). Parmi les principaux épisodes ayant marqué ce débat, il faut entre autres évoquer l'affaire Hérouxville (Radio-Canada, 2017), les travaux de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles – la Commission Bouchard-Taylor (Baillargeon et Gervais, 2017) – et la campagne autour du *Projet de loi 60 : Charte des valeurs québécoises* de Bernard Drainville (Dagenais, 2017).

Lorsqu'ils n'ont pas privilégié une politique du *statu quo* (Labelle, 2009), les gouvernements ayant tenté de légiférer en cette matière se sont tour à tour cassé les dents face à leurs adversaires politiques et à l'opinion publique. Par exemple, alors que le « consensus » Bouchard-Taylor recommandait l'interdiction du port des signes religieux visibles pour les représentants de l'État en situation d'autorité (Dubuc, 2018), le *Projet de loi 60* proposait d'étendre cette interdiction à tous les employés de l'État. Autre exemple, adoptée en 2017, la *Loi 62 – Loi favorisant le respect de la neutralité religieuse de l'État et visant notamment à encadrer les demandes d'accommodements pour un motif religieux dans certains organismes* – du gouvernement de Philippe Couillard interdisait le port du voile intégral aux fonctionnaires qui travaillent avec le public et aux individus qui reçoivent des services gouvernementaux (Bélair-Cirino, 2019).

Dans le cadre des élections provinciales de 2018, François Legault avait annoncé son intention d'abroger la *Loi 62*, dont l'article 10 portant sur l'obligation de donner et de recevoir des services de l'État à visage découvert avait été suspendu par la Cour supérieure du Québec. Il proposait alors une nouvelle loi répondant davantage aux attentes de la population québécoise, et ce, en épousant le « consensus Bouchard-Taylor + les enseignants » (Radio-Canada, 2018). La Coalition avenir Québec ayant été élue le 1^{er} octobre 2018, l'élaboration de ce projet de loi fut confiée au ministre de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, Simon Jolin-Barrette. Le *Projet de loi 21 : Loi sur la laïcité de l'État* fut ainsi déposé dans le cadre de la séance du 28 mars 2019 de la 1^{re} session de la 42^e législature de l'Assemblée nationale du Québec. Ce projet de loi affirme la laïcité conformément à quatre principes, soit la séparation de l'État et des religions, la neutralité religieuse de l'État, l'égalité entre les citoyens, ainsi que la liberté de conscience et de religion.

Le *Projet de loi 21* et le monde scolaire

C'est le Chapitre II du *Projet de loi 21* qui vise le plus directement le monde scolaire. Ce chapitre interdit le port de signes religieux à certaines personnes dans l'exercice de leurs fonctions, dont le personnel de direction et le personnel enseignant sous la compétence d'une commission scolaire et, *de facto*, évoluant dans le réseau public. En ce sens, le *Projet de loi 21* ne vise pas les autres employés des établissements scolaires – par exemple, le personnel administratif, le personnel professionnel et le personnel de soutien – ni le personnel des centres de la petite enfance, des cégeps et des universités. Il ne vise pas non plus le personnel des établissements privés subventionnés et non subventionnés.

Les audiences publiques entourant le *Projet de loi 21* se sont tenues sur deux semaines, soit du 7 au 16 mai 2019. Les personnes et les groupes rencontrés avaient pour la plupart présenté des mémoires dans le cadre de la consultation publique et été invités à exprimer leur position à la demande des partis siégeant à l'assemblée. C'est dans ce contexte que se sont affrontés deux des plus brillants universitaires du Québec, c'est-à-dire Gérard Bouchard et Guy Rocher.

Reçu le mercredi 8 mai 2019, Bouchard a fait part – dès son allocution d'ouverture – de sa résistance quant à l'idée que « le seul fait de porter un signe religieux, le hidjab par exemple, entraîne une forme d'endoctrinement chez les élèves » (Journal des débats de la Commission des institutions, 8 mai 2019). Dès lors, il ajoutait qu'il serait tenté d'approuver le projet de loi s'il y avait la moindre preuve que le port de signes religieux peut faire obstacle à l'enseignement et à l'apprentissage. Ainsi, il déplorait que cette disposition – qui retire des droits fondamentaux à des citoyennes et des citoyens du Québec – ne s'appuie sur aucune donnée rigoureuse.

Dès la période de questions, le ministre Jolin-Barrette est venu mettre la position de Bouchard en contradiction, voire en confrontation, avec celle de Rocher, citant alors les propos de ce dernier :

Les jeunes passent des années en contact avec des enseignants, de même que leurs parents. Il est difficile de comprendre et de justifier que les enseignants d'institutions publiques ne sont pas tenus au même devoir de réserve que des juges. Les tenants de la laïcité ouverte recourent souvent à l'argument qu'un enseignant portant un signe religieux n'a pas nécessairement une influence prosélytique sur les élèves. Il s'agit là, d'abord, d'une affirmation sans fondement scientifique. Des parents accepteraient-ils volontiers qu'un certain nombre d'enseignants de l'école publique que fréquentent leurs enfants portent un t-shirt affichant « Dieu n'existe pas »? (Rocher, 2013, p. 37)

Invité à réagir aux propos de Rocher, Bouchard rétorque que le « fardeau de la preuve » revenait à celui qui souhaitait instituer l'interdiction et limiter les droits, et non l'inverse.

Quelques jours plus tard, alors qu'il est reçu à son tour en commission parlementaire, Rocher soutient – encore une fois à l'invitation du ministre – que les preuves demandées par Bouchard sont méthodologiquement impossibles à construire pour s'avérer scientifiquement valables (Journal des débats de la Commission des institutions, 14 mai 2019). En l'occurrence, il recommandait de recourir au principe de précaution, un principe reconnu entre autres pour le traitement d'enjeux environnementaux et de santé publique. Ce principe suggère d'éviter les risques potentiels ou mal connus dans certains contextes d'incertitude scientifique au nom d'un intérêt supérieur.

C'est ainsi que je me suis mis à la recherche, au cours des derniers mois, d'études empiriques scientifiquement valables et susceptibles de fournir une preuve à l'un ou à l'autre. Mon intention ici n'était pas d'alimenter le débat, mais bien de vérifier s'il existe des études pouvant contribuer aux réflexions entourant cette prise de décision. Dans les prochaines pages, je présenterai les résultats des quelques études retenues.

L'étude d'Abdelgadir et Fouka

Menée par Aala Abdelgadir, candidate au doctorat en science politique à l'Université de Stanford, et Vicky Fouka, professeure en science politique à l'Université de Stanford, la première étude démontre que l'application en milieu scolaire de la loi française sur la laïcité eut des effets négatifs sur le parcours académique et professionnel de plusieurs femmes musulmanes. Pour ce faire, elles se basent sur les données individuelles tirées de l'Enquête française sur la population active, du recensement français et d'une enquête menée en France auprès d'immigrantes et d'immigrants.

C'est en 2004 qu'a été adoptée en France la *Loi sur les signes religieux dans les écoles publiques françaises*. Cette loi interdit l'exposition de signes religieux dans les écoles primaires et secondaires publiques françaises. L'objectif d'Abdelgadir et Fouka (2020) est donc de mesurer l'effet de l'application de cette loi sur le parcours académique et professionnel des femmes musulmanes en les comparant à d'autres groupes, par exemple les femmes musulmanes non affectées par la loi¹, les hommes musulmans ou les femmes non musulmanes. Pour ce faire, elles se concentrent sur deux variables temporelles. D'une part, les cohortes de naissance, comparant les résultats des élèves à l'école pendant l'interdiction à ceux des élèves ayant terminé l'école avant l'interdiction, et d'autre part, les années d'enquête, comparant les résultats de chacun avant et après le passage de l'interdiction en 2004. La première permet de comparer les cohortes et d'observer l'effet de la loi à long terme, alors que la seconde mesure l'impact immédiat de l'interdiction.

À l'issue de leur analyse, Abdelgadir et Fouka (2020) démontrent que la loi française eut un effet négatif sur l'intégration des femmes musulmanes affectées par la loi, lesquelles terminent moins leurs études secondaires que les autres groupes de comparaison, et ce, à court, moyen et long terme. Privées d'un mécanisme de signalisation de la piété religieuse cher à plusieurs d'entre elles et à leur famille, certaines de ces femmes ont poursuivi leurs études à distance ou dans une institution privée, là où elles pouvaient conserver leur voile. Finalement, la loi a également un effet sur les résultats socioéconomiques à long terme, puisque les femmes musulmanes affectées ont des taux d'emploi plus faibles et sont susceptibles d'avoir plus d'enfants que les autres groupes de comparaison.

Enfin, Abdegadir et Fouka (2020) semblent indiquer qu'une combinaison de preuves quantitatives et qualitatives permet de conclure que ces effets reposent principalement sur deux mécanismes de réaction de la part des femmes musulmanes vis-à-vis de la loi. Le premier est la discrimination, soit par la politique elle-même, soit par des attitudes négatives entourant et accompagnant la mise en œuvre de la loi. Ce mécanisme s'est manifesté à l'école, avec des conséquences directes sur les résultats scolaires, mais également à l'université et sur le marché du travail. Le deuxième mécanisme est le renforcement de l'identité musulmane et l'affaiblissement des liens avec la société française, ce qui a poussé les femmes affectées par la loi à se retirer dans leur communauté et à éviter toute interaction à l'extérieur de celle-ci.

Parmi les études retenues, l'étude d'Abdegadir et Fouka (2020) est probablement celle qui touche le plus directement les enjeux soulevés par la *Loi sur la laïcité de l'État*. S'intéressant aux effets de la mise en œuvre d'une loi sur la laïcité sur l'intégration des femmes musulmanes, elle a été présentée par l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec dans le cadre des consultations particulières et discutée par Sol Zanetti au cours de l'étude détaillée sur le *Projet de loi 21*. Le ministre Jolin-Barrette n'a toutefois pas mentionné avoir consulté cette étude avant d'effectuer sa prise de décision.

L'étude de Kuusisto, Poulter et Kallioniemi

Menée par Arniika Kuusisto, professeure à l'Université de Stockholm, Saila Poulter et Arto Kallioniemi, professeurs à l'Université d'Helsinki, la deuxième étude démontre que l'exposition à des signes religieux à l'école – ou dans l'espace public – mène à une plus grande tolérance vis-à-vis la diversité culturelle et religieuse. Cette étude a été conduite auprès de 825 élèves finlandais âgés de 12 à 13 ans et de 15 à 16 ans.

En Finlande, la place de la religion à l'école a connu une évolution analogue à celle du Québec. Historiquement, l'Église luthérienne était hégémonique et a été au cœur de la scolarisation générale des Finlandaises et des Finlandais. Au cours des dernières décennies, l'hégémonie luthérienne traditionnelle a ouvert la voie à ce que les spécialistes nomment le « luthéranisme laïque » compris comme une expression culturelle et axiologique de la religion. Comme au Québec, si le rapport à la religion des Finlandaises et des Finlandais s'est transformé rapidement², l'accélération et la diversification de l'immigration ont eu aussi pour effet de modifier le paysage religieux. Par exemple, selon une étude datant de 2015, la Finlande inclurait actuellement une population musulmane d'environ 50 000 à 60 000 personnes (Sakaranaho, 2015). Alors que les sociétés occidentales tendent de plus en plus à reléguer la religion à la sphère privée, Kuusisto, Poulter et Kallioniemi (2017) se proposent d'interroger la place qu'elle occupe à l'école, une place qui polarise politiquement et intellectuellement la population. Ainsi, leur objectif est de relever le point de vue des élèves sur le rôle de la religion à l'école.

L'étude combine des approches quantitatives (n = 1301 questionnaires) et qualitatives (n = 38 entretiens). L'échantillon non probabiliste (n = 825) a été collecté entre février et mai 2012 auprès de onze écoles se trouvant à Helsinki, la capitale de la Finlande, et à Pori, une petite ville de la côte ouest. Helsinki compte une population de 600 000 habitants et les élèves évoluent dans un milieu hétérogène (11 % sont issus de milieux multiethniques), alors que Pori compte 85 000 habitants et les élèves

évoluent dans un milieu homogène. Dans cet échantillon, 442 participantes et participants (54 %) venaient d'Helsinki et 483 (46 %) de Pori. De plus, 449 étaient des femmes (54 %) et 376 étaient des hommes (46 %). À l'échelle finlandaise (population d'environ 5 503 000 habitantes et habitants), la taille de l'échantillon était relativement importante. Enfin, des écoles assez différentes ont été choisies : dans certaines écoles, la diversité culturelle était plus visible, tandis que, dans d'autres, les élèves ont une expérience plus limitée en matière de gestion de la diversité.

La recherche a été effectuée à l'aide d'indicateurs statistiques de base, notamment les moyennes et les écarts types. L'enquête comptait neuf affirmations différentes dans lesquelles il était demandé aux élèves d'exprimer leur point de vue sur la place de la religion à l'école en utilisant une échelle de notation sur 5 points.

L'analyse a mis en évidence un contraste intéressant entre les élèves issus de milieux différents. En effet, les facteurs géographiques figurent parmi les principaux points de variance observables dans les résultats. Appelés à se prononcer sur les accommodements raisonnables et le port de signes religieux à l'école, les élèves d'Helsinki se sont dans tous les cas montrés plus tolérants que ceux de Pori quant à l'acceptation des manifestations visibles de la religion à l'école. Une plus grande variance culturelle et religieuse dans l'espace public conduirait en ce sens à une plus grande tolérance vis-à-vis la diversité culturelle et religieuse.

