UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION
EXTENTISONNÉ DE
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UTILISATION DE CONNAISSANCES ISSUES DE LA RECHERCHE PAR DES ENSEIGNANTES ASSOCIÉES D'UN GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DANS LEUR ENCADREMENT RÉFLEXIF DE STAGIAIRES

PAR
JOSIANNE CARON

AVRIL 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec en Outaouais (UQO)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Cette thèse a été dirigée par :

Liliane Portelance, Ph.D. Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)
xxx, directeur de recherche, grade *(Remplacer par le nom du : ~~Rattachement institutionnel~~)*

Abdellah Marzouk, Ph.D. Université du Québec à Rimouski (campus Lévis) (UQAR)
xxx, codirecteur de recherche, grade Rattachement institutionnel
(enlever si non requis)

Jury d'évaluation de la thèse :

Luc Prud'homme, Ph.D. Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)
Prénom et nom, grade Rattachement institutionnel

Enrique Correa Molina, Ph.D. Université de Sherbrooke
Prénom et nom, grade Rattachement institutionnel

Stéphane Allaire, Ph.D. Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)
Prénom et nom, grade Rattachement institutionnel

Prénom et nom, grade Rattachement institutionnel

Prénom et nom, grade Rattachement institutionnel

Thèse soutenue le 17 04 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

Conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteure] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteure] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. [L'auteure] autorise l'UQAM à accorder à Bibliothèque et Archives Canada une sous-licence non exclusive, gratuite et perpétuelle et à des fins non commerciales de conserver une copie de [son] travail de recherche, de le reproduire, le publier, le communiquer et/ou le convertir dans un autre format connu ou à venir, incluant le transférer sur un support accessible aux personnes incapables de lire les imprimés et de le rendre disponible au public sur support imprimé, électronique ou sur tout autre support, notamment par un réseau tel que l'Internet ou par télécommunication. Sauf entente contraire, [l'auteure] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont elle possède un exemplaire.

Une culture bloquée sur le temps scolaire est la négation même de la culture.
Il n'y a de science que par une École permanente.
Gaston Bachelard

REMERCIEMENTS

Derrière cette thèse, derrière ce doctorat, une histoire à raconter…

Aout 2010... Je faisais mon dépôt final du mémoire de maitrise. Ma directrice de recherche, Liliane Portelance, m'encourageait à poursuivre mes études et je la remercie chaleureusement de l'avoir fait. Elle m'a grandement soutenue dans l'élaboration d'un avant-projet pour lequel une bourse des Fonds de recherche québécois société et culture (FRQSC), puis une du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH), ont été offertes. Je remercie ces deux organismes subventionnaires. Septembre 2012… Mon fils Thomas, né en février 2011, faisait son entrée à la garderie avec toute l'énergie contagieuse qu'on lui connait. Je commençais la scolarité du doctorat réseau.

Les premiers mois au doctorat ont mis sur ma route un comité de recherche en or. Je suis sincèrement choyée d'avoir été guidée par Liliane Portelance, ma directrice de recherche et Abdellah Marzouk, mon codirecteur. Ensemble, ces deux professeurs ont étroitement collaboré pour me questionner, stimuler des remises en question, lire (relire et rererelire) et commenter de manière constructive mes travaux. Avec un œil de lynx jusqu'à la toute fin, ils m'ont amenée à porter un regard réflexif sur mes écrits et mes pratiques de jeune chercheuse. Je suis infiniment reconnaissante envers eux pour leur aide, leur rigueur, leur générosité, leur engagement, leur temps... Ils ont été de véritables Formateurs. Même si nos rencontres étaient exigeantes, j'en garde un bon souvenir et elles me manqueront. Liliane, mon aventure au doctorat se termine en

même temps que tu commences ta retraite. Tu as eu une carrière rayonnante et tu as su apporter une contribution extraordinaire partout où tu as mis les pieds. Ta grande implication a été plus qu'appréciée. Bonne retraite!

Je remercie tous les professeurs des séminaires et les conférenciers. Ils ont façonné certains aspects de la recherche menée. Durant les séminaires, j'ai eu la chance d'avoir les commentaires constructifs de mes pairs. J'ai pu tirer profit des activités axées sur la lecture critique de travaux. Ma chère triade se reconnaitra! Marie-Pier Goulet, Jim Cabot-Thibault, votre soutien a été apprécié. Votre amitié est précieuse, même si des kilomètres nous séparent maintenant.

Lors des stages, j'ai été reçue par des professeurs accueillants et dans des milieux enrichissants. Un merci particulier à Serge Thomazet, Corinne Mérini et à toute l'équipe de l'Institut Universitaire de Formation des Maitres et de l'Université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand. Il y a un peu de vous dans la thèse. De passage en Europe, j'ai diffusé des données de recherche en France et en Suisse. Je remercie le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante du réseau de l'Université du Québec, le Décanat des études et le Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières ainsi que mon comité de recherche pour les bourses de diffusion. Je félicite mon fils pour sa patience et son indépendance. Il a accepté avec le sourire de voir sa maman de l'autre côté de l'Atlantique, à travers une caméra, pendant un mois. Merci à son père, à ma famille et à ma belle-famille d'en avoir pris grand soin durant mon absence. Quant à mon deuxième stage, un autre merci tout spécial à Dominic Voyer et à toute l'équipe de recherche de l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis. Vous avez développé chez moi un intérêt grandissant pour les connaissances issues de la recherche en didactique des mathématiques.

2014… J'ai raffiné mon avant-projet à l'aide de mon comité. Je remercie Luc Prud'homme, président du jury, pour ses précieux commentaires avant d'entreprendre la collecte des données. Je remercie également Karine Brousseau, agente de stage à l'UQAR Lévis, d'avoir facilité le recrutement des participantes. La collecte des données a été rendue possible grâce à six enseignantes associées et six stagiaires ouvertes, curieuses, généreuses, loquaces, professionnelles, engagées et j'en passe. Votre participation au sein du groupe de codéveloppement professionnel a eu et aura des retombées évidentes. Les participantes se joignent à moi pour remercier Abdellah Marzouk. Le soutien financier de mon codirecteur a pu couvrir les frais de suppléance lors des rencontres en groupe.

2015… Année marquée par l'arrivée de ma douce Amélia. Les siestes de demoiselle et la présence de mon conjoint durant les mois suivant la naissance m'auront permis de commencer le traitement des données. À ce propos, je remercie ma mère Danielle, mon amie Stéphanie et une de mes anciennes stagiaires de m'avoir aidée à transcrire les données.

2016… Mon père Sylvain quittait ce monde. Je suis reconnaissante envers ma mère et lui pour leur amour et leur éducation. Mes parents, fidèles partisans, ont sillonné le Québec pour m'accompagner et garder mes enfants lors de congrès. Avant de partir, mon père m'a rappelé à maintes reprises à quel point il était fier de moi. Il aurait voulu assister à la soutenance de thèse. Ce jour-là, j'aurai l'image de ses yeux dans lesquels je pouvais lire la fierté d'un père pour sa fille. Une étincelle que même la maladie et la mort n'ont pu éteindre. Papa, ta mère, ma grand-mère quasi centenaire, sera tes yeux et tes oreilles.

J'offre ma gratitude à mon comité de recherche et à mes grandes amies pour leurs encouragements durant les moments plus difficiles. Je salue également l'organisme

Thèsez-vous et ses responsables. Le concept de retraites d'écriture m'a aidée à « reprendre du service » après mon deuxième congé de maternité.

Au cœur de l'analyse des données, j'ai tiré profit du rigoureux travail d'intercodage réalisé par Madame Colette Gervais, professeure associée de l'Université de Montréal. Je tiens à le souligner.

2017… J'ai donné naissance à mon troisième enfant. Espiègle Anaève est arrivée pendant le sprint final. Par chance, des mamies au grand cœur ont, chacune à leur façon, joué les nounous pendant que je devenais littéralement un périphérique de mon ordinateur. Auprès de ma petite dernière et des deux « grands » malgré la charge de travail, j'ai amélioré ma compétence à concilier famille, études, travail, quelques rides et cheveux blancs en plus. Maman Danielle, belle-maman Élizabeth, vous êtes des anges descendus du ciel pour nous. Merci aussi à ma sœur Élisabeth (Sébastien), à ma belle-sœur Sandra (Étienne). Vous avez été mon prolongement quand je devais m'absenter.

À l'aube du dépôt de la thèse, je suis reconnaissante envers les professeurs qui ont accepté de composer le jury de la thèse. Messieurs Luc Prud'homme (UQTR), Enrique Correa Molina (USherbrooke) et Stéphane Allaire (UQAC), merci beaucoup.

Je remercie également Madame Louise Giroux pour la révision linguistique de certaines parties de la thèse, Madame Eugénia Drolet pour la traduction du résumé, Madame Stéphanie Dumont et ma mère pour le minutieux travail de mise en page. Merci à ma marraine Sylvie pour son support moral. Jean-Pierre, toi et moi sommes très unis.

Une fois la thèse déposée, je me considère privilégiée de pouvoir diffuser les résultats de cette recherche dans des congrès internationaux, notamment grâce au soutien financier de mon comité de recherche. Je le remercie du fond du cœur.

En terminant, comme un doctorat occupe une place importante dans la vie d'une étudiante et de sa famille, je remercie l'homme de ma vie, Maxime, d'avoir toujours été encourageant. Ayant fait des études aux cycles supérieurs, il comprenait… Il a accepté que je sois captivée par mes activités scolaires et professionnelles des heures durant, voire des années. Mon fils n'en revient toujours pas qu'on puisse faire un « devoir » pendant tant d'années ☺. Maxime, tu as toujours défendu mes choix et tu as amené la famille à soutenir mon désir parfois ébranlé de mener cette tâche colossale à terme. Malgré les hauts et les bas, des liens d'attachement très forts nous soudent.

DÉDICACE

À mon père qui n'est plus de ce monde depuis peu,
aux membres de ma famille et de ma belle-famille, à mes amis
ainsi qu'à toutes les personnes qui m'ont suivie
durant la réalisation de ce travail.
Je vous offre ma plus sincère reconnaissance
pour votre appui, votre intérêt et vos encouragements.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES xxi

LISTE DES TABLEAUX xxiii

RÉSUMÉ xxv

ABSTRACT xxvii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE 7

1.1 La nécessité d'une utilisation de CIR en éducation 8

1.2 Une formation initiale à l'enseignement qui tend vers l'intégration de la théorie et de la pratique 10

1.3 Une approche réflexive de la pratique visant le recours aux CIR 13

1.4 La sous-utilisation de CIR par les enseignants associés 17

1.5 Le soutien à l'articulation entre des CIR et la pratique 20

1.6 Le regroupement d'enseignants associés dans une visée de codéveloppement professionnel quant à l'articulation entre théorie et pratique 25

1.7 L'état de la question 27

1.8 Le problème et la question de recherche 29

CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL 33

2.1 De la connaissance aux connaissances issues de la recherche 34

2.1.1 Les connaissances en éducation 37
2.1.2 Les connaissances issues de la recherche 42
2.1.3 L'utilisation de connaissances issues de la recherche 43

2.2 L'encadrement réflexif de stagiaires 50

2.3 La pratique réflexive 50

2.3.1 L'encadrement réflexif par l'enseignant associé 53
2.3.2 Les attentes envers l'enseignant associé en matière d'encadrement réflexif faisant appel à l'utilisation de CIR 54

2.4 Le codéveloppement professionnel 58

2.5 Les objectifs spécifiques 63

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE 65

3.1 Les perspectives épistémologiques de la recherche 66

3.1.1 La stratégie de recherche qualitative 66
3.1.2 L'interactionnisme symbolique 67
3.1.3 Un paradigme compréhensif-socioconstructiviste 69

3.2 Approche de recherche retenue : une recherche collaborative 70

3.2.1 Des caractéristiques de la recherche-action/formation en comparaison avec notre étude 70
3.2.2 Une recherche collaborative 72

3.3 Une recherche collaborative concrétisée par un groupe de codéveloppement professionnel 75

3.3.1 L'engagement de la chercheuse auprès des participantes regroupées 77

3.4 Une étude multicas 79

3.5 L'opérationnalisation de la recherche et l'instrumentation de la méthodologie 81

3.5.1 Les participantes et le recrutement 81
3.5.2 La collecte des données 83

3.6 La stratégie d'analyse des données 92

3.6.1 L'analyse conversationnelle 92

3.7 Les critères de rigueur de la recherche 97

3.8 La synthèse de la méthodologie 98

CHAPITRE 4 RÉSULTATS 101

4.1 Le cas de Charlotte et de sa stagiaire Maude 104

4.1.1 Les informations factuelles 104
4.1.2 La présentation du cas 104
4.1.3 La rencontre de rétroaction filmée au début du stage 106
4.1.4 La rencontre de rétroaction filmée à mi-stage 128
4.1.5 La rencontre de rétroaction filmée à la fin du stage 152
4.1.6 La synthèse des pratiques et des intentions de Charlotte quant à l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif de sa stagiaire 173
4.1.7 La mise en évidence des échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel concernant l'encadrement réflexif offert par Charlotte 184

4.2 Le cas de Béatrice et de sa stagiaire Pascale 193

4.2.1 Les informations factuelles 193
4.2.2 La présentation du cas 193
4.2.3 La rencontre de rétroaction filmée en début de stage 195
4.2.4 La rencontre de rétroaction filmée à mi-stage 217
4.2.5 La rencontre de rétroaction filmée à la fin de stage 241
4.2.6 La synthèse des pratiques et des intentions de Béatrice quant à l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif de sa stagiaire 267
4.2.7 La mise en évidence des échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel concernant l'encadrement réflexif offert par Béatrice 278

4.3 Le cas de Caroline et de sa stagiaire Simone 288

4.3.1 Les informations factuelles 288
4.3.2 La présentation du cas 288

4.3.3 La rencontre de rétroaction filmée au début du stage 290
4.3.4 La rencontre de rétroaction filmée à mi-stage 322
4.3.5 La rencontre de rétroaction filmée à la fin de stage 348
4.3.6 La synthèse des pratiques et des intentions de Caroline quant à l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif de sa stagiaire 373
4.3.7 La mise en évidence des échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel concernant l'encadrement réflexif offert par Caroline 386

CHAPITRE 5 INTERPRÉTATION 399

5.1 La prépondérance de certaines catégories de connaissances issues de la recherche en éducation utilisées dans l'encadrement réflexif des stagiaires 400

5.1.1 La priorité accordée aux connaissances relatives aux caractéristiques et aux besoins des élèves 401
5.1.2 Une grande importance accordée aux connaissances relatives à la collaboration entre les acteurs scolaires 403
5.1.3 Une importance moindre accordée aux connaissances relatives à la didactique des mathématiques et du français en lien avec des méthodes et des pratiques d'enseignement 405
5.1.4 Une plus faible importance des connaissances relatives aux contextes éducatifs et aux contenus disciplinaires 407

5.2 La structure variable des rencontres de rétroaction 409

5.2.1 La compréhension de CIR préalable à la préparation aux interventions auprès des élèves et à l'insertion professionnelle 410
5.2.2 L'identification de situations d'enseignement et d'apprentissage en relation avec l'anticipation de difficultés 413
5.2.3 L'explicitation de situations d'enseignement et d'apprentissage en relation avec des difficultés avérées 414
5.2.4 La compréhension de CIR en tout début de rencontre de rétroaction : un cas particulier 416

5.3 D'une approche d'utilisation de CIR transmissive à une approche d'acculturation scientifique 418

5.3.1 Une approche relativement transmissive dans l'encadrement du stagiaire au début de stage 420
5.3.2 Une approche à la fois transmissive et d'acculturation scientifique dans l'encadrement du stagiaire à mi-stage 424

5.3.3 Une approche tendant vers l'acculturation scientifique dans l'encadrement du stagiaire à la fin du stage 428

5.4 Liens de concordance et de discordance entre pratiques et intentions : de la phase d'exploration à la phase d'intégration 433

5.4.1 Les liens de concordance et de discordance dans la phase d'exploration 434
5.4.2 Les liens de concordance et de discordance dans la phase d'appropriation 437
5.4.3 Les liens de concordance dans la phase d'intégration 439

5.5 Des manifestations des compétences attendues de l'enseignant associé au sein du groupe de codéveloppement professionnel 441

5.5.1 Les manifestations de la compétence relative au développement de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction de son cheminement et des objectifs formels de la formation à l'enseignement 443
5.5.2 Les manifestations de la compétence relative au développement des compétences professionnelles du stagiaire par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée 444
5.5.3 Les manifestations de la compétence relative à l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves 445
5.5.4 Les manifestations de la compétence relative au développement d'une approche réflexive de la pratique 447
5.5.5 Les manifestations de la compétence relative aux interactions respectueuses dans un climat d'apprentissage et de confiance mutuelle 448
5.5.6 Les manifestions de la compétence relative à la collaboration avec les intervenants universitaires, particulièrement le superviseur 450

CONCLUSION 453

ANNEXE A RENOUVELLEMENT DU PROTOCOLE DE RECHERCHE ET CERTIFICAT D'ÉTHIQUE 469

ANNEXE B PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE AUX PARTICIPANTES ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT 473

ANNEXE C QUESTIONNAIRE POUR LE PROFIL D'ENSEIGNANT ASSOCIÉ 485

ANNEXE D QUESTIONNAIRE POUR L'UTILISATION DE CIR (RAMDÉ, 2012) 489

ANNEXE E PROTOCOLE DE L'AUTOCONFRONTATION SIMPLE 491

ANNEXE F PROTOCOLE DE L'AUTOCONFRONTATION CROISÉE 497

ANNEXE G APERÇU DU CODAGE DES DONNÉES 503

BIBLIOGRAPHIE 509

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	L'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif de stagiaires comme occasion de codéveloppement professionnel pour les enseignants associés	62
4.1	Structure de la première rencontre de rétroaction entre Charlotte et Maude	175
4.2	Structure de la deuxième rencontre de rétroaction entre Charlotte et Maude	177
4.3	Structure de la troisième rencontre de rétroaction entre Charlotte et Maude	180
4.4	Structure de la première rencontre de rétroaction entre Béatrice et Pascale	268
4.5	Structure de la deuxième rencontre de rétroaction entre Béatrice et Pascale	270
4.6	Structure de la troisième rencontre de rétroaction entre Béatrice et Pascale	273
4.7	Structure de la première rencontre de rétroaction entre Caroline et Simone	375
4.8	Structure de la deuxième rencontre de rétroaction entre Caroline et Simone	378
4.9	Structure de la troisième rencontre de rétroaction entre Caroline et Simone	3800
5.1	L'approche dominante de l'utilisation de CIR lors de la première rencontre de rétroaction	424
5.2	L'approche dominante de l'utilisation de CIR lors de la deuxième rencontre de rétroaction	428

5.3 L'approche dominante de l'utilisation de CIR lors de la troisième rencontre de rétroaction 432

5.4 Manifestations des compétences attendues de l'enseignant associé au sein du groupe de codéveloppement professionnel 452

LISTE DES TABLEAUX

Tableau page

2.1 Différentes typologies des connaissances ou des savoirs en éducation 38

3.1 L'instrumentation de la recherche et l'atteinte des objectifs..... 91

3.2 Aperçu des sous-catégories associées à la catégorie I (identification d'une situation problématique) du cas 1 95

4.1 Objets des connaissances issues de la recherche consultées par Charlotte et Maude 174

4.2 Synthèse de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif offert par Charlotte 182

4.3 Échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel à propos de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif que Charlotte offre à sa stagiaire..... 190

4.4 Objets de connaissances issues de la recherche consultées par Béatrice et Pascale..... 267

4.5 Synthèse de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif offert par Béatrice..... 275

4.6 Échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel à propos de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif que Béatrice offre à sa stagiaire 285

4.7 Objets des connaissances issues de la recherche consultées par Caroline et Simone 374

4.8 Synthèse de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif offert par Caroline 383

4.9 Échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel à propos de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif que Caroline offre à sa stagiaire..... 395

5.1 Objets de connaissances issues de la recherche utilisées par les dyades 400

5.2 Structure des trois rencontres de rétroaction selon les dyades 409

5.3 Pratiques d'encadrement réflexif du stagiaire associées à l'une ou l'autre des approches d'utilisation de CIR : transmissive (T); acculturation (A) – Début de stage 420

5.4 Pratiques d'encadrement réflexif du stagiaire associées à l'une ou l'autre des approches d'utilisation de CIR : transmissive (T); acculturation (A) – Mi-stage 425

5.5 Pratiques d'encadrement réflexif du stagiaire associées à l'une ou l'autre des approches d'utilisation de CIR : transmissive (T); acculturation (A) – Fin de stage 429

RÉSUMÉ

L'approche par compétences en formation initiale à l'enseignement nécessite une meilleure articulation entre la théorie et la pratique. Des recherches révèlent que les stagiaires peinent à établir des liens entre les connaissances issues de la recherche (CIR) et la pratique enseignante (Altet, 2010; Caron et Portelance, 2017; Portelance et Legendre, 2001). Ils ont besoin d'une formation qui les aide à atténuer le choc de la confrontation avec la réalité du quotidien (OCDE, 2005). Ils réclament du soutien de leurs enseignants associés, formateurs de terrain, pour amortir leur difficulté à concilier les savoirs véhiculés par l'école et par l'université (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2012). Face à cette attente de soutien provenant aussi du ministère de l'Éducation (2001), des enseignants associés expriment leur malaise quant à leur difficulté d'y répondre (Caron et Portelance, 2017). Par ailleurs, les enseignants associés disposent de peu d'occasions formelles pour se regrouper et échanger et ils ont peu recours à des repères scientifiques pour guider leurs actions (L'Hostie, Monney et Nadeau-Tremblay, 2013). Ils se sentent dépourvus devant la demande ministérielle d'offrir un encadrement réflexif au stagiaire.

Nous avons mené une recherche collaborative au sein d'un groupe de codéveloppement professionnel composé de six enseignantes associées. Dans cette thèse, nous visons l'identification des pratiques et des intentions d'utilisation de CIR de trois enseignantes associées dans leur encadrement réflexif du stagiaire. L'encadrement réflexif s'est manifesté lors des rencontres de rétroaction de chaque enseignante associée avec sa stagiaire, au début, au milieu et à la fin du stage. Nous dégageons les apports du groupe de codéveloppement professionnel à ses membres. La recherche mobilise un certain nombre de concepts centraux : la connaissance; les connaissances en éducation; deux approches d'utilisation de CIR, soit l'approche transmissive et l'approche d'acculturation scientifique et l'encadrement réflexif.

Deux outils de collecte des données ont été sollicités : les entretiens d'autoconfrontations simple et croisée. Ils nous ont permis de répondre à la question de recherche suivante : « Comment des enseignants associés d'un groupe de codéveloppement professionnel utilisent des connaissances issues de la recherche dans leurs pratiques d'encadrement réflexif de stagiaires? » L'analyse conversationnelle est au cœur de la stratégie d'analyse des données. Les résultats sont présentés sous forme de cas (trois cas).

Selon les principaux résultats obtenus, il appert qu'un enseignant associé peut adopter des pratiques tout aussi nombreuses que diversifiées. Les participantes ont peu à peu incité les stagiaires à sélectionner et mettre à l'épreuve des CIR en fonction des besoins de leurs élèves. Elles ont agi dans l'intention d'amener progressivement les étudiantes à devenir autonomes dans l'analyse de leur pratique et de leurs stratégies de résolution de problèmes. Il ressort de notre analyse que leur appropriation cognitive du concept d'utilisation de CIR en a favorisé l'intégration dans leurs pratiques. Cette intégration a débuté par une approche transmissive et s'est dirigée peu à peu vers une approche d'acculturation scientifique. Avec l'aide du groupe, les enseignantes associées ont pris conscience de leur utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif qu'elles ont offert à leur stagiaire. Elles ont mis en mots cette utilisation et se sont inspirées mutuellement.

Cette étude a permis de comprendre comment des enseignantes associées utilisent des CIR dans leur encadrement réflexif de stagiaires. Elle mène à constater que les participantes ont utilisé des CIR pour être de plus en plus centrées sur les besoins manifestés par les stagiaires, encourageant ainsi l'engagement et l'autonomie des étudiantes. Le concept d'acculturation scientifique a été élargi, voire adapté, de sorte à s'introduire dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement en contexte d'alternance. Les pratiques d'encadrement réflexif ont pu être situées sur un continuum allant de l'approche transmissive à celle d'acculturation scientifique. L'analyse conversationnelle a permis de constater que les échanges entre les membres d'un groupe qui confrontent leurs pratiques rendent possible la coconstruction argumentative de savoirs. En outre, cette recherche a des retombées en matière de développement professionnel des formateurs de stagiaires et des stagiaires eux-mêmes. Elle a un impact sur la formation des formateurs de stagiaires et, pour les étudiants, elle peut faciliter la transition entre la formation initiale et l'insertion professionnelle.

MOTS CLÉS : stage en enseignement, encadrement réflexif de stagiaires, utilisation de connaissances issues de la recherche, enseignant associé, codéveloppement professionnel

ABSTRACT

A competency-based approach in pre-service teacher training requires a better relation between theory and practice. Researches reveal that trainees struggle to establish links between knowledge from research (KFR) and teaching practice (Altet, 2010; Caron et Portelance, 2017; Portelance et Legendre, 2001). They need training that helps them cushion the shock of confronting everyday reality (OCDE, 2005). They call for the support of their cooperating teachers, field instructors, to mitigate the challenge of reconciling practice with the theory conveyed by school and university (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2012). Faced with this expectation of support (ministère de l'Éducation du Québec, 2001), some cooperating teachers worry about their ability to respond (Caron et Portelance, 2017). Furthermore, cooperating teachers have few formal opportunities to come together and exchange, and have little recourse to scientific references to direct their actions (L'Hostie, Monney and Nadeau-Tremblay, 2013). They feel they lack the resources to offer trainees reflective support.

We conducted a collaborative research with a professional co-development group composed of six cooperating teachers. In this thesis, our aim is to identify the practices of three cooperating teachers along with their plans to use KFR in their reflective support of trainees. Reflective support is shown during the feedback sessions of each cooperating teacher with his/her trainee. We highlight the contributions of the professional co-development group to its members. The research mobilizes a certain number of core concepts: knowledge; knowledge in education; two approaches to KFR utilization, namely transmissive and scientific acculturation; and reflective support.

Two data collections tools were used : simple and cross self-confrontation interviews. They allowed us to answer the following research question : " How do cooperating teachers in a professional co-development group use knowledge from research in their reflective support for trainees? " Conversation analysis is at the core of the data analysis strategy. Findings are presented in the form of three cases.

According to the main results obtained, it appears that a cooperating teacher can adopt practices that are both numerous and diverse. Little by little, the participants encouraged the trainees to select and test KFR in function of pupils' needs. Their aim

was to gradually lead the students to become autonomous in analyzing their practices and problem-solving strategies. It emerges from our analysis that their cognitive appropriation of the concept of KFR utilization favoured its integration in their practices. This integration began with a transmissive approach and gradually moved toward a scientific acculturation approach. With the help of the group, the cooperating teachers became conscious of their use of KFR in the reflective support they offered their trainees. They verbalized this utilization, and the result was mutual inspiration.

This study allowed us to understand how cooperating teachers use KFR in their reflective support of trainees. It led to the observation that the participants used KFR in order to become increasingly focused on the needs expressed by the trainees, thereby encouraging students' engagement and autonomy. The concept of scientific acculturation was broadened, even adapted, to suit the requirements of teacher training research in an alternative context. Reflective support practices could be situated on a continuum from the transmissive to the scientific approach. Conversation analysis revealed that exchanges between the members of a group who confront their practices enable the argumentative co-construction of knowledge Furthermore, this research has impacts for the professional development of both the cooperating teachers and the students themselves. It affects the training of cooperating teachers and, for the students, facilitates the transition between initial teacher education and professional integration

KEYWORDS : teaching internship, reflective support for interns, knowledge from research utilization, cooperating teacher, professional co-development

INTRODUCTION

Il n'est pas possible d'occulter le fait que la rare utilisation de connaissances issues de la recherche (CIR) est un problème s'observant dans plusieurs professions. C'est notamment un défi actuel en santé et en éducation, au Québec comme ailleurs. De fait, dans bon nombre de corps professionnels (travailleurs sociaux, infirmiers, enseignants, enseignants associés, administrateurs, gestionnaires, décideurs, analystes politiques), les CIR restent relativement sous-exploitées (Albert, Fretheim et Maïga, 2007; Cooper et Levine, 2013; Dagenais 2007; Lemire, Souffez et Laurendeau, 2009; Ouimet, 2013). Il semble y avoir un problème répandu de consultation et d'exploitation des CIR. Avec Internet, nous sommes pourtant à l'ère de la diffusion en ligne et de l'accès à l'information. Dans plusieurs pays, certains facteurs viennent nuire à l'utilisation de CIR. Il est question d'un manque de compétence ou d'un sentiment d'incompétence relativement à l'usage de CIR (Stavor, Zedreck-Gonzalez et Hoffmann, 2016), du manque de temps pour lire et porter un jugement sur des écrits scientifiques et de la déresponsabilisation du repérage de textes (Albert, Fretheim et Maïga, 2007). Des agents de transfert ou des courtiers de connaissances peuvent prendre la responsabilité de repérer, adapter et diffuser des CIR. Le manque de consultation et d'exploitation des CIR par les acteurs directement concernés par des situations professionnelles représente une question préoccupante qui nous interpelle de manière spécifique. Il nous importe de décrire et comprendre l'utilisation de CIR dans le contexte de la formation à l'enseignement, un objet de recherche qui a été encore peu étudié à l'heure actuelle.

Ces brèves considérations nous amènent à affirmer la nécessité d'agir pour tenter de pallier la faible ou l'inexistante utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif de stagiaires. Nous avons donné à des enseignants associés la possibilité de se regrouper et d'échanger au sujet de leurs pratiques d'encadrement réflexif faisant appel à l'utilisation de CIR dans le but d'inciter le stagiaire à identifier des aspects de son enseignement qui nécessitent une amélioration, verbaliser ses raisons d'agir et entrevoir des solutions aux situations problématiques. Tel qu'il est attendu de lui (Portelance, Gervais, Lessard, Beaulieu et collaborateurs, 2008), l'enseignant associé peut encourager l'étudiant à poser un regard critique sur sa pratique et à établir des liens entre des CIR et ses savoirs expérientiels.

À notre connaissance, l'utilisation de CIR consciente et explicitée par les enseignants associés n'a pas encore été étudiée. Pourtant, cette utilisation est un champ pertinent à documenter puisqu'elle permet d'alimenter la pratique enseignante du stagiaire et de nourrir son raisonnement pédagogique (Lane, 2008; Mercier, Brodeur, Laplante et Girard, 2011). Par conséquent, une analyse des pratiques d'encadrement réflexif d'enseignants associés qui utilisent des CIR est nécessaire. Ainsi, l'objectif de cette thèse est de décrire et comprendre comment des enseignants associés d'un groupe de codéveloppement professionnel utilisent des CIR dans leur encadrement réflexif du stagiaire.

Il ressort de la recherche des résultats témoignant de la complexité de la pratique professionnelle de l'enseignant associé. L'une des retombées scientifiques consiste en un répertoire de pratiques et d'intentions d'encadrement réflexif de stagiaires, portant sur l'utilisation de CIR, par les membres d'un groupe de codéveloppement professionnel. En outre, la recherche permet la connaissance et la compréhension des apports d'un groupe de codéveloppement professionnel à ses membres.

Cette recherche collaborative pourra inciter les enseignants associés à avoir recours aux CIR pour soutenir les stagiaires qui peinent à donner du sens à la théorie, pour les aider à faire le pont entre ce qu'ils comprennent et retirent des CIR et ce qu'ils apprennent dans la pratique. De plus, les stagiaires pourront réaliser que la profession enseignante nécessite une réflexion sur la pratique alimentée tout autant par les connaissances issues de la recherche que par les connaissances issues de l'expérience. Qui plus est, telle que conçue, notre recherche se veut une occasion pour tous les acteurs d'accéder, au moyen de CIR, à une meilleure compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage. Aux enseignants associés, elle fera connaitre plusieurs situations d'encadrement de stagiaires auxquelles ils pourront se référer quant à l'utilisation des CIR.

Le premier chapitre situe l'objectif général de la recherche dans son contexte, celui des stages. Il présente une problématique mettant en évidence la nécessité d'une utilisation de CIR durant la formation à l'enseignement. Cette formation devrait favoriser la difficile, mais impérative articulation entre théorie et pratique. En soutien aux stagiaires, les enseignants associés ont à encourager une approche réflexive de la pratique faisant appel aux CIR. Face au constat de la sous-utilisation de CIR par les enseignants associés, il est possible de prétendre que ces derniers n'ont pas forcément développé la compétence relative au soutien à l'articulation entre savoirs théoriques et expérientiels et qu'ils ont peu d'occasions de se regrouper. Nous en déduisons un besoin de regroupement d'enseignants associés dans une visée de codéveloppement professionnel quant à cet aspect de l'encadrement réflexif. La question de recherche vient circonscrire l'angle d'investigation.

Le deuxième chapitre conduit à la clarification des concepts qui sont au cœur de l'étude. Le concept de connaissance est présenté en prenant appui sur la philosophie des sciences, après quoi sont présentées les CIR en éducation selon quelques

typologies et leur utilisation. Nous abordons deux approches d'utilisation de CIR : l'approche transmissive et l'approche d'acculturation scientifique. Nous enchainons avec le deuxième concept : l'encadrement réflexif. Des écrits permettent de décrire en quoi cet encadrement consiste. Ensuite, nous faisons un survol de la littérature en lien avec le soutien à l'articulation théorie-pratique dans une formation en alternance et l'encadrement du stagiaire selon une utilisation de CIR. Nous concluons le chapitre avec un schéma présentant les liens entre les concepts présentés suivi des objectifs de la recherche.

Le troisième chapitre permet d'exposer et de justifier nos décisions concernant la méthodologie. L'étude qualitative compréhensive et interprétative a été menée sur le terrain avec six enseignantes associées du primaire. Chacune a formé une dyade avec une stagiaire de quatrième année durant son stage final et a utilisé des CIR dans son encadrement réflexif. L'approche collaborative s'inscrit dans la perspective de l'interactionnisme symbolique et du paradigme socioconstructiviste. Elle a été concrétisée dans un groupe de codéveloppement professionnel. La collecte des données a été réalisée principalement au moyen d'enregistrements sonores d'autoconfrontations simples et croisées qui s'appuyaient sur des enregistrements vidéos de rencontres de rétroaction entre enseignante associée et stagiaire. Elle donne accès aux pratiques adoptées et aux intentions d'agir verbalisées et discutées de même qu'aux apports du groupe de codéveloppement à ses membres. Dans ce chapitre, nous présentons les opérations relatives au traitement des données et à l'analyse conversationnelle. Nous complétons la section en spécifiant les critères de scientificité.

Le quatrième chapitre regroupe les résultats de l'étude et apporte une réponse à la question de recherche. Il expose la description et l'analyse compréhensive de trois cas (Charlotte, Béatrice et Caroline) incluant celle des échanges en groupe de

codéveloppement professionnel. Ce chapitre met au jour, pour chaque cas présenté, des informations factuelles concernant le milieu de stage, une présentation du cas, la structure des rencontres de rétroaction, les pratiques et les intentions d'encadrement réflexif faisant appel aux CIR (à trois moments du stage : début, milieu et fin) ainsi qu'une synthèse du cas. Il met également en évidence des échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel concernant l'encadrement réflexif offert respectivement par les trois enseignantes associées. Nous y constatons des recoupements quant à l'agir et à ce qui le motive.

Le cinquième et dernier chapitre porte sur l'interprétation des résultats présentés dans le chapitre précédent. En cinq parties, nous tentons d'expliquer les résultats obtenus. Dans la première partie, nous revenons sur les types de CIR utilisées et en dégageons des dominances à partir de typologies de connaissances. Les choix de textes effectués par les dyades mettent au jour des CIR utilisées par celles-ci. Ensuite, nous faisons ressortir les différentes structures des rencontres de rétroaction. Étant donné la variété dans le déroulement des rencontres de rétroaction, nous percevons une certaine liberté prise par les formatrices et un désir d'adapter l'encadrement offert aux différents besoins des stagiaires. La troisième partie expose des liens de concordance et de discordance entre les pratiques déployées et les intentions verbalisées. Elle donne à voir la cohésion qui les rattache. Nous signalons qu'une même intention peut être associée à des pratiques différentes, et, inversement, qu'une pratique peut être sous-tendue par plusieurs intentions. Dans une autre partie de l'interprétation, nous mettons en relation les pratiques et les intentions d'encadrement avec l'adoption de deux approches d'utilisation des CIR, l'une transmissive et l'autre d'acculturation scientifique, la dernière étant privilégiée en fin de stage. En dernier lieu, la cinquième partie précise et explique les manifestations des compétences des enseignantes associées issues de leurs interactions au sein du groupe de codéveloppement professionnel.

La conclusion de la thèse prend forme avec un retour sur les grandes lignes de la recherche. Elle comprend ensuite les principaux résultats obtenus, les apports de la recherche sur les plans théorique, méthodologique et social, ses limites ainsi que des pistes de recherche et d'action proposées.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Certains attributs qualifiant la société d'aujourd'hui circulent abondamment. Des expressions comme société du savoir (UNESCO, 2005), société de la connaissance (Breton, 2005), transfert de connaissances, données probantes, courtier de connaissances (Lamari, 2012) en sont des exemples. Ces attributs ont progressivement fait surface depuis les années 1960, en même temps que la montée de l'importance accordée à la science et à la connaissance (Laugksch, 2000) ainsi qu'à l'utilisation des CIR (Ramdé, 2012). Ils touchent, entre autres, les sciences de l'éducation.

Dans ce chapitre nous mettons en évidence la nécessité d'une utilisation de CIR en éducation et celle d'une formation initiale à l'enseignement qui favorise l'intégration de la théorie et de la pratique. En concordance, la section suivante traite de l'approche réflexive de la pratique faisant appel aux CIR. Nous enchainons avec le constat de la sous-utilisation de CIR par les enseignants associés avant d'aborder l'importance de soutenir les stagiaires dans l'articulation entre des CIR et la pratique. De ce constat, nous déduisons le besoin de regroupement d'enseignants associés dans une visée de codéveloppement professionnel quant à l'articulation entre théorie et pratique. La présentation de l'état de la question sur le sujet qui nous préoccupe précède celle du problème et de la question de recherche.

1.1 La nécessité d'une utilisation de CIR en éducation

Aux États-Unis et au Québec, la recherche en éducation connait son essor dans les années 1960 et 1970. Du côté des États-Unis, un mouvement exerce une certaine influence sur le Québec. Dans les années 1980, un consortium réformiste de doyens et de dirigeants d'institutions de formation à l'enseignement, le Holmes Group, se constitue pour faire avancer l'idée d'une professionnalisation de l'enseignement (Holmes Group, 1995). Le regroupement travaille à renforcer les liens entre les écoles et les universités, entre les personnes qui oeuvrent en éducation. Par exemple, il a pour objectif de favoriser un apprentissage de l'enseignement qui comporte une utilisation et une intégration de CIR sur l'apprentissage et l'enseignement. Il recommande de solliciter l'apport d'enseignants reconnus pour leur haut niveau de compétence afin qu'ils travaillent en collaboration avec des chercheurs dans les universités, et ce, dans le but d'encadrer les futurs enseignants et de participer à la recherche dans les écoles. Plus de vingt ans plus tard, les recommandations du consortium ne semblent pas avoir influencé le milieu de la pratique aux États-Unis. Les praticiens ne font pas souvent usage de CIR (Dagenais, Janosz, Abrami et Bernard, 2007; Nelson, Leffler et Hansen, 2009). Dit autrement, ils discutent rarement de cette source d'information pour parler de l'enseignement.

Les sciences de l'éducation font leur apparition au Québec à l'aube des années 1960. Dans les universités québécoises, on y enseigne notamment des disciplines comme l'histoire de l'éducation, la sociologie, la didactique, la psychologie. En 1964, un organisme gouvernemental voit le jour sous le nom de Conseil supérieur de l'éducation. Il a pour mission de conseiller le ministre de l'Éducation sur les besoins en matière d'éducation. Pour ce faire, il coordonne des études et des recherches en prenant en considération les requêtes des dirigeants, mais aussi des citoyens. La recherche en éducation devient alors une priorité et, vers la fin des années 1960, le

gouvernement se mobilise quant à la promotion de la recherche et débloque des fonds afin que la recherche soutienne la réforme donnant suite au rapport Parent déposé en 1963. Ce dernier insiste d'ailleurs explicitement sur le besoin de développer la recherche en éducation (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et Parent, 1963). Une fois produites, les CIR sont rendues accessibles et peuvent être utilisées, entre autres, en formation à l'enseignement.

Quelques décennies plus tard, le Conseil supérieur de l'éducation confie à une équipe de recherche une étude portant sur le dialogue entre la recherche en éducation et les pratiques éducatives (Conseil supérieur de l'éducation, 2006). Les chercheurs et leurs collaborateurs se penchent sur l'accès aux résultats de recherche, la consultation et l'utilisation de CIR. L'équipe constate que la mise en réseau des enseignants, concernant le dialogue entre la recherche et la pratique, n'est pas consolidée. Elle constate aussi que les enseignants ne sont pas suffisamment préparés à faire usage de la recherche. La formation initiale à l'enseignement devrait, d'une part, initier les étudiants à la recherche et à ses méthodes et, d'autre part, encourager les stagiaires à utiliser des CIR dans leur pratique (Conseil supérieur de l'éducation, 2006). Cette formation, qui se déroule en alternance entre les milieux universitaire et scolaire, est orientée, depuis plusieurs années, vers une articulation entre la théorie et la pratique et vers une interdépendance entre les deux milieux (Leroux et Portelance, 2018). Or, dans le contexte actuel, la formation initiale à l'enseignement laisse voir un fossé entre la recherche et la pratique en éducation (Cool, 2018) bien que des efforts soient déployés pour qu'elle tende progressivement vers une alternance intégrative (Chaubet, Leroux, Masson, Gervais et Malo, 2018).

1.2 Une formation initiale à l'enseignement qui tend vers l'intégration de la théorie et de la pratique

Au cours des années 1960-1970, le gouvernement du Québec soutient la recherche en éducation notamment pour combler des besoins, développer la recherche appliquée et l'orienter vers la solution de certains problèmes majeurs. Une tendance applicationniste laissant peu de place à la complémentarité des connaissances théoriques et pratiques est alors observée : « Des années 70, on peut retenir que la recherche épouse un modèle linéaire peu favorable à l'interaction entre la théorie et la pratique, entre la recherche et son application dans le milieu, avant tout, on valorise les savoirs savants » (Proulx, 2006, p. 6). Ainsi, dans le contexte des stages des futurs enseignants, il est attendu des stagiaires et de leurs formateurs qu'ils favorisent le transfert des connaissances théoriques dans la pratique.

Depuis les années 1990, la formation à l'enseignement prend le tournant de la professionnalisation et essaye de se construire à partir de connaissances issues de l'expérience (CIE) et de la recherche (CIR) (Buysse, 2011). Cela implique notamment une formation axée sur l'utilisation de CIR et la mobilisation d'un jugement critique sur des connaissances pouvant soutenir l'agir professionnel (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), ainsi que sur l'acquisition de valeurs et d'attitudes propres à la communauté professionnelle (Lessard et Bourdoncle, 2002).

Les futurs enseignants ont un parcours de formation en alternance durant lequel ils suivent des cours répartis sur quatre années, dont minimalement 700 heures de cours-stage. Au fil d'arrivée, les étudiants doivent répondre aux attentes les menant à l'obtention d'un brevet d'enseignement. Chacune des années de formation, partagée entre des cours à l'université et un cours-stage, est une occasion de construction professionnelle incluant l'acquisition de connaissances et le développement de compétences.

La formation à l'enseignement se déroule en alternance juxtapositive lorsque les moments et les lieux d'apprentissage sont indépendants et en alternance associative lorsqu'il y a absence d'accord avec le milieu de pratique relativement aux objectifs ou aux contenus (Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007). Ni l'une ni l'autre de ces deux formes d'alternance ne conduisent à une interdépendance des milieux de formation et à une articulation entre théorie et pratique, ce qui correspondrait davantage à une alternance intégrative. Le modèle de formation initiale selon lequel les étudiants s'instruisent d'abord des connaissances véhiculées dans leurs cours théoriques qu'ils appliquent subséquemment dans la pratique ne correspond pas non plus à une alternance intégrative (Tardif, Gérin-Lajoie *et al.,* 2001). Selon ces auteurs, il importe de concevoir la formation de sorte à réinvestir les apprentissages réalisés en stage et à mobiliser des connaissances théoriques en les confrontant aux réalités du travail quotidien.

Le contexte actuel de la formation initiale à l'enseignement, notamment au Québec, en France et en Suisse, se dessine par des alternances en transition identitaire, pour reprendre les termes de Kaddouri (2012). Il s'agit là d'une lente et difficile mutation entre une alternance juxtapositive ou associative et une alternance intégrative qui se fait sentir dans la formation en milieu universitaire (Breithaupt et Clerc-Georgy, 2018), mais aussi en milieu de pratique. C'est aussi ce qui est constaté à la suite d'une récente analyse de données recueillies auprès de superviseurs et d'enseignants associés (Caron et Portelance, 2017). Les résultats au sujet des pratiques d'encadrement des stagiaires laissent entrevoir que peu de soutien est offert par les enseignants associés à la mise en relation des connaissances issues de l'expérience en milieu scolaire et des connaissances issues de la théorie vue à l'université.

Cette mise en relation reste pourtant essentielle aux pratiques d'encadrement (Caron et Portelance, 2017). Or, celles-ci donnent difficilement lieu à une interdépendance

des CIE et des CIR, laquelle permettrait de concrétiser une alternance intégrative. Des efforts pourraient être déployés pour la favoriser. Pour Beckers (2007), l'alternance n'est formatrice que si elle facilite une véritable articulation des connaissances théoriques et expérientielles, l'idéal sous-jacent étant que les deux s'éclairent mutuellement (Chaubet, Leroux, Masson, Gervais et Malo, 2018). L'articulation renvoie notamment à un recours aux connaissances formellement reconnues (théorie, CIR) pour examiner la pratique (Thornley, Parker, Read et Eason, 2004), par une mise en relation des connaissances et des outils cognitifs au service de l'action et de la conceptualisation. Elle renvoie surtout à un rapport de fonctionnalité réciproque dans lequel la théorie sert à élaborer et réguler les processus d'enseignement, alors que la pratique aide à contextualiser, éprouver et réorganiser les contenus théoriques (Beckers, 2007).

Pour un futur enseignant, les connaissances acquises durant son parcours de formation lui donnent l'occasion, entre autres, de développer ses compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Dans l'esprit d'une formation en alternance, il met en relation des CIR et ses pratiques enseignantes afin de développer les compétences lui permettant d'agir en tant qu'héritier, critique et interprète d'objets de savoirs et de culture; de communiquer correctement dans la langue d'enseignement; de concevoir et piloter des situations d'enseignement-apprentissage; d'évaluer la progression des apprentissages et le développement des compétences des élèves; de planifier et superviser le fonctionnement du groupe-classe; d'adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves; d'intégrer, dans ses pratiques, les technologies de l'information et des communications; de coopérer avec l'équipe-école, les parents, les partenaires sociaux et les élèves; de travailler en concertation avec les membres de l'équipe pédagogique; de s'engager dans une démarche de développement professionnel; d'agir de façon éthique et responsable. Par ailleurs, l'ensemble des connaissances théoriques qu'il

puise dans sa formation initiale à l'enseignement lui permet de renforcer ses apprentissages. Il lui est possible d'articuler des CIR et des CIE. Cette articulation peut se révéler par des allers-retours réflexifs entre la théorie et la pratique.

1.3 Une approche réflexive de la pratique visant le recours aux CIR

Le monde du travail exige des travailleurs compétents, c'est-à-dire des travailleurs qui peuvent mobiliser une étendue de savoirs de façon pertinente dans des situations problématiques et des tâches complexes (De Ketele, 2008). Le travail de l'enseignant est complexe et truffé de contraintes (Tardif et Lessard, 1999). Les milieux de formation ont introduit une approche par compétences pour mieux préparer les futurs enseignants à s'adapter aux réalités mouvantes et multiformes du travail (Martineau, 2006) ainsi que pour orienter la formation en enseignement vers la professionnalisation des enseignants.

Au Canada, aux États-Unis, en Australie et en Europe occidentale, notamment, les futurs enseignants reçoivent généralement une formation à l'enseignement à visée réflexive (Beckers, 2004; Boutet, 2004; Chaubet, 2012; Collin, 2010; Derobertmasure et Dehon, 2009; Desjardins, 1999; Ferraro, 2000; Gervais et Correa Molina, 2004; Henry et Bruland, 2010; Montalbetti, 2005; Schunk et Zimmerman, 1998; Tardif, Borges et Malo, 2012). Desjardins (1999) constate l'importance accordée aux dispositifs de formation à visée réflexive par les instances ministérielles et les institutions de formation. À l'aube des années 2000, le milieu universitaire adopte l'approche réflexive de la pratique pour former les professionnels de l'enseignement. La pratique réflexive s'avère une stratégie de formation à l'enseignement. Ce processus, consistant à s'interroger sur ses pratiques enseignantes, à les critiquer, à les expliciter afin d'anticiper, de résoudre des problèmes et d'améliorer les pratiques, est

considéré comme un moyen efficace pour assurer un développement professionnel et des apprentissages de qualité chez les futurs enseignants (Clerc-Georgy, 2014).

Examiner différentes composantes de la pratique permet de se donner une représentation de sa pratique, de faire des prises de conscience et d'envisager des ajustements (Ladouceur, Dimitri et Potvin, 2013).

Les futurs enseignants, stagiaires, ne sont pas laissés à eux-mêmes dans leur formation en milieu de pratique. Ils sont encadrés par deux formateurs, l'enseignant associé, formateur de terrain, et le superviseur universitaire, formateur universitaire. Tout particulièrement, les enseignants associés, assurant une présence et un soutien quotidien au stagiaire, ont certainement un rôle important à jouer (L'Hostie et Guillemette, 2011). C'est ce qui est déjà affirmé par le comité de la formation du personnel enseignant (COFPE). Selon ses membres, le rôle principal des enseignants associés est de soutenir le développement des compétences professionnelles du stagiaire :

> [...] l'enseignant associé doit [...] effectuer un suivi attentif de son stagiaire et [...] lui fournir une rétroaction efficace afin que ce dernier se familiarise progressivement avec l'analyse réflexive et soit capable de discuter de ses difficultés et des correctifs qu'il entend appliquer pour y remédier. [...] l'enseignant associé doit être disponible, y compris pour discuter du réinvestissement par le stagiaire des apprentissages qu'il a faits à l'université et pour l'amener à remettre en question, à partir de sa pratique quotidienne, les fondements théoriques de l'enseignement (COFPE, 2005, p. 30).

En cohérence avec les attentes universitaires et ministérielles en matière de pratique réflexive, l'enseignant associé est invité à offrir un encadrement réflexif au stagiaire (Lane, 2008). Sont-ils aptes à offrir ce type d'encadrement aux étudiants? Quelle formation les y prépare? À partir de 1994, le ministère de l'Éducation a confié la

formation des enseignants associés aux universités québécoises. Dans tous les programmes de formation des enseignants associés, l'importance de la pratique réflexive est mise de l'avant (Dufour, Portelance, Pellerin et Boisvert, 2018). Or, cela ne signifie pas pour autant que les formateurs de terrain sont aptes à offrir un encadrement réflexif au stagiaire. En contexte de stage, le formateur doit relever plusieurs défis pour que l'étudiant adopte une posture et une pensée réflexives à l'égard de sa pratique. Il est complexe de guider la réflexion vers des remises en question tout en évitant de susciter la résistance et en préservant le sentiment de compétence (Ladouceur, Dimitri et Potvin, 2013). Il s'avère particulièrement difficile de soutenir l'intégration des CIR à l'analyse des pratiques (Evans, Waring et Christodoulou, 2017). Par ailleurs, des chercheurs se demandent à propos de quels objets il est souhaitable de faire réfléchir les stagiaires (Chaubet, Correa Molina et Gervais, 2018).

L'approche réflexive de la pratique n'a rien d'une panacée. Si elle est uniquement alimentée par l'expérience personnelle de l'enseignant comme objet, elle peut même servir à consolider certaines croyances non fondées plutôt qu'à construire des savoirs professionnels au service de l'apprentissage et du développement des élèves (Hensler, Garant et Dumoulin, 2001). De surcroit, l'énonciation des réflexions peut prendre une tournure de discours vague du type : « Les élèves ont aimé l'activité, ça s'est bien passé ». Dans un tel cas, l'énonciation analytique, qui consisterait à faire l'examen des pratiques par des mises en relation pouvant dégager les éléments explicatifs des pratiques (Desjardins et Boudreau, 2012), est sous-exploitée.

Aussi, pour encourager une véritable approche réflexive de la pratique, l'enseignant associé doit éviter d'énoncer plus de conseils que de questions ouvrant à l'analyse de la pratique (Caron, 2010).

L'approche réflexive de la pratique peut certes mobiliser avec profit des CIE. Celles-ci sont rattachées à des contextes, ce qui peut les rendre pertinentes aux yeux du stagiaire (Tamir, 1991). Par ailleurs, les connaissances expérientielles contextualisées ne peuvent pas s'appliquer à tout contexte (Boutet, 2004). La complexité du travail de l'enseignant nécessite une réflexion qui fait aussi appel à des CIR (Altet, 2012; Boutet, 2004; Cain, 2009; Gauthier, Martineau et Simard, 1994; Wentzel, 2012; Zay, 1986). Cette nécessité amène à aborder la pertinence d'une approche réflexive de la pratique favorisant l'utilisation de CIR, sans pour autant prétendre qu'elles s'appliquent à tout contexte éducatif.

Des allers-retours réflexifs sur la pratique enseignante, combinés à l'utilisation de CIR, gagnent en pertinence sociale parce qu'elles représentent des leviers de développement professionnel (Allaire et Laferrière, 2011; Laugksch, 2000). Pour Marion et Houlfort (2015), l'utilisation de CIR en formation initiale à l'enseignement renvoie aux actions visant notamment à outiller les étudiants pour la recherche d'articles scientifiques et la confrontation des CIR à leurs expériences d'enseignement. En contexte de stage, cette utilisation se traduit par une invitation à produire de courts travaux en lien avec des problématiques vécues en milieu scolaire et à analyser les liens entre les CIR et les CIE. Allaire et Laferrière (2011) affirment que l'utilisation de CIR permet d'alimenter de façon critique, systématique et réfléchie une compréhension éclairée, circonscrite et renouvelée d'une situation d'enseignement.

Avoir recours aux résultats de recherche en éducation n'est pas un antidote et ne fournit pas systématiquement des réponses à tous les questionnements portant sur des situations vécues dans la pratique enseignante. Les CIR ne sont pas exhaustives, sans limites, sans biais. En revanche, l'enseignement est une profession fondée sur la recherche et la recherche est nécessaire (Everton, Galton et Pell, 2000).

Au Québec, le ministère de l'Éducation fait la promotion des CIR. Cela est clairement affirmé dans le référentiel de compétences professionnelles attendues des enseignants. Il est demandé d'utiliser des résultats de recherche (Proulx, 2006). L'une des avenues envisagées pour contribuer à l'amélioration des pratiques enseignantes est l'approche réflexive de la pratique favorisant l'utilisation de CIR (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Encore faut-il que les enseignants associés développent leur compétence à en faire usage eux-mêmes.

1.4 La sous-utilisation de CIR par les enseignants associés

En utilisant des CIR, l'enseignant peut arriver à une connaissance fine d'un objet en lien avec la pratique enseignante, à la construction de ressources pour observer et comprendre le réel, au développement d'une habileté à résoudre des situations problématiques. Les discussions durant lesquelles il y a utilisation de CIR, en complémentarité avec des CIE, créent une ouverture à l'articulation entre différentes sources de savoirs pour atteindre l'objectif d'une meilleure compréhension des expériences singulières et de mieux connaitre pour agir (Wentzel, 2012).

En Angleterre, Simons, Kushner, Jones et James (2003) ont évalué un programme national qui invite les enseignants à réfléchir, à utiliser des CIR en éducation et à participer à des recherches. Leur analyse montre que les pratiques des enseignants se sont raffinées lorsque les CIR leur permettaient d'améliorer sensiblement leur pratique. À la lumière d'une revue des écrits sur l'utilisation de la recherche pour améliorer les pratiques professionnelles, Hemsley-Brown et Sharp (2003) affirment que les CIR permettent aux formateurs de terrain et aux futurs enseignants de réfléchir sur la pratique enseignante, d'expérimenter des interventions, de résoudre des problèmes quotidiens. Les auteures précisent que l'utilisation de CIR offre la possibilité de tenter des expériences, d'élaborer du matériel didactique et de répondre

à des besoins ou des préoccupations du moment. Selon Dagenais, Janosz, Abrami et Bernard (2007), il y a une relation positive entre l'utilisation de CIR, la prise de décisions professionnelles basée sur celles-ci et la réussite des élèves. Autrement dit, le fait de consulter la recherche en éducation aurait pour effet d'orienter les interventions des enseignants pour qu'elles soient adaptées aux besoins des élèves. Le groupe de chercheurs soutient que l'utilisation de CIR permet de mieux comprendre les situations de classe, de justifier des décisions pédagogiques et de répondre à des questionnements quotidiens. Par ailleurs, même si l'impact positif de l'utilisation de CIR est reconnu, les enseignants les utilisent rarement.

> [...] les enseignants et les professionnels sont ceux qui ont le moins recours aux résultats issus de la recherche; le tiers d'entre eux mentionnent n'en faire jamais usage dans leur pratique. Ceux qui utilisent les CIR documentent leur pratique essentiellement au moyen des sites Internet et des médias de masse, tels la télévision, la radio, les journaux et les magazines (Dagenais *et al.*, 2007, p.13).

L'utilisation des CIR de manière consciente et explicitée par les enseignants est un enjeu de plus en plus crucial en formation à l'enseignement, qu'elle soit initiale ou continue. Récemment, le réseau des établissements scolaires pour l'utilisation des CIR (RÉU-CIR) met en lumière l'importance du regroupement d'acteurs pour exploiter des CIR dans une visée de compréhension documentée et critique des situations rencontrées dans le contexte scolaire.

Lorsque l'utilisation de CIR par le formateur de terrain du stagiaire fait défaut, ce dernier n'est pas en mesure d'interroger l'étudiant par rapport à des savoirs, d'y faire référence, de l'inviter à consulter des ouvrages scientifiques (articles, livres, chapitres de livres, actes de colloques, etc.). Il lui est plus ardu de faire évoluer la pratique du stagiaire (Thornley *et al.*, 2004). Pour éviter des impacts négatifs sur la formation des futurs enseignants, le formateur de terrain aurait intérêt à utiliser des CIR dans son encadrement réflexif. Ainsi, il pourrait amener progressivement le stagiaire à

expliquer et à comprendre son action et ses stratégies de résolution de problème. Il soutiendrait le stagiaire en interrogeant les motifs sous-jacents aux actions pédagogiques à l'aide, notamment, de référents issus de la recherche en éducation (Brouillet et Deaudelin, 1994; Lane, 2008; Pasche Gossin, 2008).

Les CIR sont des ressources complémentaires pour le stagiaire qui est en apprentissage, inexpérimenté et démuni face à certaines situations de travail sur lesquelles il porte sa réflexion. En soi, l'utilisation de CIR par les enseignants associés dans un encadrement réflexif est bénéfique pour les étudiants (Hemsley-Brown et Sharp, 2003; Proulx, 2006). Entre autres, l'usage de CIR engendre une mobilisation d'idées d'innovation, de changement, d'amélioration (Hemsley-Brown et Sharp, 2003).

Pour encadrer un stagiaire en enseignement, les enseignants associés sont appelés à favoriser l'articulation entre la théorie et la pratique, comme déjà mentionné. Cela implique de susciter la réflexion du futur enseignant sur sa pratique et d'encadrer cette réflexion, et ce, dans une dynamique dialogique, voire dialectique, avec l'étudiant. Le dialogue dyadique stimule la réflexion, le questionnement, l'argumentation et l'interprétation autour de la pratique enseignante. En dialoguant, les membres de la dyade peuvent confronter différentes idées, dégager des connaissances de l'analyse des idées confrontées et faire émerger une nouvelle interprétation des pratiques (Sanchez-Palencia, 2012). En général, les enseignants associés sont ouverts aux discussions, généreux de leur temps ainsi que de leurs récits d'expériences et soucieux de la réussite des stagiaires (Caron, 2010; Portelance, 2007). Ils exercent une influence sur le développement professionnel des futurs enseignants (Boutet et Pharand, 2008; L'Hostie et Guillemette, 2011). Or, dans leur encadrement, tout comme les enseignants en général, ils utilisent peu les CIR en éducation (Balslev, Vanhulle et Tominska, 2010; Caron, 2010; Caron et Portelance,

2017; Valencia, Martin, Place et Grossman, 2009). Balslev *et al.* (2010) avancent que les réflexions sur la pratique lors des rencontres de rétroaction avec les stagiaires laissent émerger presque uniquement des notions à caractère directement pragmatique basées sur le vécu. L'encadrement réflexif n'est ainsi pas toujours dirigé vers l'utilisation de CIR en éducation. C'est aussi ce que laissent entendre les travaux de Valencia *et al.* (2009). Ces auteures maintiennent que de nombreuses occasions d'apprentissage pour les stagiaires sont perdues en raison de rares commentaires ou questions portant sur les liens avec les savoirs théoriques dont les CIR font partie. Dans son mémoire, Caron (2010) arrive aux mêmes constats. Tout particulièrement, les résultats indiquent que les enseignants associés suscitent peu la réflexion. Ils questionnent peu les pratiques du stagiaire et s'expriment surtout en prenant appui sur leur expérience personnelle d'enseignement. Ils omettent de faire appel aux CIR, à ce qui est enseigné à l'université. Aux yeux des stagiaires, le superviseur serait responsable du soutien à l'établissement de liens entre théorie et pratique (Caron et Portelance, 2017). Dans le même sens, les représentations que les formateurs de terrain ont de leur rôle correspondent peu aux attentes à leur égard quant au soutien à l'articulation entre la théorie et la pratique, et ce, même chez les enseignants associés ayant suivi une formation et qui ont développé des compétences en matière d'encadrement de stagiaires. Les auteures avancent qu'un regroupement d'enseignants associés axé sur le codéveloppement professionnel permettrait d'améliorer la situation.