À cela, Kuusisto et al. (2017) ajoutent également deux autres facteurs menant à des points de variance observables dans les résultats, soit l'âge et le genre. En effet, les élèves de 15 à 16 ans sont plus tolérants que leurs cadets âgés de 12 à 13 ans. Cette variance pourrait s'expliquer par le facteur éducation et/ou le facteur environnemental, c'est-à-dire que les élèves – en deux ou trois ans – ont appris davantage au sujet des autres cultures et ont possiblement côtoyé plus des membres issus des différentes communautés culturelles. Enfin, en droit fil avec d'autres recherches (Kuusisto, Kuusisto, Holm et Tirri, 2014), les filles se montrent plus tolérantes que les garçons, en particulier celles évoluant dans les grandes villes.

Parmi les études retenues, l'étude de Kuusisto et al. (2017) est probablement celle qui permet le mieux de saisir l'effet que peut provoquer l'exposition des élèves à des signes religieux. Si cette étude ne prouve en rien l'influence prosélytique du port de signes religieux par le personnel enseignant, elle permet néanmoins de constater qu'une plus grande variance culturelle et religieuse dans l'espace public conduit à une plus grande tolérance vis-à-vis de la diversité culturelle et religieuse. Ainsi, bien qu'indirectement liée aux dispositions prévues par le *Projet de loi 21*, ce type de recherche aurait pu alimenter la réflexion ayant conduit à la prise de décision.

L'étude de Flensner

Menée par Karin Kittelmann Flensner, doctorante à l'Université de Göteborg, en Suède, la dernière étude démontre que l'hégémonie du discours laïque à l'école n'entraîne pas, pour corrélat, une plus grande neutralité religieuse. Cette étude repose sur une utilisation secondaire de données récoltées dans le cadre de deux recherches réalisées au sein d'écoles secondaires suédoises.

Comme dans la plupart des autres sociétés occidentales, la société suédoise traverse une période de transformation marquée par un processus de sécularisation de ses institutions publiques – selon l'auteure, la Suède est souvent considérée comme étant le pays le plus sécularisé du monde – et par

une accélération et une diversification de son immigration. En 2017, 24,1 % de la population suédoise était d'origine étrangère³. Cette population n'est toutefois pas répartie de manière égale dans tout le pays, certaines municipalités regroupant par exemple près de 50 % de personnes d'origine étrangère, alors que le nombre varierait pour la plupart autour de 10 à 20 %. De cette transformation naîtrait une tension entre le caractère laïque et le caractère multiconfessionnel de la Suède.

La Suède n'a plus d'Église d'État et, conformément à la loi, l'État doit rester neutre en matière religieuse. Les institutions scolaires sont régies par la loi et doivent être non confessionnelles et non discriminatoires. Seulement 1 % des élèves fréquente une école confessionnelle et ces écoles doivent suivre le même programme que les autres écoles. En ce sens, les éléments confessionnels sont autorisés seulement à l'extérieur de la salle de classe. Cette séparation entre la religion et l'espace public est soutenue par l'État et la société. Ainsi, la religion est perçue comme une affaire privée et, lorsqu'elle apparaît dans l'espace public, elle provoque des discussions au sujet des limites de la liberté de religion.

Comme au Québec, l'initiation aux cultures religieuses est une discipline obligatoire au primaire et au secondaire en Suède. Elle est enseignée dans une perspective non confessionnelle et objective à tous les élèves, et ce, peu importe leur religion. Plutôt que de viser l'adoption ou l'intégration de croyances religieuses, cet enseignement se concentre sur l'acquisition de connaissances liées à différentes religions. L'analyse de Flensner (2018) a donc pour objectif de relever de quelle façon le discours laïque et les différents aspects du pluralisme religieux se manifestent en classe de religion.

Les données sur lesquelles se base la chercheuse sont issues d'observations récoltées dans le cadre de deux projets de recherche différents. Le premier projet, de nature empirique, repose sur des observations participatives récoltées entre 2011 et 2012 dans trois écoles secondaires. Dans le cadre de cette recherche, 13 enseignantes ou enseignants offrant les cours d'enseignement religieux ont été suivis, et ce, dans 24 groupes différents, pour un total de 125 séances. Flensner (2018) propose donc une utilisation secondaire de ces données auxquelles elle ajoute, pour nuancer son propos et problématiser l'image qui se dégage de ce matériau, des données récoltées dans le cadre d'un autre projet de recherche mené en 2017 portant sur le traitement des conflits religieux mondiaux dans les classes de religion. Dans ce cas-ci, les données reposent sur des observations participatives, mais également sur des entretiens menés auprès d'enseignantes et d'enseignants et d'élèves. Les écoles visées par l'étude sont toutes de grandes écoles accueillant entre 1 100 et 1 700 élèves. L'analyse repose sur ce qui a été dit en grands ou en petits groupes autour de la laïcité et du pluralisme religieux.

À l'issue de son analyse, Flensner (2018) relève que le discours laïque et les positions non religieuses ont émergé comme un discours hégémonique dans les classes suédoises, et ce, bien qu'elle ait relevé quelques résultats contestant ce discours. En effet, ce discours très critique domine les discussions sur la religion et les religions. Ce schéma contribuerait en ce sens à la construction d'une laïcité normative reposant sur une perception de la Suède en tant que pays laïque. Les résultats indiquent que la laïcité et les positions non religieuses tendent à se présenter comme des positions neutres et objectives et que la laïcité est utilisée comme un moyen de gérer la diversité en classe, ce qui affecte les possibilités de dialogue et de compréhension.

Selon Flensner (2018), alors qu'il y avait, dans toutes les classes de toutes les écoles, des élèves s'identifiant à diverses confessions, ces derniers se montraient actifs dans les conversations privées et en petits groupes, mais dans la plupart des cas silencieux lors des discussions en grand groupe. Les enseignantes

et les enseignants, ainsi que les élèves non religieux, auraient d'ailleurs tendance à dévoiler leur position beaucoup plus facilement que les élèves religieux, cette position étant définie par eux comme étant celle de la neutralité. De plus, Flensner (2018) remarque que le discours laïque s'accompagne régulièrement d'une vision « chronocentrique » de l'histoire, laquelle confinerait la religion à un vestige historique qui remplissait autrefois une fonction aujourd'hui dépassée, notamment par la science ou la raison. Dans cette perspective, les croyantes et les croyants sont souvent perçus comme des personnes trompées, manipulées, soumises, opprimées, ignorantes et moins instruites. Les nombreuses règles accompagnant ces confessions – par exemple vestimentaires et alimentaires – sont d'ailleurs souvent évoquées par les laïques comme brimant les libertés individuelles. En ce sens, Flensner (2018) émet quelques réserves quant à la domination de l'approche laïque en classe de religion, laquelle nuirait à l'objectif du cours visant à préparer les futures citoyennes et les futurs citoyens à vivre dans une société caractérisée par la diversité.

Parmi les trois études retenues, l'étude de Flensner (2018) est probablement celle qui permet le mieux de saisir l'effet que peut provoquer un discours laïque en milieu scolaire. Si cette étude ne prouve en rien l'influence prosélytique du port de signes religieux par le personnel enseignant, elle permet néanmoins de constater que lorsque ce discours se veut normatif, il est susceptible de freiner certains apprentissages citoyens. Bien qu'indirectement lié aux dispositions prévues par le *Projet de loi 21*, ce type de recherche aurait pu alimenter la réflexion ayant conduit à la prise de décision.

Conclusion

Si les résultats des études présentées dans les lignes précédentes ne prouvent en rien l'influence – ou la non-influence – prosélytique du port de signes religieux par le personnel enseignant, elles permettent néanmoins de prendre connaissance d'effets potentiellement non souhaitables, à commencer par le renforcement de l'identité religieuse et l'affaiblissement des liens avec la société d'accueil chez les groupes visés par la loi. Ils permettent aussi de prendre connaissance de l'influence potentielle de la loi. Ils soutiennent par ailleurs très peu la prise de décision entourant l'adoption du *Projet de loi 21*.

Comme le soulignent Jacques de Maillard et Daniel Kübler (2016), la prise de décision est le résultat d'un processus extrêmement complexe où la rationalité du décideur public est limitée par un très grand nombre de facteurs. L'utilisation des résultats de la recherche scientifique dans la prise de décision – l'*evidence-based public policy* – vise justement à outiller les décideurs publics au cours de ce processus et à les aider à préserver et à encourager cette rationalité (De Marcellis-Warin, 2010). Or, si certains enjeux se prêtent bien à cet effort de rationalité⁴, la prise de décision liée aux enjeux de nature identitaire résiste davantage, jusqu'à maintenant, à l'utilisation des résultats de la recherche dans l'action publique.

Alors que Gérard Bouchard et Guy Rocher ont usé de l'argument scientifique au cours du débat entourant le *Projet de loi 21* – l'un pour dénoncer le projet de loi, l'autre pour proposer le principe de précaution –, on ne peut nier que, sur cette question, ce sont des arguments d'autres natures qui semblent avoir pesé dans la balance, en l'occurrence l'argument historique et l'argument politique. D'une part, certains ont avancé que la laïcisation de l'État et de son corps enseignant était la suite logique du processus de sécularisation des institutions publiques entrepris au cours de la Révolution tranquille, et d'autre part, plusieurs ont suggéré qu'il était temps qu'une action concrète soit posée pour

mettre fin à plus de dix ans de débats ayant déchiré le Québec au sujet de la gestion de la diversité religieuse dans l'espace public.

Ainsi, bien qu'elle ait eu un certain rayonnement dans la presse, la joute scientifique à laquelle se sont livrée Bouchard et Rocher a probablement occupé une place négligeable dans le processus décisionnel (Bélair-Cirino, 2019; Legault, 2019; Pilon-Larose, 2019; Plante, 2019). Le fait que le ministre Jolin-Barrette ne semble pas avoir réagi aux résultats de l'étude d'Abdegadir et Fouka (2020), pourtant communiqués dans le cadre des travaux parlementaires, est d'ailleurs assez révélateur de la place accordée à la recherche scientifique dans le traitement de cet enjeu. Enfin, l'introduction dans le débat du principe de précaution – avancé par Rocher – est pour le moins originale dans le contexte.

Selon l'Institut national de la santé publique :

La prévention et la précaution se distinguent par le niveau de certitude qui entoure les risques considérés. Ainsi, la prévention cherche à éviter des risques avérés, soit des risques connus, éprouvés et associés à un danger établi dont l'existence est certaine et reconnue comme étant authentique. Quant à la précaution, elle vise à éviter des risques potentiels, soit des risques mal connus, objets d'incertitude et associés à un danger hypothétique, mais plausible. (INSPQ, 2003, p. 33)

Le milieu scolaire québécois jongle depuis longtemps avec le principe de prévention. En effet, plusieurs mesures préventives ont été mises en place dans le milieu scolaire au cours des dernières années, comme le plan de lutte contre l'intimidation et la violence qui répondait à de nombreux problèmes répertoriés et qui nuisait à la persévérance scolaire de plusieurs victimes. On peut aussi penser à la loi 101 – à laquelle fut souvent comparée la loi 21 – qui fut proposée comme une solution à un phénomène avéré statistiquement à l'époque, c'est-à-dire l'anglicisation des allophones au Québec. Or, si l'introduction du principe de précaution dans le cadre des débats entourant le *Projet de loi 21* trouve sans aucun doute une légitimité, il faut souligner que son usage en éducation est non usuel au Québec.

Sachant que l'application de la précaution est justifiée dans un contexte d'incertitude scientifique et lorsque des preuves raisonnables indiquent que la situation pourrait générer des effets nocifs importants sur une population (INSPQ, 2003), son usage dans le monde scolaire ouvre la porte à de nombreux débordements. Parmi ces débordements se trouve certainement – aux premières loges – le risque d'une prolifération des remises en question de certaines pratiques pédagogiques non avérées scientifiquement, mais légalement laissées à la discrétion de l'enseignante ou de l'enseignant au nom de l'autonomie professionnelle. Ainsi, il faudra observer au cours des prochaines années si l'introduction de ce principe dans le cadre des débats entourant le *Projet de loi 21* aura été ponctuelle ou si elle marquera un tournant dans le traitement des enjeux éducatifs.

Notes

¹ Nous faisons ici référence aux femmes musulmanes dont le parcours académique et professionnel a précédé l'adoption et la mise en œuvre de la loi.

² On y dénote entre autres le désinvestissement des lieux de cultes traditionnels.

³ Selon le recensement suédois, le terme « origine étrangère » désigne une personne née dans un autre pays ou ayant deux parents nés dans un autre pays.

⁴ À ce titre, on peut penser à des enjeux liés aux sciences naturelles, comme les inondations printanières, ou à des enjeux liés aux sciences de la santé, comme les pandémies.

Références

- Abdelgadir, A. et Fouka, V. (2020). Political secularism and Muslim integration in the West: Assessing the effects of the French headscarf ban. *American Political Science Review*, 114(3), 707-723. <http://dx.doi.org/10.1017/s0003055420000106>
- Baillargeon, S. et Gervais, L.-M. (2017, 4 février). Dix ans après Bouchard-Taylor, tant reste à faire. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/societe/490875/les-dix-ans-de-la-commission-sur-les-accommodements-raisonnables>
- Bastien, F. (2019, 14 décembre). La loi 21 : l'épreuve du feu ne fait que commencer. *Le Journal de Montréal*. Repéré à <https://www.journaldemontreal.com/2019/12/14/la-loi21-lepreuve-du-feu-ne-fait-que-commencer>
- Bélair-Cirino, M. (2019, 28 mars). Legault lance un appel au calme en prévision du débat sur la laïcité. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/550806/laicite-rappel-historique>
- Bock-Côté, M. (2019, 11 septembre). Appliquer la loi 21, *Le Journal de Montréal*. Repéré à <https://www.journaldemontreal.com/2019/09/11/appliquer-la-loi-21>
- Dagenais, M. (2017). La Charte des valeurs québécoises. Dans *L'encyclopédie canadienne*. Repéré à <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/la-charte-des-valeurs-quebecoises>
- De Maillard, J. et Kübler, D. (2016). *Analyser les politiques publiques*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble. <http://dx.doi.org/10.3917/pug.kuble.2016.01>
- De Marcellis-Warin, N. (2010). *L'expertise scientifique et la prise de décision publique*. Repéré à http://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Pre%CC%81sentationFRQ_ExpertiseScientifiqueNDMW.pdf
- Dubuc, A. (2018, 11 avril). À la recherche du consensus perdu. *La Presse*. Repéré à https://plus.lapresse.ca/screens/b6536768-fca9-40be-8709-3ff629bd09e0__7C__0.html
- Éditeur officiel du Québec. (2019, 8 mai). *Journal des débats de la Commission des institutions*, 45(34). Repéré à <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/ci-42-1/journal-debats/CI-190508.html>
- Éditeur officiel du Québec. (2019, 14 mai). *Journal des débats de la Commission des institutions*, 45(38). Repéré à <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/ci-42-1/journal-debats/CI-190514.html>
- Éditeur officiel du Québec. (2019, 16 juin). *Projet de loi n° 21 : Loi sur la laïcité de l'État*, 1(42). Repéré à <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2019C12F.PDF>
- Flensner, K. K. (2018). Secularized and multi-religious classroom practice-discourses and interactions. *Education Sciences*, 8(3), 116-136. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci8030116>
- Institut national de la santé publique (INSP). (2003). *Cadre de référence en gestion des risques pour la santé dans le réseau québécois de la santé publique*. Repéré à https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/163_CadreReferenceGestionRisques.pdf
- Kuusisto, A., Kuusisto, E., Holm, K. et Tirri, K. (2014). Gender variance in interreligious sensitivity among Finnish pupils. *International Journal of Children's Spirituality*, 19(1), 25-44. <http://dx.doi.org/10.1080/1364436x.2014.887560>
- Kuusisto, A., Poulter, S. et Kallioniemi, A. (2017). Finnish pupils' views on the place of religion in school. *Religious Education*, 112(2), 110-122. <http://dx.doi.org/10.1080/00344087.2016.1085237>
- Labelle, M. (2009, 25 mai). L'incohérence de l'État québécois envers la laïcité, *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/non-classe/251977/l-incoherence-de-l-etat-quebecois-envers-la-laicite>
- Legault, J. (2019, 15 mai). Du choc des idées. *Journal de Montréal*. Repéré à <https://www.journaldemontreal.com/2019/05/15/du-choc-des-idees>
- Pilon-Larose, H. (2019, 15 mai). Guy Rocher craint une « reconfectionnalisation » de l'école publique. *La Presse*. Repéré à https://plus.lapresse.ca/screens/d809db04-ee4e-4773-94f9-9bbdd2eda4f8__7C__0.html

- Plante, C. (2019, 15 mai). La « visibilité » de l'islam pose problème, selon Guy Rocher. *Le Soleil*. Repéré à <https://www.lesoleil.com/actualite/politique/la-visibilite-de-lislam-pose-probleme-selon-le-sociologue-guy-rocher-5319cf52f939ff87162e32fc31e42574>
- Radio-Canada. (2017, 14 janvier). Hérouxville, 10 ans plus tard : « Je ne changerais pas un iota ». *Radio-Canada*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1010898/herouxville-10-ans-code-de-vie-andre-drouin>
- Radio-Canada. (2018, 20 août). La CAQ lance la laïcité dans la campagne électorale. *Radio-Canada*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1119031/coalition-avenir-quebec-caq-laicite-etat-signes-religieux-education>
- Rocher, G. (2013). La laïcité pour le Québec : quelques arguments. Dans D. Baril et Y. Lamonde, dir. *Pour une reconnaissance de la laïcité au Québec : enjeux philosophiques, politiques et juridiques* (p. 31-40). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Sakaranaho, T. (2015). The governance of transnational Islam: Introduction. *Journal of Religion in Europe*, 8(1), 1-5. <http://dx.doi.org/10.1163/18748929-00801001>

Pour citer cet article

- Lemieux, O. (2020). Le fardeau de la preuve : le débat Bouchard-Rocher sur la Loi 21. *Formation et profession*, 28(3), 97-106. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a210>



Le développement de l'autonomie de l'élève dans les manuels d'allemand (L2¹) du degré primaire en Suisse romande

Slavka **Pogranova**
Université de Genève (Suisse)

doi:10.18162/fp.2020.a211

HRONIQUE • Point de vue international

Introduction

En Suisse romande, à l'école primaire et secondaire, les élèves sont amenés à apprendre les langues étrangères, dont l'allemand. La question de leur autonomie en tant qu'apprenants de langues, et du développement langagier tout au long de la vie, s'avère un enjeu important. Selon Cuq (2003), l'autonomie se décline en autonomie langagière et d'apprentissage. De nombreux travaux s'intéressent à cette dernière (Benson, 2001; Holec, 1979; Jiménez Raya, Lamb et Vieira, 2017; Little, Dam et Legenhausen, 2017; Martina, 2005). La notion reste polysémique englobant l'autoformation, l'autodidaxie, l'autodirection (cf. Candas, 2009). Ciekanski (2019) par exemple, utilise le terme *autonomisation* qui fait référence à « l'ensemble des conditions créées par l'enseignant pour soutenir le développement de l'autonomie des apprenants » (p. 3). Ce processus implique les démarches d'accompagnement résultant en un investissement plus personnel des élèves. Dans le contexte scolaire, cette autonomisation présuppose la prise en compte de l'aspect *âge* des élèves et de l'acquisition des savoirs sur l'apprentissage. Dans ce cadre se pose la question des manuels. Quel rôle jouent-ils? Quelles activités permettent un apprentissage personnalisé, individualisé, auto-organisé, autodirigé, autorégulé? Comment ce développement vers l'autonomie se traduit-il dans les manuels? Le présent article analyse cette question dans la discipline allemand au primaire. Dans une perspective didactique, nous interrogeons les possibilités qu'offrent *Der Grüne Max* (2014, 2015) et *Junior* (2016, 2017). Nous observons les activités, et à partir de là, répertorions les formes du développement de l'autonomie, montrant les continuités au fil des manuels et abordant plus généralement les enjeux de l'éducation.

Stratégies de compréhension des textes

Le travail de compréhension commence par des consignes simples (parlez, écoutez, lisez...), complétées par des pictogrammes accompagnant chaque activité et permettant aux élèves une entrée facile dans les activités langagières. Les manuels encouragent l'usage des stratégies de compréhension, applicables à des textes oraux et/ou écrits. Les élèves observent les textes et récoltent des informations les aidant à les comprendre. Ils s'appuient sur leurs connaissances générales du thème et réactivent leurs acquis existants. Les indices verbaux et non verbaux sont recherchés et utilisés dans ce sens. Lors des lectures ou écoutes ultérieures, le repérage de mots connus, un peu connus ou de mots internationaux (dont il est possible de déduire le sens) valorise ce qu'ils savent déjà. Le repérage d'informations, sous forme de consignes, va de la compréhension globale, puis plus ciblée, à la compréhension détaillée, soit dans une approche toujours plus autonome du traitement des textes.

Stratégies d'apprentissage du vocabulaire

L'apprentissage du vocabulaire se fait par des associations, les élèves s'imaginant une action, activité, image, émotion... Ils font appel à leurs représentations. Apprendre le lexique signifie mémoriser les mots avec leurs images et réactiver ces dernières dans la mémoire. La gestuelle et les mimes aident aussi, les élèves apprenant les chiffres en bougeant ou comptant sur les doigts. Le vocabulaire est appris en l'utilisant dans une phrase, dans un contexte particulier. Les élèves mémorisent les contraires, les combinaisons de mots (noms, verbes) ou de courts textes. Ils complètent des tableaux rassemblant les mots connus liés à un thème particulier. Les associations des mots à un terme plus générique sont aussi possibles. Le travail avec les mots composés permet d'identifier leurs composantes, de reconnaître les parties et de déduire leur sens. Pendant les activités, les élèves s'appuient sur les glossaires, proposant des mots et des expressions triés selon l'ordre d'apparition des exercices et leurs équivalents en français, ce qui permet un repérage rapide. Dans les degrés 7P-8P², la recherche du sens est facilitée par un lexique rencontré pendant leur scolarité (année en cours et années précédentes).

Réflexion et conscientisation de la langue

Le travail complémentaire sur le fonctionnement de la langue (grammaire, prononciation...) est proposé en vue d'une observation, réflexion et découverte des régularités et irrégularités. Les élèves comparent les langues enseignées (L1-L2-L3), font des constats. Par moments, les activités font appel à leur connaissance des autres langues. La reconnaissance des structures grammaticales rencontrées lors des *inputs* langagiers des unités, les amène à une appropriation progressive de la langue. Les mots sont appris en les prononçant à haute voix, accompagnés par la gestuelle. Les particularités de la langue sont rendues visibles : position des verbes en caractère gras, indication de leur conjugaison, transformation des mots au pluriel, présence des déterminants en couleurs, indication de l'accent tonique du mot par une voyelle longue, indication de l'intonation montante par un point d'interrogation... La place est laissée à la construction progressive de notions grammaticales de manière implicite. Le triage du lexique dans des colonnes et les moyens mnémotechniques (couleurs rouge, bleu et vert) favorisent une meilleure conscientisation de la langue. La recherche des particularités de la langue cible dans un glossaire ou *Wort-schatz* sensibilise les élèves de l'école primaire au futur travail avec des dictionnaires bilingues.

Travail individualisé en production (orale/écrite)

La production orale est dirigée (répétition, reproduction de mots et expressions), semi-dirigée (variation langagière à partir d'un modèle), et par moments plus libre, permettant une prise de parole spontanée. L'autonomie des élèves est développée à travers les courts dialogues; les élèves sont mis dans des situations de communication et incités à utiliser la langue cible comme un objet d'apprentissage et moyen de communication en classe. Leur prise de parole est encouragée par la proposition d'expressions dirigeant les jeux (interaction entre élèves) ou communiquant les informations à l'enseignant. Le travail individualisé en production orale ou écrite se réalise sous forme de projets interdisciplinaires, d'affiches, d'exercices en ligne, de vidéos tournées et accompagnées par les paroles individualisées des élèves sur des sujets proches de leur environnement (anniversaire, achats, présentation de la classe...). Il se base sur un *input* précis (*input* introductif de thèmes d'unités) et sur les apprentissages ultérieurs. Les activités font appel à la créativité des élèves, en recyclant le langage existant différemment, dans un autre contexte, et en donnant l'opportunité de faire un travail de recherche d'informations (par exemple, la création d'affiches). Les activités proposées sont amenées de manière progressive dans la mesure où elles incitent à des échanges avec l'enseignant et/ou entre pairs, tout en permettant aux élèves de mobiliser des ressources lexicales apprises ou observées. Par la même occasion, à travers les projets, les élèves montrent les compétences acquises, ce qui informe l'enseignant, les élèves et les parents sur les progrès réalisés. Le travail individualisé est encouragé par une variété de supports comme la boîte de matériel (cartes éclairs, jeux...), les sites (exercices interactifs, textes oraux/écrits), les cahiers contenant les exercices particuliers (révisions individualisées du vocabulaire, création d'exercices sur le lexique d'une unité...).

Auto-évaluation des compétences

Le contrôle des apprentissages est en partie auto-régulé. Au fil des unités, les élèves vérifient leurs réponses au moyen des écoutes réalisées avec les CD accompagnant leurs cahiers. Cela leur permet de réécouter les exercices tant de fois que nécessaire et de se corriger. Les activités de contrôle et d'exercices pédagogiques (*drill*) en contexte leur permettent de travailler seuls. De plus, ils auto-évaluent leurs compétences langagières grâce à la rubrique *Meine Stärken* proposée à la fin de chaque unité et portant sur un thème précis. À la suite des exercices prévus à cet effet, ils cochent une des deux icônes disponibles (un bonhomme souriant ou son contraire), montrant ainsi dans une estimation personnelle si le contenu de l'unité est maîtrisé. Leur auto-évaluation porte sur un acte langagier précis, formulé en français de manière simple, accessible, et qui les renvoie au contenu abordé dans le manuel principal. Cela amène les élèves à une conscientisation des apprentissages réalisés et si besoin, les invite à une autoremédiation de la matière traitée.