1.5 Le soutien à l'articulation entre des CIR et la pratique

Pour Tardif et Lessard (1999), il est clair que le travail de l'enseignant qui encadre un stagiaire est nourri par un bagage de savoirs issus des connaissances personnelles (histoire de vie, socialisation primaire), des connaissances provenant d'une formation scolaire antérieure, de la formation à l'enseignement (initiale et continue), des

programmes et des manuels scolaires (outils de travail utilisés), de l'expérience d'enseignement (pratique du travail et socialisation professionnelle). Les auteurs ajoutent que les connaissances des enseignants sont ouvragées, acquises à même les sites quotidiens du travail et issues de l'expérience concrète et vivante du travailleur. Ils précisent que l'expérience est personnelle, teintée d'une subjectivité formée et informée par le parcours de vie de chacun; elle n'a rien d'objectif, de théorique; elle peut être raccordée à un danger d'enfermer la connaissance dans la subjectivité, dans un espace privé et clos. Conscients ou non de ce danger, les enseignants associés entretiennent un rapport positif aux CIE (Caron, 2010).

Parce que les connaissances issues de l'expérience d'enseignement sont considérées comme plus utilisables, elles sont valorisées et elles fondent la pratique du métier et la compétence professionnelle, soutiennent Tardif et Lessard (1999). Le rapport au savoir des enseignants est influencé par leur préoccupation pour l'efficacité pratique plutôt que par la rigueur scientifique (Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, 2008). Tel que décrit, ce rapport aux connaissances s'accroche à un postulat pragmatiste. Cela signifie que l'action est dominante en ce qui a trait aux processus de modélisation de la pensée; elle en est le motif de création (Morandi, 2004).

Or, la formation du stagiaire à l'enseignement est orientée de sorte à favoriser la construction de sens et la prise de décision par l'action. Dans cette optique, les CIR, à l'instar des CIE, constituent un réservoir duquel émergent des interprétations des situations problématiques de la pratique enseignante. Elles peuvent fonder la prise de décisions.

Les futurs enseignants ont besoin d'une formation qui les aide à atténuer le choc de la confrontation avec la réalité du quotidien (OCDE, 2005; Pelletier et Marzouk, 2018), qu'ils vivent lors des stages en milieu de pratique. Ils réclament du soutien de leurs

enseignants associés, formateurs de terrain, pour amortir leur difficulté à concilier les connaissances véhiculées par l'école et par l'université (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2012). En d'autres termes, ils demandent du soutien pour articuler les connaissances issues de leurs propres expériences, de l'expérience des enseignants associés et les CIR (Caron et Portelance, 2017). Pour eux, cette articulation est ardue. Cette difficulté est d'ailleurs observée par les enseignants associés eux-mêmes (Arsenault, Adihou, De Maisonneuve, Pelletier et Rossignol, 2014).

Les stagiaires ont du mal à donner du sens à la théorie (Altet, 2010; Portelance et Legendre, 2001). Une fois devenus enseignants, ils expliquent cela, entre autres, en avançant que la place occupée par la recherche dans la formation à l'enseignement est lacunaire (Dagenais et *al.*, 2007). Conséquemment, certains enseignants n'ont pas développé leur capacité à repérer, comprendre et utiliser des CIR. Devenus enseignants associés, ils peinent à soutenir le stagiaire dans l'articulation entre la théorie et la pratique (Caron et Portelance, 2017). Néanmoins, ils ont un rôle de médiateurs entre les CIE et les CIR (Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay, 2008).

L'encadrement de stagiaires dans l'esprit d'une articulation entre la théorie et la pratique nécessite de retraduire les CIR, de les décaper et de les soumettre à la réalité de la pratique, pour reprendre les expressions de Malo (2000) et Tardif, Lessard et Lahaye (1991). Cela requiert que l'enseignant associé prenne une distance réflexive par rapport à ses CIE et à son agir professionnel (Charlier et Biémar, 2012). Son encadrement des stagiaires dans le développement de leurs compétences devrait être influencé par une nécessité d'utiliser des connaissances formelles et spécialisées en contexte d'action professionnelle (Beckers, 2013; Evans, Waring et Christodoulou, 2017; Perrenoud, 2001b; Shneuwly, 2012).

Selon le Ministère de l'Éducation du Québec (2001), il est attendu de l'enseignant compétent qu'il puisse être en mesure de repérer, comprendre et utiliser les ressources (littérature de recherche et littérature professionnelle, réseaux pédagogiques, associations professionnelles, banques de données) disponibles sur l'enseignement. Cette attente envers l'enseignant est tout aussi valable pour l'enseignant associé. Ce dernier est certes encouragé à faire part de son expérience, mais aussi à présenter des connaissances scientifiques à son stagiaire. Depuis 2008, un cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires, approuvé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, explicite les compétences attendues de l'enseignant associé. Ce dernier développe des compétences, et ce, en mobilisant des connaissances à la fois expérientielles et issues de la recherche (Portelance *et al.*, 2008). Le groupe de chercheurs pose son argumentation sur l'idée d'interdépendance et de statut égalitaire des savoirs théoriques et expérientiels. Dans un encadrement réflexif des stagiaires, il est précisément attendu que le formateur de terrain manifeste des compétences professionnelles relatives aux éléments suivants :

- le développement de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction de son cheminement et des objectifs formels de la formation à l'enseignement;
- le développement des compétences professionnelles du stagiaire par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée;
- l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves;
- le développement d'une approche réflexive de la pratique;
- les interactions respectueuses dans un climat d'apprentissage et de confiance mutuelle;
- la collaboration avec les intervenants universitaires, particulièrement le superviseur.

Pour analyser des pratiques enseignantes complexes, interdisciplinaires, parfois problématiques, mais surtout en évolution constante (Lenoir, 2007), le formateur de terrain est appelé à :

> [...] se renseigner sur les contenus et les objectifs des cours universitaires déjà suivis par le stagiaire, à manifester sa volonté de les connaitre le mieux possible afin d'être en mesure de soutenir le stagiaire dans l'établissement de liens entre ses savoirs théoriques et pratiques. Une attitude d'ouverture aux savoirs formels et la valorisation de leur pertinence peuvent s'avérer favorables au développement des compétences professionnelles du stagiaire (Portelance *et al.*, 2008, p. 94).

Or, une étude révèle que les formateurs de terrain n'amènent pas explicitement le stagiaire à prendre conscience des savoirs qui se cachent dans son agir professionnel ni à mobiliser les concepts lui permettant de comprendre les situations problématiques ni à convoquer des concepts pour faire surgir des pistes d'actions concrètes et opérationnelles (Caron et Portelance, 2017). Sur ce plan, il est souhaitable que leurs compétences soient plus développées. Les activités de développement professionnel des enseignants associés pourraient promouvoir le travail collaboratif reconnu comme étant un moyen d'accroitre la compétence (Chagnon, Bardon, Proulx, Houlfort, Briand-Lamarche et Labelle, 2012; Chunharas, 2006, Elissalde, Gaudet et Renaud, 2010; L'Hostie, Monney et Nadeau-Tremblay, 2013). Ensemble, ils pourraient codévelopper leur capacité à soutenir le stagiaire dans l'établissement de liens entre des situations de la pratique enseignante et des CIR. Or, les enseignants associés ont peu d'occasions formelles de se regrouper pour échanger et ils ne font pas appel à des repères scientifiques pour guider leurs actions (L'Hostie, Monney et Nadeau-Tremblay, 2013).

1.6 Le regroupement d'enseignants associés dans une visée de codéveloppement professionnel quant à l'articulation entre théorie et pratique

Quand il est question de développement professionnel des acteurs intervenant dans la formation des enseignants, le travail collectif et les interactions collaboratives semblent être une voie prometteuse. Le travail collectif des formateurs du stagiaire est un levier pour favoriser la synthèse des savoirs construits par les recherches et de ceux générés par l'expérience (Grangeat, 2011).

Si les enseignants associés ne répondent pas aux attentes à leur égard en matière d'utilisation de CIR et de soutien des stagiaires à l'articulation entre théorie et pratique, ils sont en partie responsables d'un manque dans la formation en milieu scolaire. À long terme, des impacts négatifs se font sentir sur les stagiaires devenus enseignants. Ils arrivent laborieusement à adhérer à l'utilisation de CIR, à prendre conscience de leur pertinence et à surmonter les contraintes rattachées à leur usage (Dagenais, Janosz, Abrami, Bernard et Lysenko, 2008). Selon ces auteurs, les enseignants ne sont pas en mesure de faire usage de CIR parce que « leur formation initiale [...] ne leur a pas fourni les moyens ni de comprendre ni d'utiliser les CIR dans leur pratique » (p.13-14).

Lorsque ces enseignants deviennent enseignants associés, ils ne sont pas nécessairement aptes à exercer leur rôle. Ils manquent de confiance en leurs capacités de repérer et d'utiliser des CIR dans leur vie professionnelle (Stavor, Zedreck-Gonzalez et Hoffmann, 2016; Williams et Coles, 2003). Pour exploiter des CIR, les futurs enseignants auraient pourtant besoin d'encadrement, d'être questionnés sur leurs pratiques et leur utilisation de CIR. Si les stagiaires ont des besoins relativement à l'utilisation de CIR, les enseignants associés en ont également. Ils réclament qu'on s'en préoccupe pour assumer le rôle de soutien au stagiaire (Caron, Portelance et

Martineau, 2013) : savoir ce qui est enseigné à l'université; avoir accès aux nouvelles théories en éducation et aux écrits scientifiques.

L'idée de regrouper des utilisateurs de CIR, des acteurs, viendrait atténuer certains des facteurs nuisant à l'utilisation de CIR (Chagnon, Bardon, Proulx, Houlfort, Briand-Lamarche et Labelle, 2012; Chunharas, 2006; Conseil supérieur de l'éducation, 2006; Elissalde, Gaudet et Renaud, 2010; Gervais, 2017). Parmi les principes du développement professionnel des enseignants, l'un établit que les rencontres entre praticiens devraient comporter des CIR, l'autre que les rencontres devraient prendre la forme d'un travail collaboratif (Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette, 2017). Un tel regroupement permet d'ouvrir des discussions sur des expérimentations, de partager des stratégies, de questionner des pratiques. Il donne l'occasion de s'outiller, de faire des prises de conscience et de s'engager dans une prise de décision conjointe (Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette, 2017). En d'autres termes, l'entraide vient alimenter le développement de compétences, de savoir-faire et de savoir-être (Mercure, 2001). Chez les enseignants, le travail collectif engendre des retombées en milieu de pratique, une coconstruction de connaissances et le développement d'une compétence collective (Gibert, 2018). Le regroupement favorise également l'éclosion d'une culture apprenante (Bourassa et Philion, 2010) qui peut avoir des répercussions positives, notamment sur les futurs enseignants en contact avec des enseignants associés. Ensemble, les formateurs de terrain du stagiaire peuvent s'entraider dans leur utilisation des CIR et peuvent aider les étudiants à faire de même. Or, ils ont peu d'occasions de regroupement. Pour Haberman (2004), il est clair que le regroupement d'enseignants axé sur le développement professionnel entourant l'utilisation de CIR à partir de réflexions sur l'expérience de chacun engendre des retombées en milieu de pratique et une construction de connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage.

Fournir un apport scientifique en ce qui a trait aux connaissances sur l'encadrement réflexif de stagiaires nous semble impératif. Générer un apport social en donnant à des enseignants associés une occasion de codéveloppement professionnel dans un projet de recherche original devient notre préoccupation. D'abord, penchons-nous sur l'état de la question en lien avec les travaux de recherche réalisés sur le sujet qui nous intéresse.

1.7 L'état de la question

À l'heure actuelle, selon notre recension des écrits, il n'existe pas de recherches qui s'attardent à la fois à l'encadrement réflexif de stagiaires et à l'utilisation de CIR. Celle de Hensler, Garant et Dumoulin (2001) a mis en lumière, dans un guide, les conceptions et les pratiques d'accompagnement réflexif des enseignants associés. Cependant, elle laisse un problème en suspens mentionné par les auteures : l'encadrement offert aux stagiaires ne suffit pas à susciter une mobilisation et une diffusion des connaissances théoriques notamment acquises en cours de formation. Le problème du statut et de l'utilisation de CIR demeure et il doit être traité. Les auteures soulignent qu'il est nécessaire, dans le cadre d'un accompagnement réflexif des stagiaires, d'avoir accès aux CIR. Cela reste à faire. L'étude de Monfette, Lebel et Bélair (2018), portant également sur la pratique réflexive, laisse voir que les entretiens informels avec l'enseignant associé ont une place de choix. Or, comme le soulignent les auteures, la pratique réflexive peut se manifester d'autres manières, notamment dans le cadre d'entretiens de rétroaction formels.

Portelance *et al.* (2008) fournissent un apport théorique considérable et élaborent un cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires au Québec. Ce cadre propose trois orientations pour la formation, qui en représentent les finalités, ainsi que cinq compétences spécifiques à développer par les enseignants associés. Or,

Portelance (2009) mentionne qu'il y aurait lieu de mener des études pour investiguer au sujet de l'actualisation effective du cadre de référence. Il serait intéressant de se pencher sur l'actualisation relative à l'utilisation de CIR. Notons qu'il existe peu de balises, voire de pratiques susceptibles de favoriser l'utilisation des CIR dans un encadrement réflexif de stagiaires.

Dans sa thèse, Lane (2008) trace un portrait des conceptions et des pratiques des enseignants associés au regard du raisonnement pédagogique ainsi que de l'accompagnement réflexif. L'opérationnalisation et l'instrumentation de la méthodologie ne favorisent pas l'explicitation des raisons d'agir constituant pourtant une visée d'accompagnement en cohérence avec le mouvement de professionnalisation des enseignants. Il importe certes d'encadrer la réflexion du stagiaire. À partir de la mobilisation de quels référents théoriques et expérientiels? Comment mobiliser les référents théoriques? Par ailleurs, quelle approche pourrait accroitre la détermination du stagiaire à accueillir ces référents, à se saisir de nouvelles représentations, pour reprendre le questionnement de Jorro (2017). Ces questions restent sans réponses. Comme le soutiennent Evans, Waring et Christodoulou (2017), il importe de soutenir l'utilisation de CIR par les stagiaires. Les nouveaux enseignants ont besoin de savoir repérer et utiliser de manière critique les données de recherche, mais aussi de s'engager activement dans la recherche. Les auteurs ajoutent que cette dernière devrait faire partie intégrante de leur pratique quotidienne plutôt que d'être considérée comme une entité distincte.

Malo et Desrosiers (2011) offrent un apport scientifique en développant une démarche de mise en mots de savoirs dans les stages. Elles illustrent clairement la dynamique des échanges sur la pratique enseignante entre enseignants associés et stagiaires. À l'instar de Gervais et Correa Molina (2004) et Hoffman, Mosley Wetzel, Maloch, Greeter, Taylor, Dejulio et Khan Vlach (2015), elles mettent en évidence que

la vidéoscopie, même si elle nécessite une période d'acclimatation par les participants, est une stratégie favorable pour accroitre la mise en mots de savoirs et rendre l'explicitation accessible à autrui. En revanche, cette explicitation concerne des CIE, un savoir implicite, tacite et souvent ardu à verbaliser. Les CIR sont absentes de l'analyse effectuée.

Pour Hoffman *et al.* (2015), continuer d'ignorer le développement professionnel des formateurs d'enseignants, c'est mettre en péril la formation à l'enseignement. L'Hostie, Monney et Nadeau-Tremblay (2013) font un constat : une approche de codéveloppement professionnel est bénéfique. Dans un processus d'échanges très structuré au sein du groupe formé par les chercheurs et des enseignants associés, ces derniers exposent des problématiques d'encadrement de stagiaires auxquelles ils sont confrontés. Par le partage d'expériences et l'apport des chercheurs, les enseignants associés apprennent les uns des autres et dégagent des stratégies d'intervention. Ils gardent des traces des sept situations analysées en groupe afin de pouvoir s'y référer ultérieurement. L'investigation n'avait pas explicitement pour but de favoriser une utilisation de CIR par les formateurs de terrain. Dans une formation en alternance intégrative, ceux-ci ont pourtant à fournir un soutien à la mise en relation des apports de la formation universitaire et de l'expérience du stage lors de l'analyse des situations problématiques vécues en milieu de pratique (Bourgeois et Merhan, 2017).

Cet exposé de l'état de la question permet l'identification d'un problème non résolu et d'une question non traitée.

1.8 Le problème et la question de recherche

D'innombrables recherches sur les problématiques rencontrées en éducation sont publiées chaque année. Les connaissances engendrées par ces recherches offriraient

de réelles pistes pour favoriser la compréhension de phénomènes et la prise de décisions, mais demeurent méconnues et sous-utilisées. Force est d'admettre que la formation initiale à l'enseignement n'accorde pas encore toute la place qui revient à l'interdépendance et à la complémentarité des CIE et des CIR. De plus, l'utilisation de CIR par les enseignants et les enseignants associés est lacunaire. Cette utilisation par les formateurs de terrain dans un contexte d'encadrement de stagiaires en enseignement fait actuellement partie des attentes ministérielles au regard du développement des compétences professionnelles du stagiaire. Elle représente également une difficulté et une nécessité reconnues des enseignants associés. Les écrits montrent qu'il existe des lacunes dans les pratiques d'encadrement réflexif de stagiaires visant une utilisation de CIR par les enseignants associés. De plus, les pratiques et les intentions d'encadrement de stagiaires inhérentes à une telle utilisation dans le contexte du stage en enseignement sont encore méconnues.

Comme Perrenoud (2001a) l'affirme, les CIR disponibles en éducation sont des ressources offrant un potentiel d'utilisation. Elles pourraient l'être encore davantage si les formateurs de terrain pouvaient bénéficier d'un contexte leur permettant de se regrouper afin de développer des pratiques d'utilisation de CIR. Or, il y a un manque d'occasions formelles d'échanges entre enseignants associés pour utiliser des CIR. Par ailleurs, les formateurs de terrain ont besoin de regroupement dans une visée de codéveloppement professionnel. Il s'avère important de créer, pour des enseignants associés, une occasion visant une utilisation de CIR en formation initiale et d'engager collectivement une réflexion sur cette utilisation.

On constate une nécessité d'y voir plus clair et d'enrichir les connaissances pour la communauté scientifique ainsi que pour tout acteur d'une formation en milieu de pratique ayant un rôle de formateur auprès d'un stagiaire. Il apparait opportun et impératif que la recherche scientifique en éducation entreprenne des investigations au

regard de l'utilisation de CIR par les enseignants associés pour mieux comprendre les pratiques et les intentions d'encadrement réflexif qu'ils adoptent.

Nous voulons répondre à la question suivante :

Comment des enseignants associés d'un groupe de codéveloppement professionnel utilisent des connaissances issues de la recherche dans leurs pratiques d'encadrement réflexif de stagiaires?

Cette question se précise dans un cadre conceptuel qui fournit un ensemble de repères nécessaires à l'investigation proposée. Le cadre conceptuel qui suit est celui sur lequel prend appui le traitement de la question de recherche.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

L'objectif général que nous voulions atteindre était de décrire et comprendre l'utilisation de connaissances issues de la recherche (CIR) par des enseignants associés d'un groupe de codéveloppement professionnel, dans leurs pratiques d'encadrement réflexif de stagiaires. L'atteinte de cet objectif de recherche prend appui sur un cadre conceptuel qui se rattache à la problématique précédemment présentée.

Les concepts centraux interreliés de la recherche représentent des repères théoriques qui orientent l'ensemble du projet de recherche et les décisions concernant la nature des données à collecter tout comme l'analyse et l'interprétation qui résultent de cette collecte. C'est ce que soutient Gohier (2004b) lorsqu'elle parle de la nature du cadre conceptuel dans le cas d'une recherche empirique.

La nécessité d'une utilisation de CIR en formation initiale à l'enseignement amène un besoin de clarifier le sens accordé aux connaissances, aux CIR en éducation et à leur utilisation. Puisque les CIR représentent des leviers de développement professionnel, les formateurs devraient aider les étudiants stagiaires à devenir autonomes dans la recherche de CIR et la confrontation de celles-ci à leurs expériences d'enseignement. Dans ce chapitre, il est question du déploiement de deux approches d'utilisation des CIR, l'une transmissive et l'autre d'acculturation scientifique. Dans son rôle,

l'enseignant associé offre un encadrement qui stimule la pratique réflexive. En outre, puisqu'il est question de l'utilisation de CIR par des enseignants associés dans leur encadrement réflexif de stagiaires, le concept d'encadrement réflexif retient l'attention. Cet encadrement est offert aux étudiants par tous les formateurs qui ont d'ailleurs à soutenir l'articulation entre la théorie et la pratique dans une formation en alternance. Nous précisons donc ce qui est attendu de l'enseignant associé quant à l'encadrement réflexif du stagiaire selon une utilisation de CIR. Comme cette recherche permet aux futurs enseignants, mais aussi aux enseignants associés, de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel, nous clarifions le concept de codéveloppement professionnel. Avant de présenter les objectifs de la recherche, nous illustrons la connexité entre les concepts présentés dans ce chapitre.

2.1 De la connaissance aux connaissances issues de la recherche

A priori, il apparait pertinent d'examiner l'expression utilisation de connaissances issues de la recherche. Avant d'aborder le concept de CIR, nous présentons des concepts connexes : connaissance, connaissances en éducation et connaissances dans la formation initiale à l'enseignement. Par la suite, deux approches de l'utilisation de connaissances issues de la recherche seront exposées : l'approche transmissive et l'approche d'acculturation scientifique.

Le terme connaissance est plurisémantique et multidisciplinaire. En remontant à Platon, la connaissance se retrouve à la croisée des chemins entre les vérités et les croyances (Vergnioux, 1991). L'opposition entre vérités et croyances est toutefois largement critiquée. Qu'est-ce qu'une vérité? Si elle existe, est-ce qu'une vérité est immuable, irréfutable? Besnier (2011) expose des conceptions variées qui remettent

en doute la question de la vérité absolue. Il mentionne d'ailleurs que pour Hume, la connaissance est une croyance découlant d'une impression à la suite d'une expérience. Il ajoute que pour Kant, la connaissance est une construction établie par un sujet qui perçoit une réalité ou un phénomène. Russell (1911) prétend que la connaissance est une croyance vérifiée, justifiée et argumentée. Son degré de véracité peut dépendre également du niveau de résonance sociale qu'elle est en mesure de générer, étant associée à une convention (Fontan, Alberio *et al.*, à paraitre en 2018).

En éducation, savoir et connaissance sont souvent des concepts utilisés comme des synonymes. Or, il y a une distinction à clarifier. Dans une définition générale de Legendre (2005), citant Palkiewicz (1986), la connaissance se rapporte à des faits, des informations, des notions ou encore des principes qui forment un savoir. Elle est acquise par l'entremise de l'étude, de l'observation ou de l'expérience par un sujet, comme la conçoit Kant. Par ailleurs, la connaissance forme le savoir (Conne, 1992). La caractérisation à laquelle arrive l'auteur au sujet de la distinction entre savoir et connaissance fait intervenir l'apprenant en processus d'acquisition d'une connaissance. Il ajoute que c'est l'utilité d'une connaissance pour un apprenant qui permet à celui-ci de la qualifier de savoir.

> Lorsque le sujet reconnait le rôle actif d'une connaissance sur la situation, pour lui, le lien inducteur de la situation sur cette connaissance devient inversible : il sait. Une connaissance ainsi identifiée est un savoir, c'est une connaissance utile, utilisable, dans le sens qu'elle permet au sujet d'agir sur sa représentation (p. 225).

Ainsi, à l'instar de Kant, sans présence d'un jugement quant à l'utilité de la connaissance dans un contexte donné, on parle de la connaissance plutôt que du savoir. Lorsqu'il y a absence d'un sujet apprenant, la connaissance est le fruit d'une activité scientifique (Conne, 1992), par exemple à partir de faits, d'observations, de données. Elle réfère à un processus de création qui s'inscrit dans un mouvement

perpétuel dans lequel « l'ancien explique le nouveau et l'assimile; vice versa, le nouveau affermit l'ancien et le réorganise l'inflexion du passé de l'esprit sous la sollicitation d'un réel inépuisable constitue l'élément dynamique de la connaissance » (Bachelard, 1938, p. 15-16). Empruntée à cet épistémologue et philosophe reconnu, cette posture épistémologique que nous adoptons implique une conception de la connaissance dans un processus itératif: des problèmes font émerger des questions, des questions conduisent à une activité scientifique, une activité scientifique engendre une connaissance, d'une connaissance découlent des problèmes et des questions. La connaissance comporte des données coconstruites et analysées dans une activité scientifique par des chercheurs ayant développé un esprit scientifique. Dans la conception de Bachelard (1938), l'esprit scientifique est une façon d'aborder la science par une reconnaissance et une réflexion au sujet des présupposés épistémologiques du chercheur. Ces présupposés sont alors dépassés pour permettre la construction rationnelle d'une démarche scientifique. Un esprit scientifique permet de partir de présupposés, de formuler des questions, de problématiser, de chercher à comprendre, d'expérimenter et de répondre à une question.

> L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit (Bachelard, 1938, p. 16).

Une fois construite, connue et rendue accessible par l'entremise de la tradition orale (communication) ou écrite (publication), la connaissance peut faire l'objet d'une appropriation et d'une intégration. Les connaissances construites ou coconstruites par les chercheurs en éducation peuvent constituer un répertoire dans lequel les praticiens

de l'éducation ont la possibilité de puiser, un héritage sur lequel ils peuvent poser un regard critique.

2.1.1 Les connaissances en éducation

Les connaissances en éducation peuvent être constituées d'informations ayant un potentiel d'utilisation et portant sur des programmes éducatifs et des réformes pédagogiques (Anderson, 1992; Huberman, 1983) ou sur des politiques éducatives (Bickel et Cooley, 1985; Cerqua et Gauthier, 2013). Elles se rapportent également aux méthodes d'enseignement-apprentissage (Love, 1985; Zeidler, 2002). Pour Landry, Becheikh, Amara, Ziam, Idrissi et Castonguay (2008), elles concernent aussi les relations entre les enseignants et les élèves.

Différentes typologies de connaissances ont été élaborées pour tenter de caractériser les connaissances en éducation, celles qui sont à la base de l'enseignement-apprentissage. Il est à noter que certains chercheurs utilisent l'expression connaissances et d'autres l'expression savoirs. Margolinas (2013) fournit une explication à cela. Lorsqu'elles passent par un processus d'institutionnalisation, les connaissances subissent une transformation. Elles sont reconnues utiles par l'institution de formation, les universités par exemple. Elles sont alors formulées, formalisées et validées pour constituer des savoirs. Bien souvent, les savoirs regroupent des ensembles de connaissances jugées utiles dans une discipline donnée ou un champ de recherche (Legendre, 2005). La ligne est mince entre les deux termes. En anglais, le terme *knowledge* est souvent utilisé indifféremment pour signifier connaissance ou savoir. Dans le tableau 2.1, nous incluons à la fois les typologies qui concernent des connaissances en éducation et celles qui traitent des savoirs en éducation.

Tableau 2.1 Différentes typologies des connaissances ou des savoirs en éducation

Auteur	**Typologie**
Grossman et Richert (1988)	- Connaissances sur la discipline - Connaissances sur la pédagogie - Connaissances sur le contexte
Tamir (1991)	- Connaissances professionnelles - Connaissances personnelles expérientielles
Guay (2004)	- Connaissances philosophiques - Connaissances scientifiques - Connaissances praxéologiques
Perrenoud (2010)	- Savoirs des sciences sociales et humaines - Savoirs des didactiques - Savoirs technologiques - Savoirs transversaux
Gauthier *et al.* (1994)	- Savoirs disciplinaires - Savoirs curriculaires - Savoirs de culture professionnelle - Savoirs d'expérience - Savoirs d'action pédagogique
Tardif, Lessard et Lahaye (1991)	- Savoirs disciplinaires - Savoirs curriculaires - Savoirs de formation professionnelle - Savoirs d'expérience
Shulman (1987)	- *Content knowledge* - *Curriculum knowledge* - *General pedagogical knowledge* - *Pedagogical content knowledge* - *Knowledge of learners and their characteristics* - *Knowledge of educational contexts*

En scrutant le tableau 2.1, il est possible de constater que Grossman et Richert (1988) se concentrent sur l'identification des caractéristiques des connaissances requises

chez les personnes impliquées dans l'enseignement. Ces chercheurs définissent les connaissances en éducation comme un corpus qui englobe des principes généraux sur la pédagogie et les stratégies d'enseignement, le contenu à enseigner et le contexte.

S'appuyant sur les travaux de Clandinin et Connelly (1988), la typologie de Tamir (1991) est plus succincte et générale que celle de Grossman et Richert. Dans sa conception des connaissances en éducation, l'auteur suggère d'établir une distinction entre les connaissances professionnelles et les connaissances personnelles des enseignants. Les connaissances professionnelles englobent à la fois des connaissances et des compétences nécessaires pour réussir à exercer la profession enseignante (Tamir, 1991). Les connaissances personnelles font référence au vécu de l'enseignant, à sa personnalité, ses attitudes, ses valeurs, ses intuitions, son ressenti. L'auteur affirme que les connaissances personnelles de l'enseignant incluent les connaissances expérientielles. Pour lui, les connaissances en éducation se conçoivent comme le résultat d'une interaction entre des connaissances professionnelles sur la profession enseignante et des connaissances personnelles-expérientielles.

Dans la typologie de Guay (2004), il est question des connaissances philosophiques, scientifiques et praxéologiques répondant aux besoins des enseignants et des futurs enseignants qui ont pour mission la réussite éducative des élèves. Les connaissances philosophiques se traduisent par des concepts fondamentaux autour des fondements de l'éducation, de l'acte d'enseigner, du contexte social et scolaire, de l'identité professionnelle. Guay, Daoust et Francoeur (2014) abordent les connaissances scientifiques en les rattachant à toute recherche qui permet de répondre à un besoin de mieux comprendre des phénomènes, des situations, des difficultés d'élèves et des difficultés d'enseignants. Finalement, les connaissances praxéologiques sont des pratiques éducatives qui consistent à intervenir, expérimenter, transformer, améliorer

l'enseignement, et ce, par des actions concrètes, afin de favoriser la réussite des élèves.

La typologie élaborée par Perrenoud (2010) s'organise selon quatre types de savoirs en éducation : les savoirs qui viennent des sciences sociales et humaines; les savoirs technologiques; les savoirs didactiques et les savoirs transversaux. Pour cet auteur, les connaissances en éducation regroupent des résultats de recherches en sciences sociales et humaines. Dans l'ensemble des connaissances en éducation, il inclut les disciplines contributives aux sciences de l'éducation : la sociologie, la psychologie et la philosophie, pour ne nommer que celles-là.

Certains chercheurs proposent une base de connaissances en enseignement pour décrire leur typologie (Gauthier *et al.*, 1994; Tardif *et al.*, 1991). Pour ces auteurs présentant des typologies similaires, les connaissances en éducation sont des savoirs disciplinaires (mathématiques, français, etc.), des savoirs curriculaires (programme de formation des élèves), des savoirs sur la culture professionnelle ou la formation professionnelle (la profession enseignante), des savoirs d'expérience (pratique enseignante) et des savoirs d'action pédagogique (stratégies d'enseignement, routines, etc.). Au sujet des savoirs d'expérience, Tardif *et al.* (1991) mettent en lumière que ces savoirs comprennent tous les autres savoirs transformés et adaptés au contexte scolaire par les praticiens.

Shulman (1987) affirme que l'une des principales préoccupations des enseignants est d'avoir des connaissances pour enseigner une discipline du programme d'étude. L'auteur, largement cité depuis plusieurs années, évoque la nécessité d'un ensemble de connaissances spécialisées portant notamment sur le contenu pédagogique. Sa conceptualisation des connaissances en éducation inclut les connaissances des programmes et des contextes éducatifs. Elles concernent la planification et

l'enseignement susceptibles de favoriser les apprentissages à partir des besoins différenciés des élèves. De plus, elles touchent le contenu à enseigner. La typologie de Shulman s'inscrit dans une vision socioconstructiviste des connaissances puisqu'il est notamment question d'apprentissages découlant des interactions entre élèves et entre élèves et enseignant au sujet des préconceptions, des connaissances antérieures et de l'objet d'apprentissage.

Pour les praticiens, identifier les connaissances qu'ils peuvent utiliser est préalable à toute réflexion sur les processus et les stratégies d'utilisation de ces connaissances (Ouimet, 2013). Les connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage, peu importe la catégorisation qu'on en fait, se retrouvent dans les programmes de formation à l'enseignement.

Les cours sur les fondements de l'éducation contiennent généralement des connaissances sur des disciplines contributives comme l'histoire, la sociologie et la philosophie, tel que mentionné précédemment. Les cours de psychopédagogie contiennent notamment des connaissances sur les théories de l'apprentissage, les caractéristiques des élèves, les pratiques d'enseignement et les stratégies de gestion de classe et d'organisation du groupe. Les cours de didactique mettent en relation les contenus disciplinaires, les modes d'apprentissage, les moyens pour enseigner les contenus à faire apprendre et pour évaluer les apprentissages. Les cours disciplinaires proposent des connaissances sur les contenus à enseigner, en lien avec les attentes ministérielles du Programme de formation de l'école québécoise (finalités, orientations, compétences disciplinaires, savoirs essentiels, etc.). Les activités d'intégration sont des occasions de développement professionnel, de réflexion sur la progression dans le développement des compétences professionnelles attendues des enseignants. Le cours d'initiation à la recherche - lorsque dispensé par l'institution de formation - contient des connaissances générales sur les méthodes de recherche en

éducation. Enfin, les stages en milieu de pratique comprennent l'ensemble des connaissances présentées, retraduites, décapées et soumises à la réalité de la pratique.

2.1.2 Les connaissances issues de la recherche

Les CIR sont, pour Cordingley (2000), des extrants obtenus par le fruit du travail de chercheurs, des données nées d'une démarche de recherche rigoureuse. Reprenant les termes de MacKay (2009), les CIR rassemblent des informations générées par des méthodes éprouvées par les chercheurs. Selon Thomas (2004), les CIR proviennent d'une analyse de données engendrées par une recherche systématique qui prend en compte des critères de rigueur comme la pertinence, la suffisance et la véracité et qui est organisée dans une méthodologie donnée. Elles émergent d'une problématique, d'un cadre conceptuel, d'une méthodologie, d'une analyse, d'une interprétation (Bachelard, 1938) et d'une évaluation par les pairs avant d'être diffusées. Mabiala Nlenzo (2003) propose une définition englobante des CIR en affirmant qu'elles sont définies comme une accumulation de faits, d'observations et d'expériences qui ont été unifiés et systématisés au moyen d'une méthodologie rigoureuse, de lois et de théories. D'aucuns ajoutent que ce sont des constats issus d'une cueillette de données empiriques contrôlée et méthodique pouvant être au service des praticiens. C'est ce que Marion et Houlfort (2015) signalent lorsqu'elles conceptualisent les CIR en tant que connaissances mobilisables, exploitables dans l'action par les acteurs scolaires. Ce qui caractérise les CIR, c'est notamment leur « provenance » et leurs retombées.

Ces connaissances permettent de comprendre des phénomènes, des situations et d'entrevoir des possibilités dans la prise de décision sollicitant le jugement professionnel. Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay (2008) ajoutent que les CIR diffèrent des connaissances issues de l'expérience (CIE) par leur origine, théorique ou

empirique, leur langage scientifique et leur degré d'abstraction, leur rapport indirect à l'action et leurs critères de validité. Elles se retrouvent dans la littérature de recherche. Les praticiens peuvent en faire usage de diverses manières, notamment selon une approche transmissive ou une approche d'acculturation scientifique.

2.1.3 L'utilisation de connaissances issues de la recherche

Les futurs enseignants et les enseignants ont à repérer, comprendre et utiliser les CIR (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Or, comment peut se produire cette utilisation? D'une revue de la littérature, nous dégageons deux grandes approches, soit l'utilisation selon une approche transmissive et l'utilisation selon une approche d'acculturation scientifique.

2.1.3.1 Une approche transmissive

Des efforts sont déployés pour la mise en œuvre d'activités d'utilisation de connaissances. Le concept de courtage de connaissances a fait son apparition dans la littérature scientifique au début des années 2000. Un champ de recherche s'approprie peu à peu cette idée d'exploitation des CIR. Le courtage des connaissances vise à assurer une diffusion du haut vers le bas, c'est-à-dire de l'université vers des publics ciblés (Fontan, Alberio, Belley, Chiasson, Dridi, Lafranchise, Portelance, Tremblay et Tremblay, 2018). Le rôle du courtier de connaissances ou d'agent de transfert est exercé par des personnes qui se tiennent à jour quant aux CIR, traduisent et diffusent des CIR (Lamari, 2012). Ces personnes se mobilisent pour connecter les praticiens au monde de la recherche (Landry *et al.*, 2008).

Pour Landry *et al.*, (2008), l'utilisation de CIR par les praticiens se concrétise par des activités de transfert vers les milieux de la pratique. Celles-ci se déclinent en trois phases. La première phase se rapporte à un repérage de connaissances générées par les chercheurs. Il est rendu possible notamment au moyen de la diffusion scientifique (communications, publications). Dès la première phase, il est possible de constater que c'est l'agent de transfert qui est proactif. Le repérage des connaissances s'opère par lui.

La deuxième phase correspond à l'adoption et l'adaptation des connaissances par des gestionnaires ou tout agent intermédiaire de transfert (direction d'école, conseiller pédagogique, conférencier, autres). L'agent de transfert a alors la responsabilité de répertorier l'information, sélectionner des connaissances qu'il juge pertinentes et d'en adapter le contenu pour un public cible. Il se prépare à faire ce que Proulx (2006) appelle la conseillance pédagogique par la transmission d'idées. Pour être adoptées par les agents intermédiaires de transfert, les CIR doivent répondre à un besoin de formation ou à un questionnement tiré du vécu professionnel des praticiens.

La troisième phase proposée par Landry *et al.*, (2008) consiste en la dissémination des connaissances vers les praticiens. L'agent de transfert, ayant planifié sa conseillance pédagogique, est prêt à transmettre des CIR qu'il a repérées et adaptées au public cible. Cette phase se veut facilitante quant à l'accessibilité à l'information. À l'instar de Hemsley-Brown et Sharp (2003), les auteurs affirment qu'il importe de rendre la connaissance physiquement et intellectuellement accessible. Avant d'arriver aux enseignants, les connaissances ont déjà subi une transformation. Les informations sont vulgarisées. Les propos des chercheurs à l'origine des CIR sont rapportés par une tierce personne, l'agent de transfert ou le courtier de connaissances.

Cette approche ne laisse pas de place aux praticiens eux-mêmes quant à un repérage autonome et quant au jugement professionnel requis pour évaluer la pertinence des CIR. Or, les enseignants devraient normalement être appelés à adapter les connaissances à leurs pratiques, c'est-à-dire à envisager des pistes d'action, des stratégies ou des interventions dans un rôle d'interprète-critique, comme le mettent en évidence Williams et Coles (2003). Dès lors, il ne s'agit pas pour eux d'une application aveugle des connaissances, mais plutôt d'une adaptation personnelle, d'un exercice de compatibilité à partir d'un jugement professionnel et d'un raisonnement argumenté. Pour mettre à contribution des CIR, pour aborder des problèmes rencontrés dans la pratique enseignante par un processus, comme celui décrit par Williams et Coles (2003), l'utilisation de CIR exige une compétence. Le praticien devrait être en mesure de rechercher de l'information scientifique, d'évaluer de façon critique le contenu trouvé et d'intégrer les informations jugées pertinentes dans sa pratique pour ainsi contribuer à son développement professionnel. Les auteures ajoutent que cette compétence est nécessaire pour faire face à l'explosion des connaissances dans une société de l'information. Avec cette compétence, l'enseignant peut aussi rejeter certaines CIR qu'il ne juge pas fécondes.

Pour Hensler et Dezutter (2008), une approche transmissive selon laquelle l'enseignant applique des connaissances transmises par des agents de transfert (chercheurs, formateurs, conseillers pédagogiques, etc.) ne suscite pas la réflexion personnelle de l'enseignant. Selon eux, l'une des conditions favorables à l'utilisation des CIR est de faire une place à la lecture et à la réflexion. Les auteurs vont plus loin en affirmant que les CIR doivent également sortir de leur clandestinité et faire l'objet d'échanges et de débats entre agents de transfert et praticiens et entre praticiens.

Une approche d'acculturation scientifique donne un tout autre sens à l'utilisation des CIR. Il s'agit d'une approche pouvant substituer avantageusement une approche

transmissive dont les limites sont mentionnées par Prud'homme, Samson, Bergeron et Maheu-Latendresse (2010). Les auteurs signalent, entre autres, la difficulté à s'ajuster au public cible, à anticiper les obstacles, à être empathique à des formes d'incompréhension du contenu.

2.1.3.2 Une approche d'acculturation scientifique

L'acculturation scientifique trouve une résonnance dans le concept de culture scientifique. Celle-ci est saisie comme une connaissance des principes et des finalités du raisonnement scientifique. Pour Bachelard (1938), la culture scientifique prend forme à partir d'une catharsis intellectuelle et affective afin de remplacer une conception de la connaissance fermée et statique par une conception de la connaissance ouverte et dynamique. Selon cet auteur, elle se développe lorsqu'on donne à la raison des raisons d'évoluer.

Durant (1994) relie l'appropriation de la culture scientifique au concept de littératie de recherche, qui s'inscrit dans un travail cognitif. Cette appropriation comporte une compréhension de la démarche de recherche (questionnement, problématisation, conceptualisation, méthodologie, analyse, interprétation) ainsi que la reconnaissance de ce qu'il est possible d'en retirer comme connaissances. Dagenais, Janosz, Abrami, Bernard et Lysenko (2008) corroborent ces propos en mentionnant que l'utilisation de CIR va de pair avec la connaissance du processus de recherche. Ils ajoutent qu'une attitude d'ouverture ainsi que des croyances et des opinions favorables à l'égard de la recherche représentent un vecteur d'utilisation de celle-ci. En nous appuyant sur ces auteurs, mentionnons que l'acculturation scientifique suppose nécessairement l'utilisation de CIR pour orienter l'agir professionnel.

Allaire et Laferrière (2011) vont plus loin. Ils proposent une utilisation des CIR par le développement d'une littératie de recherche chez les stagiaires en enseignement. Pour les auteurs, la littératie de recherche réfère à la possibilité qu'ont les étudiants de prendre connaissance de ce que la science a à offrir ainsi qu'à une compréhension et une intégration des idées qu'elle véhicule (Laugksch, 2000). En prenant appui sur Showalter (1974), Allaire et Laferrière (2011) parlent d'une mise à contribution des concepts, des principes, des lois et des théories scientifiques dans les activités au travail. Les auteurs insistent sur l'engagement des acteurs du milieu scolaire dans un processus qui exige leur implication proactive pour comprendre et éprouver des CIR ayant le potentiel d'orienter leur agir professionnel. Ce faisant, ces derniers peuvent développer une curiosité, un questionnement, une recherche permanente, une remise en question de leurs interventions pédagogiques et ainsi se développer professionnellement. Concrètement, ils partent d'un questionnement, problématisent, consultent des CIR, recueillent des données empiriques, les analysent et les interprètent afin de prendre des décisions susceptibles d'améliorer les situations ciblées. Pour sa part, l'enseignant associé peut faire appel à la littératie de recherche pour aider le stagiaire à interpréter les situations à la lumière de référents théoriques tout en y posant un regard critique. Pour inciter l'étudiant à utiliser des CIR, les membres de la dyade échangent au sujet de celles-ci.

Pour Saïd et Delserieys-Pedregosa (2016), l'acculturation scientifique passe notamment par un travail cognitif et des interactions langagières argumentatives au sujet de ce qu'est la science et la démarche de recherche. Brassard, Portelance et Lalancette (2000) soulignent que le travail cognitif comporte une appropriation cognitive, c'est-à-dire l'implantation d'un ou de concepts dans un univers cognitif, ce qui peut entrainer la modification de cet univers.

Pour sa part, Grancher (2017) conçoit l'acculturation scientifique comme un moyen d'analyser les phénomènes d'enseignement-apprentissage et comme un vecteur de développement. L'auteure considère que les étudiants vivent une telle acculturation lorsqu'ils accèdent à la culture scientifique et à son lot de connaissances. Le concept d'acculturation scientifique comporte une appropriation de théories ainsi que du langage spécifique aux sciences et une mise à l'épreuve de ces théories dans la pratique. Relativement au contenu scientifique, Jbilou (2010) affirme que les praticiens font subir des transformations aux connaissances en déployant certaines stratégies : des stratégies sémantiques en vulgarisant le contenu des textes; des stratégies didactiques en fournissant des exemples de pratiques concrètes; des stratégies dialogiques en discutant à propos des CIR. Par ailleurs, les praticiens élaborent des solutions possibles associées aux CIR discutées et ces solutions peuvent faire émerger une nouvelle problématisation (Orange, 2005).

L'acculturation scientifique se lie étroitement au développement de l'étudiant (Grancher, 2017). L'auteure avance l'idée que celle-ci peut susciter des processus de développement en raison d'un engagement soutenu et d'une appropriation d'éléments de la culture scientifique au sujet des situations d'enseignement-apprentissage. En favorisant l'acculturation scientifique, les enseignants associés soutiennent l'utilisation de CIR dans la pratique. Cette utilisation se reflète dans l'encadrement réflexif qu'ils offrent aux stagiaires en guidant leur analyse des situations d'enseignement et d'apprentissage.

Les CIR peuvent être utilisées pour analyser l'activité enseignante qui, aux dires de Lenoir (2007), est complexe, interdisciplinaire, parfois problématique, mais surtout en évolution constante. Ces connaissances se trouvent notamment dans des articles scientifiques et comprennent des données empiriques ou théoriques provenant d'experts reconnus. Elles devraient être consultées en amont ou en aval d'une activité

d'enseignement (Mercier, Brodeur, Laplante et Girard, 2011), dans le but de recueillir de l'information, de la comprendre, de l'analyser et de l'utiliser pour la prise de décision (Miller, 1983; Showalter, 1974). Dans leur contexte de travail, les stagiaires vivent des situations qui retiennent leur attention et les formateurs les incitent à remettre leurs croyances en question et à rechercher des savoirs crédibles pour fonder leurs décisions. Pendant la formation initiale à l'enseignement, certaines situations problématiques peuvent être à la source de discussions entre l'enseignant associé et le stagiaire et inciter ces derniers à avoir recours à des CIR en vue d'améliorer l'enseignement et la qualité des apprentissages des élèves.

En somme, nous associons l'approche transmissive à la transmission des CIR par une tierce personne. Selon cette approche, ce sont les enseignantes associées qui, à l'instar d'un agent de transfert (Landry *et al.,* 2008), identifient les besoins de connaissances des stagiaires, repèrent des CIR, lisent des textes et les synthétisent. Nous rattachons l'approche d'acculturation scientifique à l'utilisation de CIR de manière autonome. Chez les stagiaires, cela peut se manifester lorsqu'ils s'approprient des CIR et s'engagent dans un processus d'acculturation scientifique (Grancher, 2017). Concrètement, les stagiaires identifient leurs besoins de connaissances, repèrent des CIR, lisent des textes et synthétisent des CIR. Lorsque ces pratiques sont adoptées conjointement par les enseignantes associées et les stagiaires, l'approche est qualifiée à la fois de transmissive et d'acculturation scientifique.

Suivant un encadrement réflexif, partir de ce que les futurs enseignants savent (représentations, connaissances antérieures) et vivent comme expériences peut les amener à se situer au cœur d'un processus d'acculturation scientifique. Lorsque des ponts solides sont créés entre la pratique enseignante et les CIR, on observe le succès et la pérennisation des stratégies d'utilisation des CIR (Bergeron et Prud'homme, 2013).

2.2 L'encadrement réflexif de stagiaires

En éducation, un lien existe entre l'utilisation de CIR et l'approche réflexive de la pratique. Leur usage exerce une influence sur la pratique réflexive. Voici ce qu'affirment Williams et Coles (2003) à ce sujet : « *In education, the concept of research-based teaching as part of reflective practice has been influential for many years* » (p. 5). Depuis longtemps et dans la plupart des programmes de formation initiale à l'enseignement des pays occidentaux, la pratique réflexive est encouragée. Au Québec, la pratique réflexive prend forme dans une composante de la compétence professionnelle qui invite à « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 127). Dans un premier temps, nous présentons le concept de pratique réflexive. Ensuite, nous exposons celui de l'encadrement réflexif par l'enseignant associé.

2.3 La pratique réflexive

L'intérêt d'étudier la pratique ou l'action remonte à plusieurs décennies. À la fin des années 1800, Husserl et Brentano reconnaissent l'action comme étant porteuse de vérité[1]. Plus tard, Dewey (1929) met le savoir en relation avec l'action. En 1951, Lewin fait le point sur ce qu'il nomme la théorie du terrain (Lewin, 1951).

Le début des années 1980 est marqué par l'apparition du concept de pratique réflexive. Le nom de Donald A. Schön revient souvent lorsqu'il est question de

---

[1] Seron, D. (2008). Sur l'analogie entre théorie et pratique chez Brentano. *Bulletin d'analyse phénoménologique*, *4*(3). Récupéré de http://popups.ulg.ac.be/bap/document.php?id=189&format=print

retracer l'origine du concept. Sociologue et consultant en provenance des États- Unis, Schön est cité dans nombre de documents. Il soutient que le fait de réfléchir sur son action permet de résoudre des problèmes, d'être de meilleurs professionnels (Schön, 1983). Pour en arriver à ces constats, l'auteur a étudié cinq professions. La pratique réflexive initiée par Schön laisse sous-entendre une très forte mise en valeur des CIE.

Lhotellier et St-Arnaud (1994) abondent dans le même sens que Schön en valorisant le savoir d'action. Ils se distinguent de Schön en apportant l'idée que le praticien possède la faculté d'innover. Pour eux, le praticien doit avoir une pleine confiance en son savoir d'action non formalisé, et ce, même s'il ne cadre pas avec les CIR et qu'il est difficile à mettre en mots et à justifier. On remarque encore une fois une forte valorisation des connaissances issues de l'action.

Les sciences de l'éducation du milieu francophone apprivoisent le concept de pratique réflexive, se l'approprient. Oudet (1999) établit une analogie entre la pratique réflexive et le fait de marcher tout en se regardant marcher. Pour Perrenoud (2001b), la pratique réflexive consiste à réfléchir à sa manière personnelle d'agir dans un esprit critique et constructif afin d'éviter de succomber à la tentation de la justification et de l'autosatisfaction. L'auteur croit qu'une mise à distance est nécessaire pour objectiver, comprendre, apprendre de l'expérience, construire des savoirs à réinvestir dans les actions à venir. La prise en compte du contexte entourant les situations d'enseignement et le fait de voir l'enseignant comme un apprenant sont précisés par Boutet (2004). À son sens, la pratique réflexive de l'enseignant laisse entendre un ajustement constant aux données contextuelles perçues par l'enseignant – considéré comme un apprenant perpétuel – dans l'expérience concrète de sa pratique.

Comme mentionné, la pratique réflexive conçue par Schön, Lhotellier et St-Arnaud, met au premier plan les CIE et laisse de côté les CIR. Il est à se demander si cette

orientation réflexive, telle que présentée, est encore pertinente de nos jours pour penser la pratique et la formation des enseignants. Si les connaissances issues de l'action sont non négligeables, les CIR le sont tout autant. Les connaissances abordées pendant la formation à l'enseignement sont fortement teintées par la recherche (Van Manen, 1995). La formation dite théorique est censée soutenir la pratique (Beckers, 2007) et, qui plus est, la théorie est susceptible d'apporter des pistes aux problèmes rencontrés dans des situations de pratique (Vanhulle, Mottier Lopez et Deum, 2007). Avec Perrenoud (2001a), Boutet (2004), Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud (2004), Lafortune (2008) et Chaubet (2012), le concept de pratique réflexive laisse émerger l'aspect complémentaire des connaissances issues de l'action et des connaissances issues de la recherche.

Selon les prescriptions ministérielles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), l'analyse réflexive de l'activité enseignante est décrite concrètement comme correspondant au repérage, à la compréhension et à l'utilisation de ressources (résultats de recherche, collègues, expérience) disponibles pour l'enseignement; à l'identification des forces et des limites de ses propres pratiques, à la formulation d'objectifs personnels et des moyens à mobiliser pour les atteindre; à l'implication dans des projets de recherche. Les attentes à l'égard des enseignants sont claires. Ils sont appelés à réfléchir sur leur pratique, mais aussi, le cas échéant, à soutenir la réflexion du stagiaire sur sa pratique (Portelance *et al.*, 2008). Dans son rôle, l'enseignant associé offre un encadrement qui stimule la pratique réflexive. Cet encadrement peut être qualifié de réflexif s'il invite à la remise en question des interventions.

2.3.1 L'encadrement réflexif par l'enseignant associé

Aux dires de Rousseau et St-Pierre (2002), l'encadrement est un acte de construction et de coconstruction de la pratique de l'enseignement qui repose entre autres sur l'observation systématique et critique des pratiques, l'analyse réflexive de l'activité enseignante, l'évaluation formative des pratiques, l'identification de secteurs problématiques, de besoins de formation et la mise en place d'un lieu d'échange. Après avoir présenté l'encadrement réflexif du stagiaire, nous décrivons les attentes envers l'enseignant associé en matière d'encadrement réflexif faisant appel à l'utilisation de CIR.

Henry et Bruland (2010) soutiennent que l'encadrement réflexif comporte un regard croisé des formateurs et des formés sur des situations pédagogiques difficiles et sur les solutions à envisager. Lorsqu'elle est encadrée par un enseignant associé, l'analyse de l'activité enseignante du stagiaire se présente comme : « [...] une démarche d'analyse « médiée » par une personne ressource expérimentée en vue d'aider l'enseignant débutant à déterminer comment et pourquoi une intervention a ou n'a pas été efficace pour résoudre un problème de la pratique professionnelle » (Hensler *et al.*, 2001, p. 35). Cela signifie que l'enseignant associé amène progressivement le stagiaire à expliquer et à comprendre son action et ses stratégies de résolution de problème tout en interrogeant les motifs sous-jacents à ses actions pédagogiques (Brouillet et Deaudelin, 1994; Lane, 2008; Pasche Gossin, 2008). À titre de formateur, il soutient le stagiaire dans une activité intellectuelle qui rend l'étudiant apte à prendre des décisions et à porter des jugements professionnels en reliant la théorie et la pratique (Anadon, 1999; Holmes Group, 1995). Ce sont les aspects dialogique et dialectique qui caractérisent l'encadrement réflexif du stagiaire par l'enseignant associé, puisque c'est par la discussion dyadique qu'est stimulée la réflexion, le questionnement, l'argumentation et l'interprétation autour de la pratique

mise sous la loupe. À l'intérieur d'un échange, d'un dialogue, l'enseignant et le stagiaire verbalisent des idées différentes pour justifier l'agir. Selon Sanchez-Palencia (2012), l'enseignant et le stagiaire peuvent chercher à se convaincre mutuellement. Ils ont l'occasion de dégager des connaissances de l'analyse des idées distinctes ou contradictoires pour en arriver à une nouvelle interprétation des pratiques. Ces dernières sont évolutives, tout comme les connaissances.

Selon Wentzel (2012) ainsi que Altet, Paquay et Perrenoud (2002), former un stagiaire c'est arriver avec lui à une connaissance partagée fine d'un objet en lien avec la pratique enseignante, à l'utilisation de ressources issues de l'expérience et de la recherche, pour observer et comprendre le réel. C'est aussi favoriser des choix raisonnés.

2.3.2 Les attentes envers l'enseignant associé en matière d'encadrement réflexif faisant appel à l'utilisation de CIR

Récemment, des chercheurs québécois ont apporté une contribution significative à la clarification des attentes envers les formateurs relativement à l'intégration des savoirs théoriques et expérientiels et à la pratique réflexive en élaborant un cadre de référence de la formation des formateurs du stagiaire (Portelance *et al.*, 2008). On peut y lire ce qui est attendu de l'enseignant associé quant à l'encadrement de la pratique réflexive du stagiaire :

> Il incite le stagiaire à questionner ses croyances, ses théories personnelles, ses pratiques d'enseignement et leur impact sur les progrès des élèves. Il s'intéresse aux savoirs que le stagiaire a acquis dans le milieu universitaire et l'incite à faire des liens entre ces savoirs formalisés, sa pratique et ses savoirs expérientiels. L'enseignant encourage le stagiaire à partager ses expériences et à les enrichir par la distance réflexive, associée au désir de perfectionnement et de dépassement (p.91).

Ces attentes à l'égard de l'enseignant associé apportent des précisions à ce que les auteurs cités précédemment mentionnent. Surtout, il est question de la compétence de l'enseignant associé en matière de soutien à l'articulation des CIE et des CIR. Ce soutien permet à l'étudiant de prendre du recul par rapport aux pratiques, aux représentations, aux façons d'agir et d'apprendre.

Nous inspirant des propos de Boucenna et Charlier (2012) nous pouvons affirmer qu'un formateur de terrain qui offre un encadrement réflexif lors de rencontres de rétroaction pose des questions, explicite et fait expliciter des modèles de compréhension, situe la parole dans son contexte, repère et fait repérer ce qui est de l'ordre de la subjectivation, confronte les subjectivités à d'autres modèles, prend du recul par rapport aux situations de travail, prend l'initiative de faire lire des articles scientifiques, participe à la création de connaissances multiples traduites sous forme d'énoncés visant à éclairer les situations de travail concrètes. Le formateur manifeste ainsi un encadrement réflexif favorisant l'utilisation de CIR. Boucenna et Charlier (2012) donnent un exemple concret. Une enseignante qui se questionne sur l'indiscipline de plusieurs enfants de 6-7 ans peut se faire proposer la lecture d'articles sur les notions de discipline et d'autorité puis être invitée à en discuter. C'est ainsi que le formateur peut apporter une contribution formative en coconstuisant des savoirs avec le stagiaire notamment à partir d'une utilisation de CIR. Dans un mouvement de réélaboration et d'abstraction, il arrive à faire passer la connaissance pour soi à une connaissance professionnelle, à une connaissance pour les pairs (Cuche, Canivet et Donnay, 2012). L'appropriation de CIR survient lorsque

celles-ci modifient l'univers cognitif, à savoir les connaissances antérieures et les représentations initiales, et que les enseignants incorporent les différents aspects des connaissances dans leurs pratiques et leurs interventions (Brassard, Portelance et Lalancette, 2000).

Nous nous inspirons de Portelance *et al.* (2008) qui articulent explicitement l'encadrement réflexif et l'utilisation de CIR. Ainsi, nous entendons par encadrement réflexif favorisant une utilisation de CIR le fait, pour l'enseignant associé qui offre un soutien au stagiaire lors de rencontres de rétroaction, de :

- questionner les croyances, les théories personnelles et les pratiques d'enseignement en utilisant la recherche en éducation pour reconnaitre et accepter des points de vue multiples;
- interpréter des situations selon des connaissances préalables, des normes, des démarches, des méthodes, des postures en usage dans des traditions de connaissance;
- échanger, confronter des idées, s'ouvrir au point de vue de l'autre;
- poser un regard critique sur les écrits scientifiques consultés;
- se donner un cadre théorique afin d'expliquer et de justifier ce qui fonde les actions en tant qu'enseignants;
- enrichir le bagage de connaissances;
- alimenter la prise de décisions pour améliorer les pratiques.

Dans cette perspective, l'encadrement réflexif du stagiaire par l'enseignant associé consiste à développer en dyade une pratique enseignante des membres de celle-ci fondée sur une utilisation de CIR, et ce, dans une dynamique dialogique et dialectique. Les rencontres de rétroaction en dyade sont des occasions d'échanges portant sur des situations vécues par le futur enseignant. Elles regroupent des questions ou des commentaires se rapportant aux pratiques enseignantes adoptées par

l'étudiant (Caron, 2010). Les pratiques d'utilisation de CIR sont associées aux actions d'encadrement des enseignantes associées déployées durant le stage, en prévision des rencontres de rétroaction ou lors des rencontres. Elles visent à inciter le stagiaire à repérer, lire, comprendre (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), synthétiser des textes comportant des CIR et en discuter dans le but de permettre aux stagiaires de les réinvestir dans leur pratique. En d'autres termes, ce sont des actions caractérisées par une prise d'information théorique, une appropriation (Beckers, 2013), une mobilisation de CIR pour améliorer les pratiques éducatives dans des espaces de dialogue (RÉU-CIR, 2016).

Les intentions d'encadrement réflexif du stagiaire précisent les raisons d'agir, c'est-à-dire les motifs qui sous-tendent les pratiques adoptées par les enseignantes associées. Comme le suggèrent Mollo et Falzon (2004), les praticiens explicitent et commentent leurs pratiques pour révéler les mobiles qui sous-tendent la description des actions. Les intentions permettent de connaitre la visée d'encadrement pour laquelle les pratiques ont été adoptées et de comprendre pourquoi les enseignantes associées ont agi, mais aussi de saisir le désir qu'elles avaient de concrétiser certaines pratiques (Theulle, 2015). L'action renvoie à des intentions. Les intentions prédisent les actes et les actes témoignent des intentions. En somme, les intentions d'offrir au stagiaire un encadrement réflexif qui fait appel à l'utilisation de CIR sont à l'origine des pratiques adoptées par l'enseignant associé et, inversement, ces pratiques d'encadrement renvoient aux intentions du formateur de terrain. Mentionnons à l'instar de Giddens (1987) que l'intentionnalité derrière l'acte signifie qu'une personne croit qu'un tel acte peut conduire à l'atteinte d'un but. L'acteur mobilise alors cette croyance pour l'atteindre. Ajoutons que, selon Kechidi (2005), la capacité d'agir induit par ailleurs un contrôle réflexif renvoyant à une recherche de cohérence entre les intentions et les moyens entrepris pour atteindre un but.