Conclusion

En guise de conclusion, les manuels d'allemand du degré primaire proposent des activités qui encouragent une autonomie langagière des élèves et une autonomie d'apprentissage (Cuq, 2003). Ils visent à les rendre conscients des apprentissages réalisés et de ceux qui sont en cours, par une multitude d'activités qui touchent plusieurs dimensions de l'autonomie. Par leur approche *top down*, les élèves

sont invités à ne pas chercher à comprendre tous les mots du texte ou d'une phrase, mais à mobiliser des stratégies et induire le sens des unités du langage (à aller du global vers le particulier). Les stratégies de compréhension de textes, les stratégies d'apprentissage du lexique ou l'auto-évaluation des compétences langagières les outillent dans leur parcours d'apprenants et les dirigent vers un apprentissage plus auto-organisé, autodirigé, autorégulé. Au fil des manuels, les élèves développent peu à peu une conscience métalangagière du fonctionnement de la langue, qui peut leur servir lors de la production de textes oraux/écrits ultérieurs. Quant à la production orale individualisée, elle est développée de manière à ce que les élèves procèdent à l'incorporation de divers éléments du fonctionnement de la langue et à leur mémorisation. Les propositions explicites de tâches plus complexes de production finale de fin de séquences (*output*) s'inscrivant dans une approche actionnelle, davantage de suggestions de mise en place de dispositifs favorisant la créativité et une prise de parole libre (improvisation) seraient un pas en avant dans le développement de l'autonomie langagière des élèves, telle qu'elle est conçue à présent dans les manuels d'allemand du degré primaire.

Notes

¹ Première langue étrangère.

² L'équivalent du 3e cycle du primaire (10-11 ans) au Québec.

Références

- Benson, P. (2001). *Teaching and researching: Autonomie in language learning*. Harlow : Longman.
- Candas, P. (2009). *Analyse de pratiques d'étudiants dans un centre de ressources de langues : indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage* (Thèse de doctorat, Université de Strasbourg). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00943151/document>
- Ciekanski, M. (2019, mars). *Comment l'enseignant peut-il guider les élèves vers l'autonomie?* Communication présentée à la conférence de consensus, langues vivantes étrangères, Lyon. Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_CIEKANSKI_MEF-v2.pdf
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Endt, E., Koenig, M., Krulak-Kempinsky, K., Pistorius, H. et Ritz-Udry, N. (2017). *Junior. Deutsch für die Romandie. 8. Klasse*. München : Klett-Langenscheidt.
- Endt, E., Koenig, M., Ritz-Udry, N. et Pistorius, H. (2016). *Junior. Deutsch für die Romandie. 7. Klasse*. München : Klett-Langenscheidt.
- Endt, E., Schiffer, A.-K., Koenig, M., Ritz-Udry, N., Brohy, C., Marti, L. et Pistorius, H. (2015). *Der grüne Max. Deutsch für die Romandie. 6. Klasse*. München : Klett-Langenscheidt.
- Endt, E., Schiffer, A.-K., König, M., Ritz-Udry, N., Brohy, C., Marti, L. et Pistorius, H. (2014). *Der grüne Max. Deutsch für die Romandie. 5. Klasse*. München : Klett-Langenscheidt.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. et Vieira, F. (2017). *Mapping autonomy in language education: A framework for learner and teacher development*. Frankfurt am Main: Peter Lang. <http://dx.doi.org/10.3726/b11095>
- Little, D., Dam, L. et Legenhausen, L. (2017). *Language learner autonomy: theory, practice and research*. Bristol : Multilingual Matters.
- Martina, C. (2005). *Autonomie en classe d'anglais : un défi*. Paris : Belin.

Pour citer cet article

Pogranova, S. (2020). Le développement de l'autonomie de l'élève dans les manuels d'allemand (L2) du degré primaire en Suisse romande. *Formation et profession*, 28(3), 107-110. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a211>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a212>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Pratiques inclusives dans les guides du maître des manuels scolaires de 3^e année du primaire en francophonie

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

Marilyn **Dupuis-Brouillette**
Université de Sherbrooke (Canada)

doi:10.18162/fp.2020.a212

CHRONIQUE • Intervention éducative

Introduction / mise en contexte

Toute action éducative se doit de considérer la diversité des salles de classe, afin de favoriser l'inclusion scolaire de tous les élèves (Wehmeyer, 2014). Comme l'expriment Rousseau (2015), on vise « une école où le développement du plein potentiel individuel et collectif est tout aussi valorisé que la réussite scolaire » (p. 10).

Concrètement, cette prise en compte de la diversité peut s'opérationnaliser par la mise en œuvre des pratiques inclusives, soit des choix et des actions mises en œuvre par les enseignants qui concernent spécifiquement la planification, le pilotage et l'évaluation pour répondre aux besoins de tous les élèves, dans un contexte d'inclusion scolaire (Vienneau, 2006). Ainsi, sur un continuum, l'enseignant peut mettre en œuvre des pratiques de différenciation : il s'agit de varier son enseignement, les productions, les contenus à faire apprendre et les regroupements pour répondre aux besoins de tous les élèves de sa classe. Ici, aucun élève n'est visé en particulier. Puis, les pratiques d'accommodation et de modification visent quant à elles la réponse aux besoins d'un élève en particulier. Les pratiques d'accommodation sont des pratiques inclusives, favorisant la réponse aux besoins d'un élève précis, mais ne modifiant pas l'objet d'évaluation. Les pratiques de modifications ciblent également les besoins d'un élève, mais modifient l'objet d'évaluation.

Or, la charge de travail trop lourde pour la planification de la mise en œuvre de ces pratiques inclusives serait évoquée comme principale cause de la quasi-absence de pratiques inclusives dans plusieurs classes et les difficultés éprouvées en lien avec la prise en compte de la diversité dans

les classes (Rousseau et Thibodeau, 2011). Comme solution, des enseignants privilégient l'utilisation des manuels scolaires et des guides du maître comme matériel pédagogique, en raison de la présence de planification préétablie, réduisant par conséquent le temps requis pour planifier (Fijalkow, 2003). On peut alors se demander si les manuels scolaires prennent en compte la diversité en classe et, dans l'affirmative, quelles pratiques inclusives sont proposées. Le tableau 1 présente quelques exemples de pratiques inclusives.

Tableau 1

Exemples de pratiques inclusives.

Types	Différenciation	Accommodation	Modification
Production	Offrir à l'ensemble de la classe la chance d'écrire les réponses aux questions de compréhension de texte ou de les enregistrer sur un magnétophone.	Offrir à un élève en particulier qui éprouve des difficultés en écriture, par exemple, d'enregistrer ses réponses aux questions de compréhension du texte avec un magnétophone (il n'écrit pas).	Ne pas questionner un élève sur le texte.
Contenu	Offrir à l'ensemble des élèves le choix de la thématique du texte lu (choix entre deux textes).	Offrir à un élève en particulier un texte sur le chien, parce qu'il a des connaissances sur le chien.	Offrir à un élève en particulier un texte plus court et des questions modifiées.
Processus	L'enseignante anime un remue-méninge avec les élèves en lien avec la thématique du récit.	Un lexique visuel sur la thématique du texte est fourni à l'élève en difficulté.	L'orthopédagogue est présente à côté d'un élève en difficulté pour modéliser les stratégies de compréhension de texte et le guider dans la tâche.
Structure	Placer tous les élèves en équipe aux besoins homogènes. Les élèves sont pairés avec un élève ayant les mêmes difficultés et les mêmes forces.	Les élèves travaillent en équipe de 3, mais un élève préférant travailler seul travaille seul.	Permettre à certains élèves de faire du travail d'équipe, pendant que les autres font du travail autonome.

Méthodologie

Nous avons sélectionné les manuels scolaires selon qu'ils étaient approuvés par le Bureau d'approbation du matériel didactique québécois et qu'ils étaient destinés exclusivement à l'enseignement du français langue d'enseignement en 3^e année du primaire. Ainsi, les manuels *Ardoise*, *Complice Plus*, *Clicmots*, *Au-delà des mots*, *Signet* et *Les clés du savoir*¹ ont été sélectionnés.

Les guides du maître ont été analysés, à partir de la typologie présentée au tableau 1.

Résultats

Les résultats de l'analyse montrent la présence de trois des quatre types de pratiques inclusives

Pratiques inclusives liées aux structures : D'abord, tous les guides analysés proposent à l'enseignant une variété de regroupements : animation en grand groupe, sous-groupe et dyade. Toutefois, la place d'un élève qui aurait plus de difficulté dans ces regroupements n'est pas systématiquement spécifiée (*Ardoise*, *Complice Plus* et *Les clés du savoir*). Les guides *Au-delà des mots*, *Clicmots* et *Signet* se démarquent sur ce point. Dans *Au-delà des mots*, l'enseignant est invité à former des groupes hétérogènes, lors des tâches difficiles et des groupes qui peuvent être plus homogènes, lors des tâches simples. L'enseignante n'est pas pistée sur des pratiques d'accommodation ou de modification.

Pratiques inclusives liées aux contenus : En ce qui a trait à la mise en place de pratiques inclusives de contenu, peu de pratiques de différenciation pédagogique sont proposées aux enseignants. Les guides *Au-delà des mots*, *Les clés du savoir* et *Complice plus* proposent des capsules d'enrichissement et des activités supplémentaires pour consolider les nouveaux apprentissages des élèves qui en auraient besoin.

Il s'agit généralement de proposer la mise en œuvre de pratiques d'accommodement ou de modification, l'élève en difficulté reçoit un texte simplifié. Ainsi, *Clicmots* et *Signet* incite les enseignants à offrir un texte différent aux élèves selon leur niveau en lecture. Dans les guides *Ardoise* et *Signet*, il y a utilisation d'une échelle de niveau de difficulté des textes : faciles, moyens ou difficiles. Le guide *Clicmots* propose des versions modifiées et adaptées d'un même texte en matériel reproductible. Le texte modifié, en plus d'être une version allégée, propose des définitions aux mots difficiles et la typographie est grossie.

Pratiques inclusives liées aux productions : La différenciation de production est proposée de manière identique dans les guides du maître de *Ardoise*, *Au-delà des mots*, *Clicmots*, *Les clés du savoir* et *Signet*. Ces guides optent pour une formule où les élèves et l'enseignant ont le choix de certaines productions. Par exemple, le livre *Ardoise* a une section nommée *Faire autrement* qui propose des façons de varier le rendu des travaux. *Clicmots*, suivant cette ligne de pensée, propose des capsules sur l'enseignement personnalisé incitant à varier les productions selon les profils d'élèves. De plus, *Clicmots* propose une pratique de modification et offre la possibilité à l'élève en difficulté d'avoir une production modifiée.

Nous n'avons pas recensé de pratiques pédagogiques liées aux processus dans les guides du maître. Les guides proposaient toujours une seule façon de piloter une leçon donnée.

Conclusion

En résumé, les guides du maître des manuels scolaires prônent la mise en œuvre de pratiques de différenciation de structure, invitant les enseignants à varier les regroupements en fonction des difficultés vécues par les élèves. Aussi, les guides du maître proposent de nombreuses façons de varier les productions selon les forces et les défis de chacun des élèves de la classe. La différenciation de contenu est quant à elle très présente. Les guides du maître proposant des textes différents, des stratégies différentes, etc. Par ailleurs, les pistes d'accommodation et de modification ne sont pas présentes. Sachant que les guides du maître servent de référence pour les enseignants, les maisons d'édition devraient guider davantage les enseignants dans ces différentes pistes. À défaut, les enseignants doivent être sensibles à l'exploitation de ces pratiques inclusives qu'elles soient proposées ou non dans les guides.

Note

1 Pour les références bibliographiques complètes, voir <http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/>.

Références

- Fijalkow, E. (2003). *L'enseignement de la lecture écriture au cours préparatoire : entre tradition et innovation*. Paris : L'Harmattan.
- Rousseau, N. (dir.) (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd.). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, Nadia & Thibodeau, Stéphane. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*. 39. 145.
- 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.
- Wehmeyer, M. L. (2014). Self determination: A family affair. *Family Relations*, 63(1), 178-184. <http://dx.doi.org/10.1111/fare.12052>

Pour citer cet article

Beaulieu, J. et Dupuis-Brouillette, M. (2020). Pratiques inclusives dans les guides du maître des manuels scolaires de 3^e année du primaire en francophonie. *Formation et profession*, 28(3), 111-114. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a212>



L'effet des contextes fantaisistes sur la compréhension des élèves du premier cycle du primaire dans une approche par résolution de problèmes mathématiques

Marie-Pier **Forest**
Université du Québec à Rimouski,
campus de Lévis (Canada)

doi:10.18162/fp.2020.a213

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Cet article vise à présenter la problématique et la question de recherche d'un projet concernant l'enseignement des mathématiques à partir de contextes fantaisistes.

Importance d'une approche par résolution de problèmes dans l'enseignement des mathématiques

Selon plusieurs auteurs et chercheurs, une approche par résolution de problèmes doit être au cœur de l'enseignement des mathématiques (Kilpatrick, Swafford et Findell, 2001; National Council of Teachers of Mathematics, 2014; Pellegrino et Hilton, 2012). La résolution de problèmes serait l'une des meilleures approches pour favoriser la construction de nouvelles connaissances chez les élèves et ainsi contribuer à une véritable compréhension des mathématiques (Van de Walle et Lovin, 2007). Ainsi, les élèves résolvent des problèmes mathématiques non pas seulement pour mettre en pratique les notions qu'ils maîtrisent, mais aussi, et surtout, pour en apprendre de nouvelles (DeCaro et Rittle-Johnson, 2012).

Dans les programmes scolaires actuels, au Québec et ailleurs, la résolution de problèmes présente un double rôle : elle apparaît comme objet d'étude au sens où les élèves doivent apprendre à résoudre des problèmes, et elle est une approche pédagogique au sens où elle permet de construire de nouveaux concepts mathématiques (Dionne et Voyer, 2009; Fagnant et Vlassis, 2010). À travers une approche par résolution de problèmes, il est possible de mettre en place des contextes qui créent le besoin d'apprendre chez les élèves. Le contexte fait ici référence à

la mise en situation de laquelle émerge le problème (Voyer, 2006). Il est souhaité que ces contextes suscitent l'intérêt des élèves et les incitent à se mobiliser dans la recherche de solutions au problème mathématique (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006).

Évolution historique des contextes des problèmes mathématiques au Québec

Les contextes utilisés pour présenter aux élèves des problèmes à résoudre en classe ont évolué dans le temps. Les travaux de Lajoie et Bednarz (2012) permettent de comprendre l'évolution des contextes des problèmes dans l'enseignement des mathématiques au Québec. Dans la première moitié du 20^e siècle, puisque l'enseignement des mathématiques avait une visée pratique, les problèmes contenaient des données exactes à propos de la vie réelle de l'élève (Lajoie et Bednarz, 2012).

À partir des années 1980, un accent plus fort est mis sur la résolution de problèmes en classe (Dionne et Voyer, 2009). En 1988, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) publie un document pédagogique, appelé Fascicule K, dans lequel la résolution de problèmes est en avant-plan. Dans celui-ci, il est désormais souhaité que la variété des types de contextes des problèmes mathématiques soit beaucoup plus grande. Alors que la variété reposait précédemment sur des contextes réels, on y ajoute les contextes fantaisistes (MEQ, 1988). Cette nouveauté augmente la variété de problèmes pouvant être considérée dans la pratique, mais l'intention derrière celle-ci n'est pas explicite (Lajoie et Bednarz, 2012). En effet, le MEQ (1988) recommande de proposer aux élèves des problèmes avec différents types de contextes, mais sans que l'on connaisse les raisons justifiant cette recommandation.

Contextes fantaisistes des problèmes mathématiques

Par ailleurs, l'utilisation même du terme « fantaisie » porte à confusion. En effet, la nature des contextes fantaisistes est peu définie dans les programmes d'études québécois en mathématiques. La seule définition proposée est la suivante : « Un contexte est fantaisiste s'il est le fruit de l'imagination et qu'il est sans fondement dans la réalité » (MEQ, 1988, p. 22). Cette définition laisse place à plusieurs interprétations, et donc à de nombreuses possibilités pour rédiger des problèmes mathématiques. Si l'utilisation du terme « fantaisie » est ambiguë dans le domaine des mathématiques, elle l'est également dans le domaine de la psychologie cognitive, dans lequel le terme « fantaisie » est utilisé de manière variable et est souvent vu comme un synonyme des termes « magie » et « fantastique » (Hopkins et Weisberg, 2017).

Malgré le fait que la définition de la fantaisie ne fasse pas consensus à travers les écrits scientifiques, un élément commun se retrouve dans la plupart des définitions : la fantaisie comprend des événements qui ont peu ou pas de chances de se produire dans la réalité (Hopkins et Weisberg, 2017; Richert et Schlesinger, 2017; Weisberg et al., 2015). En mathématiques, nous remarquons que peu de recherches ont étudié les contextes fantaisistes comparativement à d'autres typologies de problèmes au regard du contexte, par exemple la dichotomie concret/abstrait et factuel/hypothétique (Caldwell et Goldin, 1979; Hembree, 1992) ou la familiarité du contexte (Palm, 2008; Vlahović-Štetić, Rován et Mendek, 2004; Vondrová, Novotná et Havlíčková, 2019). Il s'agit d'un constat somme toute surprenant étant donné que la fantaisie est omniprésente dans la vie des enfants. Il est en effet possible de la retrouver dans les différentes sphères de leur quotidien, surtout celles associées aux divertissements (Woolley

et Cornelius, 2013). Mais qu'en est-il de son effet sur l'apprentissage? Nous savons que les enfants apprennent des histoires dans lesquelles cohabite un mélange entre réalisme et fantaisie (Richert et Schlesinger, 2017), mais peuvent-ils réinvestir ces apprentissages dans le monde réel? Selon Hopkins et Weisberg (2017), les études en psychologie cognitive ayant traité de ce sujet obtiennent des résultats divergents qui pourraient s'expliquer par le fait que l'effet des histoires fantaisistes dépendrait de plusieurs variables, comme le type de fantaisie utilisé. Par exemple, certaines études opposent une histoire totalement réaliste à une histoire avec un degré élevé de fantaisie, cette dernière contenant plusieurs violations des lois de la nature (Walker, Gopnik et Ganea, 2015; Weisberg et al., 2015). Hopkins et Weisberg (2017) proposent donc, comme piste de recherche future, d'explorer les effets d'histoires qui distinguent plus finement le type de fantaisie.

Question de recherche et méthodologie

Cette problématique soulève une question de recherche à laquelle notre étude tentera de répondre : quel est l'effet des contextes fantaisistes sur la compréhension des élèves dans une approche par résolution de problèmes mathématiques? Afin de répondre à cette question, un devis quasi expérimental avec groupes témoin et expérimental est en développement. Ce choix nous permet d'étudier la relation entre nos deux variables ciblées, soit le recours à des contextes fantaisistes dans l'enseignement des mathématiques et la compréhension des élèves qui en émane. Ce devis aura aussi pour but de faire émerger de nouvelles questions qui pourraient être les assises d'une éventuelle suite à ce projet et qui permettraient de raffiner notre compréhension du phénomène.

Conclusion

Sur le plan scientifique, cette recherche est novatrice, car elle produira des connaissances sur une question pratiquement inexplorée en didactique des mathématiques. Les résultats contribueront à combler un manque de connaissances scientifiques au regard des contextes fantaisistes utilisés en résolution de problèmes. Sur le plan social, étant donné l'importance d'une approche par résolution de problèmes en mathématiques, il est souhaitable de connaître de manière plus précise l'effet du degré de réalisme des contextes sur la compréhension des élèves.

Références

- Caldwell, J. H. et Goldin, G. A. (1979). Variables affecting word problem difficulty in elementary school mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 10(5), 323-336. <http://dx.doi.org/10.2307/748444>
- DeCaro, M. S. et Rittle-Johnson, B. (2012). Exploring mathematics problems prepares children to learn from instruction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(4), 552-568. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2012.06.009>
- Dionne, J. et Voyer, D. (2009). Conférence d'ouverture : 50 ans d'enseignement des mathématiques au Québec. *Bulletin AMQ*, 49(3), 6-26. Repéré à <https://archimede.mat.ulaval.ca/amq/bulletins/oct09/Conference-Dionne.pdf>
- Fagnant, A. et Vlassis, J. (2010). Le rôle de la résolution des problèmes dans les apprentissages mathématiques : questions et réflexions. *Education Canada*, 50(1), 50-52. Repéré à <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2010-v50-n1-Fagnant.pdf>

- Hembree, R. (1992). Experiments and relational studies in problem solving: A meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(3), 242-273. <http://dx.doi.org/10.5951/jresmetheduc.23.3.0242>
- Hopkins, E. J. et Weisberg, D. S. (2017). The youngest readers' dilemma: A review of children's learning from fictional sources. *Developmental Review*, 43, 48-70. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2016.11.001>
- Kilpatrick, J., Swafford, J. et Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC : National Academy Press. <http://dx.doi.org/10.17226/9822>
- Lajoie, C. et Bednarz, N. (2012). Évolution de la résolution de problèmes en enseignement des mathématiques au Québec : un parcours sur cent ans des programmes et documents pédagogiques. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 12(2), 178-213. <http://dx.doi.org/10.1080/14926156.2012.679992>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1988). *Guide pédagogique. Primaire. Mathématique. Résolution de problèmes. Fascicule K*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. Reston, VA : NCTM.
- Palm, T. (2008). Impact of authenticity on sense making in word problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 67(1), 37-58. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-007-9083-3>
- Pellegrino, J. W. et Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC : National Academy Press. <http://dx.doi.org/10.17226/13398>
- Richert, R. A. et Schlesinger, M. A. (2017). The role of fantasy–reality distinctions in preschoolers' learning from educational video. *Infant and Child Development*, 26(4). <http://dx.doi.org/10.1002/icd.2009>
- Van de Walle, J. A. et Lovin, L. H. (2007). *L'enseignement des mathématiques : l'élève au centre de son apprentissage. Tome 1*. Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Vlahović-Štetić, V., Rovani, D. et Mendek, Ž. (2004). The role of students' age, problem type and situational context in solving mathematical word problems. *Review of Psychology*, 11(1-2), 25-33.
- Vondrová, N., Novotná, J. et Havlíčková, R. (2019). The influence of situational information on pupils' achievement in additive word problems with several states and transformations. *ZDM*, 51(1), 183-197. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-018-0991-8>
- Voyer, D. (2006). *L'influence de facteurs liés à l'élève ou à l'énoncé sur la compréhension en résolution de problèmes écrits d'arithmétique* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/18284>
- Walker, C. M., Gopnik, A. et Ganea, P. A. (2015). Learning to learn from stories: Children's developing sensitivity to the causal structure of fictional worlds. *Child Development*, 86(1), 310-318. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12287>
- Weisberg, D. S., Ilgaz, H., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Nicolopoulou, A. et Dickinson, D. K. (2015). Shovels and swords: How realistic and fantastical themes affect children's word learning. *Cognitive Development*, 35, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.11.001>
- Woolley, J. D. et Cornelius, C. A. (2013). Beliefs in magical beings and cultural myths. Dans M. Taylor (dir.), *The Oxford handbook of the development of imagination* (p. 61-74). New York, NY : Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195395761.013.0005>

Pour citer cet article

- Forest, M.-P. (2020). L'effet des contextes fantaisistes sur la compréhension des élèves du premier cycle du primaire dans une approche par résolution de problèmes mathématiques. *Formation et profession*, 28(3), 115-118. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a213>

Marie **Bocquillon**
Université de Mons (Belgique)

Antoine **Derobertmasure**
Université de Mons (Belgique)

Marc **Demeuse**
Université de Mons (Belgique)

Clermont **Gauthier**
Université Laval (Canada)

Un grand pouvoir implique de grandes responsabilités... ou quel est le point commun entre Spider-Man et tout enseignant?

doi:10.18162/fp.2020.a214

CHRONIQUE • Formation des maîtres

« Un grand pouvoir implique de grandes responsabilités. » Cette phrase, que cet article a pour ambition de relier au domaine de l'enseignement, est prononcée par Ben Parker, l'oncle de Peter Parker, alias Spider-Man, dans le film du même nom (Raimi, 2002), après que celui-ci a « abusé » de son superpouvoir pour se défendre lors d'une bagarre causée par un accident qu'il avait lui-même provoqué¹.

Plus tard dans l'histoire, Peter choisit consciemment, alors qu'il en avait le pouvoir, de ne pas intervenir dans le cadre d'une situation de vol et un drame se produit : un malfrat, pour s'emparer du véhicule de l'oncle de Peter, abat celui-ci. Rongé par la culpabilité de son inaction, cette phrase résonnera en Peter comme une injonction : celle d'assumer la responsabilité de son « superpouvoir ».

L'histoire ne dit pas si Ben Parker tire sa sagesse de la philosophie, mais la phrase qu'il prononce résonne fortement avec celle de Jonas (1990) postulant que « la responsabilité est un corrélat du pouvoir, de sorte que l'ampleur et le type du pouvoir déterminent l'ampleur et le type de responsabilité » (p. 177).

De l'éthique de la responsabilité de Jonas et de son application au domaine de l'enseignement

L'éthique de la responsabilité de Jonas est structurée autour de quatre éléments qui s'appliquent aux politiciens qui sont responsables des conséquences de leurs décisions sur les citoyens, mais aussi à de nombreux professionnels tels que le médecin ou le capitaine de bateau (Métayer et Ferland, 2018).

Pour Jonas, « l'être humain est fondamentalement libre, c'est-à-dire capable de choisir de façon consciente et délibérée entre plusieurs actions » (Métayer et Ferland, 2018, p. 161). Cette liberté le rend responsable des conséquences de ses actes. Dans le domaine de l'enseignement, on peut faire un parallèle entre ce principe et celui de la liberté pédagogique, qui implique que l'enseignant dispose d'une certaine liberté pour choisir les moyens permettant aux élèves d'apprendre (méthodes, stratégies pédagogiques...), dans les limites du cadre de référence légal².

Jonas propose un second principe : « un être ne peut se sentir moralement responsable des conséquences de ses actions que si celles-ci affectent un autre être qui possède une valeur à ses yeux³. Cet être [...] lui impose le devoir de le respecter et de le protéger » (Métayer et Ferland, 2018, p. 161). Ce second principe s'applique bien à l'enseignement, puisque le système enjoint à l'enseignant de se soucier du développement intégral de chaque élève et, en particulier, d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être estimés nécessaires par la société.