Notre recherche se propose de se pencher sur l'encadrement réflexif selon une utilisation de CIR, des connaissances mal aimées selon Chaubet (2012). Comme nous l'avons mentionné dans la problématique, malgré que cela soit impératif et attendu, les enseignants associés utilisent peu ou pas les CIR dans leur encadrement de stagiaires. Par ailleurs, ils réclament du soutien pour identifier des pratiques qui favorisent cet usage. Cette recherche permet aux futurs enseignants, mais aussi aux enseignants associés, de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

2.4 Le codéveloppement professionnel

Le concept de développement professionnel en enseignement est plurisémantique. D'aucuns diront que le développement professionnel des enseignants réfère au passage de ceux-ci d'un stade de développement à l'autre, passant au fil des ans d'enseignant stagiaire à enseignant retraité. Les professionnels de l'enseignement s'engagent, acquièrent des connaissances dans leur formation initiale et continue, développent des compétences, font évoluer leurs attitudes, leurs habiletés, leurs croyances et leur sentiment de compétence (Bernal Gonzalez, Houssa-Cornet, Kinet, Labalue, Salamon, Zuanon et Deprit, 2018; Jorro, 2017; Uwamariya et Mukamurera, 2005; Vonk, 1988; Zeichner et Gore, 1990). Pour d'autres auteurs, le développement professionnel renvoie à l'actualisation du savoir enseignant (Uwamariya et Mukamurera, 2005), voire à l'articulation des savoirs théoriques et pratiques (Caron et Portelance, 2017). L'enseignant donne du sens à ses expériences de terrain en les mettant en relation avec les théories, tout en plaçant la pratique au centre de sa formation. Cela nécessite de rendre les CIR significatives dans l'analyse des situations éducatives (Altet, 2010). Actualiser et articuler des savoirs aide à faire des choix personnels issus d'un raisonnement éclairé (Portelance, 2010). Le

développement professionnel comporte une compréhension des situations d'enseignement et par la construction de savoirs utiles à l'action professionnelle (Beckers, 2007).

En continuité avec la formation initiale à l'enseignement et l'insertion professionnelle, la formation continue s'avère la clé du développement professionnel sur les plans individuel et collectif (Uwamariya et Mukamurera, 2005). La formation continue des enseignants associés, par exemple, pourrait être pensée de sorte à promouvoir le travail collaboratif reconnu comme étant un moyen d'accroitre la compétence collective (L'Hostie, Monney et Nadeau-Tremblay, 2013). Ensemble, ils pourraient codévelopper leur compétence relative au soutien du stagiaire dans l'établissement de liens entre des situations de la pratique enseignante et des CIR, ce qui donnerait lieu à une forme de codéveloppement professionnel. Mais à quoi réfère le concept de codéveloppement professionnel?

Mercure (2001) conçoit le codéveloppement professionnel comme de l'entraide entre des personnes qui ont la volonté d'apprendre les unes des autres. Elles évoluent par la réflexion et les échanges réguliers sur leurs préoccupations professionnelles. Mercure (2001), tout comme L'Hostie, Monney et Nadeau-Tremblay (2013), souligne que les occasions de prendre le temps de réfléchir, de partager et de s'entraider pour acquérir des connaissances, développer un savoir-faire et un savoir-être sont rares. L'expérience de chacun, composée notamment de pratiques effectives justifiées par des intentions, devient une ressource pour les membres du groupe. Le codéveloppement professionnel est possible dans le cadre d'une activité essentiellement collaborative durant laquelle des enseignants apprennent lorsqu'ils discutent avec des collègues qui vivent des situations professionnelles similaires (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). Comme l'expriment Hamel, Turcotte et Laferrière (2013), les enseignants peuvent se développer, comprendre leurs pratiques

et actualiser leurs connaissances en ayant accès à des connaissances issues de sources variées, comme les écrits scientifiques portant sur des situations d'enseignement et d'apprentissage. Aux dires des auteures, cet accès n'est toutefois pas suffisant.

Le rassemblement structuré d'enseignants, qui travaillent sur un projet commun augmente largement le potentiel de codéveloppement professionnel. Payette et Champagne (2010) affirment que le codéveloppement vise une meilleure maitrise de l'agir professionnel par la mise à profit de la dimension sociale. Ils ajoutent qu'il suppose une compréhension de situations vécues, approfondie collectivement afin d'entrevoir des pistes d'action appropriées.

Selon Cook et Friend (1991), la collaboration nécessite un important investissement. Elle est plus exigeante que la collégialité (Boies, 2011). La collaboration entre collègues est un mode de développement professionnel chez les enseignants fondé sur le socioconstructivisme (Dionne, 2009). L'auteure précise que le codéveloppement est un acte de réciprocité se manifestant par un soutien mutuel, une démarche conjointe et « engagée » des personnes impliquées. Dans cette recherche, c'est dans la clarification des valeurs, des croyances, des visions et des intentions par les participants que se coconstruisent de nouvelles significations.

Dans cette thèse, nous témoignons du codéveloppement professionnel des enseignants associés en associant les échanges relatifs aux pratiques et aux intentions d'encadrement réflexif de stagiaires faisant appel à l'utilisation de CIR aux manifestations des compétences attendues d'un enseignant associé (Portelance *et al.*, 2008). Nous retenons ici les manifestations relatives à un encadrement réflexif alimenté par des CIR :

- le développement de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction de son cheminement et des objectifs formels de la formation à l'enseignement;

    - Le formateur de terrain se voit comme un porteur de savoirs qui, selon les besoins du stagiaire, s'approprie des CIR. Il prend conscience de la nécessité d'entretenir un rapport positif aux savoirs théoriques et de combler un manque de connaissances particulier à chaque stagiaire.

- le développement des compétences professionnelles du stagiaire par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée;

    - Le formateur voit la rétroaction comme une occasion de soutenir l'articulation théorie et pratique.

- l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves;

    - Cette compétence demande au formateur de s'ouvrir aux changements en éducation et d'être à l'affut des CIR en éducation. Il permet à l'étudiant de questionner ses croyances et d'envisager la possibilité de contribuer concrètement à l'innovation pédagogique.

- le développement d'une approche réflexive de la pratique;

    - Lors de rencontres de rétroaction, l'enseignant associé questionne le stagiaire et l'incite à se questionner sur des situations vécues et l'impact de ses interventions sur les élèves. Il encourage la remise en question des croyances et des théories personnelles. Il stimule l'établissement de liens entre CIE et CIR.

- les interactions respectueuses dans un climat d'apprentissage et de confiance mutuelle;

    - L'enseignant associé manifeste une habileté à communiquer pour encourager l'explicitation des pratiques et renforcer le sentiment de compétence du stagiaire. Il favorise un climat d'apprentissage, reconnait la valeur des idées de l'étudiant, tout en portant un regard sur leur pertinence.

- la collaboration avec les intervenants universitaires, particulièrement le superviseur.

- La concertation avec le superviseur s'impose du début à la fin du stage et la collaboration se construit progressivement. Les deux formateurs communiquent, arriment leurs attentes et manifestent un soutien à l'établissement de liens entre les savoirs théoriques et pratiques.

La figure 2.1 montre la connexité entre les concepts présentés dans ce chapitre.

Figure 2.1 L'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif de stagiaires comme occasion de codéveloppement professionnel pour les enseignants associés

Comme illustré dans la figure 2.1, nous croyons que le contexte du stage, dont les rencontres de rétroaction en dyade font partie, est favorable à l'utilisation de CIR par l'enseignant associé. Le formateur soutient l'articulation entre théorie et pratique, laquelle est représentée par des liens entre des CIE et des CIR. Plus particulièrement, les CIR peuvent être utilisées selon une approche transmissive ou une approche d'acculturation scientifique. Nous situons cette utilisation sur un continuum allant de l'une à l'autre. L'utilisation de CIR alimente la pratique réflexive du stagiaire qui fait des liens entre des CIE et des CIR. Il bénéficie de l'encadrement réflexif de son enseignant associé qui déploie des pratiques fondées sur des intentions. L'expression entre collègues des pratiques et des intentions d'encadrement est bénéfique pour les enseignants associés. Dans un regroupement et grâce à des activités collaboratives leur offrant un lieu d'échange, les enseignants associés se développent professionnellement. Ils ont une occasion formelle de codéveloppement professionnel leur permettant de codévelopper les compétences attendues.

De ce noyau conceptuel émanent des objectifs spécifiques de recherche.

2.5 Les objectifs spécifiques

L'utilisation de CIR soulève des questions sur le rôle que les enseignants associés ont à jouer par rapport à l'encadrement réflexif de stagiaires. Cette recherche consiste en une investigation des manières de fournir un encadrement réflexif au stagiaire par une utilisation de CIR. Le cadre conceptuel présenté dans ce chapitre suggère que cette utilisation soit ficelée à un travail de réflexion collaboratif au sujet des pratiques d'encadrement et des motifs qui les sous-tendent.

La recherche balise une réalité et, avec les méthodes de collecte des données les plus appropriées, documente l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif de stagiaires par des enseignants associés faisant partie d'un groupe de codéveloppement professionnel. Elle poursuit trois objectifs spécifiques. Avant de les formuler, nous rappelons la question générale de la recherche : Comment des enseignants associés d'un groupe de codéveloppement professionnel utilisent des connaissances issues de la recherche dans leurs pratiques d'encadrement réflexif de stagiaires?

Les objectifs spécifiques :

1. décrire et comprendre les pratiques d'encadrement réflexif de stagiaires par des enseignants associés faisant appel à l'utilisation de connaissances issues de la recherche en éducation;
2. décrire et comprendre les intentions sous-jacentes à l'adoption de ces pratiques d'encadrement réflexif de stagiaires;
3. dégager les apports du groupe de codéveloppement professionnel à ses membres.

Concrètement, des enseignantes associées intéressées par l'utilisation de CIR en contexte de stage ont été invitées à participer à une recherche en acceptant de faire partie d'un groupe de codéveloppement professionnel. La méthodologie est décrite dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Notre investigation a pour but de mieux comprendre comment des enseignants associés d'un groupe de codéveloppement professionnel utilisent des connaissances issues de la recherche (CIR) dans leurs pratiques d'encadrement réflexif de stagiaires. La méthodologie de la recherche permet de récolter et analyser des données menant à l'atteinte des objectifs présentés dans le chapitre précédent. Elle a été choisie et mise en place pour contribuer spécifiquement à l'amélioration des connaissances sur l'utilisation de CIR et pour offrir à des enseignants associés une occasion de codéveloppement professionnel.

Le présent chapitre rend explicites les choix épistémologiques et méthodologiques retenus. Après avoir présenté la stratégie de recherche qualitative compréhensive et interprétative, nous justifierons le choix d'inscrire notre travail dans la perspective de l'interactionnisme symbolique et du paradigme socioconstructiviste. Nous enchainerons avec le type de recherche, soit la recherche collaborative. Le groupe de codéveloppement professionnel sera décrit puisqu'il nous a permis de concrétiser l'approche collaborative. La section portant sur l'opérationnalisation et l'instrumentation présente le processus de recrutement des participants et les activités de collecte de données, dont les rencontres d'autoconfrontation simple et croisée. Nous poursuivons avec des précisions sur la stratégie d'analyse des données. Le chapitre se termine avec les critères de scientificité.

3.1 Les perspectives épistémologiques de la recherche

La recherche se caractérise selon trois perspectives épistémologiques. Elle prend forme à partir d'une stratégie de recherche qualitative compréhensive et interprétative. Notre recherche est aussi fortement liée à l'interactionnisme symbolique, étant donné que le savoir qui en émerge est issu des interactions entre participants. De plus, elle s'accroche au paradigme compréhensif-socioconstructiviste ayant donné lieu à la discussion, la compréhension collective et la socioconstruction de connaissances en groupe.

3.1.1 La stratégie de recherche qualitative

Une stratégie de recherche qualitative est appropriée pour répondre à la question de recherche. Elle permet de se rapprocher du monde intérieur des sujets, de leurs représentations (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000), de leurs intentions et de leurs actions. Miles et Huberman (1994) soutiennent que la recherche qualitative a pour objectif de saisir la complexité et la mouvance des phénomènes humains afin d'en retrouver le sens en prenant en compte la subjectivité des acteurs. Ils renchérissent en mentionnant que cette stratégie de recherche nécessite de considérer la complexité des situations. Selon eux, la recherche qualitative vise à décrire, comprendre et analyser la culture personnelle ou professionnelle d'acteurs ainsi que leurs pratiques. Les pratiques d'encadrement des enseignantes associées ont été décortiquées dans une approche interactive en tenant compte du point de vue des praticiennes concernées. Ainsi, la stratégie qualitative insiste sur la dimension interactive entourant le projet de recherche.

Le choix d'une stratégie de recherche qualitative se justifie d'abord par la nécessité de réaliser une description et une analyse profonde de l'objet d'étude pour répondre à la question de recherche. Rappelons que nos objectifs sont de : décrire et comprendre les pratiques d'enseignants associés qui font appel à l'utilisation de CIR dans leur encadrement réflexif de stagiaires ainsi que les intentions sous-jacentes à l'adoption de ces pratiques; dégager les apports du groupe de codéveloppement professionnel à ses membres. La recherche qualitative permet justement de générer et traiter des données descriptives en provenance du discours et des actions des participants observées dans leur milieu naturel (Taylor et Bogdan, 1984). Une telle volonté de décrire et comprendre les pratiques d'encadrement réflexif des praticiens n'est pas compatible avec un paradigme positiviste caractérisé par une vision de la réalité indépendante des participants qui la décrivent ainsi qu'un souci de représentativité de la population par un large échantillon et de généralisation des résultats de recherche (Wahnich, 2006). Comme le mentionne Weisser (2006), quand le nombre d'effectifs augmente, la compréhension diminue et il y a une perte en signification. C'est ce que nous avons souhaité éviter. Notre projet de recherche nécessite d'approfondir le sens que les enseignantes associées confèrent à des expériences d'encadrement de stagiaires en utilisant des CIR.

3.1.2 L'interactionnisme symbolique

La nécessité des interactions et la coconstruction de sens, caractéristiques de l'interactionnisme symbolique, sont fortement liées à notre stratégie de recherche qualitative. Ce sont ces deux éléments que nous mettons en lumière dans la section suivante.

Pour Coulon (1993), qui s'intéresse aux recherches en éducation menées selon une perspective interactionniste, l'interactionnisme est un examen du sens que des individus donnent à ce qu'ils sont et à leurs agissements en les étudiant de l'intérieur. Les observations directes ou indirectes des pratiques enseignantes par le chercheur qui travaille avec les enseignants lui donnent accès à cet intérieur. La perspective interactionniste est issue du travail ethnographique de terrain (Coulon, 1993). L'ethnographie s'intéresse à ce que les gens sont et à leur façon de se comporter et d'interagir. Elle permet d'investiguer au-delà des comportements observés pour en comprendre le sens. Elle vise à découvrir les croyances, les valeurs, les perspectives, les motivations : « The social scientist cannot understand human behavior without understanding the framework within which the subjects interpret their thoughts, feelings, and actions » (Wilson, 1977, p. 249). Par l'interactionnisme, l'attention est portée sur la façon dont le praticien interagit avec son environnement. La perspective interactionniste a beaucoup à offrir en éducation. Les recherches interactionnistes en éducation reflètent bien les réalités des enseignants et permettent de mieux comprendre les pratiques enseignantes (Coulon, 1993). Les enseignantes associées en interaction peuvent s'impliquer dans la coconstruction du sens de leurs actions.

Si l'action se fonde à partir du sens qu'on lui accorde, le sens nait des interactions interpersonnelles mettant des situations au centre d'échanges. C'est grâce à des échanges dans lesquels une grande place est donnée à l'intersubjectivité que des symboles et des compréhensions sont partagés. La construction des significations provient d'un processus de coopération et d'adaptation à l'intérieur d'un groupe donné (De Queiroz et Ziolkowski, 1994). Au gré d'une coconstruction de sens, les significations se transforment par l'entremise d'une réflexion sur un objet d'étude.

La collaboration entre participantes au sein d'un groupe a permis de coconstruire du sens relativement à la culture professionnelle des praticiennes et leurs pratiques. Dans

la perspective de l'interactionnisme symbolique, les enseignantes associées ont adopté des pratiques en fonction du sens qu'elles ont donné ensemble à l'encadrement réflexif de stagiaires selon une utilisation de CIR. Ce sens découle d'une compréhension partagée de leur encadrement.

Des enseignantes associées ont certes réfléchi sur leurs actions, ce qui a donné lieu au codéveloppement professionnel. Précisons par ailleurs que cette recherche ne vise pas explicitement la transformation de pratiques, mais bien l'explicitation et la compréhension des pratiques et des intentions qui en sont le mobile. D'un point de vue épistémologique, l'interactionnisme symbolique est influencé par le paradigme compréhensif et par le socioconstructivisme.

3.1.3 Un paradigme compréhensif-socioconstructiviste

Comprendre exige d'analyser ce que les participants pensent, ce qu'ils verbalisent et ce qu'ils font concrètement dans leur contexte de travail (Dumez, 2011). C'est pourquoi le paradigme compréhensif s'avère un choix judicieux dans cette recherche.

Le paradigme socioconstructiviste vient ajouter une vision essentielle : le savoir est coconstruit par l'entremise d'interactions entre personnes qui évoluent dans un même milieu, qui critiquent et confrontent leurs idées. Autrement dit, la connaissance produite est l'aboutissement d'une intersubjectivité, d'interprétations partagées par un groupe œuvrant dans des contextes sociaux, culturels et physiques et influençant la création de la connaissance (Glasersfeld, 1989; Legendre, 2008; Lien Do, 2003).

Cette alliance paradigmatique permet une compréhension socioconstruite d'une utilisation de CIR soumise aux contraintes des activités réelles d'encadrement de

stagiaires, et ce, par une collaboration entre praticiens. À cet égard, la recherche collaborative est une approche prometteuse pour favoriser la coconstruction de sens, voire la coproduction de connaissances pertinentes pour la communauté scientifique et pour les praticiens (Beauchesne, Garant et Dumoulin, 2005).

3.2 Approche de recherche retenue : une recherche collaborative

Nous nous situons dans la tradition des recherches participatives qui visent généralement le développement professionnel des participants (Morissette, 2013). De fait, nos choix méthodologiques visent le développement professionnel des enseignantes associées. Selon Anadon (2007), dans la famille des recherches dites participatives se trouvent la recherche-action/formation et la recherche collaborative, notamment. Il importe de clarifier ce qui distingue la recherche-action/formation de notre étude, avant de justifier notre choix d'opter pour une recherche collaborative.

3.2.1 Des caractéristiques de la recherche-action/formation en comparaison avec notre étude

La recherche-action classique comporte des objectifs orientés principalement vers le changement selon un plan d'action (Barbier, 1991; Goyette et Lessard-Hébert, 1987; Savoie-Zajc, 2001). Dans une démarche de résolution de problèmes à long terme, les chercheurs et les participants interviennent, et ce, à chaque étape de la recherche (Morissette, 2013). Finalement, ils évaluent ensemble différentes pistes de solutions expérimentées et le changement qui s'ensuit. Notre recherche comprend certes un espace réflexif et des observations de pratiques. En revanche, elle ne comporte pas d'objectif rattaché à l'évaluation d'une transformation ni de visée explicite de changement planifié. De fait, nous n'avons pas suggéré aux enseignantes associées de

porter un regard normatif sur leurs pratiques d'encadrement et n'avons pas tenté de déceler ce qu'il conviendrait de changer.

La recherche-action-formation comporte, quant à elle, une action correspondant à la formation (Charlier, 2006). Dans ce contexte, praticiens et chercheurs expriment leurs idées et collaborent dans le but de résoudre des problèmes relatifs au développement de la pratique (Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011). Par exemple, par la formation sur une longue période, sous forme de séminaires, les praticiens assimilent et expérimentent des approches (Lafontaine, 2016). Dans le cadre de notre recherche, nous n'avions pas d'intention pédagogique ni de contenu de formation. De plus, nous avons rassemblé des participantes et animé des rencontres, mais nous nous sommes gardée d'exprimer nos idées, nous contentant de reformuler celles des participantes qui elles collaboraient. Nous avons plutôt encouragé les enseignantes associées à se reconnaitre mutuellement leurs compétences par rapport à l'objet d'étude et à exercer un pouvoir d'influence les unes sur les autres.

Cela étant affirmé, et à la lumière de l'état des connaissances présenté dans la problématique, il était nécessaire de mener une recherche collaborative avant une recherche-action qui, elle, pourrait viser explicitement un changement de pratiques. Avant de penser à transformer les pratiques, il importe de créer un cadre de référence sur celles proposées et leurs apports, ce qui exige une compréhension et une explicitation des pratiques professionnelles des enseignantes associées regroupées. L'utilisation de CIR a été une préoccupation qui les a mobilisées. Et, l'approche par laquelle nous avons choisi de nous approcher de nos objectifs de recherche est la recherche collaborative.

3.2.2 Une recherche collaborative

La recherche collaborative s'avère de plus en plus un choix incontournable pour le progrès de la science et des pratiques en éducation. Lefrançois (1997) la définit, d'une part, comme une stratégie d'investigation scientifique et d'intervention et, d'autre part, comme une stratégie d'intégration des connaissances visant à accroitre le niveau de compétence des participants par la compréhension de situations professionnelles. Ce choix méthodologique suppose un engagement des praticiens à expliciter un aspect de leur pratique (Morissette, 2013). Dans cette recherche, les enseignantes associées se sont engagées à expliciter et comprendre leur utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif de stagiaires.

Les perspectives épistémologiques qui fondent la recherche collaborative sont empruntées notamment au socioconstructivisme (Desgagné, 2001). Comme le souligne Christianakis (2010), les enseignants ont la capacité d'exprimer leur point de vue, leurs besoins et de contribuer à l'élaboration d'une base de connaissances en enseignement. Dans cette recherche, leurs interactions et leurs échanges nourrissent la socioconstruction de savoirs relatifs à l'encadrement de stagiaires. Vinatier (2013) identifie ces échanges entre praticiens comme des séances de co-explicitation durant lesquelles des professionnels rendent compte de leur propre analyse de la pratique. Des séances se dégage une compréhension de ce qu'un professionnel a construit comme connaissances dans le cadre de sa pratique, avec l'idée que celle-ci a besoin d'être verbalisée et débattue. Van der Maren (1996) propose de rejeter les approches liées à des conceptions qui ne respectent pas les caractéristiques fondamentales de la situation éducative étudiée et de privilégier les recherches et les théories qui recourent aux catégories interprétatives des praticiens. Dans une recherche collaborative, réalisée selon une perspective ascendante (Van des Maren, année), les chercheurs se positionnent de sorte à éviter de prescrire, ou encore de poser un regard extérieur sur

l'agir des enseignants. Il s'agit là d'une perspective fort intéressante et prometteuse pour éviter que le chercheur soit considéré comme le pourvoyeur de CIR et de pratiques dans les nombreux projets de collaboration entre l'université et le milieu scolaire.

Dans la vision de Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture (2001), la recherche collaborative nait des préoccupations du chercheur et des praticiens (cosituation). Les praticiens ciblent des pratiques qui font l'objet d'une explicitation, d'une réflexion et d'un échange (coopération). Dans cette thèse, les enseignantes associées ont établi un inventaire des pratiques à partir de rencontres de rétroaction vidéoscopées. Cet inventaire a été utile pour comprendre les pratiques et les intentions qui les sous-tendaient. Selon les auteurs, les collaborateurs identifient des pratiques privilégiées et vivent une activité de développement professionnel favorisant une démarche de réflexion (coproduction).

3.2.2.1 Le rôle de la chercheuse

Le modèle collaboratif de Desgagné (2001) laisse entendre que le chercheur porte son intérêt sur la pratique enseignante médiatisée par le regard de l'enseignant. Selon lui, le chercheur se soucie d'aménager un espace d'interaction en contexte réel et de réflexion sur les pratiques enseignantes. Dans le cadre de cette recherche, et en cohérence avec ce qu'affirme Gohier (2004a), nous avons observé les comportements, recueilli les propos des enseignantes associées et fait un compte rendu selon des critères de rigueur. Nous sommes devenue la messagère des formatrices de terrain en adoptant une position d'initiatrice du projet de recherche et, de surcroit, d'agente rassembleuse (Bourassa et Boudjaoui, 2012; Bourassa et Mazalon, 1999). Les auteurs s'accordent pour dire que, dans les faits, le chercheur

universitaire établit des rapports avec les acteurs du milieu pour qu'ils collaborent au projet de recherche.

3.2.2.2 Le rôle des enseignantes associées

Les enseignantes associées ont été invitées à faire part de leurs préoccupations (Jorro, Maire Sandoz et Watrelot, 2011), à expliciter leur pratique (Feldman, 1999) dans une démarche réflexive (Schön, 1983), à comprendre ensemble ce qui fonde leur pratique (Desgagné, 2001; Portelance et Giroux, 2009; Vinatier, 2013). Pour Vinatier (2013), la position des participants consiste en un développement d'une conscience de l'activité, un développement professionnel à partir des situations, une distanciation du contexte dans lequel ils se trouvent engagés.

La finalité de la recherche collaborative réside dans la possibilité de comprendre et d'interpréter en profondeur une situation pour coconstruire de nouveaux savoirs, de nouvelles démarches et, qui plus est, de permettre le développement professionnel des participants (Bednarz, 2013; Christinanakis, 2010; Desgagné *et al.*, 2001; Durand et Poirier, 2012; Jorro, Maire Sandoz et Watrelot, 2011; Vinatier, 2013). Jorro *et al.*, (2011) ajoutent que la recherche collaborative vise la possibilité, pour les enseignants, de vivre une expérience de recherche. Affirmons, à l'instar de Desgagné (2001), que la recherche collaborative a pour objectif de faire entendre la voix du participant, voix que le chercheur canalise, sollicite et organise en suivant une démarche de recherche. Par ailleurs, Christianakis (2010) soutient qu'une recherche collaborative durant le stage en enseignement soude la relation de confiance et le climat d'apprentissage entre des formateurs; modifie les sources d'information consultées et les méthodes de recherche d'information utilisées pour combler les besoins du stagiaire; permet l'entraide entre les enseignants associés et les stagiaires dans une meilleure

compréhension de l'enseignement-apprentissage; dégage des interventions pour soutenir la réussite éducative des élèves. De sa vision de la recherche collaborative, fortement liée à la formation à l'enseignement, nous retenons ces caractéristiques qui justifient notre choix de nous en inspirer.

Dans la conception de Feldman (1999), la recherche collaborative nécessite la formation d'un groupe de participants. Au sein du groupe que nous avons formé, des échanges étaient orientés vers la coconstruction de sens. Les conversations ont été examinées et décortiquées pour en extraire des descriptions de pratiques et d'intentions. Ces descriptions ont facilité la compréhension et le partage entre enseignantes associées de ce qu'elles ont développé.

3.3 Une recherche collaborative concrétisée par un groupe de codéveloppement professionnel

Comme l'expriment Hamel, Turcotte et Laferrière (2013), le développement professionnel des enseignants ne se limite pas à ce qui est appris sur les bancs de l'université. Le rassemblement structuré d'enseignants qui travaillent sur un projet commun dont l'objectif est d'échanger, de discuter sur un sujet d'intérêt, augmente largement le potentiel de développement professionnel. Les explications principales de ce succès peuvent tenir, comme le soutient Orellana (2005), en une mise en commun des efforts, des aptitudes et des compétences de chaque membre du groupe; en une valorisation de processus éducatifs qui laissent une place prépondérante aux interactions sociales; en une prise en compte des besoins des participants; en une prise en compte des contextes divers et changeants.

À la lumière de ces caractéristiques, nous aurions pu être tentée d'opter pour la création d'une communauté d'apprentissage. Toutefois, nous avons pris la décision de choisir une autre forme de regroupement. En effet, l'objet d'apprentissage tiré d'une situation pédagogique en communauté d'apprentissage vise, selon Orellana (2005), une transformation dans une relation didactique entre cet objet et un agent de formation. Or, dans notre recherche, la question et les objectifs ne sont pas dirigés vers un changement de pratique. Ils sont dirigés vers la description et la compréhension de pratiques d'encadrement réflexif de stagiaires par les enseignants associés qui utilisent des CIR et vers l'identification des apports possibles de cette utilisation. À cette fin, nous avons créé un groupe de codéveloppement professionnel.

Un groupe de travail est constitué de professionnels partageant un but et des intérêts communs, adoptant des règles de travail partagées et mettant en place une analyse collective de l'activité de travail (Desriaux, 2008). L'approche du regroupement professionnel de Payette et Champagne (2010) s'avère une référence intéressante. Leur approche cherche à harmoniser fondamentalement la pratique, le développement professionnel et la recherche (St-Arnaud, 2010). Selon Lewin, spécialiste bien connu de la psychologie sociale, cité par St-Arnaud (2010), la présence des participants est essentielle pour arriver à comprendre ce qu'ils font. En d'autres termes, il s'agit de profiter de leur présence pour discuter de leurs pratiques. Notre méthodologie de recherche se traduit concrètement par une analyse collective de situations vécues par les participantes, par un partage de connaissances issues de la pratique et de connaissances issues de la recherche.

Nous avons adapté l'approche du regroupement de Payette et Champagne (2010) à notre projet et à notre posture épistémologique, et ce, à la suite d'une large recension d'écrits. Nous concevons le groupe de codéveloppement professionnel comme une approche de coproduction de connaissances par des enseignantes associées portant

sur l'encadrement réflexif de stagiaires et qui implique une utilisation de CIR. Cette approche mise sur le groupe et sur les interactions entre les participantes pour favoriser l'atteinte de l'objectif principal : décrire et comprendre la pratique professionnelle d'encadrement réflexif de stagiaires lorsqu'il y a utilisation de CIR. Le groupe se compose d'enseignantes associées qui partagent les mêmes buts et qui s'entendent sur le processus de codéveloppement professionnel : des échanges et une coanalyse attentive de situations d'encadrement de stagiaires.

La visée ultime d'un groupe de codéveloppement professionnel est d'élargir les capacités d'action et de réflexion de chaque participant par le partage de connaissances (Payette et Champagne, 2010). L'idée de développement peut susciter chez les participants l'engagement à répondre aux attentes à leur égard (Portelance, 2009). Le codéveloppement professionnel permet aux participants de bénéficier des forces de chacun. Ces forces deviennent profitables aux autres et inspirantes.

3.3.1 L'engagement de la chercheuse auprès des participantes regroupées

Les membres d'un groupe sont considérés comme des personnes autonomes et responsables (Beauvais, 2007). Dans le cadre de cette recherche, les membres du groupe de codéveloppement professionnel étaient à la fois enseignantes, formatrices de stagiaires en enseignement et coproductrices de savoirs. Nous n'agissions pas à titre d'experte. Nous visions la compréhension collective des situations professionnelles et de l'agir. Contrairement aux membres qui parlaient de leurs pratiques et des intentions qui les sous-tendent, notre engagement se traduisait par l'écoute, le questionnement, le silence et le retrait (Beauvais, 2007). Nous stimulions la réflexion des membres du groupe pour amener chacune à poser un regard critique sur ses pratiques fondées sur des intentions qui concernent notamment l'utilisation de

CIR. Étant donné que la qualité de l'animation et de l'organisation est en grande partie responsable du succès d'un groupe de codéveloppement professionnel, nous avons assumé deux rôles identifiés par Payette et Champagne (2010) : organisation et animation.

En tant qu'organisatrice, nous avons créé le groupe de codéveloppement professionnel. Nous avons présenté le projet de recherche afin de recruter des participantes. Nous avons mis en place une structure, un mode de fonctionnement précis et avons clarifié les rôles et les responsabilités de chacune. Finalement, nous avons pris en charge la demande de certification éthique (Annexe A) [2] ainsi que tout ce qui concerne le respect de la confidentialité.

Pour Dufour (2013), l'animateur d'un regroupement de participants devrait susciter la réflexion, stimuler la participation des membres et faire en sorte d'assurer que les thèmes abordés demeurent cohérents avec l'intention de départ. En tant qu'animatrice, nous avons aidé le groupe à cheminer et à garder le cap sur les objectifs. Nous avons été la spécialiste du processus et de la démarche de recherche. Nous avons vu à maintenir la solidarité ainsi qu'une bonne gestion du temps et des tours de parole. Nous avons pu également inciter à la confrontation des idées, provoquer des échanges, susciter la réflexion, relancer la discussion, accueillir les désaccords et les consensus, résumer les propos. Nous avons encouragé les participantes à s'exprimer sur leurs pratiques et leurs intentions d'encadrement réflexif portant sur une utilisation de CIR, de sorte que chacune ait une connaissance des situations vécues par les autres.

---

[2] Le certificat d'éthique de la recherche a été émis le 3 septembre 2014. Il porte le numéro CER-14-203-07.05

3.4 Une étude multicas

L'étude de cas est indiquée pour la compréhension d'un phénomène en contexte naturel (Albero, 2010; Baxter et Jack, 2008; Creswell, 2007; Fortin et Gagnon, 2010; Gagnon, 2012; Karsenti et Demers, 2011) comme celui de l'utilisation de CIR en contexte de stage. L'approche méthodologique nous a permis d'extraire les particularités d'expériences d'encadrement réflexif chez des enseignantes associées. Pour VanWynsberghe et Khan (2007), il est clair que l'étude de cas est orientée vers la découverte. Elle revêt donc un caractère heuristique. Elle a aussi une visée idiographique (de La Ville, 2000), c'est-à-dire que nous avons effectivement étudié des cas singuliers sans chercher à en dégager des lois universelles.

Aux dires de Roy (2004), les méthodologues s'entendent pour dire que l'étude de cas ne consiste pas exclusivement en l'étude d'un cas unique puisque l'étude multicas a l'avantage de mieux distinguer les particularités ou de mieux défendre une thèse. Karsenti et Demers (2011) soutiennent qu'elle est profitable puisqu'elle permet de découvrir des convergences, des divergences et d'augmenter le potentiel de généralisation. Elle donne également l'occasion d'obtenir de l'information plus détaillée sur le phénomène ciblé (Fortin et Gagnon, 2010). Le choix de l'étude multicas se justifie par un souci de proposer différents points de vue sur le phénomène de l'encadrement réflexif selon une utilisation de CIR. À l'instar de Creswell (2007), nous croyons que l'étude de cas multiples est plus représentative et elle permet de mieux illustrer la question.

Par ailleurs, nous considérons l'étude multicas comme une méthode de recherche qui souscrit à la perspective socioconstructiviste de cette recherche. Les descriptions ont été fournies par les formatrices, participantes directement impliquées dans le phénomène étudié. En racontant leurs expériences personnelles, les participants sont

en mesure de décrire leur vision de la réalité, ce qui permet au chercheur de mieux comprendre les actions décrites (Baxter et Jack, 2008) et de les décrire à son tour. Il y aurait une implication apparemment inévitable de la pensée dans l'action (Boss, 2000; Martel, 2011). Ce postulat porte à croire que les enseignantes associées ont adopté un encadrement réflexif alimenté par des CIR en fonction de ce qu'elles pensaient et prévoyaient (intentionnalité). Dans notre position, nous avons abordé cette expérience humaine et la subjectivité dans les actes de sorte à décrire finement et fidèlement le phénomène avec sensibilité et nuance (Meyor, 2005).

En nous appuyant sur Creswell (2007), Gagnon (2012), Karsenti et Demers (2011), nous avons planifié la recherche en développant son cadre, en collectant les données auprès des participantes de manières variées, en les analysant principalement de manière inductive, en les interprétant de manière rigoureuse. Nous diffusons dans cette thèse les résultats de cas sélectionnés, considérant que le nombre de cas devait être circonscrit afin de les exploiter en profondeur (Gagnon, 2012). Par ailleurs, l'atteinte des objectifs de la recherche tient compte de la participation des six enseignantes associées du groupe de codéveloppement professionnel.

Nous avons déterminé des participantes le plus susceptibles de répondre à la question de recherche. Des six enseignantes associées qui ont participé à notre étude, trois ont utilisé des CIR dans leur encadrement réflexif de stagiaires au début, au milieu et à la fin du stage. Par ailleurs, elles ont utilisé des CIR de manière singulière. Nous avons donc sélectionné trois cas selon ces deux critères : utilisation tout au long du stage et utilisation de manière singulière. Les pseudonymes sont respectivement Charlotte (et sa stagiaire Maude), Béatrice (et sa stagiaire Pascale) et Caroline (et sa stagiaire Simone). Le cas de Charlotte est particulier. Au début du stage, la formatrice a utilisé des CIR en abordant un aspect de la pratique enseignante de sa stagiaire avant la théorie. En ce qui concerne Béatrice, elle a abordé la théorie avant un aspect de la

pratique enseignante de sa stagiaire, lors de la première rencontre de rétroaction. Pour sa part, Caroline a, dès le début du stage, valorisé les initiatives de sa stagiaire relativement à l'usage de CIR. Ces trois enseignantes ont fait partie du groupe de codéveloppement professionnel composé de six enseignantes associées participantes.

La section suivante présente la concrétisation du design de recherche, de son opérationnalisation à son instrumentation.

3.5 L'opérationnalisation de la recherche et l'instrumentation de la méthodologie

Cette section du devis méthodologique est consacrée à la présentation des participantes et au mode de recrutement. Y sont également exposés l'opérationnalisation de la recherche, les moyens de collecter des données.

3.5.1 Les participantes et le recrutement

La collecte des données a nécessité de constituer un groupe de codéveloppement professionnel composé de six participantes, des enseignantes associées du primaire. Un nombre plus grand aurait pu nuire à l'obtention d'une analyse complète et profonde des pratiques d'encadrement réflexif de stagiaires (Morse, 1995). De même, un grand groupe aurait pu provoquer de la frustration chez les participantes, qui auraient alors eu l'impression de ne pas pouvoir s'exprimer aussi souvent ou aussi longtemps qu'elles le souhaitaient.

Les critères de sélection des participantes étaient les suivants :

- avoir déjà reçu au moins un stagiaire;
- avoir de l'intérêt pour l'utilisation de CIR;
- manifester une volonté de faire partie d'un groupe de codéveloppement qui se penche sur l'encadrement réflexif de stagiaires avec l'utilisation de CIR.

Le groupe était ouvert à un nombre maximal de huit enseignantes associées. Les premières à avoir répondu par courriel à l'appel ont été acceptées dans le groupe. Un groupe de six participantes a été formé sur la base des critères présentés. L'échantillon de notre étude en est un de convenance, puisqu'il est formé des enseignantes associées qui ont participé au projet sur une base volontaire après un appel.

Le recrutement des participantes répondant aux critères de sélection s'est déroulé dans le contexte des stages en enseignement à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, et avec l'appui des écoles de la commission scolaire des Navigateurs et de la commission scolaire de la Côte-du-Sud. Le recrutement a été effectué par l'entremise de l'agente de stage du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. L'agente nous a donné accès aux coordonnées des enseignantes associées qui devaient recevoir une stagiaire de 4e année (dernier stage) pendant la session d'automne 2014. Les enseignantes associées ont d'abord été contactées par courriel. Nous les avons rencontrées pour faire connaissance et établir un climat de confiance mutuelle. Durant ces rencontres, la stratégie de collecte des données a été présentée.

Nous nous sommes préoccupée des considérations éthiques et déontologiques de la recherche puisque nous avons impliqué des êtres humains. Notre recherche a fait l'objet d'un examen par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières et a été déclarée aux deux commissions scolaires concernées (des

Navigateurs et de la Côte-du-Sud). La collecte des données a débuté lorsque le certificat éthique a été émis. Nous avons respecté les règles éthiques. Avant de demander le consentement aux enseignantes associées, nous leur avons expliqué l'objectif général de la recherche, la participation attendue, la confidentialité, l'anonymat, le volontariat et le retrait volontaire (Annexe B). Les participantes ont accepté de se joindre au groupe de codéveloppement professionnel en sachant que la recherche exigeait d'elles un investissement d'environ trente heures. Par ailleurs, les données recueillies dans le cadre de cette recherche ont été protégées et sont demeurées strictement confidentielles et anonymes. Un code d'identification et un pseudonyme ont été substitués au nom de chaque participante. Les enregistrements vidéos des rencontres de rétroaction ont été visionnés par les membres du groupe de codéveloppement professionnel, nous et notre comité de direction. Les enregistrements sonores des rencontres d'autoconfrontation ont été écoutés par nous ainsi que par notre comité de direction. Signalons que les membres du comité de recherche se sont engagés par écrit à respecter la confidentialité.

3.5.2 La collecte des données

La collecte de données a consisté en deux activités : des rencontres d'autoconfrontation simple (Annexe E) et des rencontres d'autoconfrontation croisée (Annexe F). Préalablement à la collecte des données, le groupe de codéveloppement professionnel s'est réuni avec nous d'abord pour une activité intitulée Rencontre sur l'utilisation de connaissances issues de la recherche. Cette activité avait pour objectif le partage de situations vécues en stage qui, selon les enseignantes associées participantes, nécessitent une utilisation de CIR. Elle a eu également pour but d'aider les participantes à se familiariser avec le repérage, la compréhension et l'utilisation de CIR.

Avant la première activité de collecte des données, il y a eu les enregistrements vidéos de rencontres de rétroaction entre enseignante associée et stagiaire. La première activité a consisté à rencontrer les enseignantes associées individuellement pour des autoconfrontations simples afin de connaitre les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement réflexif adoptées lors des rencontres de rétroaction enregistrées sur vidéo (entretiens d'encadrement réflexif de stagiaires). La deuxième activité a regroupé à nouveau les enseignantes associées pour des autoconfrontations croisées afin d'échanger à partir des rencontres de rétroaction vidéoscopées comportant des pratiques d'encadrement réflexif de stagiaires.

3.5.2.1 Rencontre préalable sur l'utilisation de connaissances issues de la recherche

La formation à l'enseignement comporte quatre stages en milieu de pratique, à raison d'un par année. Préalablement à la collecte de données et peu de temps après l'arrivée des stagiaires de quatrième année dans leur milieu de stage respectif, le groupe s'est réuni pour une activité de familiarisation avec des CIR. Avant la rencontre de groupe, chaque participante avait d'abord observé les pratiques enseignantes de sa stagiaire et lui avait posé des questions pour identifier ses besoins de connaissances en lien avec une situation vécue. D'une durée de huit heures, cette immersion dans l'univers encore peu fréquenté des CIR s'est concrétisée à partir de deux objectifs : 1) partager des situations problématiques vécues en stage dont le traitement peut faire appel à une utilisation de CIR et 2) se familiariser avec le repérage, la compréhension et l'utilisation de CIR.

Au début de la rencontre, chaque participante a rempli un questionnaire (Annexe C) que nous avions construit pour tracer le profil d'enseignant associé des participantes (données factuelles et connaissance du cadre de référence de la formation des

formateurs de stagiaires). Également, chacune a rempli un questionnaire (Annexe D) sur l'utilisation de CIR, élaboré par Ramdé (2012)[3]. Il s'agit de questions permettant de connaitre le type de connaissances utilisées dans la pratique professionnelle et les raisons pour lesquelles des CIR sont utilisées, l'opinion à propos des CIR, les stratégies pour que les praticiens aient accès à des CIR, les compétences qui permettent d'utiliser les CIR ainsi que les facteurs organisationnels qui en influencent l'utilisation. Ce questionnaire permet de se renseigner sur le profil d'utilisateur de chaque enseignante associée. Ensuite, chacune a été invitée à narrer une situation vécue par sa stagiaire au tout début du stage dont le traitement nécessite le recours à des CIR.

En lien avec des situations vécues par les stagiaires, les enseignantes associées ont dû repérer, avec Internet (moteurs de recherche Érudit et Google Scholar, revues en français ou en anglais portant sur l'éducation, sites personnels des chercheurs, autres), des CIR afin de se constituer une banque d'articles scientifiques. Parmi les textes repérés, elles ont fait une sélection de ce qu'elles jugeaient fécond pour leur encadrement réflexif des stagiaires. Comme elles avaient à utiliser des CIR dans leurs pratiques d'encadrement de stagiaires, elles avaient ainsi en main un répertoire de ressources scientifiques dans lequel il était possible de puiser. Les articles sélectionnés par l'ensemble des participantes ont été déposés dans un site privé du réseau *Facebook*, accessible aux participantes.

Chaque participante a présenté une synthèse de deux articles scientifiques aux autres membres du groupe afin de susciter la réflexion et d'ouvrir la discussion sur le contenu. Lus individuellement lors de cette même rencontre, ces articles ont été approfondis en groupe pour en faciliter une meilleure appropriation et une meilleure

[3] Les informations obtenues à l'aide des questionnaires ont servi à introduire chacun des cas étudiés dans le chapitre 4.

compréhension. Des questions de compréhension ont été soulevées par nous et par les enseignantes associées.

Pour clore la rencontre, le groupe s'est interrogé sur la façon de réinvestir les CIR repérées dans l'encadrement réflexif de stagiaires. Les enseignantes associées se sont demandé comment stimuler la réflexion des futures enseignantes sur leurs pratiques. Elles ont aussi tenté d'identifier les moyens d'encourager la mise en mots des connaissances issues de l'expérience tout en les articulant à des connaissances issues de la recherche et elles ont réfléchi sur l'interdépendance et la complémentarité des CIE et des CIR.

Cette activité, préalable à la collecte des données, ne permettait pas d'atteindre les objectifs de la recherche. Par conséquent, elle n'a pas fait l'objet d'un enregistrement sonore à des fins d'analyse de données.

3.5.2.2 Les rencontres d'autoconfrontation simple

Avant les autoconfrontations simples, chaque enseignante associée a filmé trois rencontres de rétroaction au cours desquelles elle a offert un encadrement réflexif à sa stagiaire. Ces rencontres se sont déroulées en dyade (enseignante associée et stagiaire) avant ou après le pilotage d'une situation d'enseignement-apprentissage conçue par la stagiaire. Chaque entretien dyadique, durant lequel il y a eu une utilisation de CIR, a duré entre 20 et 40 minutes. Durant cet entretien, la formatrice et l'étudiante se sont penchées sur l'enseignement offert aux élèves et leurs apprentissages. Elles ont évoqué des CIR pour en dégager des apports à la discussion (Tatum et McWhorter, 1999). Ces entretiens, en référence à Allaire et Laferrière (2011), se veulent des occasions de comprendre les connaissances scientifiques; de

mettre à contribution des concepts scientifiques dans les interactions avec les stagiaires; d'utiliser des processus scientifiques dans la résolution de problème, la prise de décision et l'élaboration de la compréhension personnelle des situations vécues. Les trois rencontres de rétroaction ont été filmées respectivement au début, au milieu et à la fin du stage et ont été suivies d'autoconfrontations simples.

Pour Mollo et Falzon (2004), l'autoconfrontation simple se présente comme une confrontation entre un praticien et sa pratique. Cette démarche amène le participant à commenter et expliciter les pratiques adoptées pour réaliser ses tâches ainsi qu'à révéler ses intentions et les processus cognitifs qui sous-tendent la description des pratiques. Dans cette thèse, l'autoconfrontation simple représente un moyen de faire décrire des pratiques et de verbaliser des intentions. Elle consiste à confronter un participant à ses actions en l'invitant à les commenter. En d'autres termes, elle permet de décrire et comprendre les pratiques, ce qui se fait et ce qui justifie l'agir (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000).

Le plus tôt possible après chaque enregistrement vidéo, la chercheuse et l'enseignante associée se sont rencontrées pour une autoconfrontation simple. Celle-ci a eu lieu à l'école pendant une période de prise en charge complète de la classe par la stagiaire. La chercheuse et la formatrice ont visionné ensemble tout l'enregistrement vidéo de la rencontre de rétroaction. La formatrice de terrain a ensuite choisi des extraits illustrant une discussion avec sa stagiaire au sujet de CIR repérées et lues. Chaque enseignante associée a rencontré la chercheuse trois fois, une fois après chaque enregistrement vidéo. La rencontre a duré environ une heure et demie ou deux heures. Selon les propositions de Clot *et al.* (2000) et de Mollo et Falzon (2004), chaque praticienne a décrit ses pratiques d'encadrement réflexif incluant une utilisation de CIR et exprimé ses intentions sous-jacentes aux pratiques, c'est-à-dire ses raisons d'agir. En d'autres termes, il s'agissait d'argumenter les choix sous-jacents aux

actions. Nous avons posé des questions comme celles-ci : Quelles connaissances issues de la recherche avez-vous utilisées avec votre stagiaire? Pour quelles raisons? Comment avez-vous utilisé des connaissances issues de la recherche? Dans cet extrait, quelles étaient vos intentions? À quels besoins du stagiaire votre utilisation de connaissances issues de la recherche répondait-elle? Les réponses à ces questions nous ont permis de collecter des données portant sur les pratiques et les intentions. Toutes les rencontres d'autoconfrontation simple ont été l'objet d'un enregistrement sonore. Après ces rencontres, tous les articles dont les CIR étaient extraites ont été conservés et partagés entre les participantes sur le site privé du réseau *Facebook*. Ces articles ont été ajoutés à ceux repérés lors de la rencontre de familiarisation avec des CIR.

3.5.2.3 Les rencontres d'autoconfrontation croisée

Selon Clot *et al.* (2000), l'autoconfrontation croisée consiste à confronter la pratique d'un participant aux questions et commentaires d'un collègue, que ce participant soit présent ou non. Cette méthode incite le participant à prendre une distance face à sa pratique et elle a l'avantage de confronter la pratique d'un praticien au regard critique d'un autre acteur professionnel. Dans cette thèse, l'autoconfrontation croisée consiste en une confrontation entre les membres d'un groupe de codéveloppement professionnel pour décrire et commenter les pratiques ainsi que les motifs d'agir de chacun d'eux.

Les enseignantes associées ont été réunies par nous trois fois pour des rencontres de sept à huit heures (journées complètes) donnant lieu à l'autoconfrontation croisée en groupe de codéveloppement professionnel. Ces rencontres ont eu lieu après chaque série d'autoconfrontations simples, c'est-à-dire lorsque toutes les formatrices de

terrain avaient participé à leur première, deuxième ou troisième autoconfrontation simple. Nous avons invité à tour de rôle chaque enseignante associée à décrire ses pratiques et verbaliser ses intentions devant le groupe[4], à partir du visionnement d'extraits vidéos sélectionnés par chaque formatrice lors de l'autoconfrontation simple. Ensuite, il y a eu une période d'échanges et d'interactions animée par nous au cours de laquelle chaque membre du groupe pouvait proposer sa propre compréhension et son analyse des pratiques et intentions d'utilisation des CIR. Ces échanges ont permis de décrire en profondeur les pratiques et intentions d'encadrement utilisant des CIR, de prendre du recul par rapport à celles-ci, de proposer des axes d'action. Les enseignantes associées pouvaient commenter, questionner, porter un jugement : Pourquoi faites-vous cela? Cela pourrait aider dans tel contexte... Auriez-vous été tentée de...? Cette façon de faire est inspirante parce que... Je me questionne sur la pertinence de... À des fins d'analyse, toutes les rencontres d'autoconfrontation croisée ont été l'objet d'un enregistrement sonore.

L'autoconfrontation simple combinée à l'autoconfrontation croisée est un alliage fort intéressant. Malgré les ressemblances, il y a des particularités qui justifient la place de chacun de ces deux moyens de collecter des données. L'autoconfrontation simple a l'avantage d'être réalisée le plus rapidement possible après l'enregistrement d'une rencontre de rétroaction en dyade (enseignante associée et stagiaire). La proximité temporelle entre l'enregistrement de la rencontre de rétroaction et l'autoconfrontation simple influence la nature des propos recueillis. Les pratiques et les raisons d'agir sont encore fraiches à la mémoire (Mollo et Falzon, 2004). En outre, l'autoconfrontation simple se réalise en l'absence des autres participants. Les enseignantes associées ont été plus à l'aise et plus loquaces. Elles se sont familiarisées avec l'autoconfrontation simple avant de vivre l'autoconfrontation

[4] Chaque enseignante, correspondant à un cas, a présenté trois extraits vidéos.

croisée. Par ailleurs, l'autoconfrontation simple nous a permis d'avoir accès aux particularités des pratiques d'encadrement réflexif de chacune des enseignantes associées. Quant à elle, l'autoconfrontation croisée a donné cet accès à toutes les formatrices. Elle a suscité des échanges et des confrontations d'idées à partir des pratiques singulières d'encadrement réflexif.

Concernant l'utilisation de l'enregistrement vidéo des pratiques effectives d'encadrement réflexif, elle offre de nombreux avantages (Gervais et Correa Molina, 2004; Malo et Desrosiers, 2011; Paré et Auclair, 1988). Entre autres, il s'agit d'un support visuel évocateur pour susciter chez les praticiens le souvenir de ce qui s'est passé et pour les inciter à justifier ce qu'ils ont fait. Il importe de préciser que nous n'avons pas effectué une analyse de la communication non verbale, celle-ci nécessitant une expertise particulière pour répondre à des objectifs qui réclament ce type d'analyse. De plus, la description des comportements langagiers non verbaux n'aurait pas aidé à atteindre les objectifs de recherche.

Dans le tableau récapitulatif 3.1, nous revenons sur les objectifs de recherche et les rattachons aux moyens de collecter les données.

Tableau 3.1 L'instrumentation de la recherche et l'atteinte des objectifs

Outil de collecte	**Objectif 1** Décrire et comprendre les pratiques	**Objectif 2** Décrire et comprendre les intentions	**Objectif 3** Dégager des apports aux membres
Enregistrement vidéo des rétroactions (début, milieu, fin du stage) NON CODÉ[5]	X		X
Enregistrement sonore des rencontres d'autoconfrontation simple (début, milieu, fin du stage)	**X**	**X**	X
Enregistrement sonore des rencontres d'autoconfrontation croisée (début, milieu, fin du stage)	X	**X**	**X**

Le tableau 3.1 montre que nous avons pu décrire et comprendre les pratiques d'encadrement réflexif de stagiaires adoptées par chacune des trois enseignantes associées sélectionnées, et ce, à l'aide de l'enregistrement sonore de neuf rencontres. L'enregistrement sonore de ces rencontres d'autoconfrontation simple et de trois rencontres d'autoconfrontation croisée nous a permis de décrire et comprendre les intentions sous-jacentes à l'adoption des pratiques. Enfin, nous avons dégagé les manifestations des apports à ses membres du groupe de codéveloppement professionnel à l'aide de l'enregistrement des rencontres d'autoconfrontation croisée.

[5] Des extraits des rencontres de rétroaction choisis par les participantes sont présentés dans le chapitre des résultats pour mieux illustrer les pratiques des enseignantes associées et les apports du groupe à ses membres.

3.6 La stratégie d'analyse des données

Les données collectées sont de nature qualitative, ce qui a permis d'approfondir l'objet d'étude. Elles ont été analysées au moyen d'un logiciel d'analyse de données qualitatives (Weft QDA). L'analyse a été précédée d'un minutieux travail de transcription des neuf rencontres de rétroaction en dyade, des neuf autoconfrontations simples et des trois autoconfrontations croisées.

L'analyse des propos des participantes prend en compte des interactions conversationnelles entre enseignante associée et stagiaire ainsi qu'entre enseignantes associées.

3.6.1 L'analyse conversationnelle

L'analyse de conversation a vu le jour au milieu des années 1960, en Californie. Elle s'intéresse à la conversation comme objet d'étude. Elle traite des données de l'oral situées dans leur contexte. L'analyse conversationnelle partage les mêmes options principales que l'ethnométhodologie, c'est-à-dire que le point de vue des acteurs est analysé et que les catégories émergent d'eux (De Fornel et Léon, 2000).

L'objectif de l'analyse de conversation est d'étudier l'interaction, en tant qu'accomplissement pratique. Le discours est traité dans l'interaction. L'analyse de conversation est appropriée dans cette recherche qui vise à rendre compte de la coconstruction de connaissances. Les échanges entre les membres d'un groupe qui confrontent leurs pratiques laissent une place de choix à la coconstruction argumentative d'une réalité, pour reprendre les propos de Vincent (2001).

Le contenu des conversations a été porteur d'informations qui ont permis à chacune des participantes de se situer et de situer l'autre dans le contexte de l'encadrement réflexif de stagiaires. Selon Vincent, les arguments évoqués sont en fonction des interlocuteurs, de la situation, de l'ambiance, des finalités, notamment.

La démarche rattachée à l'analyse de conversation donne une importante place à la méthode inductive. Nous nous sommes inspirée globalement des étapes de l'analyse de données qualitatives énoncées par L'Écuyer (1990) : de la lecture flottante à des synthèses partielles en passant par le repérage d'unités de sens, la précision des catégories émergentes, la construction d'une grille de codage et son utilisation (aperçu en Annexe G).

3.6.1.1 Opération 1 : La lecture des conversations transcrites et l'élagage

Pour avoir une première vue d'ensemble du corpus recueilli et noter nos premières impressions quant à l'orientation de notre analyse, nous avons procédé à une lecture flottante de celui-ci. Cette première lecture délimitait le champ d'investigation et nous donnait un aperçu de la structure des conversations, lesquelles allaient devoir être découpées. Selon un ordre chronologique et pour chacun des cas, nous avons élagué les données en associant certains extraits des rencontres de rétroaction en dyade aux propos issus de l'autoconfrontation simple et aux conversations issues de l'autoconfrontation croisée. Une fois ce premier découpage effectué, nous avons lu et relu le matériau pour en saisir le message apparent (Savoie-Zajc, 2000).

3.6.1.2 Opération 2 : La catégorisation en vue d'une classification plus fine

Pour l'atteinte des deux premiers objectifs de recherche, nous avons d'abord procédé à une classification des données de manière chronologique à partir des extraits de rencontres de rétroaction en dyade enseignante associée et stagiaire. Pour cela, il y avait quatre catégories préétablies, selon une adaptation des étapes de Payette et Champagne (2010). Ces auteurs proposent un processus qui se décline en phases sous la forme d'un cycle. Il débute par une expérience concrète, se poursuit avec l'expression verbale de cette expérience, puis avec la compréhension de la réalité décrite et, enfin, avec un ajustement des comportements.

Nous avons adapté les catégories ainsi : l'identification d'une situation problématique, survenue ou anticipée dans le milieu de stage (code I); l'explicitation de la situation et l'identification d'éléments qui peuvent la susciter (code E); la compréhension et l'approfondissement de la situation à l'aide d'appuis théoriques scrutés par la lecture et les échanges (code C); la préparation d'interventions susceptibles d'améliorer la situation (code P). Dans les quatre catégories s'insèrent des pratiques et des intentions d'utilisation des CIR émergentes (sous-catégories). Ces catégories et sous-catégories forment le cadre d'analyse des données permettant de structurer la présentation des résultats. Quant à l'atteinte du troisième objectif, toutes les catégories de l'analyse des données sont émergentes.

Selon Sacks (1992), l'une des fonctions de l'analyse de conversation est la décomposition des propos en petites unités et leur recomposition (l'atomisation des actions). L'auteur suggère d'isoler des extraits d'une conversation et de les identifier par un thème qui émerge directement des données. Une fois identifiées, les unités de sens deviennent des composantes d'un tout. C'est ce que nous avons fait pour catégoriser les pratiques, les intentions et les apports du groupe.

Ces catégories se sont avérées nombreuses puisqu'il n'y avait pas forcément de dénominateurs communs d'un cas à l'autre et d'un enregistrement à l'autre au sein d'un même cas.

Le tableau 3.2 regroupe quelques sous-catégories associées à la catégorie I (identification).

Tableau 3.2 Aperçu des sous-catégories associées à la catégorie I (identification d'une situation problématique) du cas 1

Code	**Pratique (Pr) – Intention (In)**	**Unité de sens**
(Pr 1 : ant)	Pr : EA anticipe la situation problématique	Prévoir, imaginer qu'une situation pourrait être problématique à l'avenir
(Pr 2 : dir)	Pr : EA dirige ST vers la situation problématique anticipée	Orienter l'autre vers des nœuds, un accroc, une complication, une difficulté, une limite
(In 1 : cen)	In : EA veut centrer l'attention du ST sur la situation problématique	Effectuer le centrage sur la situation problématique, relancer, capter l'attention
(In 2 : pré)	In : EA veut que ST précise la situation problématique à partir de CIR	Nommer, énoncer clairement avec appuis théoriques

Suivant les conseils de Miles et Huberman (1994), un double codage interjuge, avec une professeure associée de l'Université de Montréal[6], a été exécuté pour stabiliser la grille des codes et pour vérifier la fiabilité du codage effectué ainsi que la validité des interprétations. Nous avons atteint un niveau d'accord s'approchant de 80 % en fiabilité et validité.

[6] Nous remercions grandement madame Colette Gervais.

3.6.1.3 Opération 3 : La description des cas étudiés et des échanges

Lorsque les unités de sens ont toutes été associées à des codes, nous avons produit des descriptions des cas étudiés. Ces synthèses allaient organiser la présentation des données. Avec les informations factuelles issues des deux questionnaires (celui du profil d'enseignant associé et celui de l'utilisation de CIR de Ramdé, 2012) remplis par les participantes lors de la rencontre sur l'utilisation des CIR, nous avons dressé un portrait de chacune des participantes. Dans le chapitre 4, le portrait introduit les cas. Ensuite, les extraits des rencontres de rétroaction en dyade ont été placés dans chacune des quatre catégories préétablies (I, E, C, P), et ce, de manière chronologique. Enfin, les données issues des autoconfrontations se sont greffées à chacune de ces quatre catégories. Notons que, lorsqu'il est question du groupe, les enseignantes associées ne sont que très rarement identifiées. Le groupe représente donc principalement « une voix ».

Nous avons opté pour un mode de présentation chronologique dans le but de rendre compte de la singularité des pratiques et des intentions de chaque enseignante associée, mais aussi du codéveloppement professionnel au fil du stage. Ainsi, pour chaque cas du chapitre 4, nous présentons les résultats du début, du milieu et de la fin du stage. Une synthèse vient clore chaque cas. Enfin, nous présentons la synthèse des échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel à propos de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif que chaque enseignante associée offre à sa stagiaire. Il est question de la teneur des propos de chaque formatrice et du groupe de codéveloppement professionnel.

3.6.1.4 Opération 4 : Interprétation des résultats

Cette opération a été l'occasion de dégager le sens des résultats tout en les mettant en relation avec l'objet de la recherche et les concepts clés de la recherche. Nous avons indéniablement enrichi la compréhension de l'encadrement réflexif du stagiaire sous l'angle d'une utilisation de CIR.

Avant de conclure ce chapitre, nous exposons les critères de rigueur scientifique pris en compte.

3.7 Les critères de rigueur de la recherche

Nous avons porté une attention particulière aux critères de rigueur de la recherche scientifique. Par les rencontres de rétroaction qui sont représentatives de la réalité, les autoconfrontations simples et croisées, nous avons pu atteindre une saturation des données et une plus grande validité externe et interne (Gohier, 2004a). Cette saturation entraine une meilleure transférabilité des résultats. Les enregistrements des rencontres de rétroaction en dyade enseignante associée et stagiaire ont eu lieu en notre absence pour éviter de biaiser l'objet étudié, à savoir les pratiques d'encadrement réflexif et les intentions qui en sont le mobile. En outre, nous avons augmenté la crédibilité de la recherche par la triangulation des instruments de collecte des données (plus d'un mode de collecte : l'enregistrement des autoconfrontations simples et croisées). Nous avons croisé les données analysées avec les éléments du cadre conceptuel.

Notre absence lors des rencontres de rétroaction en dyade et la description la plus exacte possible des participantes a permis d'assurer une plus grande validité externe

au processus de recherche, c'est-à-dire que les données récoltées n'ont pas subi notre influence. Mentionnons que notre présence lors des autoconfrontations n'a pas nui à la scientificité de la recherche. Il faut rappeler que notre rôle a été limité à l'organisation et l'animation des rencontres dans le respect de la recommandation méthodologique générale à cet égard, c'est-à-dire éviter d'intervenir.

Par souci de rigueur scientifique et de cohérence avec la méthodologie choisie, la synthèse globale préliminaire des données a été soumise au groupe. Cela a donné lieu à une version acceptée du groupe. Chaque enseignante associée a été appelée à biffer, ajouter, modifier des passages et à nous demander des précisions. Le groupe a été également invité à discuter des suggestions de chacun des membres. Cette forme de triangulation des observateurs et de confirmation des données a assuré une meilleure fiabilité des résultats (Savoie-Zajc, 2000).

3.8 La synthèse de la méthodologie

Nous avons réalisé une recherche collaborative de nature qualitative compréhensive et interprétative. Six enseignantes associées et leur stagiaire y ont participé lors du dernier stage des étudiantes. Les rencontres de rétroaction en dyade ont été l'occasion pour les enseignantes associées d'offrir à leur stagiaire un encadrement réflexif alimenté par une utilisation de CIR. Elles portaient sur des situations problématiques vécues par les stagiaires. La recherche a également été réalisée au sein d'un groupe de codéveloppement professionnel. Les rencontres de ce groupe, formé des six enseignantes associées, ont été organisées et animées par nous. La recherche visait globalement la description et la compréhension de pratiques et d'intentions d'encadrement réflexif qui incluent des CIR ainsi que l'identification des apports du groupe au développement professionnel de ses membres. À chacune des étapes de la

recherche, comportant essentiellement des autoconfrontations simples et croisées, tous les propos des participantes ont été l'objet d'un enregistrement sonore. L'analyse conversationnelle est au cœur de la stratégie d'analyse des données collectées au début, au milieu et à la fin du stage. Les résultats sont présentés dans le chapitre suivant sous forme de cas, ceux des trois enseignantes associées sélectionnées : Charlotte (cas 1), Béatrice (cas 2) et Caroline (cas 3).

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Le chapitre 4 présente l'ensemble des résultats émergeant de la recherche menée avec des enseignantes associées et leurs stagiaires de quatrième année du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Les formatrices de terrain étaient membres d'un groupe de codéveloppement professionnel. L'examen des rencontres de rétroaction[7] entre les membres des dyades dans le cadre de l'encadrement réflexif que les enseignantes associées ont offert à leur stagiaire respective ainsi que l'analyse des propos formulés lors des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée permet de proposer trois analyses de cas.

Nous nous penchons sur l'analyse des cas de Charlotte, Béatrice et Caroline[8]. Les analyses favorisent une compréhension approfondie des pratiques et des intentions d'encadrement réflexif au regard de l'utilisation des connaissances issues de la

---

[7] Lors des rencontres de rétroaction, les propos de l'enseignante associée comprennent des commentaires et des questions ayant pour but de guider le stagiaire dans le développement de ses compétences. « Demander au stagiaire de verbaliser ses raisons d'agir, d'identifier les aspects de son enseignement qui nécessitent une amélioration et de proposer des solutions aux situations problématiques constitue un moyen généralement efficace de l'aider à faire des progrès » (Portelance *et al.*, 2008, p. 6). Ces rencontres de rétroaction se déroulaient en amont ou en aval du pilotage de situations d'enseignement et d'apprentissage par la stagiaire.

[8] Prénoms fictifs.

recherche en stage (CIR). Le format de présentation de chaque analyse de cas est le même d'un cas à l'autre.

Avec les informations issues des deux questionnaires suivants : profil d' enseignant associé et utilisation de CIR de Ramdé (2012), nous avons dressé un portrait de chacune des participantes. Dans ce chapitre, le portrait introduit les cas. L'enseignante associée est tout d'abord présentée en indiquant le niveau d'enseignement, la formation initiale qu'elle a suivie, le nombre de ses années d'expérience en enseignement et en encadrement de stagiaires, sa participation aux ateliers de formation des enseignants associés, son niveau (au sens de Brassard, Portelance et Lalancette, 2000) d'appropriation et d'intégration du cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires. Elle est également présentée selon son utilisation de CIR.

La suite propose une description précise des pratiques d'encadrement adoptées durant les rencontres de rétroaction vidéoscopées et des intentions d'encadrement sous-jacentes à ces pratiques, verbalisées lors des entretiens d'autoconfrontations simple et croisée enregistrés en début de stage, à mi-stage et à la fin du stage. Étant donné que les intentions représentent des raisons d'agir *a posteriori*, des motifs expliquant les actions posées, elles suivent toujours les pratiques dans l'ordre de présentation. Les pratiques et les intentions d'encadrement sont chapeautées par quatre catégories, à savoir l'identification de situations d'enseignement et d'apprentissage (I), l'explicitation de situations d'enseignement et d'apprentissage (E), la compréhension de CIR (C) et la préparation aux interventions en s'appuyant sur des CIR (P). Les données issues des autoconfrontations ont été greffées à ces quatre catégories. Notons que, lorsqu'il est question du groupe, les enseignantes associées ne sont que très rarement identifiées. Le groupe représente donc principalement « une voix ».

Nous avons opté pour un mode de présentation chronologique dans le but de rendre compte de la singularité des pratiques et des intentions de chaque enseignante associée aux différentes étapes du stage, mais aussi du codéveloppement professionnel au fil des rencontres du groupe. Ainsi, pour chaque cas, nous présentons les résultats du début, du milieu et de la fin du stage. Les pratiques et les intentions d'encadrement sont illustrées à l'aide d'extraits de conversations entre l'enseignante associée et sa stagiaire lors des rencontres de rétroaction. Des extraits du discours des enseignantes associées recueillis lors des autoconfrontations simples et croisées suivent les extraits de conversation en dyade. Une synthèse complète l'analyse de chacun des cas.

Enfin, nous présentons une synthèse des échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel à propos de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif que chaque enseignante associée offre à sa stagiaire. Il est question de la teneur des propos de chaque formatrice et du groupe de codéveloppement professionnel.

4.1 Le cas de Charlotte et de sa stagiaire Maude

4.1.1 Les informations factuelles

- Enseignante associée (EA) : Charlotte
- Stagiaire (ST) : Maude
- Commission scolaire : de la Côte-du-Sud
- Niveau d'enseignement : 2e année du primaire
- Population scolaire : moins de 300 élèves
- Indice de milieu socio-économique[9] : rang décile 6

4.1.2 La présentation du cas

Nous présentons, dans la section qui suit, le cas de Charlotte, une enseignante associée de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud, et de sa stagiaire Maude.

Charlotte cumule 25 années d'expérience en tant qu'enseignante au primaire à la Commission scolaire de la Côte-du-Sud. Elle a également enseigné en Afrique. Elle encadre des stagiaires en enseignement depuis 12 ans. Elle a participé à quatre ateliers de formation mis sur pied à l'intention des enseignantes associées. Elle dit avoir une connaissance plus ou moins précise du Cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires (Portelance *et al.*, 2008). Elle se demande quelles modifications ou quelles améliorations concrètes elle pourrait apporter à ses pratiques

---

[9] Gouvernement du Québec (2016). *Indices de défavorisation (2014-2015)*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_PUBLICATION_20152016.pdf

pour y intégrer la plupart des idées qui y sont véhiculées. Dans le cadre de cette recherche, sa stagiaire Maude prend la charge de sa classe de 2e année au primaire.

Dans le questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche (CIR), Charlotte dit utiliser des articles scientifiques ou des documents universitaires trois ou quatre fois par année. Son utilisation de CIR est principalement motivée par son désir de réfléchir à ses attitudes et à ses pratiques, de justifier ou de valider ses interventions et ses décisions, d'élaborer de nouvelles activités, de nouveaux projets ou du nouveau matériel. L'enseignante associée est également fortement motivée par sa volonté d'améliorer ses interventions en classe. Elle s'est forgé une opinion au sujet des CIR. Charlotte soutient qu'elles sont plutôt difficiles à comprendre et à transférer dans la pratique. Elle ajoute qu'elles sont toutefois plutôt pertinentes par rapport au contexte scolaire. Elle apprécie particulièrement les résultats de recherches accompagnés de recommandations claires et précises, les indications sur la façon de les appliquer ainsi que les discussions entamées entre collègues sur les CIR. Cette enseignante associée se considère plutôt apte à lire et à comprendre les publications scientifiques, à utiliser les technologies de l'information, à évaluer la qualité des informations recueillies sur Internet et à mettre des résultats de recherches à l'épreuve de la pratique. À la fin du questionnaire initial, elle note que son utilisation de CIR dépend principalement du temps disponible pour lire, et des occasions formelles d'échanges pour remettre en question les habitudes et les traditions établies. Par ailleurs, son utilisation de CIR dépend également des personnes ressources disponibles et qualifiées pour lui offrir du soutien lors de leur exploitation.

4.1.3 La rencontre de rétroaction filmée au début du stage

Dans cette section, les données, collectées au début du stage de la future enseignante proviennent de l'enregistrement vidéo d'une rencontre de rétroaction en dyade (entre l'enseignante associée Charlotte et sa stagiaire Maude), d'une autoconfrontation simple en présence de la chercheuse et d'une autoconfrontation croisée en présence des membres du groupe de codéveloppement professionnel. D'entrée de jeu, la mise en contexte de cette rencontre de rétroaction permet de prendre connaissance des circonstances dans lesquelles s'insère la conversation en dyade. Par la suite, nous présentons les pratiques suivies des intentions d'encadrement de l'enseignante associée.

4.1.3.1 Mise en contexte de la rencontre de rétroaction

Avant la rétroaction, Charlotte repère un article scientifique[10] et le présente à l'étudiante, parce qu'elle anticipe une situation de collaboration interprofessionnelle problématique dans la classe.

Le premier enregistrement vidéo d'une rencontre de rétroaction entre Charlotte et sa stagiaire se déroule au mois de septembre, soit en début de stage. La rencontre dure 23 minutes. Il s'agit d'un moment d'échanges, d'analyse de la pratique et de réflexion partagée entre la stagiaire et son enseignante associée. Cette rencontre a pour but d'amener la stagiaire à expliciter et à comprendre une situation d'enseignement et d'apprentissage, ainsi qu'à entrevoir des pistes d'intervention. Elle vise également à

[10] Paquet, A., Forget, J. et Giroux, N. (2009). Les comportements d'éducateurs soutenant l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Canadian journal of education, 32*(3), 420-447.

effectuer un retour sur une leçon qui n'a pas fait l'objet d'une observation par Charlotte. Il s'agit d'une rétroaction portant sur une action narrée par la stagiaire au début de la rencontre. La rencontre de rétroaction repose donc sur ce que la stagiaire évoque au sujet de sa période d'enseignement. *« Je n'étais pas là quand elle a enseigné sa leçon de maths. Je n'ai pas besoin d'être là pour savoir ce qui se passe avec ma stagiaire »*, déclare Charlotte lors de l'autoconfrontation simple.

Comme l'indique l'extrait de rétroaction ci-dessous, la conversation dyadique évolue autour d'une leçon de mathématiques conçue et enseignée par Maude, mais plus spécifiquement autour d'une situation problématique concernant l'accompagnement d'un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme par une technicienne en éducation spécialisée (TES).

- *(EA) Y a-t-il une situation au sujet de laquelle nous pourrions discuter? Notre élève TSA Anthony et la TES, par exemple.*
- *(ST) J'aimerais qu'on parle de la période que je viens de vivre en mathématiques. Anthony est arrivé plus tard et j'avais déjà donné les explications. La technicienne en éducation spécialisée était dans la classe. Elle m'a dit qu'elle allait expliquer le travail à effectuer à Anthony. Il était déconcentré parce que les autres élèves étaient rendus plus loin. La TES lui a donné des coquilles pour ses oreilles, pour l'aider à se concentrer.*
- *(EA) Quelles explications et consignes a-t-elle données?*
- *(ST) Je l'ignore, je n'y ai pas prêté attention.*

(R1_C-M_4:09 - 4:41)

Les données recueillies dans cette conversation filmée et dans les autoconfrontations (simple et croisée) qui ont suivi révèlent que l'enseignante associée dirige la rencontre en identifiant une situation d'enseignement et d'apprentissage qu'elle vit elle-même, se rapportant à la collaboration interprofessionnelle. Cette situation la

préoccupe, lui semble prioritaire, et elle le mentionne à sa stagiaire qui n'a pas encore identifié la situation comme étant problématique. Par la suite, elle invite sa stagiaire à l'explicitation de cette situation. Pour ce faire, elle demande un approfondissement par un questionnement et une évocation de faits observés. Avec l'apport d'un article scientifique portant sur le sujet traité, elle demande à la future enseignante de parler de sa compréhension de CIR. La stagiaire doit résumer ce qu'elle retient du rôle de l'enseignante et de la technicienne en éducation spécialisée. Enfin, Charlotte questionne l'étudiante au sujet de sa préparation aux interventions en s'appuyant sur des CIR. Des ajustements sont envisagés dans la planification des prochaines pistes d'action inspirées de l'article scientifique.

Dans les sections qui suivent, nous présentons la structure de leur rencontre de rétroaction. Il s'agit en premier lieu, de l'identification de la situation d'enseignement et d'apprentissage anticipée. Ensuite, il est question de l'explicitation de la situation d'enseignement et d'apprentissage. Puis, la rencontre se poursuit avec la compréhension de CIR. Finalement, la rencontre porte sur la préparation aux interventions en s'appuyant sur des CIR.

4.1.3.2 Identification d'une situation d'enseignement et d'apprentissage

Dans les sections qui suivent, nous présentons la structure de leur rencontre de rétroaction. Il s'agit en premier lieu, de l'identification de la situation d'enseignement et d'apprentissage anticipée. Ensuite, il est question de l'explicitation de la situation d'enseignement et d'apprentissage. Puis, la rencontre se poursuit avec la compréhension de CIR. Finalement, la rencontre porte sur la préparation aux interventions en s'appuyant sur des CIR

L'extrait suivant est sélectionné à partir de la rétroaction dyadique afin de mettre en évidence les pratiques d'encadrement de l'enseignante associée rattachées à l'identification d'une situation d'enseignement et d'apprentissage qui pourrait devenir problématique.

- *(EA) Maintenant, explique qui est cette intervenante.*
- *(ST) Elle suit Anthony. La TES fait de l'aide aux devoirs avec Anthony*[11]*. Elle intervient aussi dans les apprentissages en classe. [...]*
- *(EA) Continue.*
- *(ST) En classe, elle donne des explications rapides et en individuel à Anthony. [...]*
- *(EA) Quel problème constates-tu?*
- *(ST) J'ai peur qu'elle aille trop loin et que ça me désorganise.*
- *(EA) Comment voir la présence d'une TES?*
- *(ST) Ce serait de voir avec elle pour que ce soit cohérent avec ce que je montre aux autres. Anthony souffre d'un TSA et d'anxiété, mais il fait partie de mon groupe.*
- *(EA) Je t'avais prêté un article à lire sur le sujet.*

(R1_C-M_4:42 - 5:50)

Nous examinons cet extrait dans les prochains paragraphes. Les pratiques que Charlotte adopte sont d'anticiper une situation et de diriger sa stagiaire vers celle-ci. L'adoption de ces pratiques est motivée par ses intentions de centrer l'attention de Maude sur la situation problématique. Elle veut également que sa stagiaire précise la situation problématique à partir de CIR.

---

[11] Prénom fictif

Anticiper la situation problématique

À la fin du mois d'aout, Charlotte apprend qu'elle accueille une technicienne en éducation spécialisée dans sa classe de façon sporadique (quelques heures par semaine), selon les besoins d'Anthony. Estimant elle-même avoir besoin de connaissances concernant les rôles à jouer pour instaurer et maintenir une collaboration interprofessionnelle, elle croit bon d'en informer sa stagiaire, ce qui représente une difficulté pour elle comme enseignante d'expérience. C'est ce qu'elle explique lors de l'autoconfrontation simple :

- *C'était surtout moi qui avais pressenti son besoin de formation. En 25 ans, ça fait juste deux fois que j'ai une TES (technicienne en éducation spécialisée) dans ma classe. Moi, ça me déstabilise. J'ai pressenti que ma stagiaire ne saurait pas non plus comment travailler avec elle.*

À partir d'un problème qu'elle anticipe et selon ses préoccupations professionnelles, Charlotte dirige la rétroaction.

Diriger vers la situation problématique anticipée

Dans la rétroaction enregistrée en début de stage, Charlotte pose d'abord une question portant sur un thème qui va orienter l'échange. Elle guide sa stagiaire vers le sujet de la collaboration interprofessionnelle. Un extrait de la conversation filmée montre comment l'enseignante associée manifeste ses pratiques d'identification de la situation problématique.

Pendant la rétroaction, comme l'indique l'extrait, elle pose une question *« Quel problème constates-tu? »* qui amène la stagiaire à prendre conscience d'une collaboration difficile avec la TES. À partir de la réponse de la stagiaire, elle laisse

entendre qu'il s'agit d'une situation problématique à anticiper. La question qui suit, « *Comment s'y prendre en présence d'une TES* », incite la stagiaire à décrire son rôle d'enseignante en présence de la TES. Charlotte rappelle finalement qu'elle lui a fourni un article scientifique au sujet de la collaboration interprofessionnelle. Elle réfère ainsi sa stagiaire à des CIR.

Attardons-nous maintenant aux intentions soutenant les pratiques d'encadrement décrites. Elles sont énoncées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de centrer l'attention sur la situation problématique

Avant la rétroaction, Charlotte a soulevé une situation qu'elle a anticipée et qui produisait chez elle un état de déséquilibre, l'incitant à revoir ses représentations de la collaboration interprofessionnelle et à entreprendre une recherche d'informations scientifiques au sujet de la collaboration avec une TES. Charlotte guide la rétroaction afin que sa stagiaire prenne conscience elle aussi de cette situation problématique.

Charlotte argumente et explique ses raisons d'agir. Les données qu'elle fournit en autoconfrontation simple montrent que son intention est d'éloigner sa stagiaire de la recherche immédiate ou précipitée de pistes d'intervention auprès de l'élève présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), craignant qu'elle ne s'intéresse qu'au trouble (diagnostic) en tant que tel. Avant d'aborder des pistes d'intervention, elle veut centrer Maude sur l'identification des rôles d'une enseignante et d'une technicienne en éducation spécialisée.

Selon Charlotte, c'est un préalable avant de parler d'actions concertées :

- *Je savais qu'elle cherchait une recette. Quand t'es jeune, c'est plus facile quand c'est une recette. Ça prend du précis. Pour moi, ça n'a pas autant d'importance. Elle ne fait pas encore une lecture critique de la réalité. Moi, ce que je voulais, dans mon intention d'encadrement, c'était qu'elle me parle de notre élève TSA, oui, mais aussi : en quoi la TES t'est-elle utile? Comment tu te sens quand la TES est là? J'ai été obligée de diriger parce que je voulais qu'elle réfléchisse sur son rôle et celui de la TES.*

En centrant l'attention de la future enseignante sur les rôles, elle souhaite l'amener à identifier une situation problématique qui, aux yeux de Charlotte, représente une situation de collaboration qui pourrait s'avérer difficile.

Intention de préciser la situation problématique à partir de CIR

Pour aider sa stagiaire à travailler en collaboration avec une TES, tout en l'invitant à identifier les responsabilités de chacune, l'enseignante associée demande à sa stagiaire de lire un article scientifique qu'elle a repéré (Paquet, Forget et Giroux, 2009). Elle lit un extrait de l'article à sa stagiaire dans le but d'en faire ressortir le constat principal :

- *Juste avant de filmer la rétroaction, je lui ai demandé de sortir l'article et je lui ai lu ça pour mettre le doigt dessus. (Lecture de la fin du résumé de l'article de Paquet, Forget et Giroux) "Les résultats montrent que, pendant les périodes d'observation, la plupart des interventions des éducateurs concernent le soutien aux apprentissages scolaires". Je lui ai lu ça parce que, à mon avis, c'est ça le problème ici. On observe que les interventions de la TES concernent davantage le soutien aux apprentissages scolaires par rapport au soutien aux comportements.*

Charlotte donne des précisions sur le problème issu de la situation de collaboration problématique en reprenant les propos des auteurs de l'article scientifique consulté.

Explicitation de la situation d'enseignement et d'apprentissage

C'est avec des CIR à l'appui que Charlotte demande à sa stagiaire de préciser la situation d'enseignement et d'apprentissage dont il est question.

L'extrait suivant est sélectionné à même la rétroaction en dyade afin de mettre en évidence les pratiques d'encadrement de l'enseignante associée rattachées à l'explicitation de la situation d'enseignement et d'apprentissage problématique.

- *(ST) J'essaye d'y voir clair avec des amies qui sont TES. Je sais que c'est tellement un métier qui couvre large, de la petite enfance, à la réinsertion sociale [...] C'est la première fois que je travaille avec une TES en classe.*
- *(EA) Qu'est-ce que le texte que je t'ai fait lire te donne comme information?*
- *(ST) J'ai lu sur les types d'encadrement qu'une TES peut offrir : soutenir les interactions sociales, la communication, rentrer en relation avec les autres. Quand Anthony est en crise, il cherche à s'isoler. Dans l'étude, j'ai noté aussi que les TES pouvaient avoir des formations très différentes. Aussi, je sais qu'elles sont là bien souvent cinq heures par semaine. Ce n'est pas beaucoup. Le travail relationnel doit être plus difficile quand c'est cinq heures de présence. [...]*
- *(EA) Est-ce que ça t'a éclairée un peu? J'ai une TES, qu'est-ce que je peux lui demander et qu'est-ce que je ne peux pas lui demander?*
- *(ST) Ça ressort beaucoup dans l'article. Les TES sont beaucoup en soutien aux apprentissages scolaires. C'est vrai que l'enfant peut recevoir des consignes incohérentes de son enseignante et de sa TES et il devient mêlé. Ça m'amène à penser que c'est à faire attention. D'un point de vue de la formation, les TES ont les outils pour intervenir auprès de ces élèves, mais elles ne sont pas formées en pédagogie ou en didactique. Elles n'ont pas le même bagage que les enseignantes.*

(R1_C-M_7:58 – 11:16)

Nous analysons cet extrait dans la section qui suit et voyons que Charlotte invite Maude à se référer aux CIR pour expliquer la situation problématique et à identifier un aspect à approfondir. En s'y prenant ainsi, Charlotte a l'intention de laisser sa stagiaire expliciter la situation. Par ailleurs, elle a également l'intention de faire valoir des appuis théoriques pour faciliter l'explicitation de la situation entourant une collaboration interprofessionnelle qui pourrait s'avérer difficile. Par cette intention, elle souhaite que l'étudiante puisse cibler des éléments qui ont pu entrainer une telle situation.

Inviter à se référer aux CIR qui pourraient expliquer la situation problématique

D'entrée de jeu, Charlotte invite Maude à se référer à l'article scientifique lu en amont de la rétroaction. Sa question *« Qu'est-ce que le texte que je t'ai fait lire te donne comme information? »,* suggère d'aborder d'autres aspects à partir des clarifications apportées par l'article en question. La stagiaire parle effectivement d'un extrait de l'article dans lequel se trouvent des types d'encadrement qu'une TES peut fournir. La stagiaire fait également le lien entre les types d'encadrement et l'un des besoins spécifiques de son élève ayant un trouble du spectre de l'autisme, à savoir sortir de l'isolement après une crise. L'étudiante apporte aussi d'autres précisions quant à la formation des TES et à l'horaire de travail qui rend la collaboration difficile. Par sa question, Charlotte propose à sa stagiaire de se référer à ce que la lecture de l'article propose d'important et de nouveau.

Identifier un aspect à approfondir

Les deux questions que Charlotte pose ensuite, *« J'ai une TES, qu'est-ce que je peux lui demander »* et *« qu'est-ce que je ne peux pas lui demander? »* ciblent un aspect

précis de la situation problématique : ce qui relève ou non du rôle de la TES. La stagiaire partage alors sa réflexion alimentée par l'article scientifique de Paquet, Forget et Giroux. Maude cible un aspect qui lui semble représenter le problème à l'origine de la collaboration interprofessionnelle difficile. Aux yeux de l'étudiante, la TES soutiendrait principalement les apprentissages scolaires sans avoir de formation en pédagogie, et cela pourrait avoir des conséquences sur les apprentissages de l'élève présentant un trouble du spectre de l'autisme. Selon Charlotte, cette information serait pertinente pour mieux comprendre la situation.

Analysons maintenant les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement décrites. Elles sont explicitées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de laisser la stagiaire expliciter

Lors de l'autoconfrontation simple, Charlotte explique les raisons de son encadrement. Ses questions permettent à Maude d'expliciter la situation librement et de manière autonome. Lorsque Charlotte justifie ses pratiques d'encadrement durant la première autoconfrontation croisée, une enseignante associée du groupe lui demande si sa stagiaire explicite la situation de la collaboration interprofessionnelle problématique de la même manière qu'elle. À cela, Charlotte répond : « *Tu vois,* [dans l'extrait 7:58 – 11:16], *j'ai essayé de ne pas trop la diriger, de lui laisser de la place, de la liberté dans ce qu'elle voulait bien me raconter* ». Les données recueillies pendant l'autoconfrontation croisée indiquent que Charlotte veut laisser la stagiaire exprimer ses idées. Elle a l'intention de savoir comment sa stagiaire voit la situation problématique.

Intention de faire valoir des appuis théoriques pour faciliter l'explicitation

En autoconfrontation simple, l'enseignante associée revient sur la séquence d'enregistrement durant laquelle elle demande à Maude si les informations recueillies dans l'article scientifique sont éclairantes. Charlotte explique ainsi sa pratique : *« Je voulais qu'elle réalise qu'elle est en apprentissage et que c'est difficile de mettre en mots ce qui se passe, surtout quand l'expérience n'est pas là et qu'elle ne se réfère pas elle-même à l'article que je lui avais donné »*. Sa justification suggère une intention de faire valoir la pertinence d'une utilisation de CIR dans l'explicitation d'une situation problématique. La formatrice tient les mêmes propos lors de l'autoconfrontation croisée. Une enseignante du groupe lui demande comment sa stagiaire arrive à clarifier la situation. À cela, Charlotte répond qu'elle a tendance à se tourner vers son réseau d'amies TES :

- *Elle croit pouvoir apprendre plus au contact de ses amies TES que dans les lectures. Elle n'a pas du tout le réflexe d'aller lire en cas de manque de ressources. Comment la TES qu'on a et ma stagiaire répondent au rôle qui est attendu d'elles? Avec l'article, on a réalisé que ça ne correspondait pas aux attentes.*

Ces attentes ont été comprises par une lecture approfondie de l'article.

Le groupe de codéveloppement professionnel intervient devant l'extrait de la stagiaire suivant : *« Le travail relationnel doit être plus difficile quand c'est cinq heures de présence »*. Une enseignante perçoit cela comme un signe que la stagiaire a besoin d'aide pour expliciter la situation problématique. Selon le groupe, Maude ne saisit alors peut-être pas ce qui est difficile dans la relation entre une TES et une enseignante lorsqu'elles sont en relation seulement quelques heures par semaine. Charlotte justifie son intervention par le commentaire suivant :

- *J'ai été obligée de poser des questions directes en lien avec la lecture de CIR qu'on avait effectuée. Je n'ai pas eu le choix d'être précise dans mes questions parce que c'était trop vague ce qu'elle racontait. Je trouvais que de voir qu'elle était incapable de décrire la situation de manière détaillée, ça m'aidait à la diriger. Dans ma tête, je voulais qu'elle plonge dans le problème. Je réalisais que, tout on long du stage, il allait falloir que je la force à décrire, à décortiquer des situations.*

Durant l'autoconfrontation croisée, une enseignante associée du groupe demande à Charlotte si sa stagiaire peut être embarrassée de parler de collaboration interprofessionnelle difficile avec une TES en raison de son statut d'étudiante et de débutante. La formatrice de Maude est effectivement de cet avis : « *C'est délicat quand on est stagiaire de parler de collaboration difficile ou dysfonctionnelle avec son enseignante associée. J'avais besoin d'appuis* ». Ces résultats montrent que son intention est de faire valoir l'apport d'appuis théoriques pour aider sa stagiaire à décortiquer la situation.

4.1.3.3 Compréhension de CIR

Avant la rencontre de rétroaction, Charlotte adopte quelques pratiques préalables à celles manifestées durant la conversation en dyade pour favoriser la compréhension de CIR. Elle repère elle-même des CIR. Ensuite, elle en propose la lecture.

Repérer des CIR

Avant la rétroaction, Charlotte fait des recherches sur Internet[12]. Elle repère l'article scientifique portant sur la collaboration avec une TES et le sélectionne après en avoir

[12] Google Scholar.

lu le résumé. Selon elle, c'est l'article qui se rapproche le plus de la situation problématique qu'elle anticipe. Elle vérifie l'accessibilité de l'article en format imprimable et sa gratuité. L'enseignante associée l'imprime en deux exemplaires, explique-t-elle lors des autoconfrontations simple et croisée. Après avoir elle-même lu l'article dans un premier temps, Charlotte invite Maude à le lire également.

Proposer la lecture du texte

Charlotte et Maude lisent le texte chacune de leur côté en surlignant les idées principales du texte. Après avoir identifié les idées principales, la stagiaire prend l'initiative d'annoter le texte dans la marge. Les notes réfèrent à des reformulations des propos des auteurs, à des résumés, à des liens avec ce qui est vécu en classe. Lors de l'autoconfrontation simple, Charlotte remet la copie de l'étudiante en disant :

- *Regarde, elle a fait comme un travail universitaire de lecture. Elle m'a montré ce qu'elle avait ressorti. Elle a vraiment pris la peine de le lire et elle a épluché. Le texte a été ratissé. Elle a pris ça au sérieux. Moi, j'ai lu et souligné.*

Durant la rétroaction en dyade, Charlotte demande à sa stagiaire de relever le sens des informations contenues dans l'article scientifique et de rendre ces informations intelligibles. Dans l'extrait de rétroaction qui suit, l'enseignante associée amène Maude à parler de sa lecture des CIR se rapportant à la collaboration interprofessionnelle avec une TES.

L'extrait de conversation qui suit, sélectionné à même la rétroaction en dyade, met en exergue les pratiques d'encadrement de la formatrice de terrain relatives à la compréhension de CIR.

- *(EA, l'article en main) De l'information sur une TES, est-ce que ça t'aide à comprendre?*
- *(ST) Ça aide à voir plus clairement la tâche d'une TES. La TES travaille auprès de l'enfant et non sur l'environnement de l'enfant, soit le groupe. [...]*
- *(EA) Anthony, de quoi aurait-il besoin?*
- *(ST) Avoir une personne pour le rassurer. Avec son anxiété, ça lui prend quelqu'un de stable pour le guider quand il est en crise.*
- *(EA) Que serais-tu portée à demander à une TES, en classe? Avec ce que tu as vu, lu? Qu'est-ce que tu voudrais qu'elle fasse, qu'elle fasse plus ou pas du tout?*
- *(ST) [...] Je voudrais qu'on trouve ensemble les déclencheurs de crises chez Anthony. Là, c'est à moi qu'elle demande. Trouver des moyens avec l'enfant, prendre le temps avec Anthony pour parler et pour trouver des choses qui ne fonctionnent pas bien. Prévoir le retour en classe lorsqu'il doit sortir.*
- *(EA) As-tu été surprise par ce que tu as lu? T'attendais-tu à cela?*
- *(ST) Je m'attendais à cela. J'ai quand même étudié en éducation à l'enfance, oui.*
- *(EA) En classe, est-ce qu'il y a des choses que la TES ne devrait pas faire?*
- *(ST) Essayer d'aller trop vite ou escamoter de la manipulation en mathématiques, par exemple, pour qu'Anthony suive le rythme tout le temps, même quand il doit sortir en cas de crise. Si j'insiste sur certaines étapes, il faut qu'elle donne le même message que moi sinon l'élève ne sait plus sur qui se fier. Je m'attends surtout à ce qu'elle anticipe et gère les crises.*

(R1_C-M_12:08 – 21:04)

Nous analysons cet extrait dans les prochains paragraphes. Durant la rétroaction, Charlotte soutient la compréhension de CIR par des questions permettant à Maude de préciser sa pensée sur ce qu'elle retient principalement du texte lu. Elle demande à sa stagiaire d'établir un lien entre la théorie et la pratique. Ses intentions sont de combler un manque de connaissances et de favoriser une compréhension approfondie des CIR.

Soutenir la compréhension du texte

La rétroaction se poursuit avec une question de vérification de la compréhension de Maude à la suite de sa lecture d'un article portant sur la collaboration interprofessionnelle avec une TES : *« De l'information sur une TES, est-ce que ça t'aide à comprendre? »*. Sa stagiaire répond à la question en précisant sa pensée sur ce qu'elle retient principalement du rôle de la TES présenté dans l'article. Quelques minutes s'écoulent et Charlotte revient à la charge avec une autre question qui vient soutenir la compréhension de l'article : *« As-tu été surprise par ce que tu as lu? T'attendais-tu à cela? »*. Cette pratique revient en fin de rétroaction lorsqu'elle cherche à savoir si c'est le premier article que Maude lit sur ce sujet, nous apprend Charlotte lors de l'autoconfrontation simple.

Demander de faire des liens entre théorie et pratique

La deuxième intervention de Charlotte met l'accent sur le rôle de la TES adapté aux besoins spécifiques de l'élève Anthony. Charlotte pose la question des besoins de soutien de l'élève concerné. Elle demande à Maude de partager ses attentes envers une TES, à la lumière de ce qu'elle lit dans l'article et de ce qu'elle observe en classe depuis les premiers jours de stage. Cette partie de la rencontre de rétroaction est une occasion pour l'enseignante associée de prendre connaissance des liens que la

stagiaire peut établir entre sa lecture et ce qui se passe en classe en termes de collaboration interprofessionnelle. La question de Charlotte, quant aux liens à tisser entre ce qui a été lu et la classe, *« En classe, est-ce qu'il y a des choses que la TES ne devrait pas faire ou pour l'instant ça va? »*, invite la stagiaire à exemplifier ce que la TES devrait éviter, donnant ainsi aux CIR un potentiel de mobilisation concrète dans la pratique.

Dans la section qui suit, nous analysons les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement décrites. Elles sont énoncées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de pallier un manque de connaissances

Charlotte veut pallier son manque de connaissances et celui de sa stagiaire concernant le rôle de la TES lorsque celle-ci est appelée à collaborer avec une enseignante. Lors de l'autoconfrontation croisée, Charlotte justifie son intention en ces termes : *« Je ne suis pas plus équipée qu'elle pour l'aider et je lui ai dit. J'ai juste deux années d'expérience avec une TES. Je ne pouvais pas l'aider sans les CIR. J'étais démunie »*. Avec les CIR, Charlotte a donc l'intention d'approfondir ses connaissances et celles de sa stagiaire sur ce sujet.

Intention de favoriser une compréhension approfondie de CIR

Charlotte formule des questions sur la collaboration interprofessionnelle en classe. L'enseignante associée, largement appuyée par ses pairs du groupe lors de l'autoconfrontation croisée, défend la pertinence de poser un regard sur l'utilité des informations contenues dans des articles scientifiques. Selon Charlotte, la

consultation de CIR permet de mieux comprendre l'élève, mais aussi les acteurs autour de lui :

- *Les stagiaires ont besoin de formation pour comprendre comment travailler avec une TES. Qu'est-ce qu'elle peut ou ne peut pas faire? Il y a l'inclusion et la présence d'élèves avec des besoins particuliers partout. Ce n'est pas tout de connaître le descriptif des troubles; il faut connaître les rôles. Il y a une relation d'aide à plusieurs qui est au service de l'élève.*

Au final, elle souhaite qu'une meilleure compréhension de la complexité de la collaboration TES-enseignante soit au service de l'élève, et ce, dans un avenir rapproché.

4.1.3.4 Préparation aux interventions en s'appuyant sur des CIR

C'est vers la fin de la rencontre de rétroaction filmée que Charlotte suscite la réflexion de Maude dans le but de planifier une certaine mise à l'épreuve de CIR se rapportant à la collaboration interprofessionnelle avec une TES. Constante dans son encadrement, c'est encore une fois par un questionnement que Charlotte demande à sa stagiaire d'inventorier des pistes de solutions ou des modalités d'intervention à la lumière des CIR abordées.

L'extrait suivant est sélectionné à même la rétroaction dyadique. Il met en évidence les pratiques d'encadrement de Charlotte rattachées à la préparation aux interventions.

- *(EA) Question planification, comment tu vois ça maintenant? Il va falloir planifier quelque chose AVEC notre TES (pointe p. 440 de l'article). Comment penses-tu t'y prendre?*

- *(ST) Ça va être de se parler pour anticiper les crises d'Anthony. Elle pourrait créer du matériel qui ferait en sorte qu'Anthony nous indique qu'il sent monter une crise d'anxiété. [...] S'il ne sent pas la crise, ça va être de fouiller d'autres outils.*

- *(EA) Du côté de la gestion des apprentissages et de la classe? Comment penses-tu t'y prendre pour lui dire?*

- *(ST) Soit que je vais y aller délicatement, ou je vais attendre de voir si elle intervient à nouveau à ma place dans la gestion du groupe. Je devrai peut-être lui dire que je veux assurer la gestion des apprentissages et des comportements des élèves du groupe. Elle respecte parfois le fonctionnement que je demande et le déroulement planifié, mais pas toujours.*

(R1_C-M_21:06 – 22:50)

Nous examinons cet extrait dans les prochains paragraphes. L'enseignante associée adopte des pratiques qui amènent l'étudiante à planifier ses interventions en concertation avec les membres de l'équipe-école et en s'appuyant sur des CIR. Ensuite, elle invite sa stagiaire à communiquer de manière appropriée avec la TES. Son intention est de la conscientiser à l'importance de la planification concertée. Charlotte souhaite également inciter sa stagiaire à se servir d'appuis théoriques et de directives administratives pour communiquer avec les membres de l'équipe-école. Enfin, elle veut stimuler la réflexion et son esprit critique ainsi que créer chez elle l'habitude d'avoir recours aux CIR.

Inviter à planifier ses interventions en concertation avec les membres de l'équipe-école et en s'appuyant sur des CIR

Dans l'extrait de rétroaction précédent, Charlotte incite sa stagiaire à envisager un ajustement de ses relations interprofessionnelles avec la TES. Les données regroupées en tout début d'extrait peuvent être décortiquées en trois éléments centraux. En premier lieu, elle invite Maude à expliquer comment elle voit la planification

maintenant qu'elle comprend le rôle de la TES. Pour ce faire, elle réfère l'étudiante aux CIR de l'article, nous dit Charlotte lors de l'autoconfrontation simple. Ensuite, elle aborde la nécessité d'une planification AVEC la TES *« Il va falloir planifier quelque chose AVEC notre TES »*. En se référant à l'article, elle pointe alors le passage stipulant que les éducateurs devraient agir comme des collaborateurs et non comme des substituts. En troisième lieu, la formatrice demande à l'étudiante de décrire sa planification, à savoir comment elle pense s'y prendre pour collaborer dans la planification d'une action concertée.

Inviter à communiquer de manière appropriée

Charlotte aborde les habiletés communicationnelles de sa stagiaire. De manière subtile, voire implicite, elle lui demande *« Comment penses-tu t'y prendre pour lui dire? »*. Juste avant, elle attire l'attention de sa stagiaire, toujours par un questionnement, sur deux thèmes présents dans l'article scientifique, soit la gestion des apprentissages et la gestion de classe. Plus particulièrement, elle veut savoir comment sa stagiaire communiquera à la TES les attentes de soutien aux apprentissages et les attentes de soutien à la gestion des comportements. La stagiaire semble savoir que le sujet est épineux, puisqu'elle répond qu'elle devra y aller délicatement.

Étudions les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement décrites. Elles sont formulées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de conscientiser à l'importance de la planification concertée

Lorsque Charlotte formule sa demande concernant la nécessité d'une planification concertée entre la TES et Maude, elle compte réinvestir des CIR, c'est-à-dire se servir des connaissances extraites du texte : la TES et l'enseignant sont des collaborateurs. En autoconfrontation simple, la formatrice mentionne que son intention est de participer à cette planification concertée, et c'est pourquoi elle appelle la TES, notre TES. Des enseignantes associées du groupe veulent en connaitre davantage sur ses intentions. Pourquoi Charlotte a-t-elle dit à sa stagiaire qu'il faudra initier une action concertée, notamment concernant l'attribution de causes pouvant expliquer les comportements de l'élève Anthony? La formatrice de Maude répond ceci :

- *Il nous faut faire des observations pour mieux cerner les causes, les déclencheurs, les interventions, la durée des crises. Seule dans sa classe de 22 élèves, ma stagiaire ne pourra pas avoir les yeux tout le tour de la tête et voir ce qui déclenche les crises. C'est pourquoi nous allons chercher des observateurs externes. Ce qu'on veut savoir, c'est le genre de crise qu'il fait selon les interventions de la stagiaire versus selon les interventions de la TES et de la stagiaire.*

À ses yeux, il importe que plusieurs observateurs se penchent sur ce qui se déroule en classe.

Intention d'inciter à communiquer en utilisant des appuis théoriques et des directives administratives

Charlotte rappelle à la future enseignante qu'il lui faudra se préparer à rencontrer la TES pour établir leur collaboration sur une base plus solide et argumentée. C'est ce qu'elle justifie lors de l'autoconfrontation simple. Lors de l'autoconfrontation croisée, une enseignante associée du groupe fait part de son interprétation de cette pratique en

soulignant que les constats et les pistes d'intervention contenus dans l'article pourraient être présentés à la TES. La formatrice confirme l'interprétation de sa collègue :

- *Oui, il va falloir qu'elle parle à la TES, alors... Elle a travaillé pour ça. Ça la stresse un peu, mais avec l'article, c'est un outil qui lui enlève un peu de pression. Ça va la "backer" [sic], en plus de moi qui l'épaule aussi. Elle pourra le dire à la TES qu'elle et moi nous sommes renseignées sur l'identification des rôles, la compréhension de ce que tout le monde doit faire. Elle pourra lui dire qu'ON a trouvé ça, qu'ON a choisi ce fonctionnement. C'est un support. Au lieu de risquer un conflit, ça devient un échange entre professionnels de manière appuyée et neutre.*

Tel que mentionné dans le paragraphe précédent, Charlotte partage, lors de l'autoconfrontation simple, son intention d'appuyer sa stagiaire dans cette décision de communiquer ses attentes à la TES et à l'enseignante avec des appuis théoriques et des directives administratives : on a lu cet article scientifique, on a parlé avec la direction à propos des directives et on a choisi ce mode de fonctionnement.

Intention de stimuler la réflexion et l'esprit critique

Charlotte demeure tout de même consciente que la lecture d'un article n'est pas une panacée. Elle convient que c'est un supplément d'information pouvant être réinvesti dans la pratique, voire mis à l'épreuve. Les CIR restent toutefois à être appropriées, mais aussi intégrées à la pratique :

- *Il faudrait aller plus loin, c'est sûr. Ce n'est pas le texte, le problème. C'est qu'il est impossible d'avoir un texte qui correspond à ce qu'on vit précisément et personnellement. Il nous reste à attacher des ficelles : son rôle d'enseignante, à un rôle de TES, à CET enfant TSA, à CE niveau scolaire, etc. C'est différent et c'est complexe. Il nous manque ça. Une intervention n'est pas adaptée pour nos cinq petits qui ne vont pas bien. Donc, c'est dans l'adaptation du contenu à la clientèle qu'il nous reste à travailler.*

Pour ce volet, la formatrice de terrain s'en remet à la capacité réflexive de sa stagiaire, à la contribution de son bagage expérientiel, à sa connaissance approfondie de son milieu et des besoins de ses élèves :

- *Avant [d'utiliser des CIR], je disais aux stagiaires ce qui se passait, dans mon regard. J'embarquais tout de suite sur les solutions pour dire on va faire ça, ça, on va essayer ça. Pas de temps d'arrêt, tout de suite vers du tâtonnement. 1, 2, 3, qu'est-ce qu'on essaye? Je n'étais pas expéditive, mais je voulais modeler. Là, je trouve que je suis plus portée à faire réfléchir la stagiaire, lui laisser le temps de réfléchir et de me revenir. Je ne précipite plus les choses. Je vais la laisser parler. Un peu comme on fait avec les élèves. Je la laisse autonome dans son apprentissage.*

Son encadrement est coloré par son intention de stimuler la réflexion chez sa stagiaire ainsi que son esprit critique eu égard aux adaptations nécessaires à déployer pour mettre à l'épreuve des CIR dans la pratique.

Intention de susciter l'habitude d'avoir recours aux CIR

À la toute fin de la rencontre d'autoconfrontation simple, Charlotte déclare qu'elle a possiblement suscité l'intérêt de la stagiaire pour la lecture d'articles scientifiques. Elle croit avoir surtout travaillé dans l'intention d'éveiller chez elle une certaine curiosité intellectuelle. D'ailleurs, elle décrit la stagiaire comme étant de nature

intuitive. En début de stage, elle a cru bon de mettre la lecture de CIR en valeur. Elle nous a dit, à l'occasion de l'autoconfrontation croisée :

- *C'est vrai, elle ne trouvera pas de recettes et de réponses textuelles, ça n'existe pas. Excepté que, si t'as beaucoup travaillé, si tu as beaucoup lu, si tu as fait des analyses sur ça, si on t'a amenée à réfléchir, tu as une sensibilité à ça. Tu as un bagage de connaissances qui va se jumeler à ton instinct. Pour les situations qui arrivent comme ça, dans l'urgence, vite, ça prend de l'instinct et l'instinct se développe par la lecture. Tu ne vas pas t'en souvenir tant que ça sur le fait, mais dans ton cerveau, les connaissances sont placées là. Il y a des tiroirs qui peuvent s'ouvrir. C'est disponible, même si tu ne sais pas quand ça va servir. Ça, les étudiants n'ont pas cette conscience.*

4.1.4 La rencontre de rétroaction filmée à mi-stage

Dans cette section, les données, collectées à mi-stage de la future enseignante proviennent de l'enregistrement vidéo d'une rencontre de rétroaction en dyade (entre l'enseignante associée Charlotte et sa stagiaire Maude), d'une autoconfrontation simple en présence de la chercheuse et d'une autoconfrontation croisée en présence des membres du groupe de codéveloppement professionnel. D'entrée de jeu, la mise en contexte de cette rencontre de rétroaction permet de prendre connaissance des circonstances dans lesquelles s'insère la conversation en dyade. Par la suite, nous présentons les pratiques suivies des intentions d'encadrement de l'enseignante associée.

4.1.4.1 Mise en contexte de la rétroaction

Avant la rétroaction, Charlotte demande à l'étudiante ce qu'elles devraient lire après avoir terminé leur lecture sur la collaboration interprofessionnelle. Elle veut ainsi

combler le besoin de connaissances de sa stagiaire. Maude exprime son besoin de connaissances. Elle souhaite enrichir ses connaissances au sujet de l'autisme. La formatrice repère[13] deux documents qu'elle propose à Maude, à savoir un article scientifique[14] et un document ministériel[15]. Par ce choix, elle désire aller au-delà de la problématique de la collaboration interprofessionnelle pour en apprendre davantage sur le trouble du spectre de l'autisme. C'est ce que Charlotte explique lors de l'autoconfrontation simple :

- *Après notre rétroaction de début de stage, j'ai réfléchi en me disant que j'aimerais que nous soyons un peu plus pointues sur notre sujet après être parties larges. Nous avions un problème de compréhension de l'autisme et ne savions pas trop quoi faire. Si nous ne le savions pas, c'est probablement que nous n'étions pas assez informées. Cette fois-ci, je suis donc allée chercher des textes qui sont plus informatifs par rapport à l'autisme.*

Le deuxième enregistrement vidéo d'une rencontre de rétroaction entre Charlotte et Maude se déroule au mois de novembre, soit à mi-stage. La rencontre entre l'enseignante associée et la stagiaire dure 22 minutes et a pour objectif d'analyser ensemble les pratiques de la future enseignante. L'échange vise à revenir sur une leçon enseignée par l'étudiante la veille de la rencontre de rétroaction filmée. Encore une fois, cette leçon n'a pas été observée par la formatrice. Elle est plutôt racontée, de mémoire, par Maude, au début de la discussion. Lors de l'autoconfrontation simple, Charlotte justifie son absence en classe :

---

[13] Érudit, Google Scholar.

[14] Flavier, É. et Clément, C. (2014). Connaissances et besoins de formation des enseignants du second degré concernant les troubles du spectre de l'autisme. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *1*(65), 292-310.

[15] Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007). *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique*. Guide pédagogique : Gouvernement du Canada.

- *J'aimais mieux ne pas être présente parce qu'elle a vraiment dû tout faire étape par étape comme il n'y avait personne dans la classe à part elle. La TES n'étant pas là non plus. Elle voyait donc qu'elle avait le groupe classe avec un enfant qui ne tenait plus en place et elle devait faire une procédure tout en ayant une vue d'ensemble sur les 21 autres.*

Pendant la rencontre de rétroaction, comme l'indique l'extrait de rétroaction ci-dessous, la conversation dyadique progresse autour d'une leçon d'écriture cursive. Durant cette leçon, une situation problématique est survenue. Anthony, l'élève présentant un trouble du spectre de l'autisme, a fait une crise après avoir entendu des bruits forts causés par des rénovations dans la chaufferie de l'école.

- *(EA) [Pointer l'article de Flavier et Clément en main] Aujourd'hui, on va parler des besoins de formation des enseignants concernant le trouble du spectre de l'autisme (TSA). Mais, d'abord, on va mettre la table. Que s'est-il passé, hier?*
- *(ST) Je vais y aller avec notre élève TSA. Hier, on a eu une belle crise en classe. C'était pendant une période de français, d'écriture attachée. Il y avait des travaux dans le local de chaufferie. Ça faisait beaucoup de bruit. Anthony n'aime pas cela et il a commencé une crise : faire rire les autres, jouer avec son matériel, refuser de faire le travail demandé.*

(R2_C-M_00:25 – 1:25)

L'ensemble des données recueillies dans l'échange entre Charlotte et Maude, ainsi que dans les autoconfrontations simple et croisée après l'enregistrement permet de constater que l'enseignante associée dirige la rencontre en identifiant le thème de la rétroaction inspiré du titre de l'article de Flavier et Clément, soit les connaissances et les besoins de formation des enseignants et des futurs enseignants concernant le TSA. Elle amène la stagiaire directement à l'explicitation de cette situation au sujet des causes pouvant expliquer la crise d'Anthony. La formatrice invite Maude à identifier les problèmes qui apparaissent dans la situation vécue. Pour ce faire, l'enseignante associée veut connaitre le principal défi de l'étudiante concernant les difficultés

identifiées. En se référant à l'article scientifique de Flavier et Clément, l'enseignante demande à Maude de parler de sa compréhension de CIR à partir d'extraits de l'article. La future enseignante et son enseignante associée ont une discussion au sujet des principaux besoins de formation des enseignants et des futurs enseignants concernant le TSA, comme l'indique le titre de l'article qu'elles ont lu. À la fin de leur conversation, Charlotte aborde la préparation aux interventions à l'aide de CIR en mettant l'accent sur la démarche autonome d'une stagiaire qui souhaite combler son besoin de connaissances. Elle projette Maude dans le futur en lui demandant comment elle chercherait l'information dont elle aurait besoin si elle avait un élève souffrant d'un trouble obsessionnel compulsif (TOC) dans sa classe. Elle souhaite vérifier si Maude est en mesure de réinvestir son processus d'utilisation de CIR dans un autre contexte que celui du TSA.

Dans la section suivante, nous présentons d'abord les pratiques et les intentions relatives à l'explicitation d'une situation d'enseignement et d'apprentissage. Nous enchainons ensuite avec celles correspondant à l'identification de la situation d'enseignement et d'apprentissage. Nous poursuivons ensuite avec celles se rapportant à la compréhension de CIR, avant de terminer avec celles rattachées à la préparation aux interventions en s'appuyant sur CIR.

4.1.4.2 Explicitation de la situation d'enseignement et d'apprentissage

À mi-stage, c'est avec des CIR provenant de deux sources (scientifique et ministérielle) que Charlotte donne l'occasion à Maude d'expliciter une situation d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire de clarifier les circonstances dans lesquelles se trouve l'élève Anthony durant sa crise.

L'extrait suivant est sélectionné à même la rétroaction en dyade afin de mettre en évidence des pratiques d'encadrement de l'enseignante associée rattachées à l'explicitation d'une situation d'enseignement et d'apprentissage problématique.

- *(ST) Pour être cohérente, je l'ai orienté comme notre système l'indique. [...] Je lui ai offert ses coquilles pour se couper du bruit, mais il jouait avec. Je lui ai indiqué son pictogramme pour qu'il se dirige vers son coin retrait. Il a refusé d'y aller. Je lui ai montré le pictogramme pour sortir de la classe. Il a encore refusé. J'ai demandé à une élève d'aller chercher la TES. Je les ai laissés discuter et suis revenue peu de temps après pour lui offrir de revenir dans la classe pour faire un autre travail avec ses coquilles.*

- *(EA) Avant qu'il fasse sa crise, avait-il bien compris le travail, d'après toi? Oui parce qu'il avait bien effectué une partie du travail avant de faire sa crise. Dans le corridor, en voyant la TES, il lui a dit tout de suite que c'est le bruit qui le dérangeait.*

- *(ST) Au début de l'année, Anthony ne faisait jamais de crises.*

- *(EA) Là, pourquoi il s'est mis à faire des crises? D'autres sources que le bruit?*

- *(ST) Il y a peut-être eu des changements à la maison après la rencontre pour le plan d'intervention. Il était peut-être encore un peu gêné de la rentrée scolaire et en période d'adaptation. Il aurait pu faire des crises, mais non. En deux semaines, il a peut-être fini par identifier des élèves qui allaient rire de ses niaiseries, aussi.*

(R2_C-M_01:26 – 5 :25)

Nous examinons cet extrait dans la prochaine section. L'enseignante associée manifeste sa capacité d'écoute lorsque Maude décrit et explique une expérimentation de pistes d'action. Par la suite, Charlotte invite sa stagiaire à présenter des arguments explicatifs visant l'identification des causes qui sont à l'origine de la crise d'Anthony. Les raisons d'agir de la formatrice sont motivées par deux intentions : laisser de l'autonomie à l'étudiante et l'inciter à saisir la complexité d'une situation.

Écouter l'explicitation d'une expérimentation de pistes d'action

C'est la stagiaire qui prend la parole en clarifiant les pratiques qu'elle adopte à la suite de la crise d'Anthony, élève ayant un TSA. Elle précise également ses raisons d'agir. Inspirées du guide pédagogique ministériel *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique*, Charlotte, la direction, la TES et Maude ont, depuis quelques jours, mis en place un système d'intervention par étapes pour Anthony. Chacune des étapes est accompagnée d'un repère visuel sous forme de pictogramme. Maude peut offrir du matériel adapté (ex. coquilles d'insonorisation) et elle a aménagé un coin calme en classe. Lors de l'autoconfrontation croisée, l'écoute de cet extrait déclenche une discussion. La formatrice met en mots ses pratiques en affirmant

- *Là, j'écoute ce qu'elle dit de ce qu'on sait sur l'autisme, de ce qu'on nous dit de faire et de ce que ça a comme impact quand on le fait : il refuse, c'est pire et il doit être sorti de la classe avec une intervenante.*

L'une de ses collègues du groupe prend la parole :

- *La psychologue de notre école met aussi en doute ces pratiques-là. Tu dois te rendre jusqu'au dernier picto parce que ça ne marche plus du tout. Il y a des élèves, plus les pictogrammes avancent, plus ils sont anxieux.*

Bien que Charlotte se garde d'exprimer à sa stagiaire des doutes quant à l'utilisation de pictogrammes, Maude réalise les limites de cette pratique.

Inviter à identifier des causes

Charlotte prend la parole afin d'inviter l'étudiante à retenir certaines causes et à en éliminer d'autres pouvant être à l'origine de la crise d'Anthony. Lors de l'autoconfrontation simple, l'enseignante associée décrit sa pratique comme se rapprochant de l'analyse comportementale appliquée, une notion théorique qu'elle puise dans le document ministériel consulté. Elle en parle ainsi :

- *Je l'ai interrogée. Est-ce que c'est d'origine comportementale ou émotionnelle ce qu'Anthony a manifesté. Est-ce que sa réaction était comportementale? Ce n'est pas parce qu'il ne comprenait pas, mais le bruit le dérangeait au maximum. Il y avait donc dans ce texte beaucoup de passages me permettant de tirer cette conclusion.*

Selon cette théorie adaptée de Perry et Condillac (2003), un comportement à modifier nécessite une analyse des antécédents et des agents renforçateurs qui peuvent encourager le comportement indésirable. La question de Charlotte, *« Avant qu'il fasse sa crise, avait-il bien compris le travail, d'après toi? »*, cible une cause potentielle à confirmer ou à infirmer : la difficulté relative à la compréhension de la notion ou de la tâche cognitive exigée. Son autre question quant à *« d'autres sources que le bruit? »* vise à inviter Maude à envisager un certain nombre d'antécédents ou d'agents renforçateurs de la crise.

Analysons les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement décrites. Elles sont formulées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de laisser de l'autonomie à la stagiaire

Au cours de l'autoconfrontation simple, Charlotte explique qu'elle s'est volontairement retirée pour laisser sa stagiaire s'exprimer sans l'interrompre : *« Elle l'a fait seule, elle a décrit toute la procédure qu'elle a faite, les étapes une après l'autre »*. D'entrée de jeu, elle veut exclure ses idées, ses préconceptions ou encore ses tentatives d'interprétation, déclare la formatrice : *« C'est pour ça que je lui dis : d'après toi »*. Elle désire que Maude délaisse les faits relatifs aux comportements et qu'elle tente de se représenter ce que l'élève a en tête ou ce qu'il ressent lorsqu'il est face aux pictogrammes :

- *J'ai essayé de l'amener à dire quelque chose et elle n'y est pas arrivée malheureusement, mais j'ai vu qu'elle était fière d'avoir fait cela en étapes et seule. Elle avait besoin de mes questions pour éliminer les causes pédagogiques et comportementales pour se concentrer sur le chemin dans sa tête à lui : le psychologique, l'émotionnel.*

Lors de l'autoconfrontation croisée, l'une des membres mentionne à Charlotte qu'elle aurait pu signaler à Maude ses doutes quant à l'utilisation des pictogrammes. Charlotte abonde dans le même sens en affirmant que les pictogrammes ont pu accentuer l'anxiété chez l'élève déjà perturbé par des bruits. Elle ajoute que cela n'est peut-être pas suffisamment clair pour la stagiaire :

- *C'est vrai, elle n'explique pas très bien. Ce que je voulais c'est que, quand on lui montre le pictogramme, qu'est-ce que ça fait dans sa tête? On a peut-être empiré la crise en montrant des pictogrammes. Ils nous disent de faire montrer tel picto, car il a telle maladie, mais les effets... on ne le sait pas.*

La formatrice de Maude explique qu'elle voudrait éventuellement, tout en laissant de l'autonomie professionnelle, l'amener à exercer son jugement critique et à remettre en question certaines pratiques courantes comme l'utilisation des pictogrammes.

Intention d'inviter à saisir la complexité d'une situation

Par son écoute et ses questions concernant les causes pouvant expliquer la crise d'Anthony, Charlotte se dit à la recherche d'arguments ou encore de propositions à partir desquels sa stagiaire pourrait tenter de saisir la complexité d'une situation vécue. Après sa lecture du document ministériel et de l'article scientifique, la formatrice a en tête une hypothèse plausible pour expliquer la cause de la crise d'Anthony. Toutefois, elle a l'intention de mener Maude à entrevoir un éventail d'hypothèses explicatives. À ce sujet, des membres du groupe de codéveloppement échangent avec leur collègue. L'une des enseignantes associées fait le parallèle avec un procédé par élimination. Elle estime que les questions de Charlotte amènent habilement l'identification de certaines causes et l'élimination d'autres causes. Une autre mentionne qu'elle aurait tendance à verbaliser sa propre stratégie d'enchainement logique après que la future enseignante se soit exprimée. Charlotte est aussi de cet avis et elle confirme que sa stagiaire a tout de même une idée assez juste des causes :

- *C'est une idée de partager mon raisonnement. Elle s'est quand même aperçue que même si nous travaillons toujours le comportement, il y a quelque chose derrière : le bruit, la compréhension de la matière. Selon nos lectures, ce n'est pas nécessairement parce que nous enseignons l'écriture cursive qu'il s'est désorganisé, il y a autre chose.*

L'étudiante élimine l'hypothèse de l'incompréhension de la tâche cognitive demandée et retient celles de l'hypersensibilité auditive ainsi que des besoins émotionnels et psychologiques de l'élève à combler.

4.1.4.3 Identification de la situation d'enseignement et d'apprentissage

Ce n'est qu'après avoir encouragé l'explicitation de la situation d'enseignement et d'apprentissage que Charlotte stimule la réflexion de sa stagiaire par rapport à l'identification de la situation.

L'extrait suivant est sélectionné à même la rétroaction dyadique. Il met en exergue des pratiques d'encadrement de l'enseignante associée rattachée à l'identification d'une situation d'enseignement et d'apprentissage problématique.

- *(EA) Tu viens de décrire une situation problématique et les interventions que tu as faites. Maintenant, où se trouve ton défi, dans cette situation?*
- *(ST) Mon défi, c'est la mise en place de tout le système de pictogrammes. Je me questionne. Quand j'ai vu qu'il était redevenu calme à sa place, mais qu'il refusait de faire le travail, je devais quand même suivre les étapes. J'aurais pu lui dire qu'il pouvait rester à sa place, mais je serais allée à l'encontre du système. Je dois lui demander d'aller en retrait en cas de refus de travailler. Je dois être constante dans tout ce que je fais. Il connait le fonctionnement et il pourrait manipuler.*
- *(EA) Qu'est-ce qui est limitatif dans cette situation? Qu'est-ce qui te limite?*
- *(ST) Quand je suis en gestion de crise, oui, on a un coin isolé pour lui, mais ce coin n'est pas insonorisé et il reste dérangé par le bruit et ça continue. Il doit sortir, il manque des parties d'enseignement à reprendre avec lui. Il y a le regard des autres élèves aussi. Je suis observée dans ma cohérence.*
- *(EA) Avant que tu sois dans ma classe. Avais-tu déjà eu de l'information là-dessus? Toute l'histoire des pictogrammes. As-tu une base sur ça?*

- *(ST) Quand je travaillais en garderie, j'ai déjà travaillé avec des pictogrammes pour des enfants autistes. À l'université, oui, j'ai entendu parler des élèves TSA, mais c'était un survol dans un livre avec les TDAH, dyslexie et toutes les autres problématiques. Chaque élève est unique. Il n'y a pas un mode d'emploi pour tous les élèves TSA. Ça, j'ai réalisé ça.*

(R2_C-M_03:55 – 08:07)

Nous examinons cet extrait dans la prochaine section. Charlotte invite Maude à identifier le problème en la dirigeant vers les défis à relever. Elle vérifie ensuite les connaissances de sa stagiaire. La formatrice a l'intention de centrer l'attention de l'étudiante sur l'identification de la situation problématique et de l'inviter à apporter des précisions supplémentaires à partir de ses connaissances. Enfin, elle souhaite inviter sa stagiaire à prendre conscience de ses connaissances insuffisantes.