Le troisième principe de Jonas souligne que cette responsabilité découle uniquement du fait de la « vulnérabilité » de l'être « que nos actions peuvent affecter » (Métayer et Ferland, 2018, p. 161). Dans le domaine de l'enseignement, les élèves peuvent donc être considérés comme des êtres « vulnérables », dans le sens où ils sont directement affectés par les actions pédagogiques de l'enseignant auxquelles ils peuvent difficilement se soustraire.

Le quatrième principe précise que « cette responsabilité n'existe que si l'être vulnérable se trouve dans la sphère d'action de l'agent et que ce dernier dispose d'une puissance d'action susceptible d'influer sur son sort » (Métayer et Ferland, 2018, p. 161). Ce dernier principe s'applique également au domaine de l'enseignement, puisque les recherches empiriques des cinquante dernières années ont mis en évidence l'importance de l'effet enseignant sur l'apprentissage des élèves (p. ex., Bissonnette et Boyer, 2019) et, en corollaire, l'existence de stratégies pédagogiques plus efficaces que d'autres (p. ex., Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013).

Prise de recul et implications pour la formation des enseignants

Si la notion de pouvoir est convoquée dans notre comparaison, la manière dont celle-ci fait l'objet d'un choix (ou pas) est à souligner. En effet, si le « superpouvoir » de Spider-Man se présente à lui de manière inopinée et non désirée, l'enseignant quant à lui réalise le choix de devenir enseignant et se professionnalise pour cela... même si on peut supposer qu'au moment d'entamer sa formation, il ne se représente que peu l'étendue et la portée de son « pouvoir à venir ».

On peut également discuter le sens d'une utilisation de ce pouvoir qui serait abusive dans le cas de l'enseignant. L'objet de ce texte vise plutôt à souligner, à l'inverse, une trop faible conscience du pouvoir dont il est justement doté et une sous-utilisation de celui-ci... ce qui rappelle la nécessité de travailler la prise de conscience des marges d'action, du « pouvoir » de l'enseignant, lors de sa formation.

Il faut bien sûr se garder de voir dans notre analyse une forme de culpabilisation du corps enseignant. Dans le film, on peut supposer que l'intention du réalisateur est de faire comprendre que Spider-Man est en quelque sorte coupable de la mort de son oncle du fait de son inaction. Notre propos ne vise pas à mettre ici en accusation l'enseignant par une quelconque culpabilisation. En effet, les situations

d'enseignement-apprentissage sont par nature complexes et influencées par de nombreux facteurs sur lesquels l'enseignant a peu de prises, tels que le milieu social des élèves ou des phénomènes plus structurels liés à l'organisation du système éducatif.

Dans ces situations complexes, si l'enseignant ne peut être tenu responsable des résultats des élèves, il dispose néanmoins d'une certaine liberté, et donc d'un certain pouvoir, pour choisir les moyens pédagogiques à mettre en œuvre dans sa classe, ce qui implique la responsabilité de choisir ceux dont l'efficacité a été démontrée par des recherches empiriques. C'est à ce titre que se distingue selon nous l'obligation de résultats de l'obligation de moyens. La responsabilité de l'enseignant, lorsqu'il choisit une approche pédagogique, avait déjà été mise en évidence par De Landsheere (1979) dans la préface d'un livre de Bloom :

arrivé au terme de ce livre, l'enseignant ne sera plus le même qu'au début. Il aura de nouveau perdu une partie de son « innocence », image favorite chez B. S. Bloom pour souligner la responsabilité que portent ceux qui, bien qu'avertis de la possibilité de mieux être et de mieux faire, continuent à agir comme avant. (De Landsheere, G. 1979, p. 8)

Aussi, pour pouvoir assumer cette responsabilité portant sur les moyens de son action (et notamment face au « marché » existant : approches, outils, manuels...), encore faut-il que l'enseignant ait été formé à la reconnaissance des stratégies dont l'efficacité a été réellement démontrée, ainsi qu'à une démarche lui permettant de choisir entre plusieurs stratégies pédagogiques en fonction de critères précis et non en fonction de ses préférences idéologiques (voir par exemple les critères proposés par Bocquillon, Bissonnette et Gauthier, 2019). Il en va aussi de la responsabilité des formateurs qui doivent outiller les enseignants à partir de recherches scientifiques et non de leurs propres préférences... et de celle des chercheurs en éducation.

Notes

¹ La phrase « with great power there must also come great responsibility » est en fait tirée d'un numéro de la bande dessinée Spider-Man. Notre texte se centre sur l'adaptation cinématographique de cette œuvre qui a popularisé cette expression, sans nier qu'il existe des traces plus anciennes de l'idée reliant pouvoir et responsabilité, notamment dans des discours politiques (Piot, 2019). Nous poursuivons ici nos travaux sur ce que le cinéma peut nous dire sur l'école (Derobertmasure, Demeuse et Bocquillon, 2020).

² En Belgique, cette liberté est d'ailleurs garantie par la Constitution.

³ Pour Jonas, l'être de valeur correspond à la nature et à l'humanité futures menacées par les dérives du développement technologique (1990). Le fait qu'un être doive posséder de la valeur aux yeux d'un autre être pour que ce dernier se sente responsable constitue une limite importante des propos de Jonas.

Références

- Bissonnette, S. et Boyer, C. (2019). Les enfants des milieux socioéconomiques défavorisés sont-ils massivement condamnés à l'échec scolaire? *Formation et profession*, 27(2), 115-117. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a174>
- Bocquillon, M., Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2019). Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps? Non... mais oui! *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 25-28. Repéré à <http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/index.php/2019/06/13/nouvelle-publication-lenseignement-explicite-une-approche-pedagogique-efficace-pour-favoriser-la-reussite-du-plus-grand-nombre-coordonne-par-bocquillon-gauthier-bissonnette/>

- De Landsheere, G. (1979). Avant-propos. Dans B. S. Bloom, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* (p. 7-8). Bruxelles : Labor.
- Derobertmasure, A., Demeuse, M. et Bocquillon, M. (dir.). (2020). *L'école à travers le cinéma. Ce que les films nous disent sur le système éducatif*. Bruxelles : Mardaga.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Métayer, M. et Ferland, G. (2018). *Philosophie éthique : enjeux et débats actuels* (5^e éd.). Montréal, QC : Pearson ERPI.
- Piot, J.-C. (2019). « Un grand pouvoir implique de grandes responsabilités ». *Mediapart*, 8 août 2019. Repéré à <https://www.mediapart.fr/journal/culture-idees/080819/un-grand-pouvoir-implique-de-grandes-responsabilites>
- Raimi, S. (Réalisateur). (2002). *Spider-Man*. États-Unis : Columbia Pictures, Laura Ziskin Productions et Marvel Entertainment.

Pour citer cet article

- Bocquillon, M., Derobertmasure, A., Demeuse, M. et Gauthier, C. (2020). Un grand pouvoir implique de grandes responsabilités... ou quel est le point commun entre Spider-Man et tout enseignant? *Formation et profession*, 28(3), 119-122. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a214>



©Auteurs(es). Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a215>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Creation of an Interactive Mapping of Artificial Intelligence (IA) in Education

Thierry **Karsenti**

Simon **Parent**

Marjorie **Cuerrier**

Fausting **Kagorora**

Nicolas **Kerbrat**

Université de Montréal (Canada)

doi:10.18162/fp.2020.a215

CHRONIQUE • Technologies de l'éducation

At this juncture, the new opportunities digital technology brings forth in the area of education are difficult to ignore. It is also impossible to remain indifferent to the ever-increasing presence of artificial intelligence (AI) in all areas of society, such as in education. It is in this context that Quebec's Chief Scientist, Rémi Quirion, announced in December 2018 the launch of the new International Observatory on the Societal Impacts of Artificial Intelligence and Digital Technologies. The Observatory brings together close to 20 university and college establishments as well as a large number of research centres, including the Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). The mission of the Observatory and its more than 160 researchers is to maximize the positive effects of AI and minimize its negative impacts. In a nutshell, focusing on the greater good of AI. The Observatory focuses on eight research themes, including Education and Empowerment. In 2019, the researchers behind Education and Empowerment Working Group, under the leadership of Thierry Karsenti, explored projects that could be carried out collaboratively. The idea of creating an interactive mapping of artificial intelligence in education quickly emerged as a unifying project.

What is a thematic and interactive mapping?

We decided on the thematic mapping of AI in education (figure 1). This portal is decidedly interactive, as it is updated on a regular basis. What is thematic mapping? It is the indexing of resources on a specific theme—AI in education in this case. We created an interactive mapping of the main tools, projects and resources on the use of artificial intelligence in

education. This mapping will one day be smart. But at this time, this first iteration does not include a search engine with algorithms that can recommend resources to users based on their use. That said, the public's use of our platform will allow us to collect valuable data to achieve that goal.



Figure 1

Website of the interactive mapping of artificial intelligence in education: <https://cartographieia.ca/en/>.

Interactive mapping of AI in education... What for?

When carrying out this large-scale project on AI in education, we thought it necessary to better understand all projects currently in existence around the world. And this is where our mapping is particularly useful. As it is the first project of its kind in this field, it has the potential of becoming the cornerstone of all projects that are directly or indirectly related to the use of AI in an educational or academic context. Beyond this first iteration, our goal is to encourage the indexing of all AI- and education-related initiatives to allow this mapping project to remain relevant and interactive for years to come. Our project could also help guide decisions, research and innovation related to AI in education. By using this mapping, researchers and organizations will be in a position to innovate, backed by a detailed global portrait of what is being done in this leading-edge field.

Main steps in creating an interactive mapping of AI in education

There were many steps involved in the design: 1) census of existing mappings;¹ 2) census of the literature to determine mapping indicators; 3) creation of an ontology of AI in education;² 4) design of the interactive platform (which allows for the consultation and indexing of different resources in a collaborative manner); 5) platform testing; 6) enhancements to the platform; 7) dissemination of the website. The scientific literature on mapping development reveals the importance of developing an entry indexing methodology. All members of our working group worked on this indexing strategy. At this stage, we had to configure the mechanics of how the resources would end up on the mapping platform. Determining the indicators to use is a step intimately linked to the indexing methodology. We had to properly identify the indicators to categorize the various resources, tools, projects, applications, etc., indexed in the platform. This work was and will remain iterative. Indicators will be added over time as we evolve and innovate. We also sought out indicators through a census of the scientific literature on the matter, in collaboration with all researchers of the Education and Empowerment Working Group.

The inner workings of our interactive mapping of AI in education

The mapping site of tools and projects in education and artificial intelligence is straightforward in its purpose, which is to enable users to learn more about the numerous educational resources available that rely on artificial intelligence by consulting the database. The site was also designed to allow anyone to submit resources quickly and easily—in English and in French—that have not yet been indexed. All submissions are then validated by our team of researchers prior to being uploaded to the platform.

An interesting feature of this interactive and participatory platform is that it offers users four different ways to search the indexed resources (figure 2):

1. A visual and interactive interface that evolves as resources are indexed (figures 3, 4 and 5);
2. A smart search engine with suggested keywords (figures 6 and 7);
3. A simple list of all indexed resources (figure 8), which can also be downloaded in different formats;
4. An interactive map of the world showing the location of the resources (figures 9 and 10).



Figure 2

Strategies available to users to search the platform's entries.

The interactive and visual search interface is truly an innovative aspect of our project. It contains the main indicators used for categorizing the indexed resources (figure 3). The larger the shape, the more projects it contains. For example, there are quite a few resources on learning analytics, with 189 resources. When we click on the bubble, it splits into various smaller bubbles that represent the subcategories of our index, meaning the different target audiences for these resources (figure 4). Once again, users can click on any of the bubbles to see how many resources have been indexed in this subcategory. For instance, there are 68 resources intended for teachers (figure 5).

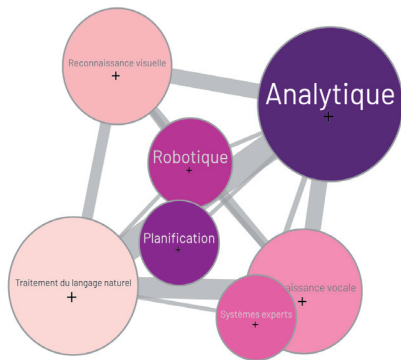


Figure 3
First level of the interactive and visual search interface of the indexed resources.

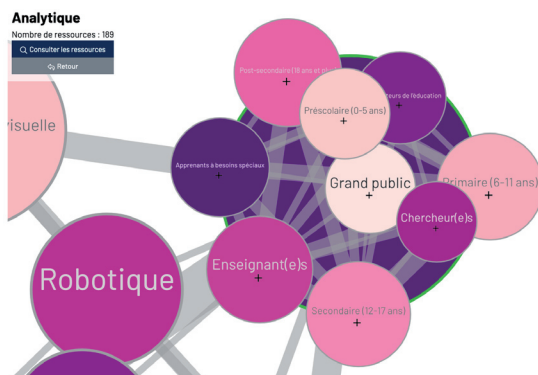


Figure 4
Second level of the interactive and visual search interface of the indexed resources.