Diriger vers les défis à relever

Dans cette rétroaction enregistrée à mi-stage, Charlotte revient sur le fait que Maude vient de décrire une situation problématique et les actions posées. Par les trois questions suivantes : *« Maintenant, où se trouve ton défi dans cette situation? Qu'est-ce qui est limitatif dans cette situation? Qu'est-ce qui te limite? »*, la formatrice dirige Maude vers les défis à relever. Ses questions sont d'abord centrées sur l'obstacle qui empêche de progresser et ensuite sur l'action face à l'obstacle. Elle met l'accent sur la difficulté éprouvée tout en favorisant la mobilisation de l'action. Lors de l'autoconfrontation croisée, elle s'exprime sur cette pratique : *« Je la préviens que c'est un défi. C'est sûr qu'elle peut pleurer trois fois par jour, mais... Elle a 23 ans. C'est une classe terrifiante, mais elle est venue pour faire son stage ici. On avance »*. Sa stagiaire verbalise son ambivalence face au respect du système d'intervention et à ce qu'elle aurait pu faire après avoir obtenu le retour au calme de l'élève concerné.

Vérifier l'état des connaissances

Avant d'aborder plus en profondeur la compréhension des CIR présentées dans le document ministériel et l'article scientifique, Charlotte réactive les connaissances de Maude. Elle lui demande : *« Avant que tu sois dans ma classe, avais-tu déjà eu de l'information là-dessus? Toute l'histoire des pictogrammes, as-tu une base sur ça? »*. Ses questions portent sur l'usage des pictogrammes. Elle spécifie qu'elle souhaite que Maude fasse référence à des connaissances acquises avant le stage. Lors de l'autoconfrontation simple, la formatrice déclare :

- *Lorsque j'ai étudié à l'école normale, cela n'existait pas des TSA et des TDAH. Elle en sait probablement, peut-être, plus que moi, même si c'est tellement au travers toutes sortes de choses... J'ai vérifié. Elle ne sait pas une chose spécifique, mais des choses générales.*

Cette intervention permet d'établir des liens entre la situation problématique actuelle, les défis à relever et ce qui est déjà connu. Maude parle de son expérience en garderie, de ce qu'elle a étudié à l'université et de ce qu'elle a réalisé comme apprentissage. Elle prend conscience, entre autres, que chaque élève est unique et qu'il n'existe pas de protocole d'interventions pour tous les élèves ayant un TSA.

Analysons les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement décrites. Elles sont énoncées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de centrer l'attention sur la situation problématique

Charlotte centre l'attention de Maude sur l'identification de la situation problématique. Elle sonde ce qui produit un état de déséquilibre incitant sa stagiaire à revoir ses représentations eu égard à l'utilisation des pictogrammes pour intervenir

auprès d'un élève autiste en crise. Les données qu'elle fournit lors de l'autoconfrontation simple montrent que son intention est, non seulement d'amener l'étudiante à identifier le problème, mais aussi à inciter Maude à le voir comme un défi à relever. Elle désire considérer le problème comme une locomotive qui permet à la future enseignante et à elle-même d'avancer et d'attaquer les difficultés : « *Mon but est que nous avancions. Il faut avancer dans cette situation, pas aujourd'hui, mais pour l'avenir. Alors si nous prenons le temps de nous attaquer à la situation, elle et moi serons moins démunies* ». Inspirée par cette intention, une enseignante associée du groupe veut partager son interprétation : « *C'est comme si t'aides la stagiaire dans sa capacité d'analyse. Elle faisait un bon bilan de ce qui était difficile et questionnant parce que tu as demandé des défis et des limites. Ça fait une base très solide* ».

Aux yeux de cette participante, le soutien à l'analyse réflexive des difficultés centre l'attention sur la situation problématique.

Intention d'inviter à prendre conscience des lacunes de ses connaissances

Sachant que sa stagiaire a des expériences de travail en garderie et qu'elle a eu, à l'université, un cours sur les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, Charlotte tient à exploiter ce qu'elle nomme la base de connaissances de l'étudiante. Elle réalise toutefois que cette base est insuffisante pour comprendre en profondeur le problème. En réactivant les connaissances de la future enseignante, elle a en tête de l'amener à prendre conscience de ses lacunes relativement à l'utilisation des pictogrammes en présence d'un élève autiste en crise. À ce sujet, elle affirme lors de l'autoconfrontation simple :

- *Elle le dit que c'était un survol dans un livre avec les TDAH, dyslexie et toutes les autres problématiques. Elle a aussi réalisé que chaque élève est unique et qu'il n'y a pas un mode d'emploi pour tous les élèves TSA, comme elle dit. Elle est chanceuse, car elle voit TDAH, TSA et TOC en même temps dans la classe. Il n'aurait pas fallu qu'elle ressorte juste avec la base à l'université. Je voulais justement qu'elle réalise que le nœud du problème, c'est la psychologie de l'enfant et l'adaptation aux besoins affectifs.*

Une enseignante associée du groupe prend la parole et souligne que sa stagiaire n'a pas cette chance. Elle réalise qu'elle devrait penser à une façon de remédier à cette situation. Elle pense d'ailleurs emprunter le document ministériel et l'article scientifique lus par Charlotte et Maude. La formatrice se montre ouverte à ce partage : « *Cette fille aura peut-être un remplacement dans une école où elle devra faire face à cela. Son premier réflexe ne sera probablement pas d'aller lire. Ce serait le moment [de lui demander de lire]* ». Une deuxième enseignante associée du groupe de codéveloppement veut en faire autant, puisque sa stagiaire lui a tout récemment mentionné qu'un cours de 45 heures ne peut permettre l'approfondissement d'un seul trouble parmi les troubles comme le TSA, le TDAH et le TOC.

4.1.4.4 Compréhension de CIR

Peu de temps après la première rencontre de rétroaction vidéoscopée, Charlotte revoit rapidement sa stagiaire pour connaitre ses intérêts et son besoin de connaissances, et ce, à la suite de leurs échanges sur la collaboration interprofessionnelle. Dès lors, Maude, aux prises avec une situation problématique, manifeste son désir d'en apprendre davantage sur le trouble du spectre de l'autisme. Lors de l'autoconfrontation simple, la formatrice en parle ainsi : « *M'inspirant des pratiques de mes collègues du groupe, cette fois-ci, ça venait surtout d'elle. Elle avait aussi*

besoin de savoir ce qu'est le TSA pour pouvoir travailler en équipe avec l'éducatrice ».

En amont de la rencontre de rétroaction, l'enseignante associée repère et lit deux documents, l'un ministériel et l'autre scientifique. Après avoir lu lesdits documents, elle demande à Maude de ne lire que l'article scientifique de Flavier et Clément.

Repérer des CIR

Après avoir pris conscience du besoin de connaissances de Maude, Charlotte fait des recherches sur Internet[16]. Ce repérage de CIR n'est fait que par l'enseignante associée. Ainsi, Maude ne participe pas à la recherche documentaire. La formatrice sélectionne deux textes et les lit en entier. Cette première lecture, sans prise de notes, a pour but de saisir l'essentiel du texte et de s'imprégner du message véhiculé. Elle cherche également des recoupements entre les deux textes. Cette première lecture lui permet de choisir le texte qui lui parait le plus porteur pour sa stagiaire. Son choix est notamment influencé par la longueur du texte pour ne pas décourager l'étudiante qui n'a pas l'habitude de lire des articles scientifiques. Après avoir déterminé sa préférence pour l'article scientifique de Flavier et Clément parce qu'il recoupe des informations contenues dans le document ministériel, elle remet à Maude les deux documents.

[16] Érudit

Proposer la lecture de textes

Charlotte envoie les deux documents à Maude par courriel et imprime en deux exemplaires l'article de Flavier et Clément. C'est ce qu'elle explique lors de l'autoconfrontation simple :

- *Le document du ministère, je l'ai lu, je lui ai aussi envoyé, mais sans lui demander de le lire par la suite. Elle l'a consulté quand même, mais c'était très long. J'avais oublié de lui préciser quelles pages étaient pertinentes. Finalement, le lendemain, je lui ai dit que ça se recoupait et de se concentrer seulement sur l'article scientifique.*

Charlotte et Maude lisent toutes les deux l'article scientifique, chacune de leur côté, mais elles gardent contact par l'entremise de leur messagerie Facebook.

Soutenir la lecture de textes

Tout en lisant, en surlignant des passages et en annotant le texte, chacune attire l'attention de l'autre sur des extraits ciblés, et ce, au moyen du clavardage synchrone ou asynchrone. Charlotte s'est inspirée des pratiques d'une des membres du groupe de codéveloppement pour procéder ainsi. Pendant la rencontre d'autoconfrontation croisée, elle explique au groupe ce qui suit :

- *Avant notre rétroaction filmée, j'étais à la maison et je me connectais sur Facebook. Je lui disais de regarder à la page 6 maintenant ou quand elle avait le temps. L'ordinateur est sur le coin, t'es en train de lire, t'annotes et t'as un message qui rentre. Je trouvais que c'était plus facile.*

Les membres du groupe mentionnent que les stagiaires sont facilement accessibles par Facebook. À leurs yeux, cette plateforme pourrait être davantage utilisée d'un

point de vue professionnel. Les autres enseignantes associées du groupe s'entendent pour dire que, avec cette plateforme, Charlotte peut avoir accès à ce qui attire l'attention de l'étudiante et qu'elle peut la diriger vers d'autres extraits. En groupe, nous avons alors convenu que cette forme de lecture collaborative est une pratique à adopter.

Dans la séquence de rétroaction dyadique suivante, il est possible de voir comment Charlotte et Maude approfondissent leur compréhension des CIR à partir d'extraits de l'article scientifique consulté.

- *(EA) On a trouvé qu'il n'y avait pas vraiment de formation là-dessus. Qu'est-ce que tu as découvert dans ce texte qui pourrait t'aider et même m'aider à l'avenir?*
- *(ST) Ce qui ressort de l'article, c'est que les enseignants se demandent davantage comment encadrer l'enfant TSA dans le volet psychologique. Les enseignants se disent mieux informés concernant la gestion des comportements. C'est vrai qu'on fait de la gestion de classe avec les élèves TSA, le retrait de l'élève. Notre formation est plutôt axée là-dessus. Ce que je comprends c'est qu'avec Anthony, s'il est en crise, il y aurait peut-être un moyen de le faire parler de ses émotions.*
- *(EA) Moi, j'avais lu : « Le trouble du spectre de l'autisme est perçu comme un trouble émotionnel plutôt qu'un trouble de développement. Par conséquent, le manque de connaissances lié à un manque d'information et de formation engendre des stratégies pédagogiques inadaptées ». Es-tu d'accord avec ça?*
- *(ST) Oui, je suis d'accord. Les élèves TSA sont confortables dans des routines par-dessus routines. En classe, un imprévu est si vite arrivé. Tu oublies quelque chose, tu vas changer l'horaire et ça va le perturber au niveau émotionnel. Ça peut même être un choc. Il faut l'avertir.*

- *(EA) À la page 9, on parle des problèmes psychologiques. Dans cette page, qu'est-ce qui ressort principalement?*
- *(ST) Ce sont les blocages psychologiques de l'enfant qu'il faut aller rechercher.*
- *(EA) À la page 10, je lisais : « Ce n'est pas tant le côté médical, mais plutôt les conséquences que cela peut avoir en terme de comportements ». C'est vraiment ça ici, non? On sait qu'il a un TSA, mais on ne sait pas toujours ce qui va arriver en classe.*

(R2_C-M_10:40 – 17:02)

Nous analysons cet extrait dans les prochains paragraphes. L'enseignante associée adopte des pratiques qui amènent Maude à faire des liens entre théorie et pratique et à relire des extraits. L'enseignante associée a l'intention de l'inciter à développer son jugement critique et à pallier un manque de connaissances.

Demander de faire des liens entre théorie et pratique

Dans l'extrait de rétroaction filmée ci-dessus, Charlotte invite sa stagiaire à mettre en relation ses nouvelles connaissances issues de l'article scientifique avec la pratique enseignante future. Elle l'invite à penser aux apprentissages qui leur seront utiles, autant à l'une qu'à l'autre, Maude comme future enseignante et Charlotte comme enseignante expérimentée formatrice de stagiaires. La formatrice en parle à ses collègues lors de l'autoconfrontation croisée :

- *Je vais chercher les découvertes pour moi et pour elle. Ce que j'aurai appris, je pourrai le transmettre à quelqu'un d'autre. De son côté, elle commence et il y en a de plus en plus dans les classes, des enfants avec un TSA.*

En réponse à la question de Charlotte *« Qu'est-ce que tu as découvert dans ce texte qui pourrait t'aider et même m'aider à l'avenir? »*, l'étudiante aborde le besoin de

formation des enseignants et des futurs enseignants quant à la compréhension du soutien émotionnel à fournir à l'élève.

Relire des extraits

Pendant la rétroaction, Charlotte tient compte de la dernière idée de la stagiaire eu égard aux besoins émotionnels des élèves et relit un extrait de l'article scientifique de Flavier et Clément. Elle relit à Maude des passages qu'elle avait surlignés, et ce, à trois reprises. Deux fois sur trois, elle nomme le numéro de la page pour l'aider à repérer rapidement l'extrait visé dans l'article. Charlotte parle de cette pratique en ces termes lors de l'autoconfrontation simple : « *Même si je sais qu'elle l'a lu, c'était une façon de lui faire relire les messages importants* ». Elle dirige l'échange vers ce qu'elle veut que sa stagiaire retienne.

Nous analysons maintenant les intentions soutenant les pratiques d'encadrement décrites. Elles sont verbalisées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de stimuler la réflexion et l'esprit critique

Lorsqu'elle lui relit des extraits, Charlotte a en tête de susciter le sens critique de sa stagiaire. Durant la rétroaction, elle formule explicitement une question : « *Es-tu d'accord avec ça?* ». L'enseignante associée cible un constat établi par les auteurs : le trouble du spectre de l'autisme est perçu comme un trouble émotionnel plutôt qu'un trouble de développement. Par conséquent, le manque de connaissances lié à un manque d'information et de formation engendre des stratégies pédagogiques inadaptées. Charlotte exprime ainsi ses raisons d'agir lors de l'autoconfrontation simple :

- *Mon but était d'avoir son opinion parce qu'elle a eu le temps de réfléchir sur la chose entre le moment de la lecture et la crise d'Anthony. [Lecture] L'autisme est considéré comme un trouble émotionnel plutôt qu'un trouble du développement, tu lis cela et ça a l'air correct, mais... La crise de notre élève, c'est d'origine émotionnelle?*

L'enseignante associée se questionne elle-même intérieurement sur les propos des auteurs. Elle est motivée par le désir d'inciter sa stagiaire à exercer son sens critique.

Intention de pallier un manque de connaissances

Les autres enseignantes associées du groupe de codéveloppement identifient l'intention de Charlotte de combler un manque de connaissances. Elles le réalisent lorsqu'elles entendent la formatrice dire à la future enseignante qu'il n'y a pas vraiment de formation sur le TSA. Charlotte mentionne qu'elle veut combler le manque de connaissances de sa stagiaire, mais aussi le sien :

- *Nous sommes vraiment toutes les deux sur le même étage. Je n'avais jamais eu de TSA, alors même si cela fait 25 ans que j'enseigne alors qu'elle n'a toujours pas commencé, je n'en savais pas plus qu'elle sur le sujet. On a découvert des choses.*

Avec les CIR, les deux voient leur besoin de connaissances en partie comblé.

4.1.4.5 Préparation aux interventions en s'appuyant sur des CIR

Dans cette dernière séquence extraite en fin de rétroaction, Charlotte incite l'étudiante à entrevoir un ajustement de ses interventions auprès de l'élève ayant un TSA. Avant

de revenir aux TSA, elle questionne Maude sur sa préparation aux interventions futures qu'elle pourrait avoir à déployer en présence d'un élève ayant un TOC.

- *(EA) Pour l'avenir, tu auras ta classe. Admettons que tu enseignes à un élève ayant un trouble obsessionnel compulsif (TOC). Que vas-tu devoir faire pour t'outiller à le recevoir, en étapes, être capable de survivre? Ce sera quoi ton premier réflexe?*

- *(ST) J'irais voir l'enseignante de l'année passée et je lui demanderais ce qui se passait dans la classe. J'aurais son vécu, comment il fonctionnait en classe. Ensuite, je prendrais des notes dans ma classe : ce que je remarque, à quelle fréquence, la cause d'une manifestation. Ensuite, il y a le contact avec les parents pour voir comment ça se passe à la maison. Après, j'approcherais surement les spécialistes qui l'encadrent. Après, j'irais me documenter en parlant avec mes collègues pour savoir si elles ont déjà eu un élève TOC. J'irais chercher leur expérience.*

- *(EA) Tu sais que ce que tu viens de me proposer comme démarche, c'est une démarche que la plupart des gens vont faire. On a tendance à faire cette démarche-là qui est normale, mais il y en aurait une autre. C'est complètement le contraire : commencer par lire et après faire le reste de ce que tu as dit. Nous ne sommes pas habituées à ça, les enseignantes. C'est comme nouveau d'aller tout de suite aux contenus scientifiques. Celui que je t'ai trouvé sur le TSA, quelle est la conclusion pour la suite?*

- *(ST) Ça dit qu'on a besoin de formation sur le volet psychologique et c'est ce que je devrai apprendre avant de poursuivre avec mon élève TSA du côté des émotions.*

(R2_C-M_17:04 – 22:20)

Nous analysons ci-dessous cet échange. La formatrice questionne Maude sur sa préparation aux interventions en classe pour ensuite lui proposer de planifier ses interventions à l'aide de CIR. Charlotte est animée par l'intention de favoriser l'utilisation de CIR préalablement aux interventions et susciter l'habitude de la stagiaire et de ses collègues d'avoir recours aux CIR.

Questionner sur la préparation aux interventions

Charlotte conclut la rencontre de rétroaction, captée sur vidéo, en abordant une autre situation problématique fictive (élève avec un TOC) plutôt que la situation problématique décrite par la stagiaire dans les premières minutes de la rétroaction (élève manifestant un TSA). Elle propose à la future enseignante de se projeter dans le futur, soit au moment où elle sera titulaire d'une classe. La formatrice veut connaitre sa préparation aux interventions pour répondre aux besoins d'un élève ayant un TOC. À l'occasion de l'autoconfrontation croisée, Charlotte parle de sa pratique d'encadrement :

- *Je vais chercher son fonctionnement. Elle dit qu'elle irait voir un collègue en premier. En deuxième, elle ferait de l'observation, elle prendrait des notes. Ensuite, elle irait voir les parents. Puis des spécialistes. Pour continuer, elle irait voir des confrères, des consœurs, des anciens collègues.*

Elle a su ce que sa stagiaire ferait face à une autre situation problématique.

Proposer de planifier ses interventions à l'aide de CIR

Aux yeux de Charlotte et des autres membres du groupe de codéveloppement, Maude propose une planification d'interventions sans recours aux CIR. Selon la formatrice, la plupart des enseignants ne planifient pas leurs interventions à l'aide de CIR, ce qu'elle considère comme une lacune. Selon les enseignantes associées du groupe, les enseignants et les futurs enseignants mettent en œuvre des moyens pour favoriser leur développement professionnel en utilisant principalement les ressources humaines disponibles : direction, spécialistes, collègues (réseau pédagogique), parents. Plus rarement, ils s'engagent dans des démarches de recherche en utilisant la littérature scientifique ou professionnelle et les banques de données. Charlotte fait part de sa

réflexion à sa stagiaire tout en lui proposant de planifier ses interventions à l'aide de CIR :

- *Tu sais que ce que tu viens de me proposer comme démarche, c'est une démarche que la plupart des gens vont faire : aller voir les collègues et prendre des notes. On a tendance à faire cette démarche-là qui est normale, mais il y en aurait une autre.*

Elle fait réfléchir l'étudiante sur le fait qu'elle pourrait commencer par lire des écrits scientifiques sur le TOC avant de planifier des observations et d'amorcer une collaboration avec des collègues.

La proposition de Charlotte suscite une réaction favorable chez deux membres du groupe. L'une des enseignantes associées souligne que sa stagiaire et elle trouvent avantageux d'utiliser des CIR avant de consulter la psychologue de l'école. Elle affirme que ses questions à l'intention de la psychologue n'auraient pas été aussi précises et structurées si elle n'avait pas fait quelques lectures au préalable. Une autre enseignante associée partage cet avis en affirmant que la lecture prépare les praticiens à mieux intervenir. Pour elle, c'est un investissement payant avant de penser à planifier d'autres pistes d'action. Charlotte corrobore ces affirmations : *« Je lui ai dit exactement ça. Tu commences par lire et après tu regardes avec les autres ce qui pourrait être fait »*. Elle est d'ailleurs revenue à la situation problématique initiale en demandant à Maude de se référer au document qu'elle lui avait fait lire au sujet du TSA.

Nous étudions maintenant les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement décrites. Elles sont formulées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de favoriser l'utilisation de CIR préalablement aux interventions

Selon les pratiques énoncées dans la section portant sur la préparation aux interventions, Charlotte a l'intention de favoriser une utilisation de CIR, et ce, préalablement aux interventions à planifier. Elle veut décrire son engagement personnel à l'égard de son développement professionnel, en privilégiant une utilisation de CIR. C'est ce qu'elle évoque comme raison d'agir à l'occasion de l'autoconfrontation croisée :

- *Je voulais l'amener à dire, avant de regarder ce que l'élève faisait et fait, est-ce que je pourrais savoir c'est quoi le problème? Quand j'ai appris le diagnostic du TSA, j'ai pris 10 minutes, et je suis allée sur Google Scholar, pour me renseigner. Ça a été mon premier réflexe. Avant de prendre des notes en classe ou de travailler avec les collègues, parents, il faut que je sache c'est quoi.*

Selon l'une des enseignantes associées, ce recours aux CIR oriente la prise de notes à venir. Charlotte rétorque : « *Moi aussi je trouve que c'est comme des notes dans le vide, sinon... J'aime mieux l'inverse. Commence à lire, pour savoir de quoi tu vas parler. Après, tu prends des notes* ». Une autre enseignante associée du groupe confronte les raisons d'agir de Charlotte. À son avis, il n'est pas nécessaire d'insister sur des étapes. À ses yeux, il ne s'agit pas forcément d'un processus linéaire en étapes figées. Elle souligne avoir davantage tendance à promouvoir l'utilisation de CIR, la prise de notes d'observation en classe et l'utilisation d'un réseau pédagogique, sans forcément imposer certaines étapes. Elle affirme que le besoin de prendre des notes et le moment de la prise de notes varient d'une personne à une autre et qu'ils peuvent dépendre, notamment, du nombre d'années d'expérience en enseignement.

Intention de susciter l'habitude d'avoir recours aux CIR

À mi-stage, Charlotte a l'intention de susciter, chez sa stagiaire, l'habitude d'avoir recours aux CIR, déclare-t-elle lors des autconfrontations simple et croisée : *« C'est ce que j'essaye depuis le début du stage : l'amener à lire. Informez-vous! »*. À la suite du dernier segment de son intervention, le groupe veut savoir pourquoi elle parle à la 2e personne du pluriel.

- *Moi mon but, pour ce 2e enregistrement, c'était d'allumer une lumière chez ma stagiaire et chez mes collègues [nous]. Parce que ce qui s'en vient avec l'inclusion, ça ne sera pas facile. S'ils n'ont pas cette curiosité et ce gout de lire, il y en a plusieurs qui vont changer de profession.*

Ces résultats montrent que l'intention de Charlotte porte sur l'étudiante et l'équipe-école. Trois enseignantes associées partagent également cette intention. L'une mentionne avoir dit à des collègues qu'elle lit des articles sur la différenciation pédagogique. Dès lors, ses collègues lui ont demandé de leur prêter les articles scientifiques consultés. Une autre enseignante partage ses articles avec l'orthopédagogue, qui s'est montrée réceptive à les lire. Charlotte a aussi voulu donner ses textes à ses collègues, mais elle est déçue : *« Moi ça n'a pas changé. Ils m'ont dit qu'ils n'avaient pas le temps, pas le temps de lire »*. La formatrice se considère tout de même satisfaite de pouvoir susciter la curiosité intellectuelle de sa stagiaire.

4.1.5 La rencontre de rétroaction filmée à la fin du stage

Dans cette section, les données, collectées à la fin du stage de la future enseignante proviennent de l'enregistrement vidéo d'une rencontre de rétroaction en dyade (entre l'enseignante associée Charlotte et sa stagiaire Maude), d'une autoconfrontation

simple en présence de la chercheuse et d'une autoconfrontation croisée en présence des membres du groupe de codéveloppement professionnel. D'entrée de jeu, la mise en contexte de cette rencontre de rétroaction permet de prendre connaissance des circonstances dans lesquelles s'insère la conversation en dyade. Par la suite, nous présentons les pratiques suivies des intentions d'encadrement de l'enseignante associée.

4.1.5.1 Mise en contexte de la rétroaction enregistrée à la fin du stage

En amont du troisième entretien de rétroaction, Charlotte demande à Maude de réfléchir sur un sujet qui la préoccupe. L'enseignante associée précise à l'étudiante qu'elle doit penser à son insertion professionnelle en enseignement. Elle souhaite éviter que sa stagiaire soit uniquement préoccupée par des situations problématiques vécues en classe. La formatrice favorise l'anticipation des difficultés relatives à l'enseignement et à l'apprentissage, voire la prévention. Par ailleurs, elle invite Maude à combler ses besoins de formation futurs par ses propres moyens. En réponse à la demande de Charlotte, c'est la stagiaire qui cherche des documents d'information pour enrichir ses connaissances au sujet des élèves issus de l'immigration. Maude repère deux documents qu'elle présente à sa formatrice, un article scientifique[17] et un rapport statistique[18]. Pour se préparer à son insertion professionnelle imminente, la stagiaire veut en apprendre sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration et sur l'accueil des enfants d'immigrants. Charlotte parle de son encadrement et elle

---

[17] Mc Andrew, M. Garnet, B., Ledent, J. et Ungerleider, C. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie, 36*(1), 177-196.

[18] Statistique Canada. (2001). *Les enfants d'immigrants : comment se débrouillent-ils à l'école?*, produit no 11F0019MIF au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Ontario.

présente le choix du thème de sa stagiaire lors de l'autoconfrontation croisée qui suit la troisième rencontre de rétroaction filmée :

- *Je voulais qu'elle aille chercher quelque chose pour son avenir, pas un problème dans la classe. Elle va vraiment rester travailler dans notre secteur de la commission scolaire, même si ça doit lui prendre 15 ans pour avoir un poste. Donc, je lui ai dit de trouver quelque chose qui l'intéresse.*

Comme l'indique l'extrait de rétroaction ci-dessous, la conversation en dyade est initiée par Charlotte qui souhaite que Maude s'exprime sur son sujet d'intérêt. La stagiaire est intéressée par l'accueil des élèves issus de l'immigration depuis qu'elle est au secondaire. Cet intérêt est devenu une préoccupation lorsqu'elle a commencé son baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire.

- *(EA) Tu as choisi quoi? C'était quoi ton choix de texte?*
- *(ST) Ça porte sur les enfants immigrants, lorsqu'ils arrivent en classe. C'est quelque chose qui m'a toujours chicotée, questionnée. Ça me travaille depuis le secondaire. Du jour au lendemain, comme ça, on pouvait accueillir une Costaricaine en plein hiver, pas trop habillée. Il fallait qu'elle s'adapte. En commençant mes études en enseignement, ça me chicotait.*

(R3_C-M_00:35 – 01:12)

Suivant l'évolution de la conversation, nous exposons d'abord les pratiques et les intentions relatives à l'identification d'une situation d'enseignement et d'apprentissage anticipée. Puis, nous poursuivons avec celles se rapportant à la compréhension de CIR, avant de terminer avec celles rattachées à la préparation aux interventions en s'appuyant de CIR.

4.1.5.2 Identification de la situation d'enseignement et d'apprentissage

Les résultats recueillis dans l'extrait vidéo ci-dessus tiré de la troisième rétroaction montrent que Maude a pressenti son besoin de connaissances quant à une situation d'enseignement et d'apprentissage qu'elle anticipe. La stagiaire identifie un problème à partir d'un inconfort qu'elle pourrait ressentir au cours de son insertion professionnelle imminente, eu égard à l'accueil d'enfants d'immigrants.

L'extrait suivant est sélectionné à même la rétroaction dyadique afin de mettre en évidence des pratiques d'encadrement de l'enseignante associée rattachées à l'identification d'une situation d'enseignement et d'apprentissage qui pourrait devenir problématique.

- *(EA) Pourquoi as-tu choisi de lire sur les enfants immigrants? Je ne t'avais rien suggéré, cette fois-ci. Tu pouvais lire sur ce que tu voulais.*
- *(ST) Je vais commencer à enseigner. Je me suis toujours dit que si, du jour au lendemain, j'ai un enfant qui arrive de l'étranger dans ma classe comme ça, il va falloir que je m'en occupe.*
- *(EA) Dans le village dont tu parles, plusieurs enfants arrivent de l'Afrique, oui.*
- *(ST) Tu ne sais pas trop ce qui s'est passé, tu ne sais pas trop pourquoi il est là. Ça se peut que cet élève ne parle pas français, même s'il vient de la francophonie. C'est ce que je lisais. Faut que tu lui enseignes. Il faut que tu le rentres dans la classe, dans le mouvement des routines déjà établies. Ce n'est pas facile, mais c'est une réalité. Il y a beaucoup d'immigrants qui arrivent dans la région. L'enseignant doit s'adapter à cette réalité, à la nouvelle culture. Les élèves immigrants n'ont pas forcément été en contact avec les mêmes valeurs d'une école à l'autre.*

- *(EA) Ils arrivent souvent sans bulletin, sans traces de leur passé scolaire. En plus, ils sont placés selon l'âge. Tu as 7 ans. Normalement à 7 ans, tu vas en 2e année, alors tu vas en 2e année et on ne se pose pas trop de questions à savoir si c'est correct.*

(R3_C-M_01:14 – 02:28)

Nous examinons cet extrait dans la prochaine section. Charlotte prend connaissance de l'anticipation du problème et dirige ensuite Maude vers un aspect de la situation problématique anticipée par celle-ci. Ces pratiques exercées par l'enseignante associée sont motivées par une intention de faire préciser la situation problématique à partir de CIR et ainsi que par une intention de centrer l'attention de Maude sur la situation problématique : l'accueil des élèves immigrants.

Prendre connaissance de l'anticipation de la situation problématique

À l'approche de la fin de son dernier stage, Maude est préoccupée par l'accueil éventuel d'un élève issu de l'immigration. Éprouvant un besoin de connaissances concernant l'accueil des élèves immigrants, elle en parle à son enseignante associée. Cette dernière écoute sa stagiaire qui anticipe une situation d'inclusion difficile des élèves immigrants. Maude pense aux besoins spécifiques de ces élèves : la francisation, l'adaptation au milieu scolaire québécois et l'acculturation. L'écoute de Charlotte se manifeste de diverses façons. D'une part, elle pose une question à Maude : *« Pourquoi tu as choisi les enfants immigrants? Je ne t'avais rien suggéré, cette fois-ci. Tu pouvais lire sur ce que tu voulais »*. D'autre part, elle laisse Maude s'exprimer. Elle l'interrompt pour lui signifier que le texte est bien choisi étant donné qu'elle observe la même situation problématique. Elle lui dit qu'effectivement, le village dont Maude parle accueille plusieurs enfants d'Afrique. Maude redoute l'absence ou le manque d'information sur le passé de l'élève, ou encore sur ses acquis scolaires ou ses compétences.

Diriger vers des aspects de la situation problématique anticipée

Pendant la rétroaction, comme l'indique l'extrait, Charlotte redoute elle aussi l'absence ou le manque d'information sur le passé des élèves issus d'une immigration récente : *« Ils arrivent souvent sans bulletin, sans traces de leur passé scolaire »*. Selon l'enseignante associée et la stagiaire, ce manque d'information sur le passé de l'élève est un élément important de la situation problématique anticipée. La formatrice poursuit et aborde la situation sous un autre angle, en évoquant l'assignation des élèves à un niveau scolaire : *« En plus, ils sont placés selon l'âge. Tu as 7 ans. Normalement à 7 ans, tu vas en 2e année, alors tu vas en 2e année et on ne se pose pas trop de questions à savoir si c'est correct »*. Une fois l'élève immigrant assigné à une école, il est intégré à un niveau scolaire qui lui est désigné selon son âge. Aux yeux de Charlotte, le classement des élèves immigrants par groupes d'âge peut constituer un problème.

Analysons les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement décrites. Elles sont énoncées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de faire préciser la situation problématique à partir de CIR

Pour soutenir Maude dans sa transition entre le stage et son insertion professionnelle, Charlotte a l'intention de l'amener à nommer et à interpréter le problème à partir de son choix de CIR. À cet effet, la formatrice questionne Maude sur son choix de lire sur les enfants immigrants. Elle explique cette intention lors de l'autoconfrontation simple : *« Je voulais qu'elle fasse un bon pas et qu'elle soit portée à chercher des informations scientifiques par elle-même, au sujet des immigrants, par exemple, afin de pouvoir positionner les embuches avant d'agir »*. Lors de l'autoconfrontation croisée, Charlotte déclare que c'est en s'appuyant sur l'article scientifique (Mc

Andrew, Garnet, Ledent et Ungerleider, 2008) et sur le rapport statistique (Statistique Canada, 2001), que Maude arrive à nommer et à expliquer la situation problématique. La stagiaire aborde des obstacles à l'accueil des élèves issus de l'immigration : la francisation tardive, les difficultés d'adaptation au milieu scolaire québécois, la résistance à l'acculturation, l'absence de francisation. De plus, elle cible le manque d'information sur le passé des élèves. L'une des enseignantes associées du groupe se demande si les élèves immigrants peuvent bénéficier de la francisation. À cela, Charlotte répond :

- *C'est l'un des problèmes. Ce sont des enfants qui n'ont pas de francisation, parce qu'ils arrivent d'un pays supposément francophone. La commission scolaire pense qu'ils parlent français, alors ça s'arrête là. Dans l'article que Maude m'a fait lire, ça dit qu'un moyen pour qu'ils aient de l'aide, c'est de s'arranger pour faire coter les élèves. Des enseignants feraient cela.*

À l'aide de CIR, Maude identifie le problème de l'absence de francisation. Selon la formatrice, sa stagiaire est maintenant consciente qu'un élève qui provient d'un pays de la francophonie n'a pas forcément le français comme langue maternelle.

Intention de centrer l'attention sur des aspects de la situation problématique

Les données que Charlotte fournit en autoconfrontation simple montrent que son intention est de centrer l'attention de Maude sur des aspects de la situation anticipée concernant l'accueil des élèves immigrants : *« Je lui dis qu'effectivement, le village dont elle parle accueille plusieurs Africains. Je voulais lui confirmer qu'elle a vu juste, confirmer sa bonne compréhension de la réalité qu'elle perçoit »*. Lors de l'autoconfrontation croisée, la formatrice s'exprime devant ses collègues au sujet du même extrait de rétroaction :

- *C'est ma connaissance de la réalité que je voulais partager. Moi aussi, je vois le même problème et j'entends que c'est difficile pour les enseignantes dans mon entourage. C'est parce qu'il y a des problèmes qu'il commence à y avoir des recherches. Est-ce que les enfants [immigrants] sont capables de suivre et de réussir au primaire et au secondaire?*

L'une des participantes du groupe de codéveloppement ajoute son point de vue : « *C'est une bonne idée de porter à son attention que ce n'est pas rendu en 5e secondaire qu'on doit penser au rattrapage* ». Par ailleurs, Charlotte mentionne qu'elle veut attirer l'attention de sa stagiaire sur une difficulté à laquelle cette dernière n'a pas pensé. Il est possible que le classement des élèves immigrants dans le niveau scolaire correspondant à leur âge ne permette pas à un élève immigrant de progresser intellectuellement, affectivement et socialement, souligne-t-elle lors de l'autoconfrontation simple suivant la rétroaction vidéoscopée. La formatrice affirme : « *Cela lui a fait prendre conscience des difficultés que ça apporte ce classement* ».

4.1.5.3 Compréhension de CIR

Avant la troisième rencontre de rétroaction filmée, Charlotte discute avec Maude pour connaitre ses intérêts et ses besoins de connaissances, et ce, à la suite de leurs échanges des dernières semaines sur la collaboration interprofessionnelle et sur le trouble du spectre de l'autisme. Dès lors, Maude, en pensant à son insertion professionnelle à venir, manifeste son désir d'approfondir ses connaissances sur l'accueil des élèves immigrants. À l'occasion de l'autoconfrontation simple, Charlotte en parle ainsi :

- *Comme on s'était dit [en groupe de codéveloppement], je l'ai laissée faire le processus de recherche et de lecture seule, aucune piste de plus, je voulais que ce soit sa recherche documentaire. Ma seule intervention au départ, je lui ai dit qu'elle devait réfléchir sur quelque chose qui la tracassait pour chercher des écrits scientifiques. Elle est revenue en me disant qu'elle était intriguée à chaque fois qu'elle voyait les enfants immigrants sur le chemin de l'école du village d'à côté. Je lui ai donc dit de chercher sur ce sujet.*

La stagiaire repère, sélectionne et lit deux documents, l'un scientifique (Mc Andrew, Garnet, Ledent et Ungerleider, 2008) et l'autre statistique (Statistique Canada, 2001). Après avoir lu les deux documents, elle demande à Charlotte de les lire.

L'enseignante associée invite sa stagiaire à repérer des CIR. Elle soutient également l'étudiante dans sa lecture de CIR. Enfin, elle repère d'autres CIR à l'insu de sa stagiaire.

Faire repérer des CIR

Après avoir partagé ses besoins de formation avec Charlotte, Maude fait des recherches sur Internet[19]. Le repérage de CIR est d'abord fait de façon individuelle, car la formatrice n'encadre pas Maude dans sa recherche documentaire. Toutefois, l'enseignante associée lui fournit quelques pistes : « *Nous avions déjà abordé la façon de repérer un texte scientifique, je lui disais de faire attention, que les sources devaient être valides et je trouvais qu'elle était assez habile pour se lancer seule* ». Maude a trouvé plusieurs documents, mais elle a sélectionné deux textes qu'elle a lus et annotés. Selon la formatrice, « *ce sont les deux qu'elle a retenus. Elle n'a pas gardé les autres, puisque nous avons énormément de travail à l'école* ». Par ailleurs, Charlotte explique que la sélection des textes par Maude s'est effectuée selon certains

[19] Google et Google Scholar.

critères. Maude veut prendre connaissance du rendement scolaire des élèves nés au Québec et des élèves immigrants. Le rapport statistique issu des études du professeur Christopher Worsick traite de cette thématique. Vers la fin du stage, Maude souhaite comprendre les facteurs influençant la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. L'article scientifique portant sur les classes sociales, la langue et la culture lui semble indiqué. Cette lecture des deux documents permet à Maude d'identifier les principales difficultés relatives à l'accueil d'élèves immigrants. Maude envoie les deux textes à Charlotte par courriel.

Soutenir la lecture de textes

À la suite de sa lecture, la formatrice suggère à Maude de se concentrer sur les segments textuels qui traitent des élèves immigrants au Québec :

- *L'un des textes traite de la réussite des enfants immigrants en Colombie-Britannique et au Québec alors j'ai suggéré d'utiliser seulement la partie qui concerne le Québec. Ma stagiaire voulait trouver une référence qui faisait davantage état de la situation au Québec, mais nous nous sommes aperçues qu'il y avait moins de textes à ce sujet puisque la province de Québec n'est pas celle qui reçoit le plus d'immigrants.*

Charlotte et Maude lisent les deux documents chacune de leur côté, mais elles échangent sur leur contenu durant les périodes libres, lorsque les élèves sont en éducation physique, par exemple. Elles se parlent également le soir à partir de leur messagerie Facebook. Elles peuvent ainsi attirer l'attention de l'autre sur certains extraits. Elles s'adonnent à une certaine forme de lecture collaborative. Elles mettent les technologies de l'information et de la communication au service de cette lecture collaborative.

Repérer d'autres CIR

À l'insu de Maude, Charlotte participe à la recherche documentaire. Elle cherche des CIR de son côté sans les présenter à Maude. Une enseignante associée du groupe de codéveloppement demande à la formatrice si elle a fait d'autres recherches pour satisfaire sa propre curiosité. La formatrice explique ainsi son fonctionnement au groupe :

- *Quand elle m'a dit qu'elle faisait quelque chose sur les Africains, je me suis dit que j'allais regarder ça un peu. Ça m'intéresse et j'ai du temps lorsqu'elle est en prise en charge. Elle ne savait pas que j'avais fait des recherches aussi. Je ne voulais pas qu'elle le sache. Je lui ai laissé la place tout en ayant moi-même une bonne base sur le sujet.*

Comme formatrice de stagiaire, Charlotte veut comprendre ce qui préoccupe l'étudiante en approfondissant sa compréhension de CIR.

Dans le segment de rétroaction en dyade qui suit, il est possible de constater à quel point la compréhension de CIR occupe une grande place dans l'échange entre l'enseignante associée et la stagiaire.

- *(EA) Donc, qu'as-tu découvert? Veux-tu regarder le premier texte? Dis-moi ce que c'est en gros.*
- *(ST) C'était sur les enfants venant d'Afrique ou des Antilles, et qui ont différentes langues maternelles. Ils doivent bien souvent apprendre ou approfondir le français. J'ai réalisé qu'il y a une étude de dossier lorsque l'enfant arrive. Ça peut arriver aussi qu'on lui accorde la cote EHDAA pour avoir un meilleur encadrement et des services. J'ai appris les facteurs de réussite, les risques d'abandon ou d'échec au secondaire. Il était question du niveau socioéconomique pour voir si celui-ci avait un impact.*

- *(EA) Est-ce qu'ils ont mis les impacts en ordre d'importance? Sur quoi doit-on principalement porter notre attention, d'après toi?*

- *(ST) La langue maternelle, la provenance, les coutumes, mais c'est surtout la langue.*

- *(EA) Ce serait la langue qui déterminerait le plus la réussite?*

- *(ST lisant un extrait) Oui. « Les élèves de langue maternelle française ont un profil de réussite plus positif. Les autres connaissent une situation nettement problématique. » C'est vraiment au niveau de la langue et du contenu disciplinaire qu'ils sont bloqués.*

- *(EA lisant un extrait) As-tu vu ce que le rapport disait à la fin, en conclusion? Ça dit qu'à un moment donné, « les élèves du Québec et les élèves immigrants se rejoignent ». Pourquoi?*

- *(ST) Oui, avant la fin du parcours scolaire, s'il y a un bon encadrement, l'écart entre les résultats des deux catégories d'élèves se dissipait. C'est sûr qu'en s'adaptant et en étant intégrés au milieu, ils s'adaptent mieux. C'est le lien d'appartenance qui se crée. C'était mentionné dans le texte. Ils ont de l'aide des pairs aussi pour l'immersion française.*

- *(EA) Moi, ce qui me surprenait, c'était plus qu'ils rattrapaient le retard et même, je lisais : « Dans les années qui ont suivi, le rendement scolaire de bon nombre de ces élèves a dépassé celui de leurs camarades dont les parents sont nés au pays. Ce résultat positif témoigne des efforts que déploient les milieux scolaires, les enfants de parents immigrants et les parents eux-mêmes ». Ton opinion, maintenant, pourquoi deviennent-ils meilleurs?*

- *(ST) Eux, ils ont des défis plus fixes à atteindre, alors ils vont peut-être travailler plus fort. Les parents n'ont peut-être pas les mêmes valeurs ou la même volonté, culturellement.*

[Charlotte et Maude prennent le 2e texte dans leurs mains]

- *(EA) OK, dans ton autre document? Que retiens-tu de plus ou de différent?*

- *(ST) Il y a un lien étroit entre les enfants et la scolarité des parents. Les parents qui ont plus de scolarité vont davantage encourager et soutenir leurs enfants.*

- *(EA) Dans l'autre texte, il était moins question de la scolarité des parents, mais plus de leur niveau socioéconomique.*

- *(ST qui lit) « Il est essentiel d'établir des bases solides dès les premières années si l'on veut donner à ces enfants les compétences dont ils auront besoin durant leurs études. » Ce texte-là porte sur le niveau primaire et est complémentaire à l'autre qui traite du secondaire.*

- *(EA) Ça permet d'avoir un portrait global de toute la scolarité obligatoire.*

- *(ST) Le texte parle aussi beaucoup de l'importance du travail d'équipe entre enseignants et entre enseignants et parents. Ce n'était pas abordé dans le texte précédent. J'avais aussi noté que la langue maternelle a un grand impact sur les apprentissages. Si les parents continuent de parler la langue maternelle autre que le français à la maison, ça va influencer l'enfant.*

(R3_C-M_2:29 – 12:05)

Analysons les pratiques d'encadrement de l'enseignante associée qui se dégagent de cette discussion. Charlotte demande à Maude de faire une synthèse des connaissances extraites des textes. La formatrice écoute l'étudiante lui lire des extraits des textes et lui relit des passages à son tour. L'enseignante associée demande à sa stagiaire de faire des liens entre les deux textes, ce qu'elle fait elle aussi. Par ses pratiques, Charlotte veut pallier le manque de connaissances de sa stagiaire et son propre manque. Elle souhaite aussi favoriser une compréhension approfondie et globale de CIR.

Demander une synthèse des textes

Dans l'extrait de rétroaction filmée ci-dessus, Charlotte interpelle Maude en lui demandant, d'une part, de partager ses découvertes à la suite de la lecture du rapport statistique alimenté par les travaux du professeur Worswick : « *Qu'as-tu découvert?* ». D'autre part, elle l'invite à synthétiser les informations qu'elle a tirées du texte : « *Dis-nous ce que c'est en gros* ». Charlotte parle de l'importance de synthétiser les connaissances acquises par le biais d'un texte, au moment de l'autoconfrontation simple : « *Logiquement, si nous lisons, c'est pour ensuite arriver*

à nous faire une idée générale [du contenu] ». Devant la demande de son enseignante associée, la stagiaire aborde l'idée de la francisation, de l'étude du dossier de l'élève, des requêtes de services, des facteurs de réussite, des risques d'abandon et d'échec et du niveau socioéconomique des parents. Elle nomme des grands thèmes sans toutefois synthétiser l'information, juge la formatrice lors de l'autoconfrontation croisée. Elle relance Maude en lui demandant « *Sur quoi doit-on principalement porter notre attention, d'après toi?* ». Charlotte formule différemment cette même demande de synthétiser des connaissances extraites du premier texte. Concernant le deuxième texte, celui de Mc Andrew, Garnet, Ledent et Ungerleider, elle demande à Maude de partager ce qu'elle retient. Il s'agit d'une autre façon d'inviter, encore une fois, la stagiaire à effectuer une synthèse des CIR.

Écouter et relire des extraits

En cours de rétroaction, Charlotte écoute Maude lui lire un extrait du rapport statistique (Statistique Canada, 2001). C'est un passage que sa stagiaire a surligné et annoté. À son tour, Charlotte lit à Maude un extrait de la conclusion du même rapport. Il s'agit d'un passage qu'elle met en évidence parce qu'elle est étonnée du contenu. Une enseignante du groupe de codéveloppement déclare que les CIR peuvent surprendre et que, parfois, le lecteur praticien ne s'attend pas forcément à lire le contenu présenté. Charlotte participe à la discussion en émettant ce commentaire : « *J'étais convaincue que les élèves immigrants ne diplôment pas beaucoup. Je suis agréablement surprise* ». Charlotte lit à Maude le passage : « *les élèves du Québec et les élèves immigrants se rejoignent* » et cet autre passage :

- *Dans les années qui ont suivi, le rendement scolaire de bon nombre de ces élèves a dépassé celui de leurs camarades dont les parents sont nés au pays. Ce résultat positif témoigne des efforts que déploient les milieux scolaires, les enfants de parents immigrants et les parents eux-mêmes.*

Elle lui fait part de son étonnement. Lorsque Charlotte et Maude échangent au sujet de l'article de Mc Andrew, Garnet, Ledent et Ungerleider, l'enseignante associée écoute à nouveau l'étudiante lui lire un extrait.

Demander et faire des liens entre les deux textes

Dans l'extrait de rétroaction filmée suivant : « *OK, dans ton autre document? Que retiens-tu de plus ou de différent?* », Charlotte prend la parole en invitant sa stagiaire à mettre en relation ses connaissances acquises dans les deux textes lus, celles issues du rapport statistique et celles issues de l'article scientifique. La stagiaire répond que les textes l'amènent à établir un lien étroit entre la réussite scolaire des enfants et le niveau de scolarité des parents. Par ailleurs, l'enseignante associée établit elle-même des liens entre les deux textes lorsqu'elle dit : « *Dans l'autre texte, il était moins question de..., mais plus de...* ». Sa stagiaire poursuit dans la même veine et évoque la complémentarité des deux textes, l'un abordant la réussite scolaire des élèves du secondaire, et l'autre la réussite scolaire des élèves du primaire. Selon Charlotte, les deux textes permettent « *d'avoir un portrait global de toute la scolarité obligatoire* ».

Analysons les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement décrites. Elles sont explicitées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de pallier un manque de connaissances

La compréhension de CIR en vue de les réinvestir dans la pratique occupe une grande partie de l'entretien entre Charlotte et Maude. La longueur et la durée de l'extrait de rétroaction entre l'enseignante associée et la stagiaire concernant la compréhension de CIR en attestent. Lorsque l'étudiante signifie à Charlotte qu'elle fait des

recherches documentaires au sujet des élèves immigrants pour pallier un manque de connaissances, Charlotte lui fait part de son intérêt étant donné qu'elle a, elle aussi, très peu de connaissances et d'expérience eu égard au thème ciblé. Les deux partenaires sont donc motivées par une intention de pallier un manque de connaissances :

- *Maude m'a dit qu'elle n'avait pas exploré le sujet dans ses cours. De mon côté, je lui ai parlé du fait que je n'avais pas d'immigrant dans ma classe et que je n'avais pas d'expérience à ce sujet; alors j'étais aussi contente qu'elle d'en apprendre davantage sur le sujet comme cela pourrait m'arriver éventuellement.*

Trois membres du groupe de codéveloppement relèvent la pertinence de cette intention étant donné l'importance de tenir compte de la diversité des élèves. Les enseignantes associées du groupe abordent la compétence professionnelle *S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise*. À ce sujet, l'échange entre des enseignantes associées du groupe s'est déroulé ainsi lors de l'autoconfrontation croisée :

- *(EA 1) Et cette fameuse treizième compétence qui a été adoptée par la grande région de Montréal, je ne sais pas si on a raison de la limiter à ce territoire. Plus maintenant, je pense.*
- *(Charlotte) Même dans ce village, qui aurait dit qu'il y aurait tant d'immigration. On est loin d'une métropole.*
- *(EA 2) Les Mexicains aussi. Ils sont engagés dans la région pour la cueillette de fruits et légumes. Dans notre ville, il y a une énorme communauté mexicaine. »*
- *(EA 3) Les étudiants de notre région ont besoin de comprendre et développer cette 13e compétence professionnelle.*

Les enseignantes associées du groupe s'entendent pour dire que des CIR portant sur les élèves issus de l'immigration viennent répondre à leur besoin de connaissances, en tant qu'enseignantes expérimentées et formatrices de terrain, ainsi qu'à celui des stagiaires.

Intention de favoriser une compréhension approfondie de CIR

Charlotte formule des questions de façon à améliorer la compréhension de sa stagiaire pour ce qui concerne les facteurs pouvant favoriser l'accueil et la réussite scolaire des élèves immigrants. Elle souhaite inviter sa stagiaire à synthétiser les écrits consultés afin que celle-ci ait une compréhension à la fois approfondie et globale du sujet. Elle explique cette intention lors de l'autoconfrontation simple :

- *Je lui ai effectivement posé ce genre de questions de bilan pour savoir ce qu'elle comprenait, ce qu'elle en pensait et ce qui allait lui être utile et quels étaient les points importants qui allaient être générateurs de résultats chez l'élève. Mon but était de voir sa compréhension.*

En lisant les deux textes, à plusieurs reprises, Charlotte et Maude sont étonnées et déstabilisées eu égard à leurs préconceptions de la situation des élèves immigrants. Par exemple, elles ne croyaient pas que les élèves immigrants étaient si nombreux à obtenir un diplôme d'études secondaires. Charlotte considère que, si sa stagiaire et elle avaient passé moins de temps à approfondir les textes, elles n'auraient pu prendre connaissance de certains résultats. Ces informations ont modifié leurs croyances personnelles. À l'occasion de l'autoconfrontation croisée, Charlotte s'exprime sur l'importance accordée à la compréhension de CIR en complémentarité avec la prise de conscience de leurs croyances personnelles :

- *Je voulais laisser plus d'espace à ces recherches qu'à notre opinion personnelle de départ. Nous parlons davantage de ce qui est écrit dans les textes. Nous lisons et ensuite nous nous faisons une meilleure idée de la situation et pouvons rattacher le texte à nos croyances confirmées ou infirmées.*

4.1.5.4 Préparation aux interventions en s'appuyant sur des CIR

À la fin de la rencontre de rétroaction filmée, Charlotte incite sa stagiaire à se préparer aux interventions en s'appuyant sur des CIR.

L'extrait suivant est sélectionné à même la rétroaction dyadique. Il met en exergue les pratiques d'encadrement de l'enseignante associée rattachées à la préparation aux interventions.

- *(EA) Mettons que t'as un contrat l'année prochaine et il arrive un petit Camerounais, que feras-tu?*
- *(ST) Je miserais sur l'adapter socialement avant d'insister sur le français. Je voudrais qu'il soit dans un climat favorable, qu'il se sente en sécurité. On ne sait pas ce qu'il a vécu, ce qui s'est passé, donc tu l'accueilles et tu t'assures que les besoins de base sont comblés. Quand la base est là et que le social s'installe, tu peux commencer à intégrer la langue et des contenus, comme on a vu.*
- *(EA) Je trouve qu'en ayant lu ça, moi qui n'ai jamais accueilli d'élèves immigrants, ça m'a encouragée. Je me dis que si j'en ai un, qu'est-ce que je vais faire?, il ne s'en sortira pas? Les deux textes disent que, s'ils sont suivis de près, ils peuvent avoir le même rendement que les autres. C'est possible! On ne part pas à zéro.*
- *(ST) Il y a un lien avec le climat de classe qu'on instaure. Ça les aide.*
- *(EA) Oui, il peut se faire des amis, par exemple. On a fait des lectures de CIR. Comment trouves-tu ça? Quand t'as du temps, parce qu'on est un peu serrées dans le temps, qu'est-ce qui t'intéresse?*

- *(ST) C'est sûr que quand ce sont des sujets qui nous touchent, c'est plus concret. C'est une étude qui a été faite. C'est fait avec de vraies personnes. Ce que j'aime des CIR, c'est que t'as des données. Ça m'apprend à faire attention à mes sources d'information. Il faut aussi en prendre et en laisser. Ce n'est pas parce que t'as fait une étude sur 30 élèves que c'est comme ça à la grandeur du Québec. Mais, ça m'a fait découvrir beaucoup de pistes.*

(R3_C-M_12:15 – 16:47)

Nous examinons cet extrait dans les prochaines sections. Charlotte questionne Maude sur sa préparation aux interventions auprès des élèves. Elle affirme son adhésion au postulat d'éducabilité. L'enseignante associée est motivée par une intention de conscientiser à l'éducabilité de tous les enfants. Elle désire que sa stagiaire adhère aussi à ce principe. Elle souhaite également que Maude prenne l'habitude d'avoir recours aux CIR.

Questionner sur la préparation aux interventions

Charlotte occupe les dernières minutes de la troisième rétroaction filmée en abordant une situation problématique fictive, soit l'accueil d'un élève en provenance du Cameroun. Elle propose à sa stagiaire de se projeter dans la prochaine année scolaire. Elle suppose que Maude pourrait obtenir un contrat et qu'elle pourrait accueillir un élève du Cameroun, par exemple : « *Mettons que t'as un contrat l'année prochaine et il arrive un petit Camerounais, que feras-tu?* ». Charlotte veut connaitre quelles interventions éventuelles de sa stagiaire seraient susceptibles de favoriser l'inclusion harmonieuse d'un Camerounais en classe. Elle parle de sa question à ses collègues lors de l'autoconfrontation croisée :

- *Sachant que toutes les enseignantes prennent au moins une journée de congé par semaine [dans le village accueillant plusieurs familles immigrantes], je me disais qu'elle avait une chance de se glisser là. Avec ma question, je lui demande de se préparer à cette éventualité.*

En se référant à des CIR, Maude explique sur ce qu'elle ferait si elle avait un contrat en contexte d'accueil d'un élève immigrant.

Affirmer son adhésion au postulat d'éducabilité

Après avoir entendu sa stagiaire dire ce qu'elle ferait si elle avait un contrat dans une école accueillant des élèves immigrants, Charlotte parle à Maude de son adhésion au postulat d'éducabilité :

- *Je trouve qu'en ayant lu ça, moi qui n'ai jamais accueilli d'élèves immigrants, ça m'a encouragée à y croire. Je me dis que si j'en ai un, qu'est-ce que je vais faire?, il ne s'en sortira pas? Les deux textes disent que, s'ils sont suivis de près, ils peuvent avoir le même rendement que les autres. C'est possible! On ne part pas à zéro avec eux.*

Selon Meirieu (2014b)[20], l'adhésion au postulat d'éducabilité signifie qu'un enseignant a la conviction que tout enfant est éducable et qu'il peut le faire progresser.

Dans la section suivante, nous étudions les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement décrites. Elles sont formulées lors des autoconfrontations simple et croisée.

---

[20] Meirieu, P. (2014). *Le pari de l'éducabilité*. Récupéré de https://www.youtube.com/watch?v=ugocCSf74r4

Intention de conscientiser à l'éducabilité de tous les enfants

La lecture des deux textes renforce la conviction de Charlotte voulant que tout enfant est éducable et que l'enseignant peut le faire progresser, et ce, peu importe les difficultés qui accompagnent leur inclusion. Cette prise de conscience la marque comme enseignante, mais également comme formatrice de stagiaire. Charlotte commente son intervention lors de l'autoconfrontation croisée : *« Les deux textes disent que s'ils sont suivis de près, ils peuvent avoir le même rendement que les autres. C'est possible »*. Elle a l'intention de conscientiser Maude à l'importance d'adhérer au postulat d'éducabilité : *« J'ai en tête, comme je lui dis, qu'il ne faut pas nous alarmer et baisser les bras, car on peut intervenir en sachant qu'ils ont la capacité de réussir »*. Au terme de la rencontre d'autoconfrontation croisée, les enseignantes du groupe veulent également conscientiser leur stagiaire respective au fait que tout enfant est éducable en soulignant que c'est une prémisse en éducation.

Intention de susciter l'habitude d'avoir recours aux CIR

À la fin du stage, Charlotte est toujours aussi motivée par l'intention de susciter l'habitude chez sa stagiaire d'avoir recours aux CIR. Vers la fin de l'autoconfontation simple, Charlotte affirme qu'elle a stimulé son intérêt pour la lecture tout au long du stage. Elle évalue que sa stagiaire est plus curieuse à la fin du stage qu'elle ne l'était au début :

- *Je voulais qu'elle en connaisse davantage. Elle émet moins de jugements rapides. Elle n'attaque pas le problème tout de suite, elle a des moments de réflexion avant d'agir. Elle cherche pour savoir ce qu'elle ignore. J'ai l'impression que j'ai ouvert une fenêtre. C'est fragile parce que c'est nouveau. Il faudrait qu'elle soit encore stimulée à lire. Elle est quand même plus autonome, car à quelques reprises elle a mentionné qu'il faudrait lire sur tel ou tel sujet.*

Charlotte invite Maude à réfléchir et à lire des CIR en amont de ses interventions auprès des élèves plutôt que de lire en aval de celles-ci. Elle veut éviter que l'étudiante enseigne par tâtonnement. Lors de l'autoconfrontation croisée, l'une des membres du groupe se demande si sa stagiaire continuera de lire de manière autonome lorsqu'elle sera en insertion professionnelle. Charlotte donne son avis sur le sujet : *« Je pense que oui. C'est une bonne lectrice, elle aime beaucoup lire, donc ce n'était pas un effort pour elle. La principale limite sera le manque de temps, comme maintenant d'ailleurs »*. Charlotte ajoute qu'elle veut intéresser sa stagiaire à des sujets qu'elle croit peu ou pas traités à l'université :

- *On travaille sur les affaires qui n'ont pas été vues. En encourageant la lecture d'articles scientifiques, je pense qu'elle va avoir un peu le réflexe, dans ses trous, dès qu'elle a un trou, de ne pas dire qu'elle ne sait pas trop quoi faire, de tout de suite s'activer, parce que plus tu attends, plus ça s'aggrave.*

La formatrice est motivée par l'intention de susciter une soif d'apprendre chez sa stagiaire.

4.1.6 La synthèse des pratiques et des intentions de Charlotte quant à l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif de sa stagiaire

Cette synthèse résume l'analyse du cas de Charlotte et de sa stagiaire Maude. Elle comprend les pratiques et les intentions de l'encadrement réflexif au regard de l'utilisation des CIR. D'entrée de jeu, rappelons les objets des connaissances issues de la recherche consultées par la dyade tout au long du stage.

Tableau 4.1 Objets des connaissances issues de la recherche consultées par Charlotte et Maude

Rencontre de rétroaction	**Connaissances issues de la recherche sur…**
R1 – Début du stage	La collaboration interprofessionnelle avec une technicienne en éducation spécialisée
R2 – Mi-stage	Le trouble du spectre de l'autisme
R3 – Fin du stage	L'accueil et la réussite des élèves immigrants

4.1.6.1 Première rencontre de rétroaction au début du stage

Comme le montre la figure 4.1, la première rencontre de rétroaction entre Charlotte et Maude débute par l'identification d'une situation d'enseignement et d'apprentissage relativement à la collaboration interprofessionnelle entre la stagiaire et la technicienne en éducation spécialisée (TES), nécessitée par la présence d'un élève manifestant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Ensuite, la dyade se tourne vers l'explicitation de la situation.

Puis, la rencontre se poursuit autour de la compréhension de CIR. À la fin, elle porte sur la préparation concertée aux interventions auprès de l'élève en s'appuyant sur des objets de CIR consultés.

Figure 4.1 Structure de la première rencontre de rétroaction entre Charlotte et Maude

Avant la rencontre de rétroaction, Charlotte adopte des pratiques d'encadrement préparatoires à la conversation qu'elle aura avec Maude. Elle s'est rendu compte que sa stagiaire a besoin de connaissances au sujet de la collaboration avec une TES. La formatrice repère des CIR dans un article scientifique portant sur le rôle du TES pour soutenir l'intégration en classe d'élèves ayant un TSA. Elle en propose la lecture à Maude.

Au début de la rencontre, comme l'illustre la R1 du tableau 4.1, Charlotte anticipe une situation problématique et a l'intention de centrer l'attention de Maude sur cette situation, à savoir une collaboration difficile entre l'étudiante et la TES. En outre, elle veut que la future enseignante précise la situation problématique à partir de CIR extraites de l'article scientifique repéré.

Par la suite, Charlotte invite Maude à se référer aux objets de CIR consultés et à identifier un aspect de la situation de collaboration interprofessionnelle difficile qui

est à examiner. De cette façon, la formatrice a l'intention d'aider sa stagiaire à expliciter la situation. Par ailleurs, elle veut faire valoir l'importance de s'appuyer sur des CIR. Elle souhaite que l'étudiante puisse cibler des éléments qui font obstacle à la collaboration.

La conversation dyadique se poursuit. L'enseignante associée favorise la compréhension de CIR par des questions permettant à Maude d'aborder ce qu'elle retient du texte qu'elle a lu. De plus, elle demande à sa stagiaire d'établir un lien entre la théorie et la pratique en classe. La formatrice veut combler son propre manque de connaissances et celui de sa stagiaire. Par ailleurs, elle souhaite favoriser une compréhension approfondie des CIR.

La fin de la rencontre de rétroaction est consacrée à la préparation des interventions en classe en s'appuyant sur des CIR. S'inspirant de l'article consulté, l'enseignante associée propose à l'étudiante de planifier ses interventions en concertation avec les membres de l'équipe-école. Ensuite, elle invite sa stagiaire à communiquer ses attentes à la TES en se référant à sa lecture de CIR. La formatrice agit de la sorte parce qu'elle veut conscientiser l'étudiante à l'importance de la planification concertée. Charlotte souhaite également inciter sa stagiaire à se servir de CIR pour communiquer avec les membres de l'équipe-école. Finalement, elle veut stimuler sa réflexion et son esprit critique, ainsi que créer chez elle l'habitude d'avoir recours aux CIR.

4.1.6.2 Deuxième rencontre de rétroaction à mi-stage

Figure 4.2 Structure de la deuxième rencontre de rétroaction entre Charlotte et Maude

Tel que présenté à la figure 4.2, la deuxième rencontre de rétroaction débute par l'explicitation d'une situation d'enseignement et d'apprentissage relativement à l'élève autiste en crise, dont il a été question pendant la première rencontre de rétroaction. Ensuite, Charlotte et Maude identifient précisément la situation problématique. Puis, la dyade se centre sur la compréhension de CIR au sujet du trouble du spectre de l'autisme (TSA). À la fin, la conversation porte sur la préparation aux interventions auprès de l'élève autiste en s'appuyant sur des objets de CIR consultés.

En amont de la rencontre, Maude fait part de son besoin de connaissances se rapportant au TSA à Charlotte, qui repère et sélectionne deux documents, l'un ministériel et l'autre scientifique. Les CIR dans le document ministériel portent sur les pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints du TSA. Les CIR dans l'article scientifique portent sur les connaissances et les besoins de formation des enseignants concernant le TSA. Après avoir lu les deux documents, elle demande à l'étudiante de lire l'article scientifique.

Au début de la rencontre, comme l'illustre la R2 du tableau 4.1, l'enseignante associée écoute Maude décrire et expliquer une expérimentation d'actions posées pour faire face à la crise de l'élève autiste. Par la suite, Charlotte invite sa stagiaire à présenter, à l'aide de CIR, les causes à l'origine de la crise. Les intentions de la formatrice sont énoncées ainsi : laisser de l'autonomie à l'étudiante et l'inciter à saisir la complexité d'une situation.

Par la suite, Charlotte invite Maude à identifier le problème rattaché à l'utilisation des pictogrammes auprès de l'élève autiste en la dirigeant vers les défis à relever. Elle vérifie ensuite les connaissances de sa stagiaire relativement au TSA. La formatrice veut centrer l'attention de l'étudiante vers l'identification de la situation problématique et l'inviter à la préciser à partir de CIR. Enfin, elle souhaite inviter sa stagiaire à prendre conscience des lacunes dans son bagage de connaissances en ce qui concerne le TSA.

La conversation se poursuit. L'enseignante associée amène Maude à faire des liens entre théorie et pratique et à relire des extraits de l'article scientifique consulté afin de l'aider dans sa compréhension de CIR portant sur le TSA. Elle a l'intention d'inciter l'étudiante à développer son sens critique. De plus, elle maintient son intention de pallier un manque de connaissances (le sien et celui de sa stagiaire).

À la fin de la rencontre, la formatrice questionne Maude sur sa préparation aux interventions en classe auprès de l'élève manifestant un TSA. Ensuite, elle lui propose de planifier ses interventions à l'aide de CIR. Charlotte est animée par l'intention de favoriser l'utilisation de CIR préalablement aux interventions. Elle maintient son intention de susciter l'habitude chez la stagiaire d'avoir recours aux CIR.

4.1.6.3 Troisième rencontre de rétroaction à la fin du stage

Tel que montré à la figure 4.3, la troisième rencontre de rétroaction débute par l'identification d'une situation d'enseignement et d'apprentissage relativement à l'accueil en classe d'élèves immigrants ainsi qu'à leur réussite. Puis, la rencontre se poursuit autour de la compréhension de CIR au sujet de l'accueil des élèves immigrants, et finalement autour de la préparation aux interventions auprès de ces élèves en s'appuyant sur des CIR.

Figure 4.3 Structure de la troisième rencontre de rétroaction entre Charlotte et Maude

Avant la troisième rencontre de rétroaction filmée, Charlotte discute avec Maude pour connaitre ses intérêts et ses besoins de connaissances. Lorsque son enseignante associée l'invite à effectuer un repérage autonome de CIR, Maude, en se projetant dans son insertion professionnelle, cherche des CIR sur les élèves immigrants dans deux documents. L'un est un article scientifique portant sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, et l'autre, un rapport statistique portant sur les enfants d'immigrants à l'école. L'enseignante associée aide son étudiante à comprendre les textes. Enfin, elle repère d'autres CIR sans lui en parler.

Pendant la rencontre, comme l'illustre la R3 du tableau 4.1, Charlotte écoute avec intérêt sa stagiaire qui anticipe une situation problématique. Maude est préoccupée par l'accueil en classe d'élèves étrangers qui arrivent au Québec sans dossier scolaire de leur pays d'origine et qui ne parlent pas couramment le français. Par la suite, elle incite Maude à porter attention à un aspect particulier de la situation, à savoir le

placement des élèves immigrants selon l'âge par la commission scolaire. Ces pratiques de l'enseignante associée sont motivées par l'intention de faire préciser la situation à partir de CIR, ainsi que de centrer l'attention de Maude sur la complexité de l'accueil des élèves immigrants.

La discussion en dyade se poursuit et Charlotte demande à Maude de faire une synthèse des textes lus. La formatrice écoute l'étudiante lui lire des extraits des textes, et elle lui lit des passages à son tour. Elle demande à sa stagiaire de faire des liens entre les deux textes et elle en fait elle aussi. Par ses pratiques, Charlotte maintient de nouveau son intention de pallier un manque de connaissances, le sien et celui de sa stagiaire. Elle souhaite aussi favoriser une compréhension approfondie et globale de CIR.

À la fin de la rencontre, Charlotte demande à Maude comment elle préparerait ses interventions auprès d'un élève qui arriverait du Cameroun. Elle affirme son adhésion au postulat d'éducabilité. L'enseignante associée est motivée par l'intention de conscientiser à l'éducabilité de tous les enfants. Elle désire que sa stagiaire adhère à ce principe. Elle souhaite à nouveau susciter chez Maude l'habitude d'avoir recours aux CIR.

Dans le tableau 4.2, nous présentons la synthèse des aspects faisant état de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif que Charlotte offre à sa stagiaire. Le tableau 4.2 résume les pratiques et les intentions selon les catégories du traitement d'une situation problématique.

Tableau 4.2 Synthèse de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif offert par Charlotte

R1 – Début du stage	
Pratique d'encadrement réflexif [21]	**Intention d'encadrement réflexif**[22]
Identification – EA anticipe une collaboration difficile – EA dirige vers la situation problématique	*Identification* – EA veut centrer l'attention sur la situation problématique – EA veut préciser à partir de CIR
Explicitation – EA invite à se référer aux CIR – EA identifie un aspect (attentes envers TES)	*Explicitation* – EA veut laisser expliciter – EA veut faire valoir des appuis théoriques
Compréhension – EA repère des CIR (collaboration enseignant-TES) – EA propose la lecture de CIR – EA soutient la compréhension de CIR – EA demande de faire des liens théorie-pratique	*Compréhension* – EA veut pallier un manque de connaissances – EA veut favoriser une compréhension approfondie
Préparation – EA invite à planifier en concertation et en s'appuyant sur des CIR – EA invite à communiquer des attentes	*Préparation* – EA veut conscientiser à la planification concertée – EA veut inciter à communiquer avec des CIR – EA veut susciter l'habitude d'avoir recours aux CIR

[21] Provenance : rétroactions en dyade, autoconfrontations simples et croisées.

[22] Provenance : autoconfrontations simples et croisées.

R2 – Mi-stage

Pratique d'encadrement réflexif [23]	**Intention d'encadrement réflexif**[24]
Explicitation – EA écoute l'explicitation de la crise d'un élève autiste – EA invite à identifier des causes	*Explicitation* – EA veut laisser de l'autonomie – EA veut inviter à saisir la complexité de la situation
Identification – EA dirige vers des défis – EA vérifie l'état des connaissances	*Identification* – EA veut centrer l'attention – EA veut inviter à prendre conscience des lacunes de ses connaissances
Compréhension – EA repère des CIR (TSA) – EA propose la lecture de CIR – EA soutient la lecture de CIR – EA demande de faire des liens théorie-pratique – EA relit des extraits	*Compréhension* – EA veut stimuler la réflexion et l'esprit critique – EA veut pallier un manque de connaissances
Préparation – EA questionne la préparation aux interventions – EA propose de planifier avec des CIR	*Préparation* – EA veut favoriser l'utilisation de CIR – EA veut susciter l'habitude d'avoir recours aux CIR

[23] Provenance : rétroactions en dyade, autoconfrontations simples et croisées.

[24] Provenance : autoconfrontations simples et croisées.

R3 – Fin du stage	
Pratique d'encadrement réflexif [25]	**Intention d'encadrement réflexif**[26]
Explicitation --- *Compréhension* – EA fait repérer des CIR (élèves immigrants) – EA soutient la lecture de CIR – EA repère des CIR parallèlement – EA demande de faire une synthèse – EA écoute et relit des extraits – EA demande et fait des liens entre les textes	*Explicitation* --- *Compréhension* – EA veut pallier un manque de connaissances – EA veut favoriser une compréhension approfondie
Préparation – EA questionne la préparation aux interventions – EA affirme son adhésion au postulat d'éducabilité	*Préparation* – EA veut conscientiser à l'éducabilité – EA veut susciter l'habitude d'avoir recours aux CIR

4.1.7 La mise en évidence des échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel concernant l'encadrement réflexif offert par Charlotte

4.1.7.1 Première rencontre du groupe au début du stage

Lors de l'autoconfrontation croisée faisant suite à la première rencontre de rétroaction (tableau 4.2), Charlotte et les membres du groupe échangent sur la collaboration interprofessionnelle avec une technicienne en éducation spécialisée (TES). Charlotte insiste particulièrement sur l'importance de la prévention et de l'anticipation des situations problématiques ainsi que des interventions concertées en s'appuyant sur

[25] Provenance : rétroactions en dyade, autoconfrontations simples et croisées.

[26] Provenance : autoconfrontations simples et croisées.

des CIR. Elle déclare : *« [...] comment collaborer avec la TES qui s'occupe de notre élève ayant un TSA? C'est moi qui ai trouvé un texte au sujet du problème que je vois venir. Je l'ai lu et je l'ai donné à ma stagiaire »*. À ses yeux, la lecture de CIR permet de répondre aux besoins particuliers des élèves. Selon l'enseignante associée, les stagiaires ne sont pas toujours en mesure de prévenir les difficultés par elles-mêmes. À cela, le groupe ajoute que les stagiaires peinent également à expliciter des situations problématiques, surtout lorsqu'il est question de sujets délicats comme une collaboration interprofessionnelle difficile. Les enseignantes associées suggèrent à Charlotte de maintenir son aide à l'explicitation en s'appuyant sur des CIR. À ce sujet, l'un des membres dit : *« Oui, c'est délicat. C'est un appui [l'article scientifique] qui peut sortir la stagiaire d'un [potentiel] conflit personnel [avec la TES] »*. Par la suite, Charlotte invite les membres du groupe à prendre conscience de leur manque de connaissances et d'expériences et à lire des CIR pour combler leurs lacunes. Le groupe convient que le stage est une occasion d'apprentissage à la fois pour une stagiaire et pour l'enseignante associée. Une d'entre elles affirme : *« La lecture, ça confirme ce qu'on fait, parfois, d'autres fois ça déstabilise et on apprend nous aussi »*. Quant à l'apport de la lecture de CIR, le groupe appuie Charlotte en convenant que les CIR permettent de répondre aux besoins des élèves, mais aussi de comprendre le rôle des acteurs concernés qui interviennent auprès d'eux. Les enseignantes associées demandent à leur collègue pourquoi elle insiste sur l'action concertée avec l'équipe-école. Charlotte précise que la concertation et la collaboration interprofessionnelle peuvent aider à planifier des interventions appropriées et cohérentes :

- *Le directeur a son idée sur ce qu'on devrait faire avec la TES, la psychologue a une autre vision. Est-ce qu'on peut se faire une idée précise, avoir un fil conducteur, une ligne directrice sans écouter un peu tout le monde? Ça devient confus! Avec l'article, on a cette ligne directrice.*

Enfin, elle suggère à ses pairs de susciter chez leur stagiaire l'habitude d'avoir recours aux CIR et même d'inciter l'équipe-école à s'approprier et utiliser des CIR.

4.1.7.2 Deuxième rencontre du groupe à mi-stage

Lors de l'autoconfrontation croisée faisant suite à la deuxième rencontre de rétroaction (tableau 4.2), Charlotte et le groupe échangent sur le trouble du spectre de l'autisme (TSA), en cohérence avec le thème de la première rencontre. Charlotte s'exprime sur ses doutes quant à la pertinence des interventions de sa stagiaire auprès d'un élève autiste. Elle précise que l'étudiante Maude doit prendre conscience de ses interventions inappropriées. C'est pourquoi elle suscite le sens critique de sa stagiaire. Les autres membres du groupe font part de leur désapprobation, considérant qu'il importe que la formatrice questionne sa stagiaire et qu'elle lui révèle ses doutes. L'un d'eux dit : *« Des fois, [...] ça ne marche plus du tout. Il y en avait (des élèves autistes), plus les pictogrammes avançaient, plus ils se grattaient au sang. [...] il faudrait leur dire [aux stagiaires] »*. Charlotte mentionne alors qu'elle a tenu compte d'une suggestion du groupe lors de la première autoconfrontation croisée : laisser la stagiaire parler de son besoin de connaissances. Les enseignantes associées ajoutent un commentaire en mentionnant qu'il est crucial qu'un enseignant associé soutienne la stagiaire dans l'analyse réflexive de ses difficultés. Charlotte affirme que ce soutien nécessite parfois une attitude directive et qu'elle nomme délibérément, en s'appuyant sur des CIR, le défi principal à relever par la stagiaire. Elle en parle en ces termes : *« Même si tu as un beau descriptif médical (du TSA), qu'est-ce qu'on fait quand l'élève autiste est sur sa chaise en classe? [...]C'est ça qu'il faut que la stagiaire aille rechercher »*. Pour ce qui est du recours au CIR, le repérage de textes effectué par Charlotte intéresse ses pairs qui lui demandent les références dans le but de les lire et de les proposer également à leurs stagiaires. La formatrice de Maude dit avoir

pris en considération une proposition du groupe : attirer l'attention de l'étudiante sur certains extraits ciblés dans un texte. Elle dit avoir suivi cette piste d'action de manière collaborative, par l'utilisation de *Facebook*, pour soutenir à distance la lecture à deux entre elle et Maude. Charlotte mentionne : *« Comme on est tout le temps dans le jus [en classe], on regarde ça (des extraits de textes) par Facebook. On trouvait que c'était moins lourd. T'es à la maison, l'ordinateur est sur le coin »*. Les membres du groupe déclarent que la lecture à deux pourrait être une stratégie d'encadrement réflexif en stage; cela permettrait à l'enseignante associée et à sa stagiaire de faire ensemble une analyse critique du texte. L'un d'eux déclare : *« Ce n'était pas en temps réel, mais vous échangiez et analysiez du contenu »*. Charlotte renchérit en mentionnant que la lecture permet de faire des découvertes : *« On ne peut pas tout connaitre »*. Elle affirme aussi la nécessité de lire des CIR avant de consulter des personnes-ressources. Certains membres remettent en question cette affirmation, préférant varier les sources d'information :

- *(EA 5) Ça dépend des observations qu'on fait et de l'expérience qu'on a aussi. Durant mes premières années [d'enseignement], j'allais voir mes collègues et les spécialistes. Maintenant peut-être que, en plus, j'observe et je vais lire.*
- *(EA 2) L'important c'est de développer le réflexe d'aller voir [l'équipe-école] et de lire.*

Charlotte maintient son idée et invite ses pairs à encourager l'équipe-école à utiliser des CIR.

4.1.7.3 Troisième rencontre du groupe à la fin du stage

Lors de l'autoconfrontation croisée faisant suite à la troisième rencontre de rétroaction (tableau 4.2), Charlotte et le groupe échangent sur les élèves immigrants, se centrant toujours sur les besoins particuliers des élèves. Charlotte partage avec le groupe son bagage de connaissances expérientielles et théoriques. Elle a déjà enseigné en Afrique. De plus, elle a consulté des objets de CIR relativement aux élèves immigrant au Québec. De ses propos, les enseignantes associées du groupe disent retenir que l'intervention précoce auprès de ces élèves est cruciale. Elles suggèrent à Charlotte d'insister sur l'intervention précoce dans son encadrement de Maude.

- *(Charlotte) [J'ai dit à ma stagiaire] : Est-ce que c'est rendu en cinquième secondaire qu'on peut faire un rattrapage? Ce sont des enfants qui n'ont pas de francisation parce qu'ils arrivent d'un pays francophone. Dans l'article, on a découvert que le seul moyen pour qu'ils aient de l'aide rapidement, c'est de s'arranger pour les faire coter.*
- *(EA 2) Ils n'auront pas d'aide juste parce qu'ils viennent d'un autre pays.*
- *(EA 3) C'est de dire aux stagiaires qu'il faut une étude de dossier au plus vite.*

Par ailleurs, la formatrice de Maude affirme avoir suivi une piste d'action proposée par l'un des membres du groupe. Elle fait désormais repérer des CIR par sa stagiaire tout en continuant de faire elle-même du repérage, et ce, sans le dire à sa stagiaire. Le groupe tente de comprendre pourquoi elle repère d'autres CIR. Charlotte parle de la nécessité pour une formatrice d'approfondir sa compréhension d'un sujet d'intérêt pour la stagiaire. Elle prétend également qu'une enseignante associée doit avoir plus de connaissances que son étudiante. Elle recommande aux membres du groupe d'avoir un important bagage théorique et expérientiel. Le groupe adhère à cette idée, mais en y ajoutant une condition : que la stagiaire puisse bénéficier du repérage de

son enseignante associée. L'une d'entre elles affirme : *« Vous avez fait des recherches les deux. Elle aurait pu en profiter »*.

À propos de la lecture des textes, Charlotte fait part à ses collègues de la difficulté que rencontre sa stagiaire pour faire une synthèse des informations contenues dans un texte.

Le groupe propose à l'enseignante associée de privilégier les liens entre les CIR et les croyances, mais aussi la consultation de CIR qui déconstruisent et reconstruisent des croyances ainsi que des textes qui déstabilisent le lecteur. Finalement, les membres du groupe se prononcent sur l'intention de la formatrice de vouloir conscientiser sa stagiaire à l'importance d'adhérer au principe de l'éducabilité de tous les enfants. À ce sujet, ils considèrent qu'il est pertinent pour tous les stagiaires d'acquérir des connaissances sur l'accueil des élèves immigrants en classe. L'un d'eux affirme : *« Les étudiants de notre région ont besoin de comprendre et développer cette [...] compétence professionnelle (relative à l'appropriation de la réalité pluriethnique de la société québécoise) »*.

Nous présentons, dans le tableau 4.3, la synthèse des échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel à propos de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif que Charlotte offre à sa stagiaire. Le tableau 4.3 présente la teneur des propos de Charlotte et du groupe de codéveloppement professionnel (GCP).

Tableau 4.3 Échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel à propos de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif que Charlotte offre à sa stagiaire

R1 - Début du stage	
Thème : CIR sur la collaboration *interprofessionnelle avec TES*	
Légende : – initie l'échange, ⇒ poursuit l'échange	
Teneur des propos de Charlotte (EA)	**Teneur des propos du groupe (GCP)**
– EA affirme l'importance d'anticiper et de prévenir des situations problématiques avec des CIR – EA préconise l'intervention concertée avec des CIR – EA valorise la lecture de CIR sur la collaboration pour répondre aux besoins des élèves et des acteurs concernés	
– EA fait remarquer que les ST peinent à prévenir les difficultés	⇒ GCP renchérit : les ST peinent à expliciter des situations problématiques
– EA invite à consulter des CIR sur la collaboration pour pallier un manque de connaissances et d'expériences (chez ST et EA)	⇒ GCP convient : le stage est une occasion d'apprentissage pour EA et ST
⇒ EA précise que l'utilisation de CIR par EA, ST, équipe-école a pour but la cohérence des interventions	– GCP veut connaitre les raisons de l'insistance sur l'action concertée

R2 – Mi-stage

Thème : CIR sur le trouble du spectre de l'autisme

Légende : – initie l'échange, ⇒ poursuit l'échange

Teneur des propos de Charlotte (EA)	Teneur des propos du groupe (GCP)
– EA doute de la pertinence des interventions de ST auprès de l'élève autiste	
	⇒ GCP doute aussi de la pertinence des interventions de ST auprès de l'élève autiste
⇒ EA affirme que c'est aux ST de prendre conscience de ses interventions inappropriées	
	⇒ GCP désapprouve : EA devrait aider les ST à prendre conscience de leurs interventions inappropriées
	– GCP avait suggéré de laisser les ST identifier leurs besoins de connaissances
⇒ EA tient compte de l'idée de laisser ST identifier son besoin de connaissances	⇒ GCP ajoute : les ST ont besoin de soutien pour l'analyse réflexive des difficultés avec des CIR
⇒ EA nuance : ST a besoin d'être dirigée et EA doit, en s'appuyant sur des CIR, identifier un défi à relever par ST (interventions appropriées auprès d'un élève TSA)	
	⇒ GCP demande les références des CIR sur le TSA pour les donner aux ST
	– GCP avait suggéré d'attirer l'attention des ST sur des extraits de textes
⇒ EA tient compte de l'idée d'attirer l'attention de ST sur certains extraits des textes	
– EA opte pour la lecture collaborative à distance avec Facebook	
	⇒ GCP suggère la lecture collaborative de CIR par un cercle de lecture
– EA soutient que la lecture sur le TSA est une occasion d'apprentissage pour EA et ST	
⇒ EA suggère de lire des CIR avant de consulter des personnes ressources	– GCP remet en question un processus linéaire d'apprentissage et insiste sur l'importance de varier les sources d'information
– EA maintient qu'une utilisation de CIR sur le TSA par EA, ST, équipe-école permet une cohérence des interventions	

R3 – Fin du stage

Thème : CIR sur l'accueil et la réussite des élèves immigrants

Légende : – initie l'échange, ⇒ poursuit l'échange

Teneur des propos de Charlotte (EA)	Teneur des propos du groupe (GCP)
– EA partage ses connaissances théoriques et expérientielles sur les élèves immigrants	
	⇒ GCP retient l'importance de l'intervention précoce
	⇒ GCP suggère d'inciter les ST à intervenir de manière précoce auprès des élèves immigrants
	– GCP avait suggéré le repérage de CIR par les ST
⇒ EA tient compte de la suggestion de faire repérer des CIR par ST	
⇒ EA opte pour le repérage de CIR par ST et EA	⇒ GCP doute de la nécessité du repérage d'autres CIR par EA
⇒ EA défend l'importance d'avoir plus de connaissances que ST	⇒ GCP suggère de faire bénéficier ST du repérage de EA
– EA signale que les ST peinent à synthétiser des CIR	⇒ GCP propose aux EA d'utiliser des CIR pour déconstruire et reconstruire les croyances des ST
– EA met en valeur l'adhésion au principe d'éducabilité de tous les enfants	⇒ GCP croit que les ST devraient avoir des connaissances sur l'accueil des élèves immigrants

4.2 Le cas de Béatrice et de sa stagiaire Pascale

4.2.1 Les informations factuelles

- Enseignante associée (EA) : Béatrice
- Stagiaire (ST) : Pascale
- Commission scolaire : des Navigateurs
- Niveau d'enseignement : 5e année du primaire
- Population scolaire : plus de 300 élèves
- Indice de milieu socio-économique[27] : rang décile 2

4.2.2 La présentation du cas

Nous présentons, dans la section qui suit, le cas de Béatrice, une enseignante associée de la Commission scolaire des Navigateurs, et de sa stagiaire Pascale.

Béatrice cumule 11 années d'expérience en tant qu'enseignante au primaire à la Commission scolaire des Navigateurs. Elle s'est déjà engagée dans d'autres projets de recherche. L'enseignante encadre des stagiaires en enseignement depuis 3 ans. Elle a participé à trois ateliers de formation offerts aux enseignants associés. Béatrice dit avoir une connaissance assez précise du Cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires (Portelance *et al.,* 2008) et elle comprend bien les liens entre le contenu du document et le rôle d'un enseignant associé. Elle commence à en intégrer certains aspects de façon continue dans ses pratiques d'encadrement du

---

[27] Gouvernement du Québec. (2016). *Indices de défavorisation (2014-2015).* Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_PUBLICATION_20152016.pdf

stagiaire. Dans cette recherche, sa stagiaire Pascale prend la charge de sa classe de 5e année au primaire.

Dans le questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche (CIR), Béatrice indique qu'elle utilise des articles scientifiques ou des documents universitaires plus de quatre fois par année. Son utilisation de CIR est principalement motivée par son désir de réfléchir à ses attitudes et à ses pratiques professionnelles en vue de les améliorer. L'enseignante associée est également fortement motivée par sa volonté de résoudre des problèmes dans son quotidien en classe. Béatrice s'est forgé une opinion au sujet des CIR : elles sont parfois difficiles à comprendre et à transférer dans la pratique. Elle ajoute par ailleurs que les CIR sont plutôt faciles à repérer et qu'elles sont utiles pour guider ou améliorer ses interventions. Elle apprécie particulièrement avoir des discussions avec ses collègues au sujet des CIR. En outre, elle est à la recherche de CIR adaptées à ses besoins, de projets de recherche auxquels elle peut participer et d'occasions de discuter de résultats de recherche avec des chercheurs. Cette enseignante associée se considère plutôt apte à lire et à comprendre les publications scientifiques, à évaluer la qualité des CIR et à les réinvestir dans sa pratique. À la fin du questionnaire initial, Béatrice note que son utilisation de CIR dépend essentiellement du temps dont elle dispose pour lire, des occasions formelles d'échanges et de remises en question des habitudes et des traditions établies. Par ailleurs, son utilisation de CIR dépend également des personnes ressources disponibles et qualifiées pour lui offrir du soutien quant à leur exploitation et de l'existence de groupes qui visent l'utilisation de CIR.

4.2.3 La rencontre de rétroaction filmée en début de stage

Dans cette section, les données, collectées au début du stage de la future enseignante, proviennent de l'enregistrement vidéo d'une rencontre de rétroaction en dyade (entre l'enseignante associée Béatrice et sa stagiaire Pascale), d'une autoconfrontation simple en présence de la chercheuse et d'une autoconfrontation croisée en présence des membres du groupe de codéveloppement professionnel. D'entrée de jeu, la mise en contexte de cette rencontre de rétroaction permet de prendre connaissance des circonstances dans lesquelles s'insère la conversation en dyade. Par la suite, nous présentons les pratiques suivies des intentions d'encadrement de l'enseignante associée.

4.2.3.1 Mise en contexte de la rétroaction

Avant la rétroaction, Béatrice repère, sélectionne et présente à Béatrice deux articles de revues professionnelles[28] [29] parce qu'elle a constaté, chez la stagiaire, une importante incompréhension de l'enseignement de la grammaire rénovée lors d'une leçon qu'elle a observée.

Le premier enregistrement vidéo d'une rencontre de rétroaction entre Béatrice et sa stagiaire se déroule au mois de septembre, soit au début du stage. La rencontre dure 31 minutes. Il s'agit d'un moment d'échanges, d'analyse de la pratique de Pascale et

---

[28] Chartrand, S. G. (1995). Enseigner la grammaire autrement : Animer une démarche active de découverte. *Québec français,* (99), 32-34.

[29] Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). *L'enseignement explicite.* Récupéré de http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2007c.pdf

de réflexion partagée entre l'étudiante et sa formatrice. Selon les propos de Béatrice en autoconfrontation simple, cette rencontre a principalement pour but d'amener la stagiaire à pallier un besoin de connaissances sur l'enseignement de la grammaire rénovée et de compréhension de CIR afin d'entrevoir des pistes d'intervention. L'enseignante associée et la stagiaire effectuent un retour sur une leçon planifiée et enseignée par Pascale. La rétroaction repose sur ce que la stagiaire évoque au sujet d'articles qu'elles ont lus à la demande de l'enseignante associée et du réinvestissement des CIR dans l'amélioration de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Lors de l'autoconfrontation simple, Béatrice déclare : « *Avec les lectures [sur les approches d'enseignement], ma stagiaire se préparera beaucoup mieux pour son enseignement. Elle va, entre autres, planifier sa SAÉ de demain* ».

Comme l'indique l'extrait de rétroaction ci-dessous, la conversation dyadique évolue autour d'approches d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire rénovée.

- *(EA) Toi, au départ, avais-tu plus tendance à dire la règle de grammaire et à faire le travail devant eux, un peu à l'ancienne méthode?*
- *(ST) Pour le moment, en enseignement de la grammaire, j'ai des besoins. [...]*
- *(EA) Les référents que tu as sont plus de l'ordre de l'enseignement traditionnel de la grammaire.*
- *(ST) C'est certain, je ne suis pas tellement à jour, si je me fie à ce que je viens de lire qui offre d'autres possibilités.*

(R1_B-P_15:34 – 16:14)

Les données recueillies dans cette conversation filmée et dans les autoconfrontations (simple et croisée) qui ont suivi révèlent que l'enseignante associée structure la rencontre en s'attardant d'abord à la compréhension de CIR. Elle dirige ensuite sa stagiaire vers l'explicitation de la situation d'enseignement et d'apprentissage. Enfin,

la dernière partie de la rétroaction est consacrée à la préparation des interventions auprès des élèves en s'appuyant sur des CIR.

Compréhension de CIR

Avant la rétroaction, Béatrice se prépare dans le but de favoriser la compréhension de CIR. En amont de la rétroaction, elle repère donc elle-même des CIR. Ensuite, elle propose la lecture d'articles professionnels à sa stagiaire.

Repérer des CIR

Avant la rétroaction, Béatrice fait des recherches dans Internet[30]. Elle repère quatre articles se rapportant aux approches d'enseignement ainsi qu'à l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. Elle les sélectionne après avoir lu le nom des auteurs, leur université d'attache, les titres et les résumés. *« J'ai un attachement envers [mon université]. J'y ai fait mes études et je suis satisfaite. J'accorde de la crédibilité aux chercheurs qui y travaillent. Je trouvais aussi que les textes étaient pertinents »*, explique-t-elle lors de l'autoconfrontation simple. Selon elle, ce sont deux articles qui proposent à l'enseignant des approches pédagogiques très différentes, et aux élèves des voies d'apprentissage différentes également. Béatrice vérifie la longueur des textes, leur accessibilité en format imprimable et leur gratuité. Elle s'exprime sur la longueur des textes lors de l'autoconfrontation simple : *« [Les articles peuvent] être très longs. Lire longtemps pour obtenir un minimum d'information, c'est dérangeant. Ce qui est court, qui porte sur l'animation, la*

[30] Google Scholar et moteur de recherche de l'université que l'enseignante associée a fréquentée : http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2530

démarche, c'est mieux. Les étapes, les séquences, j'aime ça ». L'enseignante les lit sur sa tablette électronique avant d'inviter sa stagiaire Pascale à les lire aussi :

- *Ma stagiaire ne sait pas vraiment comment j'ai fait pour trouver les articles. Nous n'en avons pas discuté. Je lui ai dit que j'avais fait de la recherche d'articles, que j'avais utilisé certains moteurs de recherche. Je pourrais lui en parler prochainement des moteurs, de comment trouver. Je me prends une note. Ce serait pertinent que certains textes viennent de SA recherche personnelle. C'est vrai qu'après le stage, elle aurait plus d'autonomie si elle sait faire du repérage. Elle pourra y aller [dans les moteurs de recherche] et le faire.*

Béatrice envisage de proposer à sa stagiaire de repérer elle-même des articles scientifiques dans Internet. C'est une piste d'action que l'enseignante associée prévoit emprunter dans son encadrement réflexif de la stagiaire.

Proposer la lecture de textes

Béatrice propose à Pascale de sélectionner un ou plusieurs articles parmi ceux qu'elle lui présente par courriel. Parmi les textes, l'étudiante en choisit deux qui lui conviennent. La formatrice et l'étudiante lisent toutes les deux, chacune de leur côté, les deux textes sélectionnés. Pascale les imprime. À la demande de son enseignante associée, la stagiaire identifie et surligne les idées principales et les annote dans la marge. Les remarques de l'étudiante se rapportent à des mots-clés, des reformulations, des résumés, des avantages et des limites pour l'enseignant et les élèves. Lors de l'autoconfrontation simple, Béatrice remet à la chercheuse le texte surligné et annoté par Pascale en disant :

- *C'est elle qui a ressorti les points importants pour la rétroaction, ce qui l'interpelait dans les textes, ce qui la marquait, les grandes lignes. Elle a annoté. J'ai demandé à ma stagiaire de résumer et c'est ce qu'elle a fait page par page, article par article. Elle s'est aussi attardée aux avantages et aux limites de ces démarches d'enseignement.*

Lors de l'autoconfrontation croisée, la formatrice mentionne que sa stagiaire fait comme si c'était un travail universitaire, à l'instar de la stagiaire d'une autre enseignante du groupe de codéveloppement : « *Elle a fait comme la stagiaire de Charlotte, un travail scolaire, un peu comme si ça faisait partie de ses travaux de stage* ».

Durant la rétroaction en dyade, Béatrice demande à sa stagiaire de rechercher le sens des informations contenues dans les articles professionnels et de se les approprier. Elle pose des questions, émet des commentaires et écoute activement ce que sa stagiaire dit.

L'extrait suivant est sélectionné à partir de la rétroaction dyadique afin de mettre en évidence les pratiques d'encadrement de l'enseignante associée rattachées à la compréhension de CIR.

- *(EA) Tu vas me parler de ton premier document. Que retiens-tu? Après, on va passer à ton deuxième document. Je t'écoute.*
- *(ST) Dans le premier texte, l'auteur parle des difficultés que peuvent éprouver les élèves dans leur apprentissage de la grammaire. [...] Avant, c'était l'ancienne grammaire qui était enseignée.*
- *(EA) C'était quoi l'ancienne grammaire par rapport à ce que tu as lu dans ce texte?*

- *(ST) C'est vraiment les règles très strictes enseignées et à apprendre par cœur. Il y a un exemple dans le texte avec [...] Ce serait mieux d'apporter des phrases déjà construites, puis de demander aux élèves de les analyser entre eux.*

- *(EA) Comme une communauté d'apprentissage.*

- *(ST) Oui. Ils mettent des mots sur leurs processus cognitifs. Cette auteure s'appuie sur d'autres recherches et elle suggère la création d'un métalangage [...] L'élève est actif, mais c'est une démarche qui prend beaucoup de temps.*

- *(EA) C'est ce que mon collègue et moi nous disions justement. [...] Si tu utilises un cahier d'activités en français, t'es pris dans un carcan qui est contraignant.*

- *(ST) L'auteure soulève une autre limite. Ce serait plus difficile d'évaluer les élèves durant une démarche active. [...] Elle revient malgré tout sur l'importance de mettre de l'avant l'intuition de l'élève pour rendre les apprentissages significatifs. J'ai une SAÉ à préparer. En commençant ma planification, je pensais [...] Mais, si je me fie à ce que je viens de lire, il faudrait plutôt que j'amène les élèves à réaliser qu'on travaillera [...].*

- *(EA) Et c'est ce que tu prévois modifier dans ta planification?*

- *(ST) Oui.*

- *(EA) On reviendra sur la planification et le pilotage de SAÉ. Pour le moment, je te ramène à ton deuxième article.*

- *(ST) En gros, c'est une méthode d'enseignement en trois temps [...]*

- *(EA) Exact, avec le modelage, c'est l'enseignant qui fait le processus au complet.*

(R1_B-P_00:11 – 10:11)

Nous examinons cet extrait dans les prochaines sections se rapportant aux pratiques d'encadrement de l'enseignante associée. Elle adopte des pratiques qui amènent Pascale à exploiter sa lecture des CIR se rapportant à l'enseignement de la grammaire rénovée. Elle demande d'abord à sa stagiaire de faire une synthèse des connaissances extraites des articles. Elle fait ensuite des liens entre les textes et les outils de soutien

à l'enseignement et à l'apprentissage. Enfin, Béatrice centre l'attention de Pascale sur la compréhension de CIR. L'enseignante associée veut favoriser une compréhension approfondie des CIR, pallier un manque de connaissances de la stagiaire et l'inviter à varier les approches didactiques.

Demander une synthèse des textes

Dans l'extrait de rétroaction filmée ci-dessus, la première intervention de Béatrice vise à obtenir de Pascale une synthèse des connaissances extraites de l'article de Chartrand. D'une part, elle interpelle la stagiaire en lui demandant de parler globalement du texte : « *Tu vas me parler de ton premier document* ». D'autre part, elle précise sa requête en lui posant une question pour l'inciter à faire une synthèse des connaissances qu'elle retient du texte : « *Que retiens-tu?* ». La formatrice donne la parole à l'étudiante et lui mentionne qu'elle l'écoute. La stagiaire commence à synthétiser le contenu de l'article de Chartrand. Elle aborde brièvement les limites de l'enseignement traditionnel de la grammaire. L'enseignante associée pose une question d'éclaircissement : « *C'était quoi l'ancienne grammaire par rapport à ce que tu as lu dans ce texte?* ». La stagiaire parle du processus interactif dans lequel les élèves apprennent les uns des autres. Béatrice commente la synthèse de Pascale en lui disant que les élèves peuvent constituer une communauté d'apprentissage. Plus loin dans l'extrait, elle interpelle la stagiaire pour lui demander de parler globalement du deuxième article qu'elles ont lu (Gauthier, Bissonnette et Richard) : « *[...] je te ramène à ton deuxième article* ». Dès lors, la stagiaire résume les différentes phases de l'enseignement explicite.

Faire des liens entre un texte et des moyens de soutenir l'apprentissage

Dans l'extrait de rétroaction filmée suivant, Béatrice fait part d'une conversation qu'elle a eue avec son collègue : « *C'est ce que mon collègue et moi nous disions justement. Si tu utilises un cahier d'activités en français, t'es pris dans un carcan qui est contraignant* ». L'enseignante utilise le texte de Chartrand pour mettre la stagiaire en garde contre l'utilisation du cahier d'activités. Selon Béatrice et son collègue, les cahiers d'activités ne favorisent pas nécessairement le développement des compétences en français et peuvent freiner la mise en œuvre d'autres démarches, comme la démarche active de découverte, même s'ils considèrent que celle-ci est chronophage. Pascale poursuit sur les limites de la démarche active de découverte. Elle mentionne que l'évaluation des apprentissages des élèves est plus difficile lorsque l'enseignant adopte ladite démarche. Ensuite, elle indique que cette approche active favorise les apprentissages significatifs.

Centrer l'attention sur la compréhension de CIR

Pascale mentionne les avantages et les limites de la démarche active de découverte et elle propose d'emblée une modification qu'elle voudrait effectuer dans la planification d'une de ses SAÉ. Elle se réfère alors aux recommandations de Chartrand. Béatrice écoute sa proposition, mais centre aussitôt l'attention de Pascale sur la compréhension du deuxième texte : « *C'est ce que tu prévois modifier dans ta planification? On reviendra sur la planification et le pilotage de SAÉ. Pour le moment, je te ramène à ton deuxième article* ». L'étudiante obtempère à la demande de son enseignante associée et résume l'article de Gauthier, Bissonnette et Richard. L'enseignante corrobore les propos de sa stagiaire portant sur le résumé de l'article : « *Exact, avec le modelage, c'est l'enseignant qui fait le processus au complet* ». Elle confirme ainsi à Pascale qu'elles ont compris le texte de la même façon.

Analysons les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement examinées. Elles sont verbalisées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de favoriser une compréhension approfondie des CIR

Durant l'autoconfrontation simple, Béatrice parle longuement de son intention de favoriser une compréhension approfondie des CIR :

- *J'ai volontairement commencé la rétroaction en lui demandant un topo de sa compréhension des CIR. Je voulais vérifier ce qu'elle a compris des textes, ce que ça a ouvert comme lumières, ce qui a piqué sa curiosité. Je lui ai demandé de me définir ce que c'est l'ancienne grammaire, par rapport à la grammaire rénovée, pour partir sur des bases solides.*

L'enseignante associée veut mettre l'accent sur l'approfondissement des textes. Pendant l'autoconfrontation croisée, elle explique son intention à ses collègues du groupe :

- *En partant, j'ai voulu sauter dans les CIR. J'ai alors demandé à ma stagiaire de prendre le premier texte que je lui avais soumis pour qu'elle me parle de ce qu'elle retient, de ce qu'elle comprend, de ce qu'elle définit comme concepts, par exemple celui de grammaire traditionnelle et celui de grammaire rénovée.*

Selon Béatrice, la compréhension de CIR est à la base d'une planification de SAÉ : « *Ce que [ma stagiaire] juge pertinent de comprendre, c'est la base avant une préparation de leçon qu'il faut éviter de précipiter* ». Le groupe discute, considérant que la stagiaire de Béatrice revient aisément sur ce qui lui semble pertinent dans les textes. L'une des enseignantes associées critique ses propres pratiques et ses intentions d'encadrement : « *C'est tellement plus clair pour ta stagiaire parce qu'elle a l'article sous les yeux! J'ai posé des questions de compréhension à ma stagiaire et*

elle n'a pas pu répondre. J'avais alors gardé les textes pour moi ». Béatrice suggère à cette enseignante de remettre les articles à la stagiaire pour qu'elle puisse les décortiquer avant ou pendant la rétroaction. Sa collègue mentionne qu'elle voudrait mettre à profit sa proposition.

Intention de pallier un manque de connaissances

En rencontre d'autoconfrontation simple, Béatrice mentionne à la chercheuse que son intention est de pallier un manque de connaissances chez Pascale. Rendue au quatrième et dernier stage, l'étudiante manifeste avoir besoin de connaissances concernant l'enseignement de la grammaire rénovée. La formatrice tente de comprendre ce besoin, étant donné qu'elle est à la fin de son parcours universitaire :

- *Elle a eu son cours de didactique du français en 2e année de bac. Elle n'était alors peut-être pas prête à recevoir le contenu de formation à ce moment-là. [...] Elle n'était peut-être pas encore assez « dedans » pour comprendre l'impact que le cours va avoir dans son futur professionnel. Quand t'es pris dans un stage, c'est là que tu te rends compte de la nécessité de savoir, que tu demandes de l'aide et que ton formateur doit t'aider.*

Lors de l'autoconfrontation croisée, les membres s'entendent pour dire que la répartition des cours dans le parcours de formation doit être rattachée à la pratique. L'une d'elles déclare : *« Le besoin d'apprendre doit être là »*. Béatrice explique au groupe de codéveloppement que son intention est de faire ressortir en quoi son expérience, les documents que lui ont procurés les conseillers pédagogiques de la commission scolaire et les CIR peuvent constituer un bagage de connaissances : *« C'était de fournir le côté pratique et théorique autour de la grammaire rénovée. Je voulais parler de ce que je sais, du document de la CP [conseillère pédagogique] que je lui ai photocopié, des textes »*. Au terme des échanges en groupe, Béatrice souhaite mettre encore plus l'accent sur le sens des concepts dans ses prochaines rencontres de

rétroaction avec sa stagiaire : « *Le terme métalangage, j'aurais pu le définir. Je devrai parler davantage de ma compréhension du texte, mais des termes plus précis aussi* ». Exprimer sa compréhension de concepts est une piste d'action qu'elle envisage.

Intention d'inviter à varier les approches didactiques

Selon Béatrice, les enseignants ont généralement beaucoup recours à l'exercisation. Elle juge qu'il y a trop de temps d'enseignement et d'apprentissage accordé à cette activité de l'élève. Elle partage son point de vue avec sa stagiaire lorsqu'elle aborde la question de l'utilisation des cahiers d'exercices. Son intention est de l'inviter à varier les approches didactiques, mais aussi d'équilibrer les phases incorporées dans les approches :

- *Les cahiers, les manuels! On a abordé l'épineux sujet. Je me questionne beaucoup sur l'utilisation des manuels et je voulais qu'elle le sache. Je tends à ne plus en prendre. Ça me contraint dans le temps. Je l'ai fait acheter, mais je ne finirai pas le cahier au complet pour pouvoir faire autre chose que des exercices et enseigner comme il le faut, selon la grammaire rénovée. J'ai expliqué à ma stagiaire que c'est plus long travailler avec les élèves en grammaire rénovée.*

En groupe de codéveloppement, elle justifie ses pratiques parce qu'une enseignante associée demande à Béatrice pourquoi elle choisit un texte de 1995 pour parler de grammaire rénovée. La formatrice explique :

- *Je voulais donner des textes avec des approches variées : la démarche active de découverte, l'enseignement explicite. Oui, l'exercisation, mais aussi le regroupement des élèves en comité de recherche grammaticale. C'est pour ça que je dis à ma stagiaire que la classe est une communauté d'apprentissage.*

4.2.3.2 Explicitation de la situation d'enseignement et d'apprentissage

Béatrice demande à sa stagiaire d'utiliser des CIR pour expliciter une approche didactique : la dictée zéro faute.

L'extrait suivant est sélectionné à partir de la rétroaction dyadique afin de mettre en évidence les pratiques d'encadrement de l'enseignante associée rattachées à l'explicitation de la situation d'enseignement et d'apprentissage.

- *(EA) On va y aller avec tes pratiques. Peux-tu me les décrire globalement? Après avoir lu les deux textes, quels sont les liens avec ce que tu as fait dans le passé?*
- *(ST) J'avais déjà fait une dictée zéro faute avec les élèves. [...]*
- *(EA) En quoi la dictée zéro faute aide-t-elle l'élève à développer son métalangage?*
- *(ST) À la suite de la dictée, l'élève peut poser et se poser toutes les questions qu'il désire dans son langage. On doit vraiment y voir de la métacognition et de l'autoquestionnement.*
- *(EA) Ce type de dictée a fait ses preuves, j'ai déjà lu là-dessus. Par contre, j'ai pu voir que quand on veut voir des retombées, il faut en faire plusieurs, au moins 1 à 2 fois par semaine, je dirais. Ça permet à l'élève de mieux se questionner quand il écrit. C'est donc une pratique positive que tu faisais déjà et que tu pourras refaire.*
- *(ST) Au tableau, j'avais déjà écrit des phrases que les élèves devaient analyser [...]*
- *(EA) La phrase du jour, oui.*
- *(ST) Si je reprends Chartrand, elle me suggèrerait plutôt de proposer un court texte au lieu d'une phrase. Le questionnement est plus grand chez les élèves [...]*
- *(EA) La phrase du jour, ce n'est pas assez.*

- *(ST) Non seulement ce n'était pas assez long ma phrase, mais pas assez propice à la discussion entre élèves. Il faudrait provoquer des échanges pour que tout le monde participe. La démarche active de découverte demande de la rigueur et de l'assiduité quant à la fréquence.*

- *(EA) La contrainte de temps avec notre cahier ne sera pas facilitante. Enlève du cahier et tu aurais beaucoup plus de temps. Ça alimente ma réflexion [...] Je me dirige vers ces recommandations et j'aurai besoin de plus de temps pour une démarche plus active. Tu n'auras pas fini tes réflexions quand tu seras enseignante! J'en ai encore! L'exercisation, ça en prend, mais autant? On doit réfléchir pour que les élèves comprennent et gardent les informations en tête longtemps, pas pour qu'ils réussissent un examen.*

(R1_B-P_10:12 – 15:32)

Nous examinons les pratiques d'encadrement de l'enseignante associée qui se dégagent de cette discussion. Dans l'extrait de rétroaction, Béatrice adopte des pratiques qui amènent Pascale à faire des liens entre théorie et pratique. Par ailleurs, elle exerce son sens critique. De plus, elle insiste sur la pratique réflexive alimentée de CIR. Ses pratiques sont motivées par ses intentions de soutenir l'articulation entre la théorie et la pratique, de renforcer les bons coups et de cibler ce qui est à améliorer.

Demander de faire des liens entre théorie et pratique

Dans cette section de la rétroaction, Béatrice aide la stagiaire à faire des liens entre les CIR et des situations vécues en classe. D'entrée de jeu, Béatrice demande à sa stagiaire de décrire ses pratiques à la lumière de CIR : *« On va y aller avec tes pratiques. Peux-tu me les décrire globalement? Après avoir lu les deux textes, quels sont les liens avec ce que tu as fait dans le passé? »*. L'étudiante parle alors d'une leçon qu'elle a enseignée et durant laquelle elle expérimentait la dictée métacognitive et interactive, à savoir la dictée zéro faute. Béatrice pose une autre question qui incite Pascale à approfondir les liens entre théorie et pratique : *« En quoi la dictée zéro faute aide-t-elle l'élève à développer son métalangage? »*. La stagiaire répond en

revenant sur les concepts de métalangage, de métacognition et d'autoquestionnement. Le concept de métalangage a été abordé brièvement dans l'article de Chartrand. L'enseignante associée se questionne sur l'alternance entre les cours et les stages. Elle pense à d'autres façons de voir la formation en alternance :

- *Peut-être que le cours aurait pu être un peu plus tard dans la formation ou en même temps qu'une partie de stage. La réflexion, la prise de conscience, ça arrive quand il y a un constat de lacune dans la pratique. Elle aurait été alors plus ouverte ou plus disponible à apprendre, sentant qu'elle a un manque à combler.*

Exercer son sens critique

La rétroaction se poursuit et Béatrice présente l'idée de dictée métacognitive et interactive. Ayant déjà lu sur le sujet, elle confirme à Pascale que ce type de dictée peut avoir des impacts positifs sur les apprentissages des élèves. Elle exerce son sens critique en donnant des indications relativement aux moyens de favoriser les impacts de ce type de dictée sur les apprentissages des élèves. Sur la base de son expérience comme enseignante, elle énonce des conditions qui lui semblent favoriser la réussite des élèves. Ayant mis à l'épreuve la dictée zéro faute, Béatrice fait part de son constat à Pascale :

- *Ce type de dictée a fait ses preuves, j'ai déjà lu là-dessus. Par contre, j'ai pu voir que, quand on veut voir des retombées, il faut en faire plusieurs, au moins 1 à 2 fois par semaine, je dirais. Ça permet à l'élève de mieux se questionner quand il écrit.*

Elle précise quelque peu l'impact qu'elle peut avoir sur l'élève, à savoir le développement de l'autoquestionnement en cours de rédaction de texte. L'enseignante associée termine son intervention en exerçant son sens critique sur la

pratique pédagogique relative à la dictée adoptée par sa stagiaire. Elle juge que l'utilisation de la dictée métacognitive et interactive est positive. Elle est à prendre en compte dans la conception et l'enseignement des SAÉ à venir : *« C'est donc une pratique positive que tu faisais déjà et que tu pourras refaire »*. Un peu plus loin, elle se prononce sur la phrase du jour. L'étudiante exerce aussi son esprit critique au sujet de cette pratique pédagogique.

- *(EA) La phrase du jour, ce n'est pas assez.*
- *(ST) Non seulement ce n'était pas assez long ma phrase, mais pas assez propice à la discussion entre élèves.*

En se référant à l'article de Chartrand, elle soutient que l'usage de courts textes serait préférable à celui d'une phrase, et ce, afin de mieux stimuler le questionnement chez l'élève. Béatrice abonde dans le même sens que sa stagiaire. Elles partagent le même point de vue.

Insister sur l'importance de la pratique réflexive alimentée de CIR

La stagiaire porte un regard critique sur son action et réfléchit à ce qui l'a poussée à agir ainsi lors de la dictée zéro faute et lors de la phrase du jour. Elle cible notamment le manque de temps. L'enseignante associée revient sur la contrainte du cahier d'exercices : *« La contrainte de temps avec notre cahier ne sera pas facilitante. Enlève du cahier et tu aurais beaucoup plus de temps »*. Elle enchaine en insistant sur l'importance de la pratique réflexive, la sienne et celle de sa stagiaire :

- *Ça alimente ma réflexion [...]. Je me dirige vers ces recommandations et j'aurai besoin de plus de temps pour une démarche plus active. Tu n'auras pas fini tes réflexions quand tu seras enseignante! J'en ai encore! L'exercisation, ça en prend, mais autant? On doit réfléchir pour que les élèves comprennent et gardent les informations en tête longtemps, pas pour qu'ils réussissent un examen.*

Selon l'enseignante associée, développer une pratique réflexive pendant et après la formation initiale à l'enseignement lui permet de prendre conscience de sa manière d'agir dans les situations d'enseignement et d'apprentissage.

Analysons les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement examinées. Elles sont verbalisées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de soutenir l'articulation entre théorie et pratique

Lors de l'autoconfrontation simple, Béatrice explique ses raisons d'agir. L'intention première de l'enseignante est de soutenir sa stagiaire dans la difficile articulation entre la théorie présentée dans les cours universitaires et la pratique : *« Je vois bien que c'est difficile de mettre en lien le contenu des cours et la pratique. Je voulais faire un effort parce que je sais que c'est important et que c'est demandé dans ses travaux de stage »*. Béatrice affirme qu'elle n'était pas portée à offrir ce soutien la première fois qu'elle a encadré une future enseignante. Elle invitait alors la stagiaire à la pratique réflexive sur et dans l'action, mais sans toutefois faire référence à la théorie. C'est ce qu'elle mentionne :

- *La pratique réflexive était là, mais il n'y avait pas d'appui de contenus de formation par les CIR. Il m'était déjà arrivé de sortir des manuels, des guides d'enseignant pour appuyer et documenter ma stagiaire, mais vraiment un texte scientifique, non.*

Pour expliquer la plus-value qu'apporte son soutien à l'articulation entre théorie et pratique par une utilisation de CIR, elle affirme :

- *[...] ça apporte plus de vérité, dans le sens que tu te réfères à quelque chose. Je dis ça, mais dans le fond, c'est aussi d'être critique face à ce qu'on lit. [...] on aurait pu lire des CIR avec lesquelles nous ne sommes pas d'accord. Ça développe notre esprit critique, notre esprit professionnel. On décide d'adhérer ou non. Développer un jugement critique sans lire ou en lisant peu, c'est nettement plus difficile. Comment choisir et argumenter les choix sans s'être fait une tête sur des expériences, des articles et d'autres sources d'information?*

Au groupe, Béatrice explique qu'elle favorise l'utilisation de CIR dans l'intention d'offrir une rétroaction plus étoffée axée sur la complémentarité de la théorie et de la pratique : « *Je voulais créer une richesse au niveau du parcours. Une stagiaire est alors plus outillée [avec les appuis théoriques et mes appuis expérientiels]* ». L'une de ses collègues se demande si les pratiques d'encadrement de Béatrice permettent à la future enseignante de créer elle-même des liens. La formatrice lui répond :

- *Oui. Je reviens très souvent sur la recherche avec un exemple de pratique. Ma stagiaire se rend compte que ça ne vient pas juste de moi. Je nuance les CIR avec la réalité. Ma stagiaire utilise les arguments des CIR pour dire pourquoi elle devrait améliorer sa pratique. Elle donne un exemple aussi [la phrase du jour].*

Intention de renforcer les bons coups et de cibler ce qui est à améliorer

L'enseignante associée revient sur la séquence d'enregistrement durant laquelle elle renforce une pratique adoptée par Pascale. Elle cible ce qui est à améliorer. Elle justifie cette pratique en parlant de son intention de souligner les bons coups de sa stagiaire avant d'aborder les points à bonifier. Elle fait part de son intention : « *La réflexion quotidienne, hebdomadaire, c'est très important. Je souhaite qu'on arrive à*

résumer la semaine, les points forts, les défis, le plan de match pour la suite ». Au fil des périodes de prise en charge de la classe par la future enseignante, Béatrice a observé des forces et des défis chez sa stagiaire. Elle a observé que celle-ci peine à enseigner la grammaire. L'enseignante associée décrit ses observations :

- *Comme elle, je la sentais moins campée, moins sécure en enseignement de la grammaire. Elle n'était pas aussi naturelle, devait lire ses notes, ses cartons. Elle ne maitrisait pas sa matière et les stratégies d'enseignement. Elle était hésitante et manquait de fluidité.*

Lors de l'autoconfrontation croisée, les discussions portent sur le doigté qu'exige cette intention de faire ressortir des défis à relever dans la pratique enseignante. À ce propos, Béatrice suggère :

- *Je pense qu'on y arrive en demandant un topo de ce qu'elle fait déjà de bien avec les élèves, en lien avec ce qu'on vient de lire. Il y a, dans certains extraits des articles, des passages sur lesquels elle accroche. C'est elle qui dit ce qui est à améliorer, matière à un changement de pratique, dans le sens de certaines recommandations.*

Le groupe convient que ces recommandations issues de la recherche doivent être nuancées et adaptées à la réalité de la classe. Les membres reconnaissent qu'il s'agit d'une intention pertinente.

4.2.3.3 Préparation aux interventions en s'appuyant sur des CIR

La dernière partie de la rencontre de rétroaction est consacrée à la préparation des interventions auprès des élèves. Béatrice et Pascale planifient une mise à l'épreuve de CIR se rapportant à l'enseignement de la grammaire rénovée, c'est-à-dire à une expérimentation de pistes d'action.

L'extrait suivant est sélectionné à partir de la rétroaction dyadique afin de mettre en évidence les pratiques d'encadrement de l'enseignante associée rattachées à la préparation aux interventions en s'appuyant sur des CIR.

- *(EA) Tout ce dont on a discuté et les textes vont t'aider à mieux planifier tes SAÉ. Tout est dans la meilleure planification. Il faut prendre plus de temps à se préparer [...]. Tu as des SAÉ à planifier, que vas-tu modifier?*

- *(ST) Je voudrais que les élèves verbalisent leur métalangage le plus possible. Ce que je trouverais intéressant, c'est que, quand les élèves verbalisent, l'enseignant peut faire un schéma, une carte conceptuelle ou un tableau récapitulatif au TNI qui regroupe les principaux apprentissages. Cette méthode aussi demande beaucoup de planification. Si c'est positif pour les élèves, ça vaut la peine.*

(R1_B-P_16:15 – 19:58)

- *(EA) Je t'invite à faire participer tout le monde [...]. Qu'as-tu appris d'autre à réinvestir?*

- *(ST) J'ai appris que c'est important, dans le modelage, de donner accès à mon cerveau et que je verbalise aussi ce que j'ai en tête, mais je veux aussi qu'ils verbalisent dans leurs mots ce qu'ils ont en tête. Je vois du bon dans les deux approches, mais comment entrer ça dans l'horaire?*

- *(EA) Comment vas-tu t'y prendre?*

- *(ST) Je vais essayer de faire plus de modelage, mais je veux faire en sorte de donner la plus grande place pour que les enfants construisent leurs connaissances [...] Ça a plus de sens que moi qui parle pendant une heure.*

- *(EA) Oui, développer le métalangage, et en mathématiques et en français. Si tu peux retenir quelque chose des textes et de notre discussion, c'est ça. C'est essentiel. Et aussi de penser communauté d'apprentissage. De mettre à profit les connaissances des uns et des autres, de les faire participer, d'amener ceux qui ont de la difficulté à formuler leurs idées, à parler et à améliorer la clarté de leurs propos. C'est l'esprit d'équipe, l'entraide, la communauté. Apprendre ensemble. On peut créer ce climat d'entraide agréable et favorable aux apprentissages. Je le vois, je le sais, les élèves finissent pas se sentir respectés même s'ils ne sont pas les meilleurs.*

- *(ST) Je ferai en sorte que chaque élève se sente utile. Ce n'est pas parce que t'as des difficultés que tu ne peux rien apporter au groupe.*

(R1_B-P_26:31 – 30:00)

Nous examinons cet extrait dans les prochaines sections. L'enseignante associée invite sa stagiaire à planifier ses SAÉ. Aussi, elle demande une objectivation des apprentissages. Elle fait le même exercice. Ses intentions sont d'induire un changement de pratique et de proposer un réinvestissement dans l'enseignement de plusieurs disciplines scolaires.