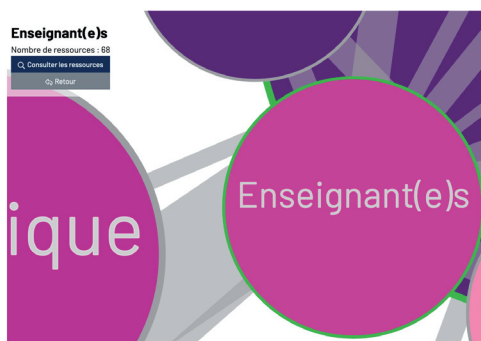


Figure 5
Third level of the interactive and visual search interface of the indexed resources.

The search engine, with its keywords and filters to narrow the search results, is inspired by the most up to date and effective search engine strategies (figure 6). For instance, if a user is interested in a specific target audience or AI use, they can simply click on those indicators to filter their search (figure 7). Future versions will feature a more advanced (or smart) search engine, which will make recommendations to users based on their search history, similar to Amazon’s and Netflix’s search engines.

The screenshot shows a search engine interface with a search bar and several filter buttons. The search bar contains the text "Saisir des critères de recherche par mots-clés". The filter buttons are "Catégorie", "Public cible", "Usages de l'IA", "Gratuité", and "Rechercher". Below the search bar, it says "221 ressource(s) trouvée(s)".

Légende :

- 0-5 ans: Préscolaire (0-5 ans)
- 6-11 ans: Primaire (6-11 ans)
- 12-17 ans: Secondaire (12-17 ans)
- 18+ ans: Post-secondaire (18 ans et plus)
- Apprenants à besoins spéciaux
- Enseignant(e)s
- Chercheur(e)s
- Autres acteurs de l'éducation
- Grand public
- Académique - Scolaire
- Commercial
- Gratuit
- Fonctionnalités gratuites
- Payant

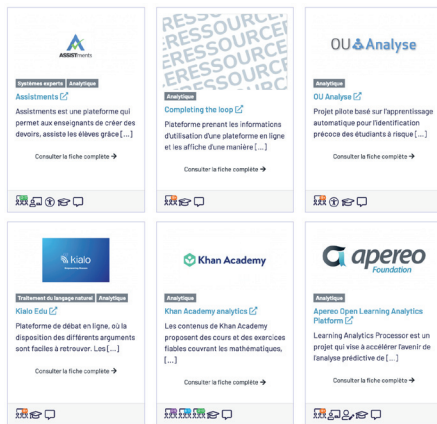
Figure 6
Search engine with keywords and filters to refine the search results.

The screenshot shows the "Usages de l'IA" filter dropdown menu. It contains the following options:

- ☐ Traitement du langage naturel
- ☐ Reconnaissance visuelle
- ☐ Reconnaissance vocale
- ☐ Systèmes experts
- ☐ Robotique
- ☐ Planification
- ☐ Analytique

Figure 7
Examples of filters that can be used with the search engine.

The simple list allows users to see all resources in the form of visually appealing tiles, similar to how Netflix presents its listings (figure 8). These tiles also use the same images used in the search engine’s listing preview. To prevent the same resources from always ending up at the top of the list (e.g., those that start with the letter “A”), we’ve added a “Featured” section. This section presents, randomly and in groups of three, all the mapped resources. Finally, the resources can also be downloaded in PDF or CSV format.³



Tiles representing the mapped resources.

The interactive map of the world shows the location of the indexed projects (figure 9). For example, we indexed two projects from Africa, including UTIFEN, which provided online training to more than 10,000 teachers on a mobile platform. This interface gives us the opportunity to put in more effort to index projects from around the world, and not only those developed or carried out in North America. This component of our mapping project is proof positive of the inclusive nature of our project.



Figure 9

The interactive map of the world illustrates the location of the indexed projects.



Figure 10

Example of a mapped resource found on the interactive map of the world.

Conclusion

In a societal context where obtaining a comprehensive and evolving portrait of the many tools and projects related to artificial intelligence in education often seems impossible, the interactive mapping project emerges as an interesting solution for weeding through the wide array of AI initiatives. The aim of this project was to provide a virtual location that housed, organized, and indexed a significant number of initiatives. Bringing all these initiatives under one roof and categorizing them was quite a feat in itself. But the platform doesn't stop there. It also provides easy access—in French and English—on any device to this indexed listing of tools and projects on AI in education through a user-friendly and intuitive interface. Additionally, the ability to easily propose new resources is sure to transform this website into a hub where all stakeholders will be keen to submit AI in education projects. It is clear that the four different methods of consulting the resources indexed by our team—interactive and visual mapping, the simple list, advanced and smart search engine, and map of the world—are sure to transform this tool into a veritable asset for different stakeholders in education with an interest for artificial intelligence, such as researchers, organizations, decision-makers, and even stakeholders on the ground. But how will this truly help the stakeholders on the ground? Instead of viewing AI in education as a panacea or a magic wand, it needs to be considered as a tool that can unleash unbounded educational potential. And that is exactly what the AI in education mapping will enable education practitioners to do: learn more about AI, its uses in education, and its potential impact on educational systems. More generally, this initiative shows that in addition to being an important research centre

in the field of AI, Quebec also sets itself apart through its innovative character and its ethical, social and educational concern for the development and application of advances in artificial intelligence. The AI in education mapping project is proof positive of the role Quebec intends to play in terms of AI in education so that our educational systems may reap its benefits. In short, this is a way of focusing on the greater good of AI.

We thank all those who contributed to this major project. To learn more about the mapping project, the team behind it, or to consult or submit resources, go to **cartographieia.ca/en**.

Notes

- ¹ For example, the mapping of French research: <https://www.campusfrance.org/en/map-French-research>.
- ² By definition, ontology is a structural framework of terms and concepts in a given area of knowledge and research. By extension, it is a streamlined and coherent representation of the conceptualization specific to a field, such as AI or digital technology in education. The creation of the ontology, the underlying framework of the mapping's indexing of resources, will be addressed in a future publication. It is available on the mapping website.
- ³ See: https://en.wikipedia.org/wiki/Comma-separated_values.

Pour citer cet article

Karsenti, T., Parent, S., Cuerrier, M., Kagorora, F. & Kerbrat, N. (2020). Creation of an Interactive Mapping of Artificial Intelligence (IA) in Education. *Formation et profession*, 28(3), 123-130. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a215>



Sternberg, R. J. et Halpern, D. F.
(2020). *Critical Thinking in Psychology*
(2^e éd.). Cambridge :
Cambridge University Press.

Florent **Michelot**
Université de Montréal (Canada)

doi:10.18162/fp.2020.a216

RECENSION

Cette mise à jour du recueil *Critical Thinking in Psychology* arrive dans un contexte informationnel radicalement différent de celui dans lequel la 1^{re} édition avait été publiée en 2006. Baisse du niveau moyen de lecture, recours « non critique » à l'Internet en contexte universitaire, manipulations de *p-values* (ou « *p-hacking* »), argumentations basées sur des faits alternatifs, etc. : l'ouvrage débute par une préface qui fait état d'une série de bouleversements dans les pratiques des citoyens, des étudiants, mais aussi des chercheurs ou des politiques.

Quoique reconnaissant la diversité de définitions, Halpern et Sternberg (chap. 1) proposent de clore un débat vieux de plusieurs décennies en affirmant que la pensée critique est une combinaison d'habiletés (*skills*), d'attitudes et de connaissances. Sans pour autant renier l'approche de McPeck (1981, 1990) qui considérait que la pensée critique pouvait varier selon le domaine ou la discipline en question, les auteurs considèrent toutefois que les habiletés de pensée critique sont partiellement transférables, même si cette capacité de transfert n'est ni automatique ni simple. Ce premier chapitre aborde aussi les liens encore peu explorés avec les concepts d'intelligence, de personnalité et de créativité. On y discute très justement de la dimension culturelle de la pensée critique, mais on regrettera que ce questionnement n'amène pas à poser un regard plus attentif sur la validation transculturelle des tests (voir notamment Schaffer et Riordan, 2003; Vallerand, 1989) quantifiant la pensée critique.

Baron (chap. 3) propose une réflexion dense, mais salutaire sur les limites et égarements de la recherche contemporaine (notamment les fraudes), mais aussi sur la façon dont celle-ci est rapportée, et établit plusieurs liens avec la philosophie des sciences. Plusieurs propositions

sont faites à destination du monde scientifique. Aussi, le concept de pensée activement ouverte d'esprit (*actively open-minded thinking*, AOT) qu'il propose serait à opérationnaliser pour sensibiliser les élèves à la méthode scientifique dans des disciplines telles que les cours d'univers social ou d'éthique de culture religieuse. On retrouvera une réflexion plus poussée sur la pensée critique en recherche dans les textes de Roediger III et Yamashiro (chap. 11, sur les critères d'évaluation de la recherche scientifique) et de Ceci et Williams (chap. 8, évoquant l'homogénéité sociopolitique supposée de certains champs de recherche, une réflexion qui n'est pas sans faire écho à plusieurs événements récents sur les campus nord-américains).

Bernstein (chap. 5) aborde la question de la pensée critique en contexte éducatif, du point de l'enseignant et de l'apprenant, dans le contexte spécifique de la psychologie. Comme Bensley dans le chapitre précédent (chap. 4), Bernstein évoque la difficulté d'aborder les allégations infondées (*unsubstantiated claims*). On retiendra principalement les conseils de l'auteur à ses pairs enseignants, mais aussi aux étudiants : l'enseignant du postsecondaire pourra facilement reprendre cette liste de questions pour stimuler la métacognition de son groupe.

Le chapitre « *Avoiding and Overcoming Misinformation on the Internet* » de Braasch et Graesser (chap. 6) ouvre, indirectement, une réflexion sur les compétences informationnelles en s'interrogeant sur la préparation (ou non) des individus à mener une enquête en utilisant des ressources du Web. Les auteurs s'intéressent notamment à l'état de la recherche sur les mécanismes qui conduisent les internautes à se tourner vers de la désinformation et, surtout, sur les facteurs qui contribuent à la pensée critique. Les chambres d'échos que sont les bulles de filtres doivent d'abord être dépassées. On insiste aussi sur la nécessité d'appréhender les informations comme des artefacts qui sont le produit d'individus avec leurs systèmes de croyances, leurs valeurs, etc. Les TIC sont présentées comme une ressource potentielle pour amener les étudiants à détecter les fausses informations, mais avec des exemples peu pertinents. Le cas du *SEEK* (*Source, Evidence, Explanation, and Knowledge*) *Web Tutor* est ainsi longuement exposé comme un outil d'« entraînement », bien que les résultats du dispositif soient décevants : ce dispositif, déjà ancien (la plupart des articles relatifs à *SEEK Web Tutor* datent de 2007 ou 2008), aurait mérité d'être remplacé par des études plus récentes.

La pensée critique au quotidien est abordée par Butler et Halpern (chap. 7) qui survolent ses impacts dans divers champs (science, monde du travail, santé, politique, etc.), incluant l'éducation. On y rappelle l'influence réciproque entre la pensée critique et les bons résultats scolaires. On retiendra surtout de leur chapitre la mise à jour de la définition de la pensée critique et de ses composantes, en l'étayant par une liste d'habiletés, déjà évoquées par Halpern (1998), et de dispositions issues des travaux de Facione (2000).

Comme une réponse au 1^{er} chapitre qu'il cosigne avec Halpern, Sternberg (chap. 13) insiste sur le caractère partiellement disciplinaire de la pensée critique en s'appuyant sur les sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (*STEM*). La pensée critique reste complexe (peut-être davantage une étiquette qu'un processus cognitif mesurable) tant elle recouvre des choses différentes selon les disciplines, et mélangeant, selon les cas, plus ou moins d'analyse, de créativité, de pratique, etc.

De façon générale, on pourra regretter le fait que certains chapitres peuvent parfois sembler éloignés de l'objet principal du livre (par exemple, le chap. 2 « *Nobelism Gone Wild, Case Studies in the Domain Specificity of Critical Thinking* »), mais ils offrent néanmoins un regard original et constituent des études de cas utiles pour saisir l'étendue des enjeux reliés à la pensée critique. Ainsi, le mal nommé chapitre de Gigerenzer (« *When All Is Just a Click Away, Is Critical Thinking Obsolete in the Digital Age?* », chap. 9) détaille plusieurs cas de mésinterprétations statistiques qui, étant patiemment déconstruites, pourront aider l'enseignant en

mathématiques, en statistiques ou en psychométrie en fournissant des situations à étudier. Les amateurs de statistiques sportives pourront trouver d'autres exemples évocateurs dans le chapitre de Ruscio et Brady (chap. 12). Le dernier chapitre, par Pratkanis (chap. 14), se présentera comme une réflexion utile sur l'influence sociale vis-à-vis des croyances que l'on pourra notamment aborder en contexte d'éducation aux médias.

Le lecteur pourra tirer parti des sections « buts pour les lecteurs » et des « questions » qui se trouvent en conclusion de chacun des chapitres pour prolonger sa réflexion au-delà des textes. Le chercheur, étudiant ou universitaire, y trouvera des questions de recherche ambitieuses. Quant au pédagogue, il y trouvera une multitude de problématiques pour stimuler la réflexion dans ses salles de classe. D'ailleurs, le chapitre de Halonen et Dunn (chap. 10) apportera d'estimables réflexions sur plusieurs défis pédagogiques qui persistent quant à l'éducation à la pensée critique, invitant notamment à mettre l'accent sur « des objectifs [d'apprentissage] explicites de pensée critique, plutôt que sur un vague objectif de “pensée critique” afin de bâtir une robuste compréhension des habiletés attendues de la part des apprenants » (p. 117).

Références

- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84. <http://dx.doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. Oxford : Martin Robertson.
- McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: a reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), 10-12. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X019004010>
- Schaffer, B. S. et Riordan, C. M. (2003). A review of cross-cultural methodologies for organizational research: A best-practices approach. *Organizational Research Methods*, 6(2), 169-215. <http://dx.doi.org/10.1177/1094428103251542>
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Psychologie canadienne*, 30(4), 662-680. <http://dx.doi.org/10.1037/h0079856>

Pour citer cet article

- Michelot, F. (2020). Sternberg, R. J. et Halpern, D. F. (2020). *Critical Thinking in Psychology* (2e éd.). Cambridge : Cambridge University Press. *Formation et profession*, 28(3), 131-133. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a216>

Delphine Tremblay-Gagnon
Université de Québec Montréal (Canada)

Bouchamma, Y., Basque, M., Giguère, M. et April,
D. (2019). *Communautés d'apprentissage profes-
sionnelles : profil de compétences des directions
d'établissement d'enseignement*. Québec, QC :
Presses de l'Université Laval.

doi:10.18162/fp.2020.a217

RECENSION

Les auteurs de l'ouvrage *Communautés d'apprentissage professionnelles : profil de compétences des directions d'établissement d'enseignement* tentent de répondre à la question suivante : comment instaurer et mener une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) dans son établissement scolaire? En se positionnant au regard de la littérature publiée sur le sujet, Bouchamma, Basque, Giguère et April proposent aux directions d'établissement scolaire des compétences à développer en vue de la mise en œuvre de ce type d'activité à l'école. En suivant l'organisation de leur texte, nous diviserons cette revue de littérature en effectuant d'abord une revue du contexte théorique et une présentation des compétences, comme proposées par Bouchamma, Basque, Giguère et April (2019). Nous terminerons ce court texte par un commentaire critique sur l'ouvrage.

Première partie : contexte théorique

La première partie présente le sujet de la CAP et de la compétence, entre autres, en montrant les points communs entre différents travaux scientifiques. Par exemple, les auteurs expliquent qu'une CAP n'est jamais menée à des fins évaluatives et ne doit pas être prescriptive. De plus, le leadership est majoritairement partagé ou collectif et sert d'abord et avant tout l'apprentissage et l'amélioration des pratiques des enseignants y participant. Les auteurs mettent toutefois en garde contre la possibilité que la CAP soit utilisée comme un « moyen souple » pour la reddition de comptes. Aussi, selon certains travaux, la perception des enseignants face à la mise en œuvre d'une telle communauté, la

CAP peut être considérée comme un alourdissement de la tâche enseignante. Bouchamma et ses collaborateurs soulignent donc certains enjeux à prendre en considération lors de la mise en œuvre d'une telle activité.

À la lumière de ces éléments, les auteurs du document recensé tentent de mettre de l'avant les compétences à développer chez les directions d'établissement afin d'éviter ces retranchements. Selon eux, les compétences professionnelles requises pour mener une CAP concernent la gestion des ressources humaines, la gestion de l'environnement pédagogique, la gestion des données et la gestion administrative de la communauté. Pour ce faire, la direction d'établissement doit développer des capacités transversales en communication, en coopération, en gestion éthique, en intelligence émotionnelle, en méthodologie et en leadership. En d'autres mots, la direction d'établissement doit mener la CAP de façon éthique, responsable et ouverte, et doit mener ses membres à collaborer et coopérer afin de créer un climat où l'apprentissage est aux premières loges. Dans la suite du manuscrit, Bouchamma, Basque, Giguère et April décrivent les quatre domaines de compétences et leurs sous-compétences respectives nécessaires à l'instauration d'une CAP en milieu scolaire.

Deuxième partie : description des compétences pour développer une CAP en milieu scolaire

La deuxième partie de l'ouvrage se consacre à énumérer et décrire les huit compétences qui seraient à la base de la gestion d'une CAP en milieu scolaire : elles se déclinent selon ces quatre domaines :

- Domaine 1 — Gestion des ressources humaines (3 compétences; 28 sous-compétences).
- Domaine 2 — Gestion de l'environnement pédagogique (3 compétences; 18 sous-compétences).
- Domaine 3 — Gestion des données (1 compétence, 5 sous-compétences).
- Domaine 4 — Gestion administrative (1 compétence, 4 sous-compétences).

Les huit compétences et leurs 55 sous-compétences sont décrites et appuyées par la documentation scientifique et les propos de directions interrogées lors des travaux des auteurs. L'ouvrage fournit de nombreuses citations de participants démontrant les moyens qu'ils utilisent pour mener leur CAP. De plus, plusieurs outils et grilles d'évaluations de compétences sont offerts à même l'ouvrage afin de faciliter la mise en œuvre d'une telle communauté.

Commentaire critique sur l'ouvrage

Tout d'abord, nous comprenons que l'ouvrage se veut pragmatique et facile à utiliser dans un contexte scolaire par les directions. Sur ce plan, nous pensons qu'il réussit sa mission : l'ouvrage est facile à lire et à interpréter. Les nombreux outils offerts peuvent s'avérer très utiles dans le cadre de la mise en œuvre d'une nouvelle CAP, particulièrement pour les individus n'ayant jamais participé à une CAP ou n'ayant jamais mené de CAP auparavant.

Cependant, nous trouvons que le contexte théorique portant sur la CAP et le développement de compétence est peu exploité : la communauté d'apprentissage professionnelle en milieu scolaire

s'insère dans une vision précise de développement professionnel axé sur la professionnalisation de l'enseignement (Savoie-Zajc, 2010; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Bouchamma, Basque, Giguère et April (2019) expliquent succinctement cette idée qu'en réfléchissant et en analysant ses pratiques en collaboration avec ses pairs, l'enseignant évolue, s'engage davantage et, du même coup, améliore ses façons de faire. Or, ils passent trop rapidement sur la notion d'accompagnement, pourtant au cœur du travail de la direction d'école désirant mener une CAP. En effet, l'accompagnement ici s'oppose à la vision transmissive de connaissances : dans une CAP, l'accompagnement se fait dans une vision innovatrice, poussant l'individu à s'améliorer en collaborant avec ses pairs (Savoie-Zajc, 2010).

D'un point de vue pragmatique, l'ouvrage est efficace. La description des compétences et sous-compétences est faite de façon méthodique et à des fins pratiques : pour chaque compétence les auteurs offrent une description de ce que les écrits disent sur le sujet, ce que les participants à leurs études en pensent et présentent des grilles, outils et exercices à utiliser pour développer ces compétences. Cependant, certaines compétences décrites pourraient plutôt être considérées comme des tâches à faire. Par exemple, la sous-compétence *4.4 Faire connaître sa vision pédagogique de la CAP, ses orientations pédagogiques et ses valeurs éducatives* semble plutôt être une tâche à réaliser une fois, au début de la CAP, afin de s'assurer que tous les participants sont sur la même longueur d'onde.

En bref, l'ouvrage s'adresse à des directions d'établissement ne connaissant pas la communauté d'apprentissage professionnelle ou à des individus désirant optimiser la leur. Il peut assurément être utile pour favoriser la compréhension des acteurs scolaires participant à ce type d'activité en leur permettant d'avoir une meilleure représentation des objectifs, du processus et des éléments de réflexions sous-tendant les CAP. Les outils proposés peuvent également être utiles afin de s'assurer que tous les éléments sont en place pour accompagner les enseignants et d'ainsi contribuer à leur développement professionnel.

Références

- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et formation*, e-293, 9-20.
- 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>

Pour citer cet article

- Tremblay-Gagnon, D. (2020). Bouchamma, Y., Basque, M., Giguère, M. et April, D. (2019). Communautés d'apprentissage professionnelles : profil de compétences des directions d'établissement d'enseignement. Québec, QC : Presses de l'Université Laval. *Formation et profession*, 28(3), 134-136. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a217>

Noreau, P. et Bernheim, E. (dir.).
(2019). *Devenir professeur*. Montréal,
QC : Presses de l'Université
de Montréal.

Andréanne Gagné
Université de Sherbrooke (Canada)

doi:10.18162/fp.2020.a218

RECENSION

D'entrée de jeu, professeurs et doctorants pourraient soutenir que « Devenir prof, ça ne s'apprend pas dans les livres... » (Noreau et Bernheim, 2019, p. 1). C'est néanmoins le sujet traité dans l'ouvrage « Devenir professeur » publié sous la direction de Pierre Noreau et Emmanuelle Bernheim.

Que peut-on attendre d'un tel ouvrage? Certainement qu'il traite des quatre grandes composantes de la vie professorale que sont l'enseignement, la recherche, la vie universitaire et les services à la collectivité. Pourtant, bien que le propos traite implicitement de ces composantes, l'ouvrage, de quelque 400 pages, se divise plutôt en quatre catégories issues des préoccupations abordées par les nombreux auteurs. En effet, on y retrouve une cinquantaine de collaborateurs, provenant de plus d'une dizaine d'institutions d'enseignement supérieur, à l'origine de 35 chapitres, dans un style accessible et direct. Les textes appuyés tantôt par la recherche, tantôt par l'expérience, y sont présentés sous une forme synthétique et vulgarisée.

Le premier tiers de l'ouvrage de Noreau et Bernheim (2019) est consacré à la première des quatre catégories ayant émergé des contributions, celle sur l'enseignement. Les collaborateurs y abordent la planification de l'enseignement, incluant les contenus à enseigner et l'élaboration du plan de cours, les stratégies d'enseignement et celles d'évaluation des apprentissages. Par la suite, l'aspect relationnel du climat de classe et la capacité à s'adapter en fonction des conditions d'enseignement, comme la taille des groupes, sont mis de l'avant. Trois chapitres sont ensuite consacrés aux particularités de l'enseignement et de l'encadrement individuel et collectif des étudiants aux cycles supérieurs, alors que deux autres attirent l'attention sur la place des technologies de la communication dans l'enseignement. Cette section

se conclut en présentant l'évaluation de l'enseignement et l'innovation comme des outils d'amélioration de l'enseignement.

La recherche et son rayonnement regroupent les textes de la deuxième section. Cette partie s'emploie à expliquer « pourquoi » et « comment » réaliser les activités liées à la recherche, ainsi que la place des étudiants de cycles supérieurs dans ce processus. Au fil des chapitres, l'attention du lecteur se porte sur la question des droits d'auteur, sur l'importance de la communication scientifique et, surtout, sur les différents aspects du processus de publication. Les auteurs parlent notamment de la publication en libre accès, ainsi que des particularités de la publication en contexte scientifique, professionnel et grand public, avant de terminer en abordant la complexité de la rédaction des demandes de subvention.

La troisième section concerne la carrière professorale, entre autres, du point de vue de la multiplication des rôles. Dans l'ordre, les chapitres décrivent des situations vécues par les professeurs comme : être prof et doctorant, prof et à la direction d'un département ou d'un programme, prof et impliqué auprès du syndicat, prof et à la direction d'une revue ou, simplement, prof et collègue. S'ensuivent des textes sur la fragmentation de la tâche professorale, ce qui découle sur des enjeux de conciliation travail-famille-vie personnelle, sur le dilemme d'accepter ou de refuser les multiples opportunités qui se présentent, sur la présence physique à l'université et sur la question de la formation pour enseigner des professeurs universitaires.

La quatrième et dernière section de l'ouvrage « Devenir professeur » comporte des textes à propos des défis et des figures imposées, autrement dit, sur les pièges à éviter dans la carrière en milieu universitaire. Les sujets explorés vont de la prise en compte de la diversité à la sensibilité aux problèmes de santé mentale des étudiants, en passant par les défis liés à l'intégration des professeurs d'origine étrangère. Il y est également question du rapport à l'écrit du professeur, des balises de la liberté académique, de la prise de parole dans le débat public et des risques de conflits d'intérêts associés aux fonctions professorales.

Ce livre se destine résolument aux aspirants et aux plus ou moins récents membres du corps professoral universitaire, et ce, de toutes les disciplines. A posteriori, l'ouvrage fournit, aux membres et futurs membres du corps professoral, un portrait global de ce qui compose la tâche du professeur universitaire. S'il faut reconnaître qu'un chapitre d'une dizaine de pages ne suffit pas à expliquer en profondeur l'une ou l'autre des thématiques abordées, cette formule a le mérite de mettre en évidence la complexité du rôle endossé. Pour le résumer simplement, l'ouvrage brosse large, mais il ne permet pas de cibler les priorités parmi les nombreux enjeux abordés. En plaçant plus ou moins tout au même niveau d'importance, le lecteur pourrait bien craindre d'y laisser sa peau à l'idée de « Devenir professeur »!

Cette idée nous ramène aux limites d'un ouvrage pour décrire et comprendre une profession, ainsi qu'à la question des destinataires. Et si les plus chevronnés des professeurs retrouvaient dans cet ouvrage, comme un rappel, les préoccupations de leurs collègues novices? Voilà qui placerait ce livre entre de multiples mains, comme guide pour les aspirants et nouveaux professeurs, mais également comme matière à nourrir l'importance du rôle de mentor pour accompagner les professeurs en début de carrière.

Pour citer cet article

Gagné, A. (2020). Noreau, P. et Bernheim, E. (dir.). (2019). *Devenir professeur*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal. *Formation et profession*, 28(3), 137-138. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a218>