Proposer de planifier ses interventions à l'aide de CIR

Dans l'extrait de rétroaction, Béatrice incite sa stagiaire à envisager un ajustement de son enseignement de la grammaire rénovée. Les données regroupées en tout début d'extrait montrent l'importance de la planification : *« Tout ce dont on a discuté et les textes vont t'aider à mieux planifier tes SAÉ. Tout est dans la meilleure planification. Il faut prendre plus de temps à se préparer [...]. Tu as des SAÉ à planifier, que vas-tu modifier? »*. L'enseignante associée insiste sur l'importance de planifier à l'aide de référents expérientiels et théoriques. Ce sont ces appuis qui, à son avis, devraient entrainer des changements de pratique. Elle formule également des recommandations qui devraient avoir un effet sur les planifications de l'étudiante : *« Je t'invite à faire participer tout le monde »*. Elle cible ce qui lui semble des incontournables à réinvestir dans la conception et la préparation des situations d'apprentissage et d'évaluation. La future enseignante s'interroge à voix haute : *« Je vois du bon dans les deux approches, mais comment entrer ça dans l'horaire? »*. Dès lors, Béatrice incite sa stagiaire à répondre à son propre questionnement : *« Comment vas-tu t'y prendre?»*.

Demander et objectiver les CIR acquises

Béatrice pose une question qui amène la stagiaire à s'interroger sur ses apprentissages : *« Qu'as-tu appris d'autre à réinvestir? »*. Pascale répond en explicitant ses apprentissages : *« J'ai appris que c'est important, dans le modelage, de donner accès à mon cerveau et que je verbalise aussi ce que j'ai en tête, mais je veux aussi qu'ils verbalisent dans leurs mots ce qu'ils ont en tête »*. L'étudiante utilise les CIR concernant le modelage et va au-delà du contenu de l'article de Gauthier, Bissonnette et Richard. Elle fait des liens avec les processus cognitifs des élèves. En somme, elle fait des liens entre enseignement et apprentissage. À ses yeux, il importe de susciter l'engagement cognitif des élèves en les centrant sur leur propre fonctionnement cognitif. Par ailleurs, l'enseignante associée s'engage dans un processus de réflexion et elle met aussi en mots ce qui lui apparait essentiel. Elle confirme ce qui est à retenir : *« Oui, développer le métalangage, et en mathématiques et en français. Si tu peux retenir quelque chose des textes et de notre discussion, c'est ça. C'est essentiel [...] »*. La consultation des articles professionnels et la discussion en dyade avec Béatrice ont permis à la stagiaire d'obtenir de l'information et lui ont aussi donné l'occasion de réaliser des apprentissages.

Analysons les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement examinées. Elles sont verbalisées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention d'induire un changement de pratique

Lorsque Béatrice questionne Pascale et qu'elle la guide vers la préparation des interventions auprès des élèves, elle a une idée précise en tête : induire un changement de pratique. Rappelons que la stagiaire éprouve des difficultés

concernant l'enseignement de la grammaire rénovée. C'est ce qu'évoque la formatrice lors de l'autoconfrontation croisée :

- *Elle se débrouillait avec l'enseignement qu'elle avait reçu [au primaire et au secondaire], plus magistral, on applique les règles de grammaire enseignées. Elle est ouverte au changement et je voulais amener la réflexion à un autre niveau : apporter un changement. Toutes nos actions convergent vers un changement.*

Les membres du groupe lui demandent alors d'identifier lesdites actions. Béatrice donne un exemple :

- *Avant la lecture [de CIR], elle serait allée dans un sens et, à la suite de la lecture, elle a modifié sa vision et va changer sa planification. Elle va suivre certaines recommandations et c'est ce que je souhaitais.*

Les recommandations ont été résumées ainsi par Béatrice lors de la rétroaction :

- *Si tu peux retenir quelque chose des textes et de notre discussion, c'est ça [métalangage en mathématiques et en français] Et aussi de penser communauté d'apprentissage. De mettre à profit les connaissances des uns et des autres, de les faire participer, d'amener ceux qui ont de la difficulté à formuler leurs idées, à parler et à améliorer la clarté de leurs propos. C'est l'esprit d'équipe, l'entraide, la communauté. Apprendre ensemble. On peut créer ce climat d'entraide agréable et favorable aux apprentissages. Je le vois, je le sais, les élèves finissent pas se sentir respectés même s'ils ne sont pas les meilleurs.*

Ces recommandations proviennent des articles (ce qui est à retenir des textes), de l'analyse de la pratique de la stagiaire (faire participer les élèves) ainsi que de l'expérience de Béatrice (ce qu'elle voit, ce qu'elle sait). C'est ce que l'enseignante associée énonce devant ses collègues du groupe : *« Dans la prochaine planification, je voulais savoir ce qu'elle allait changer selon ce qu'elle venait de lire »*. Des

interactions en groupe émerge une question au sujet de la place de l'expérience. Béatrice répond : *« Je voulais apporter des suggestions de changements moi aussi pour aller plus loin. Et, comme ma collègue ici présente, je voulais insister sur ce que j'ai trouvé important dans la lecture, ce qu'il faut que la stagiaire retienne »*.

Intention de proposer un réinvestissement des apprentissages

L'autre raison sous-jacente aux pratiques de Béatrice, présentées dans la section se rapportant à la préparation des interventions, est son désir de proposer à Pascale un réinvestissement pluridisciplinaire et transversal des apprentissages. C'est une intention qu'elle n'a pas exprimée en autoconfrontation simple, mais qui est exprimée lors de l'autoconfrontation croisée :

- *Je voulais que ma stagiaire fasse un lien avec ce qu'elle venait de lire, d'apprendre et de transposer dans d'autres matières. L'interdisciplinarité, dans un sens. [Le métalangage], à mon avis, ça rentre dans les compétences transversales à développer chez les élèves.*

En effet, pour l'enseignante associée, certains concepts comme le modelage et le métalangage pourraient être intégrés aussi bien dans l'enseignement des mathématiques que du français.

4.2.4 La rencontre de rétroaction filmée à mi-stage

Dans cette section, les données, collectées à mi-stage de la future enseignante proviennent de l'enregistrement vidéo d'une rencontre de rétroaction en dyade (entre l'enseignante associée Béatrice et sa stagiaire Pascale), d'une autoconfrontation simple en présence de la chercheuse et d'une autoconfrontation croisée en présence

des membres du groupe de codéveloppement professionnel. D'entrée de jeu, la mise en contexte de cette rencontre de rétroaction permet de prendre connaissance des circonstances dans lesquelles s'insère la conversation en dyade. Par la suite, nous présentons les pratiques suivies des intentions d'encadrement de l'enseignante associée.

4.2.4.1 Mise en contexte de la rétroaction

Avant la rétroaction, Béatrice repère quelques textes et propose à sa stagiaire d'en sélectionner un. Après avoir constaté que plusieurs élèves de la classe manifestent de l'anxiété, Pascale choisit un article scientifique[31] sur le sujet et le présente à sa formatrice.

Le deuxième enregistrement vidéo d'une rencontre de rétroaction entre Béatrice et sa stagiaire se déroule au mois de novembre, soit à mi-stage. La rencontre dure 37 minutes. Il s'agit d'une discussion au cours de laquelle on retrouve le questionnement et la réflexion partagée. Aux dires de la formatrice en autoconfrontation simple, cette discussion a trois visées : amener la stagiaire à prendre conscience du phénomène de l'anxiété chez l'élève, en entrevoir les causes et les manifestations, et imaginer des pistes d'action concrètes afin de la réduire chez les élèves. Pendant cette rencontre, l'enseignante associée et la stagiaire n'effectuent pas un retour sur une leçon planifiée et enseignée par Pascale. Elles parlent globalement du problème de l'anxiété en contexte scolaire, explique Béatrice lors de l'autoconfrontation simple : *« J'ai choisi de traiter d'un sujet en particulier et non d'une leçon précise, c'était par rapport à l'anxiété chez les élèves »*.

---

[31] Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation, 2*(2), 375-398.

Comme l'indique l'extrait de rétroaction ci-dessous, la conversation en dyade évolue autour de l'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire afin, notamment, de mieux cerner ce concept.

- *(EA) Je t'ai fait lire un texte sur l'anxiété. Tu as lu le texte, moi aussi. J'ai annoté des choses et toi aussi.*
- *(ST) C'est sûr qu'avec la lecture, ça nous piste vraiment beaucoup. Je veux dire que ça peut sembler facile de diagnostiquer un enfant anxieux, mais là, avec ce que je viens de lire, je me rends compte que c'est assez complexe. Dans le texte, on considère que le stress et l'anxiété sont proches. C'est très précis l'anxiété. Je m'en rends compte après la lecture de ce gros document.*
- *(EA) Oui, on y définit les niveaux d'anxiété [...].*

(R2_B-P_00:43 – 00:52)

Les données recueillies au cours de leur conversation filmée et des autoconfrontations (simple et croisée) révèlent que l'enseignante associée dirige la rencontre en identifiant une situation d'enseignement et d'apprentissage, qu'elle vit elle-même et qui se rapporte à l'anxiété chez les élèves. Cette situation la préoccupe, lui semble prioritaire; elle le mentionne à sa stagiaire qui n'a pas encore identifié la situation comme étant problématique. Avec l'apport d'un article scientifique sur le sujet traité, elle demande à Pascale de parler de sa compréhension de CIR contenues dans un texte. La stagiaire exprime sa compréhension du texte et énonce ce qu'elle retient des causes de l'anxiété et des pistes d'intervention à privilégier. Enfin, Béatrice questionne Maude au sujet de sa préparation aux interventions et lui fait part de la sienne en s'appuyant sur des CIR. Des ajustements inspirés de l'article scientifique qu'elles ont lu sont prévus.

Suivant l'évolution de la conversation, nous présentons d'abord les pratiques et les intentions relatives à l'identification d'une situation d'enseignement et

d'apprentissage. Nous enchainons ensuite avec celles correspondant à la compréhension de CIR, avant de terminer avec celles rattachées à la préparation aux interventions auprès des élèves anxieux en s'appuyant sur des CIR.

4.2.4.2 Identification d'une situation d'enseignement et d'apprentissage

À mi-stage, Béatrice ne questionne pas sa stagiaire pour connaitre son besoin de connaissances quant à une situation d'enseignement anticipée. Les propos de la formatrice indiquent que la situation problématique concerne l'anxiété chez les élèves du groupe. Béatrice dirige l'attention de Pascale sur ce problème avec lequel plusieurs élèves sont aux prises, selon elle.

L'extrait suivant est sélectionné à partir de la rétroaction dyadique afin de mettre en évidence les pratiques d'encadrement de l'enseignante associée rattachées à l'identification d'une situation d'enseignement et d'apprentissage qui pourrait devenir problématique.

- *(EA) Avant de passer au texte, j'aimerais que tu me dises comment tu perçois l'anxiété des élèves dans la classe. Comment tu vois ça? Est-ce qu'il y en a beaucoup? En fait, on sait que oui, sinon, on n'aurait pas lu ce texte. De quelle manière se manifeste l'anxiété chez nos élèves, avant d'aller plus loin? Ce serait la base pour qu'on puisse travailler.*
- *(ST) En lisant, on se rend compte qu'il y en a peut-être un peu moins qu'on le pense parce que c'est spécifique. Il y a des élèves qui éprouvent des malaises qui ne sont pas nécessairement rattachés au trouble anxieux.*
- *(EA) Dans la classe, concrètement, comment on les voit ceux qui sont anxieux?*

- *(ST) Ce sont des élèves qui reviennent sans cesse poser des questions. Ils essayent d'étirer le temps. Ils ne se mettent pas à la tâche. Ils prétendent tout de suite ne pas comprendre sans même avoir lu la question ou la consigne.*

(R2_B-P_00:43 – 03:36)

Nous examinons cet extrait dans les prochains paragraphes. Les pratiques qu'elle adopte sont d'anticiper la situation problématique de l'anxiété chez les élèves et de diriger Pascale vers la situation problématique anticipée. L'intention sous-jacente à ces pratiques est la volonté de centrer l'attention de la future enseignante sur la situation problématique.

Anticiper la situation problématique

À la fin du mois d'aout, Béatrice apprend qu'elle accueille trois élèves manifestent de l'anxiété qui sont suivis en psychologie. Ressentant depuis la nécessité d'être vigilante et d'obtenir de l'information relative à la gestion de l'anxiété des élèves en contexte scolaire, elle mentionne à sa stagiaire que cela constitue un important défi à ses yeux d'enseignante expérimentée. Elle décrit son anticipation de la situation problématique lors de l'autoconfrontation simple et reprend sensiblement les mêmes propos lors de l'autoconfrontation croisée :

- *[Pascale] n'aurait peut-être pas été en mesure de faire aussi facilement le constat, mais il y a déjà trois élèves qui sont en suivi psychologique pour l'anxiété. Cela implique que tu demeures plus vigilant. C'est donc moi qui ai plus vu la problématique.*

Pour anticiper la situation problématique, l'enseignante associée dit avoir observé les élèves afin de dresser un portrait du groupe et des élèves qui le composent :

- *Lorsque j'observe le portrait de la classe, il y a toujours des tendances qui se dessinent. Cette année, on a un groupe plus anxieux comportant aussi des élèves avec déficit d'attention. Nous n'avons pas beaucoup de troubles de comportement, mais je peux dire qu'il y a de l'anxiété chez près de 45% de mes élèves. Pour certains, c'est face à une matière en particulier, pour d'autres, c'est dans la vie en général. C'est notre défi pour cette année.*

Les observations de Béatrice lui permettent d'identifier son principal défi qui est également celui de sa stagiaire (notre défi), du moins pour la première moitié de l'année scolaire.

Diriger vers la situation problématique anticipée

Durant la rétroaction de mi-stage, comme l'indique l'extrait ci-dessus, Béatrice demande à Pascale de lui faire part de ses observations et de ses constats relatifs à la problématique de l'anxiété des élèves en classe, et ce, avant d'aborder le contenu de l'article scientifique : « *Avant de passer au texte [...]* ». L'enseignante associée formule trois questions qui sont, selon elle, à la base de leur discussion qui s'amorce : « *Comment tu vois ça? Est-ce qu'il y en a beaucoup [des élèves anxieux]? [...] De quelle manière se manifeste l'anxiété chez nos élèves, avant d'aller plus loin?* ». Devançant sa stagiaire, la formatrice répond d'emblée à l'une de ses questions : « *Est-ce qu'il y en a beaucoup? En fait, on sait que oui, sinon, on n'aurait pas lu ce texte* ». Même si Béatrice répond à sa propre question avant de passer la parole à sa stagiaire, l'étudiante choisit de répondre à cette même question. Ne respectant pas tout à fait la demande de son enseignante associée qui est de laisser le texte de côté pour le moment, elle se réfère à l'article pour répondre : « *En lisant, on se rend compte qu'il y en a peut-être un peu moins qu'on le pense parce que [...]* ». L'enseignante associée affirme que le groupe-classe est composé de plusieurs élèves anxieux, mais l'étudiante n'est pas de cet avis. Elle n'a peut-être pas conscience de la situation problématique anticipée par Béatrice. Cette dernière dirige sa stagiaire vers la

situation problématique qu'elle anticipe et la relance en lui demandant : *« Dans la classe, concrètement, comment on les voit ceux qui sont anxieux? »*. Pascale répond à la demande en énumérant des comportements d'élèves anxieux.

Analysons l'intention sous-jacente aux pratiques d'encadrement décrites. Elle est énoncée lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de centrer l'attention sur la situation problématique

Les données que Béatrice fournit en autoconfrontation simple montrent que son intention est d'amener sa stagiaire à tenir compte des besoins psychologiques et affectifs des élèves dans la planification et l'enseignement de SAÉ. Avant d'aborder des pistes d'intervention auprès des élèves, la formatrice veut centrer l'attention de Pascale sur la situation problématique de l'anxiété chez les élèves du groupe-classe. Selon elle, il est prioritaire que les élèves voient leurs besoins psychoaffectifs comblés pour pouvoir être réceptifs à l'apprentissage. L'enseignante associée déclare :

- *Je voulais une prise de conscience par rapport à l'anxiété. Il est difficile pour elle d'être rendue là. [Pascale] me semble plus préoccupée par la base du métier. J'ai personnellement le souci que mes élèves soient bien dans leur cœur. Lorsque je constate que près de la moitié ne le sont pas, cela me touche. Comme nouvelle enseignante, elle n'aurait pas vu cela comme une priorité, étant plus centrée sur ses apprentissages, ses leçons et la technique de l'enseignement à gérer. Je voulais qu'elle cherche à aller plus loin sur ces aspects. C'est donc moi qui lui ai montré que nous devions aussi nous occuper de cela.*

Lors de l'autoconfrontation croisée, le groupe pose quelques questions pour comprendre l'encadrement offert par Béatrice. Les membres demandent à

l'enseignante associée d'exemplifier ce sur quoi devrait porter l'attention de la stagiaire. La formatrice s'explique :

- *Avant sa supervision [par le superviseur universitaire], c'était la fin du monde. [Pascale] est préoccupée par ses apprentissages en stage, ses évaluations et c'est normal, mais il y a les élèves aussi. J'ai un élève qui a déjà 18 absences sur son bulletin. Il applique ça, les stratégies d'évitement. C'est majeur et ça prend une pleine conscience de ça avant de dire qu'on va diminuer l'anxiété, pouvoir aider concrètement nos élèves.*

L'une de ses collègues lui demande si elle pourrait, éventuellement, amener cette prise de conscience sans forcément imposer un thème précis de lecture et de discussion. Béatrice verbalise ses pistes d'action pour les prochaines rétroactions avec sa stagiaire :

- *Si je ne lui avais pas amené le sujet, je ne crois pas qu'elle aurait choisi de faire une recherche sur l'anxiété en utilisant Érudit. Les prochaines fois, ça pourrait être par question. La dernière fois, j'étais partie de son besoin d'information, contrairement à cette fois. Je pourrais lui demander de me signifier ce qui lui manque tout en lui donnant des pistes.*

Compréhension de CIR

En amont de la rétroaction, Béatrice se prépare à soutenir Pascale dans sa compréhension de CIR. Avant la rétroaction filmée, c'est l'enseignante associée qui repère des CIR. Par la suite, elle propose à Pascale la lecture d'articles scientifiques et soutient la lecture d'un des textes.

Repérer des CIR

Avant la rétroaction, l'enseignante associée effectue des recherches dans Internet[32]. Elle repère trois textes se rapportant à l'anxiété des élèves en contexte scolaire. Elle les sélectionne après avoir lu les résumés et s'être assurée que les textes couvrent le sujet qu'elle a ciblé, à la fois de manière générale et pointue. Lors de l'autoconfrontation simple, elle parle de deux textes qu'elle a repérés :

- *J'ai un texte beaucoup plus technique. C'est une thèse. C'est plus pointu qu'un article. J'ai un article qui fait un bon tour d'horizon. [L'auteur] explique très bien l'anxiété, les différents types [d'anxiété] afin de mieux les démystifier. Il parle des déterminants de l'anxiété et comment cela peut interférer dans le processus d'apprentissage.*

Béatrice est préoccupée par la longueur des textes : « *Je considère que le stage lui demande beaucoup, alors je ne tenais pas à ce qu'elle lise trois longs textes* ». L'enseignante associée est consciente que le stage comporte son lot de défis et de travail. Elle ne voudrait pas que sa stagiaire passe trop de temps et mette trop d'énergie sur la lecture de textes. Elle préfère donc suggérer à la future enseignante de faire un tri dans ce qu'elle a repéré : « *Je lui ai proposé quelques textes et lui ai dit de choisir celui qui la rejoignait plus dans ses besoins. Les autres, elle pouvait les feuilleter rapidement* ». Lors de l'autoconfrontation croisée en début de stage (après la première rétroaction), la formatrice avait mentionné à ses collègues qu'elle envisageait de proposer à sa stagiaire de repérer elle-même des articles scientifiques dans Internet. Or, Béatrice explique maintenant à ses collègues qu'elle n'a pas encore fait cette proposition à l'étudiante :

[32] Érudit

- *Honnêtement, je ne pense pas qu'elle aurait fait du [repérage] sur l'anxiété ayant d'autres priorités plus pratico-pratiques et considérant tous les à-côtés de la tâche, lors de la prise en charge de la classe. Elle a la curiosité et elle serait en mesure de trouver des sources d'informations sans problème. Elle connait déjà les bases de données, alors elle serait capable de chercher par elle-même. À suivre prochainement.*

Laisser la stagiaire repérer des textes est une piste d'action que l'enseignante associée prévoit emprunter dans son encadrement réflexif. C'est ce qu'elle affirme devant le groupe : « *Je la laisserais peut-être plus, comme on disait, chercher par rapport à ses besoins. C'est elle qui va trouver [ses textes]. Je pense que je serai plus en mode réception la prochaine fois* ».

Proposer la lecture d'un texte

Béatrice suggère à sa stagiaire de choisir un texte parmi ceux qu'elle lui envoie par courriel. Pascale en choisit un, celui de Viau, qui lui semble à la fois succinct et complet. La formatrice approuve sa décision. Elle considère que l'article n'est pas récent (1995), mais toujours d'actualité. Elle imprime l'article scientifique sélectionné par Pascale en deux exemplaires. L'enseignante associée et l'étudiante le lisent toutes les deux, chacune de leur côté. Elles surlignent les idées principales et annotent dans la marge du texte. Depuis le début du stage, Béatrice a l'habitude de demander à sa stagiaire de noter des mots-clés dans la marge, des reformulations, des résumés de certaines pages, des avantages et des limites de ce qui est présenté dans les textes. Reprenant cette façon de faire, l'enseignante décide d'annoter le texte, elle aussi, durant sa lecture. Elle le mentionne lors de l'autoconfrontation simple : « *Cette fois-ci, j'ai ajouté mes annotations* ».

Soutenir la lecture du texte

Béatrice soutient la lecture de sa stagiaire en lui donnant trois questions qu'elle a formulées expressément pour favoriser la compréhension du texte. Elle suggère à Pascale d'orienter sa lecture selon ces trois questions :

- Qu'est-ce qu'on fait comme enseignant, sans s'en rendre compte, qui peut générer de l'anxiété chez les élèves?
- Par quels comportements [de l'élève] peut-on observer cette anxiété?
- Qu'est-ce qu'on peut faire concrètement pour améliorer notre enseignement en s'inspirant de l'article lu?

Aux yeux de Béatrice, ce sont des pistes de réflexion qui lui permettent de diriger Pascale dans sa lecture. Ce sont des questions ciblées afin d'explorer de manière plus pointue certains aspects indirectement rattachés au contenu de l'article de Viau. L'enseignante associée s'explique lors de l'autoconfrontation croisée :

– *Je lui ai posé des questions sur lesquelles réfléchir pendant la lecture. La première concentre [Pascale] sur la pleine conscience des causes de l'anxiété et l'autre sur ce qu'il est possible de faire dans notre classe pour diminuer l'anxiété, pouvoir aider concrètement nos élèves.*

Les collègues de Béatrice reconnaissent qu'il s'agit d'une pratique inspirante à laquelle elles n'avaient pas pensé. Les enseignantes associées du groupe croient que cette pratique permet notamment d'éviter à la stagiaire de s'éparpiller durant la lecture. Le groupe de codéveloppement professionnel considère toutefois que cette forme de lecture dirigée serait une meilleure pratique si elle impliquait l'étudiante dans la formulation des questions.

En cours de rétroaction dyadique, Béatrice et Pascale recherchent le sens des informations contenues dans l'un des articles scientifiques choisis par la stagiaire et tentent de se l'approprier. L'enseignante associée questionne la future enseignante sur sa compréhension des CIR et lui fait part de sa propre compréhension de certains passages annotés.

L'extrait qui suit, sélectionné à partir de la rétroaction en dyade, met en exergue les pratiques d'encadrement de l'enseignante associée relatives à la compréhension de CIR.

- *(EA feuillette l'article) On va y aller ensemble. J'ai annoté les grandes lignes. J'aimerais ça que tu me dises, toi, qu'est-ce que tu as compris. Qu'est-ce qui a le plus retenu ton attention? Après, ce que j'aimerais qu'on fasse, c'est qu'on se positionne. Nous dans la classe, qu'est-ce qu'on fait qui génère du stress, inconsciemment? [...]*

- *(ST) Donc, en gros, le texte, ça commence avec une définition de l'anxiété. Il y a une inquiétude qui est provoquée par de l'incertitude.*

- *(EA) Puis, l'anxiété peut être stable ou temporaire. Temporaire, c'est provoqué par un évènement précis et après c'est terminé. Il y a l'anxiété stable qui est toujours là.*

- *(ST) C'est dans la personne. Ça fait partie de sa personnalité.*

- *(EA) Oui, la personne est comme ça. De situer ces concepts, c'est une distinction importante à faire et ça nuance nos perceptions. C'est quand même encourageant, je dirais. Il y a des personnes pour qui c'est temporaire. Si je me réfère à moi, quand j'étais étudiante, je vivais de l'anxiété temporaire. [...]*

- *(ST) Le texte aborde aussi ce que l'élève ressent lorsqu'il vit une crise d'anxiété : rythme cardiaque, maux de ventre, débit de voix rapide ou lent.*

- *(EA) Des signes physiques. [...] Page 378, ok, je te suis. J'avais noté comment l'anxiété influence le processus d'apprentissage. C'est ce que j'ai trouvé le plus pertinent dans tout le texte. Qu'est-ce que t'en as compris de ce passage? Commence et après je te dirai ce que je retiens et ce que j'en pense.*

- *(ST) L'anxiété interfère tout le processus d'apprentissage. [...]*

- *(EA) En classe, en maths, dans une leçon normale, [un élève] peut être déjà en mode panique parce qu'il ne se sent peut-être pas très compétent dans cette matière. Quand l'anxiété se présente en début d'apprentissage, ça déboule.*

- *(ST) Un chercheur disait que dans les trois stades d'apprentissage, ... C'est en anglais, je ne saisis pas.*

- *(EA) En fait, les pensées distractives peuvent survenir durant les trois grandes étapes : au moment de capter l'information, traiter l'information, utiliser l'information. [...] Je me vois beaucoup comme étudiante dans ce que tu décris. [...]*

- *(ST) Ici, je reconnais plusieurs de nos élèves. Les stratégies d'évitement. Ils ne vont pas venir à l'école, s'inventer des maux de ventre, venir me poser des questions.*

- *(EA) Oui, c'est pour éviter la tâche et les évaluations. L'autre jour, on était dans le projet CASIS et on discutait du fait que certains pays ont enlevé l'évaluation. Au bout du compte, les élèves réussissent aussi bien. Ils développent leurs compétences quand même. Ça fait réfléchir [...]*

- *(ST) [...] Ça dit dans le texte que les parents attribuent un résultat d'examen à un succès ou à un échec. Un examen, ça sert à dire ce qui a été bien et moins bien compris, pas que t'es bon ou pas bon.*

- *(EA) Je le vis avec mon enfant comme parent et il faut que je sois vigilante dans ma façon de réagir. Ça ne me donne rien de lui mettre une pression inutile. Quand j'ai lu ça, ça m'a fait réfléchir à mon rôle de mère aussi. [...] À la suite de ta lecture, tu penses quoi de ce texte-là? As-tu une opinion sur ce que tu viens de lire? Est-ce qu'il y a des choses avec lesquelles tu es d'accord ou pas?*

(R2_B-P_17:39 – 5:56)

Dans l'extrait de rétroaction, Béatrice initie et entretient un échange sur certains passages significatifs du texte. Par ailleurs, elle fait le lien entre le texte et son vécu personnel. Puis, elle fait des liens entre théorie et pratique. Par ailleurs, elle centre l'attention de Pascale sur la compréhension de CIR et exprime sa propre

compréhension de CIR. Béatrice explique ses pratiques par son intention de réfléchir, de stimuler la réflexion et l'esprit critique de Pascale et d'améliorer la compréhension de CIR en se référant à ses expériences.

Échanger sur certains passages significatifs du texte

La première intervention de Béatrice laisse percevoir qu'elle veut initier un échange sur certains passages significatifs du texte de Viau et s'impliquer dans cet échange. Elle affirme : *« On va y aller ensemble. J'ai annoté les grandes lignes »*. Elle indique à sa stagiaire son désir de partager sa compréhension du texte avec elle, du moins les idées principales qui ont fait l'objet d'une annotation de la part de l'enseignante associée. Par ailleurs, elle interpelle la future enseignante en lui posant deux questions qui invitent à revenir sur certaines informations significatives extraites du texte : *« [...] qu'est-ce que tu as compris? Qu'est-ce qui a le plus retenu ton attention? »*. Avant de laisser la parole à Pascale, la formatrice donne une piste de réflexion et apporte une précision à sa requête : *« Après, ce que j'aimerais qu'on fasse, c'est qu'on se positionne. Nous, dans la classe, qu'est-ce qu'on fait qui génère du stress, inconsciemment?* [...] ». La stagiaire parle de la définition de l'anxiété. Béatrice complète l'information qu'elle apporte et aborde les deux types d'anxiété : temporaire et stable.

Faire des liens entre le texte et son vécu personnel

Dans l'extrait de conversation portant sur la compréhension de CIR, quelques interventions de Béatrice montrent qu'elle fait des liens entre l'article scientifique de Viau et son vécu personnel. D'une part, elle réfléchit et fait référence à son vécu en tant qu'étudiante à l'université : *« Il y a des personnes pour qui c'est temporaire. Si*

je me réfère à moi, quand j'étais étudiante, je vivais de l'anxiété temporaire. [...] ». L'enseignante associée aborde le concept d'anxiété temporaire en témoignant de son passage au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Lorsque Pascale résume les propos de l'auteur concernant les symptômes éprouvés par un élève qui vit une crise d'anxiété, à savoir rythme cardiaque accéléré, maux de ventre et débit de voix rapide ou lent, Béatrice revient avec son expérience personnelle d'étudiante et mentionne : « *Je me vois beaucoup comme étudiante dans ce que tu décris. [...]* ». D'autre part, elle parle de son vécu en tant que parent :

- *Je le vis avec mon enfant comme parent et il faut que je sois vigilante dans ma façon de réagir. Ça ne me donne rien de lui mettre une pression inutile [avant ou après une évaluation]. Quand j'ai lu ça, ça m'a fait réfléchir à mon rôle de mère aussi.*

La formatrice parle du concept d'anxiété en établissant un lien avec son rôle de mère.

Faire des liens entre théorie et pratique

Par sa réflexion, l'enseignante associée fait des liens entre le contenu de l'article de Viau et son vécu et elle fait également des liens entre théorie et pratique. Pascale, s'appuyant sur le texte, s'exprime sur le processus d'apprentissage qui peut être altéré par l'anxiété. Dès lors, Béatrice saisit l'occasion pour faire un lien entre l'anxiété qui interfère dans le processus d'apprentissage et le sentiment de compétence d'un élève durant une leçon de mathématiques : « *En classe, en maths, dans une leçon normale, [un élève] peut être déjà en mode panique parce qu'il ne se sent peut-être pas très compétent dans cette matière. Quand l'anxiété se présente en début d'apprentissage, ça déboule* ». Lorsque la stagiaire aborde, à la lumière du texte, les stratégies d'évitement déployées par l'élève anxieux, Béatrice fait un lien avec une formation professionnelle qu'elle a suivie. Elle évoque des échanges au sein du groupe de

formation qui l'ont amenée à faire des liens avec les idées de Viau concernant l'anxiété et les stratégies d'évitement : *« L'autre jour, on discutait du fait que certains pays ont enlevé l'évaluation. Au bout du compte, les élèves réussissent aussi bien. Ils développent leurs compétences quand même. Ça fait réfléchir [...] »*. L'enseignante associée établit un lien entre les stratégies d'évitement décrites par l'auteur du texte, les pratiques d'évaluation des enseignants et la réussite scolaire.

Centrer l'attention sur la compréhension de CIR et exprimer sa compréhension de CIR

La discussion entre Béatrice et Pascale se poursuit au sujet de l'article de Viau. La stagiaire verbalise les signes physiques rattachés à l'anxiété chez l'élève. L'enseignante associée signale qu'elle a noté dans la marge comment l'anxiété peut influencer le processus d'apprentissage. Elle ajoute que ce passage du texte lui semble le plus pertinent. Elle demande à sa stagiaire de dire ce qu'elle a compris de ce passage. La formatrice centre ainsi l'attention de Pascale sur la compréhension de CIR :

- *Des signes physiques. [...] Page 378, ok, je te suis. J'avais noté comment l'anxiété influence le processus d'apprentissage. C'est ce que j'ai trouvé le plus pertinent dans tout le texte. Qu'est-ce que t'en as compris de ce passage? Commence et après je te dirai ce que je retiens et ce que j'en pense.*

Pascale tente d'expliquer ce qu'elle comprend des trois stades d'apprentissage. Elle éprouve toutefois une difficulté puisque l'extrait de l'article est en anglais et elle peine à en saisir le sens. Béatrice offre son soutien et formule sa compréhension : *« En fait, les pensées distractives peuvent survenir durant les trois grandes étapes : au moment de capter l'information, traiter l'information, utiliser l'information*

[...] ». Avec les explications de Béatrice, Pascale dit identifier plusieurs des élèves anxieux de la classe.

Analysons les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement décrites. Elles sont énoncées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de réfléchir et stimuler la réflexion et l'esprit critique

Lorsqu'elle initie des échanges sur des passages significatifs du texte de Viau, qu'elle fait des liens entre le texte et son vécu ainsi qu'entre la théorie et la pratique, qu'elle centre l'attention de Pascale sur la compréhension de CIR et qu'elle présente sa compréhension de CIR, Béatrice a en tête la réflexivité et l'exercice du jugement professionnel. L'enseignante associée verbalise son intention de réfléchir lors de l'autoconfrontation simple : *« J'ai réfléchi à moi en tant que parent. J'ai repassé mon parcours scolaire qui a été stressant toute ma vie. Je me demandais comment faire pour que mes élèves ne se sentent pas comme moi à cette époque »*. Béatrice affirme également vouloir stimuler la réflexion de sa stagiaire au sujet de ce que font inconsciemment les enseignants et qui peut générer de l'anxiété chez les élèves. L'enseignante associée veut aussi stimuler une réflexion sur l'évaluation des apprentissages des élèves : « *On évalue, mais on n'a pas toujours le temps de corriger les lacunes et retourner voir des choses spécifiques. Je voulais amener le questionnement par rapport à la fréquence à laquelle on évalue, à savoir si c'est trop* ». En groupe, Béatrice déclare à ses collègues : *« Je voulais faire une analyse réflexive de moi-même devant [Pascale] »*. L'une des collègues prend la parole pour partager ce qu'elle perçoit dans cette intention :

- *En faisant ça, on dirait que tu nuances aussi les propos qui sont dans l'article. Tu les retraduis dans ce que tu vis concrètement, dans ce que tu as vécu. Ça soutient la réflexion et le jugement pour les stagiaires qui ont peut-être moins de vécu et surement pas d'enfants encore.*

À la suite de ce commentaire, Béatrice s'explique : « *Je voulais lui permettre de se faire une opinion pour tenter de développer son jugement critique. Est-ce que tu endosses tout ce qu'il y a là? Est-ce qu'il y a une part où tu es plus ou moins d'accord?* ». La formatrice a la ferme intention de partager sa réflexion et de questionner sa stagiaire pour connaitre la sienne. Or, l'enseignante associée critique ses pratiques devant ses collègues en affirmant qu'elle n'a pas totalement réussi à concrétiser son intention :

- *En regardant ça, je me rends compte qu'il y a des fois où je la devance. Ça, ça m'énerve. Je parle tellement que dès que j'ai une idée, je la dis. Mais là, je vois qu'il faudrait que je fasse attention, que je l'écoute peut-être plus. C'est comme si je répondais à sa place. Donc, il faudrait que j'évite, pour qu'elle puisse peut-être réfléchir un peu plus. Moi j'avais clairement déjà bien réfléchi à toutes ces questions-là. Mais ça aurait été plus intéressant de la laisser un peu plus libre.*

Les autres enseignantes associées invitent Béatrice à voir les aspects positifs de son encadrement. Elles estiment que Béatrice partage ses riches réflexions au plus grand bénéfice de sa stagiaire. Ultérieurement, l'enseignante associée prévoit écouter davantage les réflexions de Pascale.

Intention d'améliorer la compréhension de CIR en se servant de ses expériences

Lors de l'autoconfrontation simple, Béatrice s'exprime sur son intention d'améliorer la compréhension de CIR à partir de son expérience. Elle centre l'attention de la

stagiaire sur sa compréhension de CIR qu'elle se permet d'aborder et de discuter en tenant compte de ses différents rôles : ses expériences en tant qu'étudiante à l'université, enseignante, mère et participante dans le projet CASIS. Selon elle, la concrétisation de cette intention est une amélioration considérable de ses pratiques d'encadrement :

- *Par rapport à ma volonté de questionnement, ça se ressemble [au début et à mi-stage]. J'ai bonifié [mon encadrement] par rapport à ma compréhension du contenu. J'ai voulu présenter mes annotations et parler de mon expérience. Je voulais que [Pascale] fasse des liens.*

Lorsque Béatrice parle de cette intention en groupe, et ce, sensiblement dans les mêmes mots, une enseignante associée déclare : « *C'est là qu'on voit que toutes nos expériences, professionnelles et personnelles, nous définissent. Donc c'est vrai ce que tu dis, ça aide la compréhension et les liens* ». La formatrice exprime à quel point elle veut être transparente et montrer que l'anxiété peut se manifester chez plusieurs individus, dont elle-même. Pour l'une des membres du groupe, c'est effectivement bénéfique et légitime comme intention : « *C'est correct de vouloir faire le lien avec ton vécu. Qui sait, ta stagiaire a peut-être relié les CIR à sa propre expérience* ». Béatrice relate un échange qui a eu lieu après la rétroaction.

- *J'ai bien fait [de vouloir m'ouvrir] parce que j'ai su qu'elle aussi le vit, parce que c'est une grande anxieuse, elle aussi. Elle a aussi les deux pieds dans l'anxiété. Mais, il faudrait que je laisse plus de place à sa compréhension à elle et à son vécu.*

La piste d'action envisagée par Béatrice rejoint les membres du groupe. L'une des enseignantes associées a l'intention de moins parler durant les prochaines conversations avec sa stagiaire. Son questionnement en témoigne : « *Si je veux partager ma compréhension et éventuellement entendre davantage la sienne,*

comment est-ce que tu gères le tour de parole? Comment tu doses ça? Ça fait partie des limites ».

Préparation aux interventions en s'appuyant sur des CIR

La dernière partie de la rencontre de rétroaction est consacrée à la préparation des interventions auprès des élèves. L'enseignante associée et la stagiaire planifient leurs actions se rapportant à la diminution de l'anxiété chez les élèves de la classe.

L'extrait suivant est sélectionné à partir de la rétroaction dyadique. Il met en évidence les pratiques d'encadrement de l'enseignante associée rattachées à la préparation aux interventions.

- *(EA) Est-ce qu'à l'université vous avez parlé d'anxiété chez les élèves? As-tu eu des cours de psychologie qui traitaient des solutions?*
- *(ST) On a effleuré le sujet dans le cours de développement de l'enfant de 6 à 12 ans, mais je ne peux pas dire que j'ai approfondi le sujet comme aujourd'hui.*
- *(EA) Toi, dans tes stages, est-ce que tu t'étais déjà penchée sur ce sujet?*
- *(ST) Non, je me rends seulement compte aujourd'hui, avec mon cours, le texte et ce qu'on vient de se dire, que mes remarques dans mon enseignement ont pu créer de l'anxiété chez les élèves dans mes stages. Je devrai aller les voir, les rassurer. Ce qui est important aussi, c'est le renforcement positif.*

(R2_B-P_25:57 – 26:50)

- *(EA) Que peux-tu faire maintenant et concrètement dans la classe?*
- *(ST) Je propose que les stratégies d'apprentissage fassent partie de l'enseignement, de ce qu'on enseigne.*

- *(EA) Tu ferais quoi? Des pictogrammes, des affiches? Si on veut se faire quelque chose de concret...*

- *(ST) Les affiches, ce serait une bonne idée. Faire beaucoup de renforcement positif aussi. Rassurer les élèves, leur montrer qu'on a confiance en leur capacité d'apprendre. [...]*

- *(EA) C'est d'éviter de mettre l'accent sur les difficultés et de faire ressortir les forces. C'est de favoriser le sentiment de compétence de l'élève. Oui, les stratégies d'étude, comment on fait pour bien étudier en classe. On pourrait le faire en classe. Prendre une notion, lire, écrire, écouter, faire passer la matière par plusieurs entrées en utilisant tous les sens. On pourrait aussi faire une petite capsule de gestion de l'anxiété. 5-6 minutes pour leur dire ce que c'est et démystifier tout ça, les effets sur le processus d'apprentissage. On pourrait reprendre les trois niveaux du texte et vulgariser pour eux. Ce serait pour qu'ils s'identifient et se reconnaissent dans ça. Je voudrais qu'ils soient plus conscients de ce qu'ils vivent intérieurement. Discuter de techniques de relaxation, cibler les forces des élèves et travailler leur sentiment de compétence. Tabler sur les réussites et éviter d'enfoncer le clou dans les défaites. Axer sur le processus d'apprentissage plutôt que le résultat. [...]*

(R2_B-P_26:50 – 35:20)

Dans l'extrait, Béatrice demande de faire des liens entre théorie et pratique. Elle questionne la stagiaire sur la préparation aux interventions et propose la sienne. Ses pratiques sont soutenues par son intention de proposer l'utilisation de CIR préalablement aux interventions, et par son intention de proposer un réinvestissement des apprentissages dans son enseignement.

Demander de faire des liens entre théorie et pratique

Cette section de la rétroaction traite de l'articulation entre le contenu des cours suivis à l'université et les situations d'enseignement et d'apprentissage vécues ou à venir en stage. Béatrice questionne Pascale sur l'alternance entre les cours et le stage. D'une part, elle veut savoir si la stagiaire peut réinvestir la théorie dans la pratique : « *Est-ce*

qu'à l'université vous avez parlé d'anxiété chez les élèves? As-tu eu des cours de psychologie qui traitaient des solutions? ». D'autre part, Béatrice cherche à savoir si l'étudiante peut réinvestir, d'un point de vue conceptuel, les apprentissages réalisés dans ses stages précédents : « *Toi, dans tes stages, est-ce que tu t'étais déjà penchée sur ce sujet?* ». Concernant la gestion de l'anxiété, Pascale affirme qu'elle a quelques connaissances acquises dans son cours de développement de l'enfant âgé de six à douze ans, mais pas dans ses stages précédents. La stagiaire ajoute qu'elle prend conscience de ce qu'elle a pu faire inconsciemment comme enseignante qui a pu générer de l'anxiété chez l'élève. Cette réflexion lui vient de son cours, de la lecture de l'article scientifique et de la discussion avec son enseignante associée. Ses connaissances lui permettent d'envisager trois solutions dans sa préparation aux interventions auprès des élèves anxieux. Durant la rétroaction, elle suggère de la proximité, c'est-à-dire être plus près des élèves, et de leur apporter du réconfort ainsi que du renforcement positif.

Questionner sur la préparation aux interventions et proposer la sienne

D'entrée de jeu, rappelons que l'enseignante associée a dirigé la lecture de CIR en fonction, notamment, de la question suivante : qu'est-ce qu'on peut faire concrètement pour améliorer notre enseignement en s'inspirant de l'article que nous avons lu? Dans la conclusion de la rencontre de rétroaction captée sur vidéo, Béatrice propose à sa stagiaire de se projeter dans un futur très rapproché, soit au moment où elle mettra à l'épreuve un plan d'action pour diminuer l'anxiété chez les élèves de la classe. L'enseignante associée tente de vérifier si Pascale est préparée à intervenir pour répondre aux besoins des élèves anxieux : « *Que peux-tu faire maintenant et concrètement dans la classe?* ». L'étudiante répond qu'elle propose que les stratégies d'apprentissage fassent partie de l'enseignement. Cette réponse ne satisfait pas complètement Béatrice qui cherche, comme l'indique sa question, une intervention

plus concrète. Dès lors, l'enseignante associée relance la future enseignante : « *Tu ferais quoi? Des pictogrammes, des affiches? Si on veut se faire quelque chose de concret* ». La formatrice donne, par sa question, des pistes d'intervention qu'elle juge plus concrètes. La stagiaire considère que l'idée des affiches est à retenir. Elle le signale à son enseignante associée. Pascale revient sur le renforcement positif et le réconfort pour répondre aux besoins des élèves anxieux. La dernière intervention de Béatrice indique qu'elle s'est elle-même préparée à intervenir auprès des élèves. Elle a déjà une certaine planification en tête et elle la propose à l'étudiante :

- *[...] Oui, les stratégies d'étude, comment on fait pour bien étudier en classe. On pourrait le faire en classe. Prendre une notion, lire, écrire, écouter, faire passer la matière par plusieurs entrées en utilisant tous les sens. On pourrait aussi faire une petite capsule de gestion de l'anxiété. 5-6 minutes pour leur dire ce que c'est et démystifier tout ça, les effets sur le processus d'apprentissage. On pourrait reprendre les trois niveaux du texte et vulgariser pour eux. Ce serait pour qu'ils s'identifient et se reconnaissent dans ça. Je voudrais qu'ils soient plus conscients de ce qu'ils vivent intérieurement. Discuter de techniques de relaxation [...].*

Étudions les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement décrites. Elles sont formulées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de favoriser l'utilisation de CIR préalablement aux interventions

Derrière les pratiques énoncées dans la section précédente, Béatrice a l'intention de favoriser une utilisation de CIR, et ce, préalablement aux interventions à planifier. Elle souhaite une utilisation de CIR dans une démarche de développement professionnel. C'est ce qu'elle évoque comme raison d'agir à l'occasion de l'autoconfrontation simple :

- *Les [trois] questions que j'ai posées avant la lecture, c'étaient pour orienter sa lecture. [C'était] surtout pour arriver à quelque chose de concret dans notre classe. Il faut s'organiser soi-même et trouver des solutions. Nous avons été en mesure de trouver des réponses avant d'agir. Le texte explique bien l'impact [de l'anxiété] chez l'élève selon les étapes : capter, traiter et appliquer ou démontrer ses connaissances. Si nous sommes capables d'agir à la première étape et peut-être même à la deuxième [...].*

Béatrice déclare devant le groupe qu'elle veut s'approprier des connaissances pour obtenir des pistes de solution : « *L'idée c'est de se documenter et à la suite de cela, avoir des réponses qui vont guider un peu plus les interventions et nous amener à poser un geste concret pour aider les élèves* ». Les membres du groupe s'entendent pour dire que lire permet une prise de conscience et permet de comprendre ce qui arrive dans la classe, mais qu'il importe de dépasser la compréhension et de préparer des interventions.

Intention de proposer un réinvestissement des apprentissages

L'autre raison sous-jacente aux pratiques de Béatrice est son intention de proposer à Pascale un réinvestissement de ses apprentissages réalisés dans les cours à l'université, dans la lecture de CIR et dans ses échanges avec elle. C'est une intention qu'elle exprime en autoconfrontation croisée. Elle dit à ses collègues enseignantes associées qu'elle veut inviter sa stagiaire à planifier et qu'elle souhaite l'écouter parler de sa préparation aux interventions, mais qu'elle y parvient difficilement. Ses collègues la questionnent et cherchent à comprendre ses raisons d'agir. Béatrice critique sa pratique et son intention :

- *Avec vous, on en jase et je viens de comprendre que j'ai peut-être voulu un peu trop la devancer. J'ai plus cette tendance-là des fois à jaser, et là ce n'est pas correct. Je lui ai presque coupé la parole. Je m'auto-analyse. Je fais une analyse réflexive sur moi-même. Je trouve ça positif.*

Son désir de proposer un réinvestissement concret des apprentissages est grand : « *Quand on lit, c'est parce qu'on a besoin de savoir pour intervenir auprès des élèves* ». Les membres du groupe partagent leurs points de vue et posent un regard critique sur leurs propres intentions.

- *(EA1) C'est constructif de voir les limites, tu les manifestes en disant que tu la devances, et qu'éventuellement tu devrais la laisser parler davantage, et écouter plus. Et ça rejoint d'autres personnes ici.*
- *(EA 2) Moi, je ne parle pas assez.*
- *(EA 3) Moi, je la pousse à dire ce que je veux entendre.*

Quoi qu'il en soit, Béatrice a des pistes d'action en tête, des principes de base à respecter et elle souhaite en parler à sa stagiaire afin que celle-ci améliore sa prise de décision en classe. L'enseignante associée demeure convaincue qu'il est sage de proposer un réinvestissement des apprentissages : « *Honnêtement, peut-être qu'elle aurait moins vu [le réinvestissement possible] que moi, je pense. Je pouvais identifier, dans les phases d'apprentissage, où elle pouvait agir, et de quelle façon* ».

4.2.5 La rencontre de rétroaction filmée à la fin de stage

Dans cette section, les données, collectées à la fin du stage de la future enseignante proviennent de l'enregistrement vidéo d'une rencontre de rétroaction en dyade (entre l'enseignante associée Béatrice et sa stagiaire Pascale), d'une autoconfrontation simple en présence de la chercheuse et d'une autoconfrontation croisée en présence des membres du groupe de codéveloppement professionnel. D'entrée de jeu, la mise en contexte de cette rencontre de rétroaction permet de prendre connaissance des circonstances dans lesquelles s'insère la conversation en dyade. Par la suite, nous

présentons les pratiques suivies des intentions d'encadrement de l'enseignante associée.

4.2.5.1 Mise en contexte de la rétroaction

Avant la rencontre, la stagiaire repère des articles dans Internet[33], sélectionne un article de revue professionnelle[34] et le présente à son enseignante associée dans le but d'en dégager des CIR relatives à la pédagogie de projet. Pascale constate que l'apprentissage par projet nécessite que l'enseignant adopte des rôles particuliers.

Le troisième enregistrement vidéo d'une rencontre de rétroaction entre Béatrice et sa stagiaire se déroule au mois de décembre, soit vers la fin du stage. La rencontre dure 16 minutes. Il s'agit d'une discussion qui laisse beaucoup de place à l'étudiante. Selon les propos de la formatrice, recueillis lors de l'autoconfrontation simple, l'échange entre sa stagiaire et elle porte sur le bilan du stage. Plus précisément, l'enseignante associée veut amener sa stagiaire à s'exprimer sur un aspect du stage qui lui semble marquant et significatif. Pendant cette rencontre, Béatrice et Pascale effectuent un retour sur un projet intégrateur planifié et encadré par l'étudiante au cours du dernier mois de stage. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2007)[35] ainsi que Henry et Cormier (2002)[36], le projet intégrateur est une réalisation

---

[33] Érudit.

[34] Dumas, B. et Leblond, M. (2002). Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet. *Québec français*, (126), 64-66.

[35] Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2007). Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

[36] Henry, J. et Cormier, J. (2002). *Les projets intégrateurs.* Récupéré de http://discas.ca/GuidesPed/GuidesPed1.html

signifiante et réaliste par les élèves qui permet d'intégrer des apprentissages de différentes natures et de différents niveaux, de développer des compétences disciplinaires et transversales et de favoriser l'apprentissage coopératif dans une perspective socioconstructiviste. La stagiaire a choisi un sujet d'intérêt pour les élèves. La future enseignante a conçu un projet suffisamment intéressant pour que les élèves soient en mesure de maintenir le niveau d'engagement requis dans les différentes étapes du projet.

Pendant la rencontre en dyade, l'enseignante associée encadre sa stagiaire de façon à initier une série d'allers-retours réflexifs au sujet du projet et des étapes de la réalisation, et ce, afin de mettre en évidence des contraintes reliées au temps, à la motivation et aux difficultés des élèves, notamment. Lors de l'autoconfrontation croisée, Béatrice aborde le contexte de cette rétroaction enregistrée à la fin du stage : *« Cette fois-ci [on a eu] une rétroaction un peu plus générale par rapport au stage de ma stagiaire et [au] projet intégrateur qu'elle termine ».*

Comme l'indique l'extrait ci-dessous, l'échange dyadique entre Béatrice et Pascale porte sur la pédagogie de projet ainsi que sur les rôles que l'enseignant doit adopter dans cette approche d'enseignement.

- *(EA) J'aimerais que tu me décrives de façon globale le stage que tu viens de vivre. Nous sommes à la fin, comment s'est déroulé ton stage?*
- *(ST) [...] J'ai vraiment l'impression d'avoir développé de nouvelles compétences et acquis de nouveaux savoirs. [...] Je [me suis] intéressée aux rôles de l'enseignant en pédagogie de projet. [...]*

(R2_B-P_00:03 – 00:12)

Les résultats extraits de la rétroaction vidéoscopée et des autoconfrontations simple et croisée montrent que Béatrice invite Pascale à s'exprimer sur le sujet qui l'intéresse.

Le thème de la pédagogie de projet est devenu une préoccupation lorsque Pascale a commencé l'animation d'un projet intégrateur intitulé *Le théâtre de marionnettes*. En équipe, les élèves ont scénarisé des textes littéraires. Les élèves ont appris à coudre à la main pour confectionner des marionnettes représentant les personnages. Enfin, ils ont présenté la pièce de théâtre aux élèves du premier cycle de leur école.

En s'appuyant sur l'article de revue professionnelle choisi, l'enseignante associée demande à Pascale d'expliciter une situation d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation se rapportant au projet de pièce de théâtre. Elle invite ensuite l'étudiante à identifier des difficultés et des défis relatifs à cette situation. La stagiaire s'exprime ensuite sur sa compréhension du texte et sur ce qu'elle retient des rôles de l'enseignant en pédagogie de projet. L'encadrement offert par Béatrice incite Pascale à aborder la préparation aux interventions auprès des élèves dans l'éventualité où le projet serait de nouveau réalisé par d'autres élèves sous sa responsabilité.

Suivant l'évolution de la conversation dans le temps, nous présentons d'abord les pratiques et les intentions relatives à l'explicitation d'une situation d'enseignement et d'apprentissage. Nous enchainons ensuite avec celles correspondant à l'identification d'une situation d'enseignement et d'apprentissage. La rencontre se poursuit et porte sur la compréhension de CIR, avant de terminer avec les pratiques et les intentions rattachées à la préparation aux interventions auprès des élèves en s'appuyant sur des CIR.

4.2.5.2 Explicitation de la situation d'enseignement et d'apprentissage

À la fin du stage, Béatrice donne à Pascale l'occasion d'expliciter une situation d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en ayant en tête des CIR répertoriées

dans une revue professionnelle, ressource didactique destinée aux enseignants. Par son questionnement, l'enseignante associée soutient la clarification de l'implication de la stagiaire dans son rôle de médiatrice auprès des élèves auxquels elle a demandé de réaliser un projet. Ce projet est susceptible de leur faire réaliser des apprentissages en français et en arts. Durant l'autoconfrontation simple, elle cite Dumas et Leblond (2002), pour qui la pédagogie de projet exige de l'enseignant une médiation qui permet à l'élève de planifier, orienter et réguler ses apprentissages. Elle note également que l'enseignant peut, en collaboration avec l'élève, vérifier et évaluer le travail effectué.

L'extrait suivant est prélevé durant la troisième rencontre de rétroaction dyadique filmée. Il met en lumière les pratiques d'encadrement de Béatrice au regard de l'explicitation d'une situation d'enseignement et d'apprentissage.

- *(EA) Quelles étaient tes intentions pédagogiques derrière ton projet?*
- *(ST) Je voulais développer de manière active plusieurs compétences disciplinaires chez mes élèves. [...] Je me questionnais quand même sur le volet évaluation en pédagogie de projet. J'ai un manque à ce niveau.*
- *(EA) Qu'est-ce que tu voulais évaluer et comment as-tu évalué?*
- *(ST) Il y avait quatre matières : français écriture, lecture, apprécier des œuvres, la communication orale et les arts. C'est leur création de marionnettes et le volet médiatique avec l'affiche de la pièce de théâtre. [...] J'ai construit des grilles et j'ai trouvé ça complexe.*
- *(EA) Qu'as-tu trouvé complexe?*
- *(ST) Je me suis référée à la progression des apprentissages et au programme. On se le disait, c'est très large ce qu'on y trouve. [...]*
- *(EA) As-tu trouvé ça difficile d'évaluer l'écriture?*
- *(ST) Non, étant donné que je n'avais que deux éléments d'évaluation. C'était en équipe aussi.*

- *(EA) C'était quand même difficile pour eux. [...]*
- *(ST) Le texte que je leur ai proposé était difficile, mais ils ont été épatants en lecture. [...]*

(R2_B-P_00:03 – 04:37)

Nous analysons cette séquence dans les prochains paragraphes. Béatrice questionne la stagiaire au sujet de la situation d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Elle demande à Pascale de s'exprimer sur la planification et l'enseignement de cette situation. L'enseignante associée exerce son sens critique sur les capacités de l'étudiante à évaluer les apprentissages des élèves. Les intentions sous-jacentes à ses pratiques portent globalement sur la volonté de laisser la stagiaire expliciter la situation d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation ainsi que sur le soutien à l'articulation entre théorie et pratique.

Questionner au sujet de la situation d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation

L'enseignante associée initie l'échange avec sa stagiaire en la questionnant d'abord sur la planification de sa situation d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, c'est-à-dire sur la planification du projet intégrateur *Le théâtre de marionnettes*. Béatrice demande à Pascale de faire état de ses intentions pédagogiques *: « Quelles étaient tes intentions pédagogiques derrière ton projet? »*. La stagiaire fait part de son questionnement concernant l'évaluation des apprentissages des élèves en pédagogie de projet. Elle dit manquer de connaissances à ce sujet. La formatrice poursuit son questionnement sur le rôle de Pascale dans la planification et dans l'animation de la situation d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en portant son attention sur l'évaluation des apprentissages des élèves. Elle pose la question suivante : *« Qu'est-ce que tu voulais évaluer et comment as-tu évalué? »*. La question de l'enseignante

associée comporte deux volets. L'un réfère aux intentions d'évaluation des apprentissages des élèves et l'autre porte sur les modalités d'évaluation envisagées. La stagiaire parle alors des compétences disciplinaires ciblées par l'évaluation des apprentissages des élèves ainsi que de la construction de grilles d'évaluation qu'elle juge complexe. Béatrice cherche à savoir ce que la future enseignante trouve complexe : *« Qu'as-tu trouvé complexe? »*. L'étudiante évoque une conversation qu'elle a déjà eue avec son enseignante associée au sujet des documents ministériels relatifs à la progression des apprentissages au primaire[37]. Les deux membres de la dyade avaient alors considéré que le contenu des documents manquait de précision. Enfin, l'enseignante associée demande à sa stagiaire de se prononcer sur son aisance à évaluer l'écriture : *« As-tu trouvé ça difficile d'évaluer l'écriture? »*.

Exercer son sens critique

À la question de la formatrice sur ses capacités à évaluer l'écriture, Pascale révèle que cela lui a été facile pour le projet *Le théâtre de marionnettes*, puisqu'elle a utilisé deux critères d'évaluation, et que ce sont des travaux en équipe, ce qui réduit le nombre de documents à corriger. Tenant compte des commentaires des élèves, Béatrice exerce son sens critique sur la compétence de sa stagiaire à évaluer les apprentissages des élèves. Ces derniers se sont exprimés sur l'évaluation des apprentissages à laquelle ils ont été soumis par l'étudiante. À partir de son interprétation des commentaires des élèves, l'enseignante associée juge qu'il a été difficile pour eux de répondre aux critères d'évaluation proposés par Pascale : *« C'était quand même difficile pour eux »*. La stagiaire reconnait que les tâches évaluées étaient complexes. L'étudiante explique que le texte demandé (scénarisation

[37] http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/

d'un texte) était difficile à écrire, mais que les critères d'évaluation ne lui semblaient pas inappropriés.

Analysons les intentions de Béatrice justifiant les deux pratiques décrites.

Intention de laisser expliciter

Lors de l'autoconfrontation simple, devant l'extrait vidéo de la rencontre de rétroaction se rapportant à l'explicitation de la situation d'enseignement et d'apprentissage, Béatrice explique ses raisons d'agir. Ses questions ont pour but de permettre à Pascale d'expliciter surtout l'évaluation du projet, la planification et l'enseignement. Par son questionnement, la formatrice a l'intention de stimuler sa stagiaire, de l'inciter à « *[mettre] des mots sur la préparation et le déroulement du projet* ». Lors de l'autoconfrontation simple, elle ajoute : « *Je l'ai guidée un peu [...], mais elle était très autonome dans son processus. Elle a parlé de la planification de son projet, de comment elle l'avait évalué ainsi que des difficultés rencontrées* ». Béatrice revient sur ses habitudes professionnelles d'encadrement antérieures relatives à l'encadrement réflexif de sa stagiaire (au début et à mi-stage). L'enseignante associée s'exprime ainsi :

- *Le fait de me regarder parler trop sur la vidéo [des rétroactions au début et à mi-stage] me dérangeait beaucoup, cela est donc responsable d'une prise de conscience. Comme mon intention était de la questionner par rapport à son projet intégrateur, j'ai fait l'effort de parler et commenter le moins possible pour lui laisser plus de place pour s'exprimer. C'est un apprentissage pour moi aussi de laisser les gens aller au bout de leurs idées.*

À la fin du présent stage, elle se dit fière de procéder par questionnement et d'écouter sa stagiaire expliciter ses pratiques d'enseignement. Lors de l'autoconfrontation

croisée, les collègues de Béatrice tentent de savoir pourquoi le questionnement concerne surtout l'évaluation des apprentissages des élèves. La formatrice leur répond : *« Je pense que je voulais lui donner l'occasion de pouvoir parler très clairement de son rôle dans l'évaluation parce qu'en entrevue, c'est souvent là que ça blesse [...] »*. En demandant une explicitation, l'intention de Béatrice de laisser Pascale mettre en mots ses pratiques est motivée par son désir de préparer sa stagiaire à expliciter ses pratiques enseignantes au moment de son entretien d'embauche, par exemple.

Intention de soutenir l'articulation entre théorie et pratique

Lors de l'autoconfrontation simple, Béatrice exprime une autre de ses intentions. Ayant en tête le texte de Dumas et Leblond qui porte sur les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet, elle a le désir de soutenir Pascale dans la complexe articulation entre théorie et pratique. De fait, le texte traite du courant dans lequel s'inscrit l'apprentissage par projet. Comme le souligne l'enseignante associée, la pédagogie de projet fait partie des pédagogies actives favorisant l'implication de l'élève dans des situations d'apprentissage qui constituent de réels défis à relever. Partant de ce principe de base ainsi que des différents rôles de l'enseignant (guide, motivateur, médiateur) véhiculés dans le texte, Béatrice explique sa volonté de soutenir l'articulation entre théorie et pratique :

- *Avec mes questions, je voulais qu'elle arrive à dire que les élèves devaient relever un défi, partir de textes du manuel Signet et les transformer en scénario pour une pièce de théâtre de marionnettes. Ce sont des textes comparables à des légendes, qui sont de qualité, mais aussi avec un bon niveau de difficulté. C'est un défi [car le] niveau de langage est supérieur à ce que les élèves utilisent habituellement.*

L'enseignante associée ajoute qu'en se référant à ce texte, elle veut, non seulement aider sa stagiaire à mettre en mots ses pratiques, mais aussi à réaliser son travail universitaire :

- *Avec ce texte, [Pascale] pouvait se nourrir de celui-ci, faire des liens avec son rôle. Elle pouvait être mieux outillée pour défendre cette façon de faire ou mettre des mots sur ses actes. Elle a pu faire des liens jusqu'à son travail universitaire.*

En effet, la stagiaire a pu réinvestir les CIR dans son explicitation du projet de pièce de théâtre et dans la rédaction de son bilan relatif au projet intégrateur, un travail demandé par la superviseure universitaire dans le cadre du stage. Les échanges en groupe de codéveloppement professionnel au moyen de l'autoconfrontation croisée portent notamment sur la question que la formatrice pose à Pascale : « *Quelles étaient tes intentions pédagogiques derrière ton projet?* ». Les membres veulent comprendre l'intention d'encadrement de Béatrice. Celle-ci affirme qu'elle pose cette question dans le but de faire parler la stagiaire au sujet des liens entre les recommandations avancées par les auteurs du texte et ce qui a été planifié et enseigné en classe : « [Les élèves] *étaient très actifs et c'est ce que la lecture nous recommande. Son rôle, selon le texte, est de les guider, les motiver, les orienter et cela a confirmé les interventions que [Pascale] décrit* ».

4.2.5.3 Identification de la situation d'enseignement et d'apprentissage

Au cours de la troisième rétroaction, Pascale mentionne qu'elle a besoin de connaissances à propos d'une situation d'enseignement et d'apprentissage qu'elle a conçue et enseignée. La stagiaire identifie cette lacune à partir d'un inconfort qu'elle ressent face à la planification et à l'animation du projet de pièce de théâtre.

L'extrait suivant est sélectionné à partir de la rencontre de rétroaction dyadique afin de mettre en évidence des pratiques d'encadrement de l'enseignante associée rattachées à l'identification d'une situation d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation problématique.

- *(EA) En fait, la première fois, tu m'avais proposé un thème, la deuxième fois, c'est moi qui avais choisi le thème de l'anxiété. Cette fois-ci, c'est toi qui as cherché des CIR en fonction d'un thème de ton choix. Quand tu as réalisé ce projet, quelles difficultés as-tu rencontrées? [...]*
- *(ST) C'est certain que la gestion du temps a été mon principal défi. J'avais d'autres notions, d'autres matières à passer à côté du projet. C'était beaucoup beaucoup d'organisation. Il y avait plusieurs activités à orchestrer. Ça fait quand même 23 petits enfants à gérer qui demandent, qui lèvent la main en même temps. Dans la partie couture, c'était 23 enfants qui ne savaient pas coudre.*
- *(EA) C'est vrai que tu t'étais mis la barre haute. Peux-tu me décrire en quoi ça a été vraiment un défi pour toi, de faire le théâtre de marionnettes?*
- *(ST) C'est que je n'ai pas écrit ce que j'avais à faire étape par étape (rire). J'y allais avec ce que j'avais en tête et au rythme des élèves. C'est sûr que j'aurais pu planifier un peu plus. Ils ont beaucoup embarqué, ils se sont impliqués, mais ça s'est étiré beaucoup. Ça a été long...*

(R2_B-P_04:37 – 7:50)

Nous examinons cet extrait dans la prochaine section. Béatrice prend connaissance de l'identification de la situation problématique et dirige ensuite la stagiaire vers un défi prioritaire à relever. Ses pratiques sont motivées par sa volonté de permettre à sa stagiaire de prendre conscience que ses connaissances sont limitées.

Prendre connaissance de l'identification de la situation problématique

À la fin de son dernier stage, Pascale est préoccupée par la planification des différentes étapes du théâtre de marionnettes. Étant consciente qu'elle a besoin de connaissances quant aux rôles de l'enseignant en pédagogie de projet, elle en parle à Béatrice. Avant la rencontre de rétroaction, l'étudiante choisit le thème de la pédagogie de projet et réalise une recherche de CIR. Lors de la rétroaction, l'enseignante associée rappelle à Pascale qu'elle l'a laissée libre d'identifier une situation qui lui semble problématique : *« Cette fois-ci, c'est toi qui as cherché des CIR en fonction d'un thème de ton choix »*. Béatrice pose une question à sa stagiaire sur la situation problématique : *« Quand tu as réalisé ce projet, quelles difficultés as-tu rencontrées? »*. La future enseignante aborde dès lors la gestion du temps. Elle a pu lire dans le texte de Dumas et Leblond que l'intégration en classe de la pédagogie de projet requiert des compétences professionnelles spécifiques chez l'enseignant. Ces compétences touchent notamment la planification et l'organisation des tâches pouvant générer des apprentissages chez les élèves. La stagiaire perçoit les embuches qu'elle rencontre comme des défis à relever : gérer le temps de manière efficace, organiser et orchestrer les activités et anticiper les difficultés éprouvées par les élèves dans certaines phases du projet.

Diriger vers le défi à relever

Durant cette troisième rencontre de rétroaction enregistrée, Béatrice écoute sa stagiaire parler des difficultés qu'elle rencontre et des défis à relever dans le cadre de ce projet intégrateur d'envergure. Elle questionne l'étudiante : *« C'est vrai que tu t'étais mis la barre haute. Peux-tu me décrire en quoi ça a été vraiment un défi pour toi, de faire le théâtre de marionnettes? »*. Tandis que la future enseignante met en évidence plusieurs difficultés, Béatrice la dirige, l'incite à cibler un défi particulier

qui pourrait susciter une mobilisation dans l'action. Elle a en tête la conclusion du texte de Dumas et Leblond selon qui il incombe à l'enseignante de planifier les apprentissages en pédagogie de projet. Connaissant l'opinion de son enseignante associée sur l'importance de la planification, Pascale est en mesure d'identifier le principal défi qu'il lui reste à relever. La stagiaire mentionne qu'elle n'a pas mis sa planification par écrit. Elle privilégie une planification mentale. Elle a maintenant conscience qu'il lui faudra, de façon prioritaire, élaborer par écrit sa planification afin, notamment, de mieux gérer le temps alloué à chacune des étapes du projet et de se préparer à répondre aux questions des élèves (ils ne savent pas coudre, par exemple). La stagiaire doit anticiper les difficultés des élèves.

Analysons l'intention sous-jacente aux pratiques d'encadrement décrites. Elle est énoncée lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention d'inviter à prendre conscience des lacunes de sa planification

Sachant que sa stagiaire a vécu d'autres expériences de stage et qu'elle a eu, à l'université, des cours sur la planification des situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, Béatrice perçoit des lacunes dans les connaissances de Pascale, notamment en matière de planification pour concevoir un projet intégrateur. En demandant à sa stagiaire d'identifier la situation problématique, et en la dirigeant, par questionnement, vers un défi à relever, elle souhaite qu'elle prenne conscience des lacunes dans ses pratiques pour ce qui est de la planification d'un projet. À ce sujet, la formatrice affirme lors de l'autoconfrontation simple :

- *Je voulais que [Pascale] le réalise [ce rôle]. Les projets nécessitent une grande organisation, mais aussi de la souplesse et de la différenciation. Lorsque l'on s'embarque dans un projet que nous n'avons jamais fait auparavant, il est difficile de prévoir ce qui va se passer, le temps nécessaire [...]. [Sa planification] n'était pas écrite. Je tenais à ce qu'elle l'écrive.*

Lors de l'autoconfrontation croisée, les membres du groupe disent avoir été formées à la pédagogie de projet en formation initiale ou en formation continue. Elles ignorent s'il en est ainsi pour les stagiaires qu'elles encadrent. La formatrice parle de son inquiétude au groupe :

- *C'était ça mon inquiétude avec ce projet. Je voulais que le temps prévu pour chaque élément soit pertinent. [selon l'état des connaissances de Pascale concernant la planification en pédagogie de projet] c'était un peu risqué pareil, parce que ça aurait pu être n'importe quoi ce projet aussi [...] Il y a eu des petites difficultés pour l'organisation, je l'ai aidée. Elle s'en est rendu compte.*

4.2.5.4 Compréhension de CIR

Avant la troisième rencontre de rétroaction enregistrée, Béatrice échange avec Pascale pour identifier ses préoccupations et ses besoins de connaissances, et ce, à la suite de la planification et de l'animation d'un projet intégrateur *Le théâtre de marionnettes*. Au cours de cette discussion, l'étudiante manifeste son désir d'approfondir ses connaissances sur le rôle de l'enseignant en pédagogie de projet. À l'occasion de l'autoconfrontation croisée, la formatrice en parle en ces termes :

- *On avait convenu [en groupe de codéveloppement] que les stagiaires devaient être moins en attente ou à notre charge. Cette fois-ci, je ne suis pas intervenue dans le processus de recherche, je lui ai demandé de trouver vers quel sujet elle voulait se diriger. Elle a trouvé un texte qui l'a beaucoup accrochée.*

La stagiaire repère et lit un article (Dumas et Leblond, 2002) provenant d'une revue professionnelle. Après avoir lu le texte, elle demande à Béatrice de le lire.

Faire repérer des CIR

Après avoir discuté de ses besoins de connaissances avec Béatrice, Pascale fait des recherches dans Internet, et ce, à la demande de l'enseignante associée. Le repérage de CIR est un geste individuel. La formatrice n'encadre pas la future enseignante dans sa recherche documentaire. Rappelons que c'est d'ailleurs ce qu'elle mentionne à sa stagiaire lors de leur rencontre de rétroaction vidéoscopée :

- *(EA) Cette fois-ci, on a procédé de manière différente un peu. Les autres fois, c'est moi qui te proposais des textes. Là, tu étais libre et autonome. Ce n'était pas la première fois que tu cherchais dans Internet? Tu avais commencé au cégep, je pense.*
- *(ST) Non, ce n'était pas la première fois. J'avais appris au cégep. À l'université, j'avais appris comment chercher sur certaines bases de données, avec certains moteurs de recherche.*
- *(EA) Est-ce que tu as trouvé ça difficile de chercher?*
- *(ST) Non, mais on dirait que je ne trouvais pas d'article récent. Celui que j'ai a été publié en 2002, quand même. Ce n'est peut-être pas le plus récent, mais c'est celui que j'ai trouvé qui se rapprochait le plus de mon intérêt.*

(R2_B-P_7:55 – 09:33)

Béatrice estime que sa stagiaire est très à l'aise avec le repérage de textes, étant donné qu'elle a appris à repérer des CIR au cégep et à l'université. C'est ce que l'enseignante associée déclare au moment de l'autoconfrontation simple :

- *[Pascale] était très à l'aise avec le repérage de textes et m'a envoyé le lien [vers le texte] trouvé. Je n'ai pas eu besoin de la guider. Elle savait reconnaitre du contenu scientifique et n'avait pas de difficulté avec le repérage [...] Je comprends que pour elle c'était plus pertinent, car c'était son choix de sujet. Les autres fois j'étais davantage impliquée dans le choix, car j'étais aussi en quête de réponses par rapport aux situations choisies. Cette fois-ci, son besoin n'était pas le mien.*

Pascale affirme qu'elle n'a pas été en mesure de trouver un article récent qui abordait les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet. "Rôles", "pédagogie" et "projet" sont les mots-clés qu'elle a utilisés pour sa recherche documentaire. Par ailleurs, la stagiaire était contrainte de ne choisir qu'un texte, nous révèle Béatrice en autoconfrontation simple : « *Je lui en avais demandé un seul* ».

Dans le segment de discussion en dyade qui suit, il est possible de prendre connaissance de la rencontre de rétroaction entre Béatrice et Pascale leur permettant d'approfondir leur compréhension du texte choisi par la stagiaire.

- *(EA) Pourquoi as-tu choisi [ce texte]-là?*
- *(ST) Je m'intéressais aux rôles de l'enseignant en pédagogie de projet. C'est sûr que ce n'est peut-être pas dans la vague actuelle de la pédagogie inversée, par exemple. Mais, je faisais un projet alors j'ai lu sur la pédagogie de projet. [Les auteurs] décrivent vraiment les rôles de l'enseignant : guide, motivateur, [...] Il est question de la gestion de classe à travers le projet. Les auteurs ne prétendent pas que c'est facile. [...] Les élèves se développent sur tellement d'aspects quand ils sont en projet que c'est positif, que ce soit sur le plan cognitif ou métacognitif.*
- *(EA) Ce qui avait retenu mon attention, c'est vraiment le rôle de l'enseignant qui est aussi de travailler avec tous les élèves en difficulté. Avec la différenciation et l'inclusion, ça a beaucoup évolué comme pédagogie. Je retiens que le projet est à adapter.*

(R2_B-P_09:33 – 11:04)

- *(EA) Alors, tu as vraiment joué le rôle de guide-accompagnateur?*
- *(ST) Exact! Ils ont tout fait et moi, j'étais là pour les supporter et les questionner. Le mérite leur revient vraiment à eux.*
- *(EA) Ils étaient vraiment actifs. C'est vrai qu'on sentait une réelle implication. Tu sais, des fois, ce n'est pas toujours simple, dépendamment des groupes. Cette année, on avait un groupe en qui on avait confiance. On savait que ça n'allait pas dégénérer. Ils étaient tous et sans exception très centrés sur la tâche et ça n'arrive pas si souvent que ça. Habituellement, il y en a toujours deux ou trois qu'on doit tirer. [...]*
- *(EA) Revenons sur la conclusion. Il y a des enseignants qui ne travaillent qu'en pédagogie de projet. Personnellement, je trouve que c'est à doser. Il y a des temps pour chaque chose. On fait un projet, on laisse passer un peu de temps, on en fait un autre.*
- *(ST) Ça prend beaucoup de créativité aussi. Il faudrait que j'aie le temps de m'inspirer à nouveau avant de refaire un autre projet.*

(R2_B-P_11:35 – 13:29)

Analysons cet extrait. Béatrice demande à Pascale les motifs sous-jacents au choix du texte, initie des échanges sur des passages significatifs de l'article, et demande de faire des liens entre théorie et pratique. Ses intentions sont d'amener sa stagiaire à prendre conscience de ses rôles effectifs, de la laisser réfléchir et de favoriser une compréhension approfondie de CIR en se servant de ses expériences.

Demander les motifs sous-jacents au choix du texte

Dans cette séquence de la rencontre vidéoscopée, Béatrice questionne sa stagiaire : *« Pourquoi as-tu choisi [ce texte]-là? »*. Elle demande à Pascale de justifier son choix de l'article. Elle amène ainsi l'étudiante à parler des motifs sous-jacents à sa décision

de sélectionner et de lire l'article de Dumas et Leblond. Son choix s'est arrêté sur cet article, étant donné qu'il lui permet d'acquérir des connaissances relatives aux rôles de l'enseignant en pédagogie de projet selon les différentes phases du projet, soit de la planification à l'animation, incluant la gestion de classe et l'évaluation des apprentissages. La stagiaire dit emprunter une voie différente de celle qui serait *« plus tendance en 2017 »*. Elle fait notamment référence à la pédagogie inversée qui est de plus en plus utilisée depuis le début des années 2010. À ses yeux, la pédagogie de projet figure moins dans l'actualité en éducation, mais demeure importante à exploiter. L'argument principal apporté par la future enseignante et inspiré des CIR est que la pédagogie de projet permet le développement de plusieurs compétences disciplinaires et transversales chez les élèves ainsi que le développement d'habiletés cognitives et métacognitives.

Échanger sur certains passages significatifs du texte

Tandis que la stagiaire s'exprime sur les passages du texte de Dumas et Leblond se rapportant aux différents rôles de l'enseignant en pédagogie de projet et à ses avantages pour l'élève, Béatrice attire son attention sur un autre passage. L'enseignante associée s'exprime sur le volet différenciation de la pédagogie de projet :

- *Ce qui avait retenu mon attention, c'est vraiment le rôle de l'enseignant qui est aussi de travailler avec tous les élèves en difficulté. Avec la différenciation et l'inclusion, ça a beaucoup évolué comme pédagogie. Je retiens que le projet est à adapter.*

La formatrice fait référence au passage des auteurs du texte stipulant qu'en pédagogie de projet, l'enseignant favorise l'engagement de l'élève à l'égard d'un problème réel, complexe et concret tout en adaptant ledit problème aux capacités de chaque élève.

Un peu plus loin dans la conversation, Béatrice revient sur la conclusion du texte en rappelant l'importance de varier les stratégies d'enseignement. Ce passage est significatif pour elle. Elle abonde dans le même sens que les auteurs :

- *Il y a des enseignants qui ne travaillent qu'en pédagogie de projet. Personnellement, je trouve que c'est à doser. Il y a des temps pour chaque chose. On fait un projet, on laisse passer un peu de temps, on en fait un autre.*

Par rapport à ce même passage du texte, la stagiaire constate que la pédagogie de projet exige par ailleurs beaucoup de créativité chez l'enseignante.

Demander et faire des liens entre théorie et pratique

La conversation entre Béatrice et Pascale se poursuit. L'enseignante associée invite sa stagiaire à faire différents liens entre théorie et pratique : *« Alors tu as vraiment joué le rôle de guide-accompagnateur? »*. La formatrice demande explicitement à l'étudiante de faire des liens entre ce qu'elle a lu dans le texte de Dumas et Leblond au sujet des rôles et ce qu'elle réalise concrètement en classe. Pascale confirme qu'elle agit de sorte à encourager et à questionner les élèves. À son tour, Béatrice aborde un autre aspect et fait des liens entre la prise en charge des apprentissages par l'élève, mentionnée par les auteurs, et l'implication observée chez les élèves en classe. L'enseignante associée aborde également le concept de cogestion de la classe et le met en lien avec le fait que les élèves sont aisément centrés sur la tâche. Selon un principe de cogestion de la classe, l'enseignant, en coopération avec les élèves, maintient ceux-ci en contact avec la tâche. En se référant à sa pratique enseignante des années antérieures, Béatrice évoque que la gestion de classe en pédagogie de projet n'est pas toujours aisée : *« Ça n'arrive pas si souvent que ça [des élèves centrés sur la tâche]. Habituellement, il y en a toujours deux ou trois qu'on doit tirer*

[...] ». Son commentaire vient du fait qu'elle se rappelle les projets qu'elle a déjà menés avec d'autres groupes d'élèves.

Analysons les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement décrites. Elles sont énoncées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention d'amener à prendre conscience de ses rôles effectifs

Béatrice et Pascale lisent un texte sur la pédagogie de projet lorsque le projet du théâtre de marionnettes est pour ainsi dire terminé. L'intention de Béatrice est d'amener sa stagiaire à prendre conscience des rôles effectifs qu'elle a adoptés. Elle en parle durant l'autoconfrontation simple :

- *Mon intention, c'était que [Pascale] réalise avec le texte qu'elle était plus un guide. C'est elle qui a lancé l'idée aux élèves, mais ce sont eux qui ont tout fait. [Les élèves] étaient très actifs et c'est ce que la lecture recommande. Ça a confirmé ses interventions. Je crois qu'elle devait effectivement s'assurer qu'elle avait occupé le bon rôle et cela s'est avéré.*

La formatrice tient sensiblement le même discours devant ses pairs du groupe de codéveloppement professionnel. Ses collègues se demandent si la stagiaire veut aussi confirmer ses rôles. Selon Béatrice, *« oui, c'était un peu comme ça qu'elle l'a lu. Elle se disait : Est-ce que j'étais à la bonne place à travers tout le projet? »*. Les autres enseignantes associées jugent que les pratiques d'encadrement de Béatrice concordent avec son intention. La formatrice et ses collègues croient que cette intention d'amener l'étudiante à prendre conscience de ses rôles effectifs requiert un retour avec la stagiaire sur ce qui est à retenir de la théorie et de la pratique concernant la pédagogie de projet.

Intention de laisser réfléchir

Fidèle à ce qu'elle avait mentionné lors des autoconfrontations simple et croisée de mi-stage, Béatrice veut permettre à sa stagiaire de réfléchir. On se souvient qu'avant l'entretien de rétroaction filmé à mi-stage, Béatrice avait soutenu l'étudiante dans la lecture d'un texte en proposant deux questions qui allaient orienter sa réflexion et celle de la future enseignante. À la fin du stage, il en est tout autrement. L'enseignante associée n'a pas l'intention de stimuler la réflexion de sa stagiaire par des questions qu'elle a formulées en amont de la lecture. Elle souhaite maintenant favoriser l'autonomie de Pascale sur le plan de la réflexion :

- *Elle a lu le texte et a fait une réflexion à propos de son propre rôle dans le projet. La dernière fois, [lors de l'autoconfrontation simple de mi-stage], j'ai réalisé à quel point j'imposais et je parlais beaucoup. Je sais qu'il est bien de diriger sa réflexion et partager ma réflexion, mais c'est un aspect que je dois corriger. Le visionnage m'a fait prendre conscience que je devais laisser plus le temps de réfléchir avant de commenter. Cette fois-ci, il s'agissait plus de la laisser s'exprimer, je n'avais pas de questions précises.*

Lorsque Béatrice aborde cette intention avec les autres enseignantes associées, ces dernières la mettent en garde de passer d'un extrême à l'autre, c'est-à-dire ne pas soutenir la réflexion. Elles craignent que la réflexion de la stagiaire, sans les interventions de l'enseignante associée qui verbalise la sienne, manque de profondeur. Béatrice compte revoir son intention d'encadrement pour qu'il y ait un équilibre entre la réflexion individuelle et la réflexion en dyade : *« C'est ça, ça s'appelle l'équilibre »*.

Intention de favoriser une compréhension approfondie de CIR en se servant de ses expériences

L'enseignante associée a également l'intention de favoriser la compréhension de l'article de Dumas et Leblond. Par ses questions et ses commentaires, elle veut que Pascale « *parle du texte qu'elle avait lu au sujet de l'apprentissage par projet afin de voir sa compréhension. Je visais une compréhension du texte en lien avec l'expérience qu'elle venait de vivre* ». À la lumière du texte, Béatrice se doute que les CIR qui s'y trouvent vont permettre à sa stagiaire de comprendre les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet. L'enseignante associée tient notamment à ce que Pascale s'approprie le vocabulaire spécifique à la pédagogie de projet ainsi que les concepts qui permettent de définir les rôles de l'enseignant :

- *J'avais en tête que [Pascale] ait plus de vocabulaire en éducation pour mieux soutenir son rôle. J'ai aussi pensé qu'il serait intéressant qu'elle mentionne dans son travail de stage qu'elle est plus en mesure de définir le rôle ou de l'expliquer clairement.*

Par ailleurs, à ses yeux, une compréhension approfondie de CIR va de pair avec l'expérience vécue dans la pratique enseignante. L'enseignante associée l'exprime lors de l'autoconfrontation simple :

- *Le texte explique que parfois certains types d'élèves ou de comportements représentent un défi en pédagogie de projet. La limite de la pédagogie de projet est surtout à cause des comportements. Ils en parlent dans le texte. Je voulais partager mon expérience. Certains élèves laissés plus libres ne feront rien, profiteront du travail des autres, ne travailleront pas en coopération et n'apprendront pas.*

L'enseignante associée souhaite faire valoir l'interdépendance de la théorie et de l'expérience. Pour ce faire, elle soutient devant le groupe de codéveloppement professionnel que la compréhension de CIR commence par une intention de mettre en

valeur un contenu scientifique en lien avec la pratique enseignante, puisqu'ils sont interdépendants.

4.2.5.5 Préparation aux interventions en s'appuyant sur des CIR

À la fin de la rencontre de rétroaction filmée, Béatrice invite sa stagiaire à se préparer à concevoir, animer et évaluer des projets futurs en s'appuyant sur des CIR. C'est ce qu'illustre l'extrait suivant :

- *(EA) Penses-tu que tu vas réutiliser ce type de pédagogie dans le futur?*
- *(ST) Oui, c'est certain, mais ça va dépendre de chaque groupe. Si tu as un groupe plus difficile, tu ne peux pas pousser ton projet aussi loin. C'est certain que c'est très gratifiant pour eux ce qu'on a fait. Ils ont tout fait eux-mêmes.*
- *(EA) Pour te trouver des idées, qu'est-ce que tu penses faire?*
- *(ST) Pinterest, les intérêts des élèves. Un projet de Noël avec les personnes âgées.*
- *(EA) Oui, c'est bien. Est-ce que, dans ta pratique, tu penses chercher des textes à nouveau avant de commencer? Est-ce que tu penses refaire ça? Comment as-tu vécu ton expérience de travailler avec des CIR, de chercher, d'essayer d'analyser?*
- *(ST) C'est certain que c'est intéressant. Surtout en fin de bac, en dernier stage... Déjà, je trouve que ça fait longtemps que je me suis assise dans un cours. C'est donc ressourçant de continuer d'apprendre et d'étudier des sujets. Plus tard, ce sera d'autant plus pertinent que je me tienne informée, que je sois à jour, au courant concernant la pédagogie, les nouveautés. C'est sûr qu'il faut prendre le temps, mais ça vaut la peine.*
- *(EA) Ce n'est pas toujours évident de prendre le temps. Celui-ci avait quatre pages, ce n'était pas très très long non plus.*
- *(ST) Il était quand même complet malgré tout.*

- *(EA) Ça résumait bien les rôles. [...]*

(R2_B-P_13:37 – 16:12)

Analysons les pratiques d'encadrement figurant dans cette dernière séquence extraite en fin de rétroaction. Béatrice questionne Pascale sur sa préparation aux interventions. L'enseignante associée lui propose de planifier ses actions à l'aide de CIR. Béatrice a l'intention de favoriser l'utilisation de CIR préalablement aux interventions et de susciter l'habitude d'y avoir recours.

Questionner sur la préparation aux interventions

Béatrice anime les derniers instants du troisième entretien de rétroaction enregistré en proposant à Pascale de se projeter dans ses prochaines expériences d'enseignement. Elle suppose que l'étudiante fera de la suppléance au cours des prochains mois et pendant la prochaine année scolaire. Cette situation professionnelle anticipée amène la formatrice à questionner sa stagiaire au sujet de l'utilisation éventuelle de la pédagogie de projet : *« Penses-tu que tu vas réutiliser ce type de pédagogie dans le futur? »*. Réinvestissant déjà les connaissances acquises par sa lecture du texte et par ses échanges avec son enseignante associée, Pascale déclare que l'envergure des projets qu'elle compte planifier dépendra des groupes qui seront sous sa responsabilité. Se souvenant que sa stagiaire a signalé que la pédagogie de projet exige beaucoup de créativité chez l'enseignante (11:35 – 13:29), Béatrice relance Pascale avec cette question : *« Pour te trouver des idées, qu'est-ce que tu penses faire? »*. La stagiaire pense à consulter Pinterest[38] et à demander aux élèves d'indiquer leurs intérêts. Béatrice confirme à la future enseignante que ce sont des

[38] Pinterest est un site web américain mélangeant les concepts de réseautage social et de partage de photographies, lancé en 2010 par Paul Sciarra, Evan Sharp et Ben Silbermann : https://www.pinterest.com

sources d'inspiration intéressantes. Par ailleurs, l'enseignante associée a une autre ressource en tête lorsqu'il est question de pédagogie de projet, à savoir les connaissances issues de la recherche.

Proposer de planifier ses interventions à l'aide de CIR

En constatant que sa stagiaire ne fait pas référence aux CIR lorsqu'il est question de ressources pertinentes à la préparation d'un projet pédagogique, la formatrice la met sur la piste des CIR. Son questionnement est multiple, mais il porte essentiellement sur la planification des interventions à l'aide de CIR : *« Est-ce que, dans ta pratique, tu penses chercher des textes à nouveau avant de commencer [un projet]? Est-ce que tu penses refaire ça? Comment as-tu vécu ton expérience de travailler avec des CIR, de chercher, d'essayer d'analyser? »*. La stagiaire soutient qu'elle est intéressée à se tenir informée par la lecture de textes contenant des CIR. Or, elle mentionne aussi que la lecture de CIR est à la fois chronophage et pertinente. L'enseignante associée abonde dans le même sens tout en insistant sur la consultation d'un nombre restreint de textes relativement courts : *« Ce n'est pas toujours évident de prendre le temps. Celui-ci avait quatre pages, ce n'était pas très très long non plus »*. Selon Béatrice, il est réaliste de lire un court texte à l'occasion.

Étudions les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement décrites. Elles sont formulées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de favoriser l'utilisation de CIR préalablement aux interventions

Derrière les pratiques énoncées dans la section portant sur la préparation aux interventions, Béatrice a l'intention de favoriser une utilisation de CIR, et ce,

préalablement aux interventions à planifier. Au moment de l'autoconfrontation simple, elle affirme que sa stagiaire manquait de connaissances relatives à la pédagogie de projet et qu'elle s'est, malgré cette lacune, lancée dans la planification et l'animation du projet de pièce de théâtre. La formatrice s'exprime en ces termes : « *[Pascale] avait une connaissance plutôt limitée de la pédagogie de projet. Elle s'est lancée dedans tête première en se mettant quelque peu en danger. [Heureusement], cela a été une réussite* ». Les pratiques de l'enseignante associée durant la conversation avec sa stagiaire sont justifiées par son désir d'inciter Pascale à lire pour anticiper d'éventuelles difficultés et mieux remplir le rôle d'une enseignante en pédagogie de projet. Béatrice croit que « *[lire avant l'action] aidera [Pascale] à mieux définir les objectifs de ses projets et de son rôle* ». Au sein du groupe de codéveloppement professionnel, l'une des participantes demande si l'utilisation fréquente de CIR peut susciter de nouvelles lectures chez l'utilisateur pour anticiper des difficultés potentielles en amont des interventions. Béatrice formule une réponse :

- *Dans mon cas oui [je lis pour prévenir des difficultés]. Dans le cas de ma stagiaire, c'est différent puisqu'elle est [...] plus centrée sur son besoin présent de gestion de la classe et des leçons. Elle n'est pas encore assez à l'aise avec tout le contenu théorique. Je crois qu'elle en viendra éventuellement à [lire pour anticiper des difficultés], mais, pour l'instant, elle est en mode curatif.*

Béatrice veut encourager sa stagiaire à utiliser des CIR préalablement aux interventions pour lui éviter de se mettre de nouveau en danger et, conséquemment, de porter préjudice aux apprentissages des élèves.

Intention de susciter l'habitude d'avoir recours aux CIR

En cette fin de stage, Béatrice a l'intention de susciter, chez sa stagiaire, l'habitude d'avoir recours aux CIR. Elle le déclare lors de l'autoconfrontation simple : « *C'était*

pertinent de lire un texte. Je voulais qu'elle le réalise ». Lors de l'autoconfrontation croisée, le groupe constate que les questions de la formatrice amènent l'idée de complémentarité des sources d'information ou d'inspiration pour stimuler la créativité, l'amélioration des pratiques enseignantes et le développement professionnel. Béatrice justifie son intention : « *Parce que, oui, il y a Pinterest, les blogues, les collègues, le groupe Facebook du troisième cycle pour cela, [pour s'inspirer et apprendre], mais il y a d'autres sources d'information comme les articles* ». Selon Béatrice et ses collègues, les stagiaires ne vont pas d'emblée vers les écrits scientifiques, et il importe de les inciter à recourir aux CIR.

4.2.6 La synthèse des pratiques et des intentions de Béatrice quant à l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif de sa stagiaire

Cette synthèse résume l'analyse du cas de Béatrice et de sa stagiaire Pascale. Elle comprend les pratiques et les intentions de l'encadrement réflexif au regard de l'utilisation des CIR. D'entrée de jeu, rappelons les objets de connaissances issues de la recherche consultées par la dyade tout au long du stage.

Tableau 4.4 Objets de connaissances issues de la recherche consultées par Béatrice et Pascale

Rencontre de rétroaction	Connaissances issues de la recherche sur…
R1 – Début du stage	- L'enseignement de la grammaire rénovée
R2 – Mi-stage	- L'anxiété en contexte scolaire
R3 – Fin du stage	- La pédagogie de projet

4.2.6.1 Première rencontre de rétroaction au début du stage

Comme le montre la figure 4.4, la première rencontre de rétroaction entre Béatrice et Pascale débute par une conversation qui s'attarde à la compréhension de CIR portant sur la grammaire rénovée. Ensuite, elle se poursuit avec l'explicitation d'une situation d'enseignement et d'apprentissage relativement à la dictée. À la fin, la dyade discute de la préparation aux interventions auprès des élèves en s'appuyant sur des objets de CIR consultés.

Figure 4.4 Structure de la première rencontre de rétroaction entre Béatrice et Pascale

Avant la rencontre de rétroaction, Béatrice adopte des pratiques d'encadrement préparatoires à la conversation qu'elle aura avec Pascale. Elle s'est rendu compte que sa stagiaire a besoin de connaissances au sujet de l'enseignement et de

l'apprentissage de la grammaire rénovée. La formatrice repère des CIR dans deux articles, l'un portant sur une démarche active de découverte de la grammaire par l'élève, l'autre sur une démarche d'enseignement explicite. Elle en propose la lecture à Pascale.

Le début de la rencontre est consacré à la compréhension de CIR. Comme l'illustre la R1 du tableau 4.4, Béatrice demande à sa stagiaire de faire une synthèse des CIR extraites des articles. Elle fait ensuite des liens entre les textes et les outils de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage de la grammaire rénovée. Enfin, Béatrice centre l'attention de Pascale sur la compréhension de CIR en révisant le contenu de chacun des articles. L'enseignante associée veut favoriser une compréhension approfondie des CIR, pallier un manque de connaissances de la stagiaire et l'inviter à varier ses approches didactiques.

La conversation se poursuit autour de l'explicitation d'une situation d'enseignement et d'apprentissage en français. Béatrice demande à Pascale de faire des liens entre théorie et pratique, c'est-à-dire entre les CIR et la dictée en classe. En outre, à l'aide de son bagage de CIR et d'expériences, la formatrice exerce son sens critique sur la dictée métacognitive et interactive. De plus, elle insiste sur la pratique réflexive alimentée de CIR pendant et après la formation initiale à l'enseignement. La formatrice veut soutenir l'articulation entre la théorie et la pratique. Par ailleurs, elle veut renforcer les bons coups de sa stagiaire et cibler ce qui est à améliorer, notamment à l'aide de CIR.

La fin de la rencontre de rétroaction porte sur la préparation des interventions en classe en s'appuyant sur des CIR. S'inspirant des articles lus, l'enseignante associée invite sa stagiaire à planifier ses situations d'apprentissage et d'évaluation. Aussi, elle lui demande d'objectiver les CIR acquises. Béatrice fait aussi le même exercice. Elle

veut induire un changement de pratique concernant l'enseignement de la grammaire rénovée, et proposer un réinvestissement des CIR dans l'enseignement de plusieurs disciplines scolaires.

4.2.6.2 Deuxième rencontre de rétroaction à mi-stage

Comme le montre la figure 4.5, la deuxième rencontre de rétroaction débute par l'identification d'une situation d'enseignement et d'apprentissage relativement à la présence d'élèves anxieux en classe. Ensuite, Béatrice et Pascale discutent de leur compréhension de CIR portant sur l'anxiété en contexte scolaire. À la fin, la conversation est axée sur la préparation aux interventions auprès des élèves anxieux en s'appuyant sur des objets de CIR consultés.

Figure 4.5 Structure de la deuxième rencontre de rétroaction entre Béatrice et Pascale

En amont de la rencontre, Béatrice s'est rendu compte que sa stagiaire a besoin de connaissances au sujet des élèves anxieux. La formatrice repère des CIR dont un article scientifique mettant en évidence l'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. Elle propose la lecture de textes à Pascale. De plus, elle participe à la lecture du texte que la stagiaire a choisi parmi ceux proposés en formulant trois questions pour orienter sa lecture.

Au début de la rencontre, la dyade identifie la situation d'enseignement et d'apprentissage. Comme l'illustre la R2 du tableau 4.4, Béatrice anticipe une situation problématique liée à l'anxiété chez les élèves. Elle souhaite centrer l'attention de la future enseignante sur le problème que représentent trois élèves de la classe qui manifestent de l'anxiété.

La conversation se poursuit et s'oriente vers la compréhension de CIR. La formatrice initie et entretient un échange sur certains passages significatifs dans l'un des textes qu'elle a repéré et qui a été choisi par la stagiaire. Par ailleurs, elle fait des liens entre le texte et son vécu personnel. Lorsqu'elle était étudiante à l'université, Béatrice manifestait de l'anxiété. Puis, elle soutient l'articulation entre théorie et pratique en s'attardant aux stratégies d'évitement présentées dans l'article ainsi qu'aux attitudes et aux comportements des élèves face aux situations d'évaluation. Aussi, elle centre l'attention de Pascale sur les signes physiques de l'anxiété et exprime sa compréhension de CIR sur les pensées distractives faisant obstacle à l'apprentissage de l'élève. Béatrice veut stimuler la réflexion ainsi que l'esprit critique de Pascale. Elle souhaite également améliorer la compréhension de CIR en se servant de ses expériences personnelles et professionnelles.

À la fin de la rencontre, Béatrice demande de nouveau à la stagiaire de faire des liens entre théorie et pratique. Ainsi, elle questionne Pascale sur les relations qu'elle établit

entre les connaissances acquises à l'université et les expériences vécues dans ses stages antérieurs. La formatrice interroge la stagiaire sur la préparation aux interventions auprès des élèves anxieux et propose la sienne. D'une part, elle veut insister sur l'utilisation de CIR préalablement aux interventions. D'autre part, elle maintient son intention de proposer un réinvestissement des CIR acquises dans son enseignement.

4.2.6.3 Troisième rencontre de rétroaction à la fin du stage

Tel que présenté à la figure 4.6, la troisième rencontre de rétroaction débute par l'explicitation d'une situation d'enseignement et d'apprentissage relativement à la pédagogie de projet. Elle se poursuit avec l'identification d'une situation problématique se rapportant aux tâches complexes de planification et d'animation du projet pédagogique conçu par Pascale. Puis, la rencontre continue avec la compréhension de CIR au sujet des rôles de l'enseignant adoptant la pédagogie de projet. Elle se termine par la préparation aux interventions en classe en s'appuyant sur des CIR.

Figure 4.6 Structure de la troisième rencontre de rétroaction entre Béatrice et Pascale

Avant la troisième rencontre, Béatrice discute avec Pascale de la façon de combler son manque de connaissances à la suite de la planification et de l'animation d'un projet intitulé *Le théâtre de marionnettes*. L'étudiante déclare qu'elle veut approfondir ses connaissances sur la pédagogie de projet. Lorsque son enseignante associée l'invite à effectuer un repérage de CIR, Pascale trouve un article provenant d'une revue professionnelle qui traite des rôles de l'enseignant adoptant la pédagogie de projet. Après avoir lu le texte, elle demande à Béatrice de le lire.

Pendant la rencontre, la dyade explicite la situation. Comme l'illustre la R3 du tableau 4.4, Béatrice questionne la stagiaire au sujet de la situation d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation relative au projet pédagogique de Pascale. Plus précisément, elle demande à Pascale de s'exprimer, à partir des CIR consultées, sur son rôle dans la planification et l'animation du projet. À l'aide des CIR, l'enseignante associée exerce son jugement professionnel sur la compétence de l'étudiante à

évaluer les apprentissages des élèves. Elle veut laisser la stagiaire expliciter la situation. Par ailleurs, elle maintient son souhait de soutenir l'articulation entre théorie et pratique.

Ensuite, Béatrice prend connaissance de l'identification de la situation problématique. En effet, Pascale a lu des CIR sur les embuches liées à la pédagogie de projet. S'inspirant des objets de CIR consultés, l'enseignante associée dirige sa stagiaire vers un défi prioritaire à relever, à savoir celui de planifier impérativement les apprentissages en pédagogie de projet. Béatrice veut inviter sa stagiaire à prendre conscience des lacunes de ses connaissances relativement à la planification de son animation du projet et à l'anticipation des difficultés des élèves.

La discussion en dyade se poursuit autour de la compréhension de CIR. Béatrice demande à Pascale les motifs sous-jacents à ce choix de texte. Ensuite, elle initie des échanges sur des passages de l'article consulté et demande de faire des liens entre théorie et pratique. La formatrice et l'étudiante abordent le concept de cogestion de la classe en se référant à l'article et à leurs pratiques enseignantes. Béatrice veut amener sa stagiaire à prendre conscience de ses rôles effectifs à partir de ce qu'elle a lu dans l'article. En outre, elle souhaite laisser l'étudiante réfléchir et ensuite l'écouter tout en s'abstenant d'émettre ses commentaires et ses réflexions. Par ailleurs, elle maintient son intention de favoriser une compréhension approfondie de CIR en se servant de ses expériences.

À la fin de la rencontre, Béatrice questionne Pascale sur sa préparation à d'autres projets pédagogiques en lui proposant de se projeter dans son insertion professionnelle. L'enseignante associée lui suggère de planifier ses prochains projets à l'aide de CIR. Béatrice a l'intention de favoriser l'utilisation de CIR préalablement aux interventions, et de susciter l'habitude d'y avoir recours.

Dans le tableau 4.5, nous présentons la synthèse des aspects faisant état de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif que Béatrice offre à sa stagiaire. Le tableau 4.5 présente les pratiques et les intentions selon les catégories du traitement d'une situation problématique.

Tableau 4.5 Synthèse de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif offert par Béatrice

R1 – Début du stage	
Pratique d'encadrement réflexif [39]	**Intention d'encadrement réflexif**[40]
Compréhension – EA repère des CIR (grammaire rénovée) – EA propose la lecture de CIR – EA demande une synthèse de CIR – EA fait des liens texte-moyens de soutenir l'apprentissage – EA centre l'attention sur la compréhension CIR	*Compréhension* – EA veut favoriser une compréhension approfondie des CIR – EA veut pallier un manque de connaissances – EA veut inviter à varier les approches didactiques
Explicitation – EA demande de faire des liens théorie-pratique – EA exerce son sens critique (dictée) – EA insiste sur la pratique réflexive avec des CIR	*Explicitation* – EA veut soutenir l'articulation théorie-pratique – EA veut renforcer les bons coups et cibler les améliorations
Préparation – EA propose de planifier les interventions avec des CIR – EA demande et objective les CIR acquises	*Préparation* – EA veut induire un changement de pratique – EA veut proposer un réinvestissement des apprentissages

[39] Provenance : rétroactions en dyade, autoconfrontations simples et croisées.

[40] Provenance : autoconfrontations simples et croisées.

R2 – Mi-stage	
Pratique d'encadrement réflexif [41]	**Intention d'encadrement réflexif**[42]
Identification – EA anticipe la situation problématique (anxiété) – EA dirige vers la situation problématique	*Identification* – EA veut centrer l'attention sur la situation problématique
Compréhension – EA repère des CIR (anxiété) – EA propose la lecture de CIR – EA soutient la lecture de CIR – EA échange sur certains passages du texte – EA fait des liens entre des CIR et son vécu personnel – EA fait des liens théorie-pratique – EA centre l'attention sur la compréhension de CIR et exprime sa compréhension	*Compréhension* – EA veut réfléchir et stimuler la réflexion et l'esprit critique – EA veut améliorer la compréhension de CIR avec des CIE
Préparation – EA demande de faire des liens théorie-pratique – EA questionne la préparation aux interventions et propose la sienne	*Préparation* – EA veut favoriser l'utilisation de CIR préalablement aux interventions – EA veut proposer un réinvestissement des apprentissages (CIR)

[41] Provenance : rétroactions en dyade, autoconfrontations simples et croisées.

[42] Provenance : autoconfrontations simples et croisées.

R3 – Fin du stage

Pratique d'encadrement réflexif [43]	Intention d'encadrement réflexif[44]
Explicitation – EA questionne une SAÉ (projet Théâtre marionnettes) – EA exerce son jugement évaluatif (évaluation élèves)	*Explicitation* – EA veut laisser ST expliciter – EA veut soutenir l'articulation théorie-pratique
Identification – EA prend connaissance de l'identification d'une situation problématique – EA dirige vers un défi à relever (planifier)	*Identification* – EA veut inviter à prendre conscience des lacunes (planification)
Compréhension – EA fait repérer des CIR (rôles pédagogie projet) – EA demande les motifs sous-jacents au choix du texte – EA échange sur certains passages du texte – EA demande et fait des liens théorie-pratique	*Compréhension* – EA veut amener à prendre conscience des rôles effectifs – EA veut laisser ST réfléchir – EA veut favoriser la compréhension approfondie de CIR avec des CIE
Préparation – EA questionne la préparation aux interventions – EA propose de planifier avec des CIR	*Préparation* – EA veut favoriser l'utilisation de CIR préalablement aux interventions – EA veut susciter l'habitude d'avoir recours aux CIR

[43] Provenance : rétroactions en dyade, autoconfrontations simples et croisées.

[44] Provenance : autoconfrontations simples et croisées.

4.2.7 La mise en évidence des échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel concernant l'encadrement réflexif offert par Béatrice

4.2.7.1 Première rencontre du groupe au début du stage

Lors de l'autoconfrontation croisée faisant suite à la première rencontre de rétroaction (tableau 4.5), Béatrice et le groupe échangent sur l'enseignement de la grammaire rénovée. Béatrice mentionne que la lecture de CIR fait maintenant partie des travaux de stage de Pascale. Tandis que toutes les autres enseignantes associées préfèrent commencer une rencontre de rétroaction en abordant d'emblée la pratique enseignante de leur stagiaire, Béatrice choisit, quant à elle, de commencer par parler de CIR : *« En partant, j'ai voulu sauter dans les CIR, [dans les] concepts, par exemple celui de grammaire traditionnelle et celui de grammaire rénovée »*. À ses yeux, la compréhension de CIR précède et alimente la planification de l'enseignement : *« [...] c'est la base avant une préparation de leçon qu'il faut éviter de précipiter »*. Certains membres du groupe considèrent que la structure de la rétroaction adoptée par Béatrice suppose que les stagiaires aient les textes sous les yeux, leur permettant ainsi de parler aisément de leur compréhension des CIR. L'une des enseignantes déclare : *« C'est tellement plus clair pour ta stagiaire parce qu'elle a l'article [annoté] sous les yeux! [...] Elle était préparée (texte lu et annoté en fonction de ce qui se passe avec les élèves) »*.

Le groupe se questionne aussi sur la capacité des stagiaires à articuler théorie et pratique. Dans le milieu scolaire, comme dans le milieu universitaire, *« le besoin d'apprendre doit être là »*, affirme une collègue de Béatrice. L'enseignante associée de Pascale renchérit et exprime sa volonté de soutenir l'articulation entre théorie et pratique. Elle veut mettre à profit la complémentarité de son bagage expérientiel et des CIR : *« C'était de fournir le côté pratique et théorique autour de la grammaire*

rénovée [...] ». Béatrice souhaite mettre davantage l'accent sur le sens des concepts lors de ses discussions ultérieures avec sa stagiaire : « *Le terme métalangage, j'aurais pu le définir. Je devrai parler davantage de ma compréhension du texte, mais des termes plus précis aussi* ». Le groupe nuance les propos de Béatrice en soulignant qu'il faut tout de même aller « *chercher ce qui accroche [la stagiaire]* ». La formatrice dit respecter effectivement les intérêts et les besoins de sa stagiaire, mais elle argumente sur l'importance d'avoir recours à des CIR qui invitent à découvrir des approches didactiques variées et fondées sur des recherches en didactique du français. Elle s'exprime en ces termes : « *Je voulais donner des textes avec des approches variées : la démarche active de découverte, l'enseignement explicite. Oui, l'exercisation, mais aussi le regroupement des élèves en comité de recherche grammaticale* ».

Un membre du groupe se demande également si Béatrice permet à la future enseignante de créer elle-même des liens entre des CIR et son enseignement. La formatrice répond : « *Je nuance les CIR avec la réalité. Ma stagiaire utilise les arguments des CIR pour dire pourquoi elle devrait améliorer sa pratique. Elle donne un exemple aussi (de ses pratiques enseignantes relatives à l'enseignement de la grammaire)* ». Par rapport aux pratiques enseignantes des stagiaires, le groupe mentionne qu'il leur faut du doigté pour identifier des défis à relever. Par ailleurs, Béatrice suggère d'inviter la stagiaire à expliciter ses pratiques en les mettant en relation avec certaines recommandations extraites des textes lus. Elle dit :

- *Je pense qu'on y arrive en demandant un topo de ce qu'elle fait déjà de bien avec les élèves, en lien avec ce qu'on vient de lire. [...] C'est elle qui dit ce qui est à améliorer, matière à un changement de pratique, dans le sens de certaines recommandations.*

Le groupe remet en question l'application de recommandations issues de la recherche en insistant sur le fait *« [qu'elles doivent] être nuancées et adaptées à la réalité de classe »*. Béatrice approuve tout en ajoutant que les CIR aident à nourrir une réflexion sur les choix pédagogiques lorsque vient le temps de planifier l'enseignement et, parfois, à questionner ses pratiques. Elle donne l'exemple suivant à ses pairs dans lequel elle invite la stagiaire à réfléchir sur ses leçons de grammaire planifiées en fonction de l'enseignement que l'étudiante a elle-même reçu : *« [Pascale] se débrouillait avec l'enseignement qu'elle avait reçu [au primaire et au secondaire], plus magistral, on applique les règles de grammaire enseignées. [...] je voulais amener la réflexion à un autre niveau : apporter un changement »*. Des interactions en groupe émerge une question au sujet de la place de l'expérience : *« Que suggères-tu, en tant qu'enseignante d'expérience? »*. Béatrice répond qu'elle suggère des changements, surtout à partir de sa lecture de CIR : *« Je [...] voulais insister sur ce que j'ai trouvé important dans la lecture, ce qu'il faut que la stagiaire retienne [...] [Le métalangage], à mon avis, ça rentre dans les compétences transversales à développer chez les élèves »*. Par ailleurs, l'enseignante reconnait, comme le stipulent les membres du groupe, qu'il est bénéfique pour une étudiante que son enseignante associée lui fasse part de ses expériences. Les expériences verbalisées pourraient servir de soutien à la planification de l'enseignement.

4.2.7.2 Deuxième rencontre du groupe à mi-stage

Lors de l'autoconfrontation croisée faisant suite à la deuxième rencontre de rétroaction (tableau 4.5), Béatrice et le groupe délaissent le thème de la grammaire rénovée et échangent sur l'anxiété en contexte scolaire. Béatrice tient compte de la suggestion du groupe de commencer la rétroaction en abordant les situations d'enseignement et d'apprentissage. Elle insiste sur la nécessité d'observer les élèves

afin d'anticiper certaines situations problématiques, comme celle de l'anxiété, méconnues par la stagiaire. La formatrice affirme : *« [Pascale] n'aurait peut-être pas été en mesure de faire aussi facilement le constat, mais il y a déjà trois élèves qui sont en suivi psychologique pour l'anxiété. [...] C'est donc moi qui ai plus vu la problématique »*. Les membres du groupe se demandent comment aider les stagiaires à établir des priorités. Béatrice suggère de les soutenir dans l'établissement de priorités par une prise de conscience de leurs principales préoccupations. Elle mentionne que sa stagiaire doit prendre conscience du stress de l'évaluation lors des visites de supervision pendant son stage tout en voyant avec lucidité les besoins des élèves anxieux, et ce, en s'appuyant sur des CIR. Elle explique :

- *[Pascale] est préoccupée par ses apprentissages en stage, ses évaluations et c'est normal, mais il y a les élèves aussi. J'ai un élève qui a déjà 18 absences sur son bulletin. Il applique ça, les stratégies d'évitement. C'est majeur et ça prend une pleine conscience de ça [...].*

L'une de ses collègues lui demande si elle pourrait susciter cette prise de conscience sans nommer ce qu'elle a observé relativement aux stratégies d'évitement d'un élève anxieux : *« Elle n'aurait pas pu le voir [seule] que c'était majeur? »*. Béatrice demeure convaincue qu'elle doit donner des indices concernant les problèmes rencontrés en classe à traiter prioritairement. Toutefois, elle est prête à tenir compte de la proposition du groupe, qui consiste à inviter la stagiaire à identifier elle-même les besoins des élèves.

Par ailleurs, elle voudrait inciter sa stagiaire à repérer des CIR en lien avec l'identification des besoins des élèves :

- *Je pourrais lui demander de me signifier ce qui lui manque tout en lui donnant des pistes. [...] Elle a la curiosité et [...] elle connait déjà les bases de données, alors elle serait capable de chercher par elle-même. À suivre prochainement.*

Pour favoriser la compréhension des CIR chez les stagiaires, Béatrice suggère à ses pairs de leur proposer des questions ou des objectifs orientant la réflexion durant la lecture de textes. La formatrice précise : « *La première [question] concentre [Pascale] sur la pleine conscience des causes de l'anxiété et l'autre sur ce qu'il est possible de faire dans notre classe pour diminuer l'anxiété, pouvoir aider concrètement nos élèves* ». Les collègues de Béatrice veulent s'inspirer de cette pratique d'encadrement. Le groupe ajoute que l'étudiante pourrait participer à la formulation des questions et des objectifs de lecture de CIR. Un membre déclare : « *C'est bien. On pourrait leur faire écrire leurs questions* ». Béatrice manifeste de l'ouverture aux suggestions pouvant améliorer ses pratiques d'encadrement : « *[...] On jase (en groupe) et je viens de comprendre que j'ai peut-être voulu un peu trop la devancer (la stagiaire)* ». Elle dit qu'elle arrive difficilement à écouter sa stagiaire. Elle a tendance à privilégier les conseils, surtout lorsqu'il est question de la préparation aux interventions auprès des élèves anxieux : « *Quand on lit, c'est parce qu'on a besoin de savoir pour intervenir auprès des élèves. [...] Je pouvais identifier [...] où elle pouvait agir, et de quelle façon* ». Selon ses collègues, il est préférable de questionner les stagiaires. Béatrice veut tenir compte de ce commentaire en essayant de questionner Pascale et de l'écouter de manière active afin d'éviter de la submerger de conseils.

4.2.7.3 Troisième rencontre du groupe à la fin du stage

Lors de l'autoconfrontation croisée faisant suite à la troisième rencontre de rétroaction (tableau 4.5), Béatrice et le groupe échangent sur la pédagogie de projet, un thème qui diffère de ceux abordés lors des rencontres en début et à mi-stage. Béatrice se prononce sur l'importance d'amener la stagiaire, à la fin de son dernier stage, à parler de l'insertion professionnelle en enseignement. Elle croit bon de

revenir, avec des CIR à l'appui, sur des éléments marquants du stage, comme l'animation d'un projet pédagogique d'envergure qu'elle pourrait reprendre ultérieurement. Les collègues ajoutent qu'il peut être pertinent pour des stagiaires de créer un portfolio professionnel incluant des projets, des artefacts et diverses réalisations pour faciliter la transition entre la formation initiale et l'insertion professionnelle. À ce sujet, l'un des membres affirme : *« Les stagiaires qui se montent un dossier sont favorisés »*.

Par ailleurs, les questions que pose Béatrice à Pascale concernent surtout l'évaluation des apprentissages des élèves. La formatrice identifie l'habileté à évaluer les apprentissages des élèves comme un défi pour les stagiaires : *« Je pense que je voulais lui donner l'occasion de pouvoir parler très clairement de son rôle dans l'évaluation parce qu'en entrevue c'est souvent là que ça blesse [...] »*. En se référant au texte lu, la formatrice incite sa stagiaire à acquérir des connaissances sur ce sujet. Béatrice mentionne aux autres enseignantes associées la nécessité d'encourager les stagiaires à faire des liens entre les recommandations des auteurs d'un texte et ce qui a été planifié et enseigné en classe. *« [Les élèves] étaient très actifs et c'est ce que la lecture nous recommande. Son rôle, selon le texte, est de les guider, les motiver, les orienter et cela a confirmé les interventions que [Pascale] décrit »*. Le groupe soutient que les CIR peuvent combler un manque de connaissances sur une multitude de sujets. Béatrice précise où se situe surtout le manque de connaissances de sa stagiaire : *« Il y a eu des petites difficultés pour l'organisation (planification du projet) [...] »*.

Par ailleurs, l'enseignante associée de Pascale parle de sa satisfaction relative au réinvestissement d'une suggestion du groupe. En effet, les membres avaient convenu, avant la 3e rencontre d'autoconfrontation croisée, que les stagiaires repèreraient elles-mêmes des CIR. On peut entendre Béatrice évoquer cette décision partagée :

- *On avait convenu [en groupe de codéveloppement] que les stagiaires devaient être moins en attente ou à notre charge. [...] Je lui ai demandé de trouver vers quel sujet elle voulait se diriger. Elle a trouvé un texte qui l'a beaucoup accrochée.*

De plus, le groupe avait proposé à Béatrice de privilégier l'écoute active. L'enseignante associée en a tenu compte : elle n'a pas suggéré de questions ou d'objectifs de lecture à la fin du stage. Elle déclare : « *[...] je devais laisser plus le temps de réfléchir avant de commenter. Cette fois-ci, il s'agissait plus de la laisser s'exprimer, je n'avais pas de questions précises [avant la lecture du texte]* ». Un membre du groupe juge que les enseignantes associées devraient éviter de taire leurs idées : « *Là, tu parles moins. Est-ce que sa réflexion sur le texte est aussi complète? Il faut faire un peu de tout : questionner, donner nos idées* ». Dans son désir de poursuivre son développement professionnel, Béatrice projette de modifier son encadrement pour qu'il y ait un équilibre entre la réflexion individuelle et la réflexion en dyade, l'écoute et l'émission de conseils : « *C'est ça, ça s'appelle l'équilibre* ». Également, elle souligne l'importance de la complémentarité des sources d'information ou d'inspiration : « *Parce que, oui, il y a Pinterest, les blogues, les collègues, le groupe Facebook du troisième cycle pour cela, [pour s'inspirer et apprendre], mais il y a d'autres sources d'information comme les articles [professionnels ou scientifiques]* ». Le groupe suggère d'inciter les stagiaires à recourir aux CIR, en plus des autres sources d'information : « *Les stagiaires ne cherchent pas de ce côté d'emblée* ».

Nous présentons, dans le tableau 4.6, la synthèse des échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel à propos de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif que Béatrice offre à sa stagiaire. Le tableau 4.6 présente la teneur des propos de Béatrice et du groupe de codéveloppement professionnel (GCP).

Tableau 4.6 Échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel à propos de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif que Béatrice offre à sa stagiaire

R1 - Début du stage *Thème : CIR sur l'enseignement de la grammaire rénovée* Légende : – initie l'échange, ⇒ poursuit l'échange	
Teneur des propos de Béatrice (EA)	**Teneur des propos du groupe (GCP)**
– EA inclut la lecture de CIR dans les travaux de stage de ST	
⇒ EA préfère commencer les rétroactions en abordant les CIR (concepts, fondements de la grammaire)	– GCP préfère commencer les rétroactions en abordant les situations d'enseignement-apprentissage (pratiques enseignantes de ST) ⇒ GCP considère que les ST doivent alors avoir les textes lus et annotés en main
⇒ EA renchérit : il est nécessaire de soutenir l'articulation théorie-pratique ⇒ EA veut mettre à profit la complémentarité de son bagage expérientiel et théorique	– GCP questionne la capacité des ST à articuler théorie et pratique ⇒ GCP invite à susciter le besoin d'apprendre chez les ST
– EA souhaite mettre davantage l'accent sur le sens des concepts dans ses discussions ⇒ EA nuance : il importe d'avoir recours à des CIR sur des approches didactiques variées et fondées	⇒ GCP précise : il faut respecter les intérêts et les besoins de ST
⇒ EA précise qu'elle contextualise des CIR avec la réalité de la classe	⇒ GCP se demande si EA soutient ST dans l'établissement de liens entre des CIR et l'enseignement
⇒ EA demande à ST les forces et les défis en lien avec des recommandations extraites des CIR	– GCP soulève qu'il faut du doigté pour identifier des défis à relever par les ST ⇒ GCP remet en question l'application de recommandations extraites des CIR ⇒ GCP nuance que les recommandations doivent être nuancées et adaptées

⇒ EA ajoute que les CIR aident à nourrir une réflexion sur les choix pédagogiques` ⇒ EA reconnait qu'elle pourrait verbaliser davantage ses CIE	– GCP veut savoir si EA fait des recommandations à l'aide des CIE

R2 - Mi-stage

Thème : CIR sur l'anxiété en contexte scolaire

Légende : – initie l'échange, ⇒ poursuit l'échange

Teneur des propos de Béatrice (EA)	Teneur des propos du groupe (GCP)
	– GCP avait suggéré de commencer les rétroactions en abordant les situations d'enseignement-apprentissage (pratiques enseignantes de ST)
⇒ EA tient compte de l'idée en insistant sur la nécessité d'observer les élèves pour anticiper des situations ⇒ EA suggère la prise de conscience des principales préoccupations des ST et donne des indices concernant les besoins des élèves	⇒ GCP se demande comment aider les ST à établir seuls des priorités
– EA croit que ST pourrait repérer seule des CIR sur les besoins des élèves	⇒ GCP propose d'inviter ST à identifier elle-même les besoins des élèves
– EA suggère de proposer des questions ou des objectifs orientant la lecture de CIR	
⇒ EA réalise qu'elle devance ST et peine à l'écouter, la submerge de commentaires	⇒ GCP veut réinvestir l'idée de soutien à la lecture de CIR par des questions et des objectifs formulés par les ST
– EA privilégie les conseils relatifs à la préparation aux interventions en classe	
	⇒ GCP désapprouve : EA devrait poser des questions, privilégier l'écoute active et éviter l'excès de conseils

R3 – Fin du stage

Thème : CIR sur la pédagogie de projet

Légende : – initie l'échange, ⇒ poursuit l'échange

Teneur des propos de Béatrice (EA)	Teneur des propos du groupe (GCP)
– EA se prononce sur l'importance d'amener ST à parler de l'insertion professionnelle en enseignement ⇒ EA croit bon de revenir sur des éléments marquants du stage à reprendre ultérieurement	⇒ GCP ajoute qu'il est pertinent d'encourager les ST à créer un portfolio professionnel pour faciliter la transition entre la formation initiale et l'insertion professionnelle en enseignement
– EA signale que les ST peinent à évaluer les apprentissages des élèves – EA affirme que ST a besoin de CIR sur l'évaluation des apprentissages des élèves	
– EA défend la nécessité d'encourager les ST à faire des liens entre les recommandations extraites des CIR et ce qui a été planifié et enseigné ⇒ EA croit que le manque de connaissances de ST se situe du côté de la planification de l'enseignement	⇒ GCP soutient que les CIR comblent un manque de connaissances sur des sujets variés
⇒ EA tient compte de la suggestion de faire repérer des CIR par ST	– GCP avait suggéré le repérage de CIR par les ST
⇒ EA tient compte de la suggestion de privilégier l'écoute active et éviter l'excès de conseils ⇒ EA projette d'équilibrer les réflexions individuelle et dyadique, l'écoute et l'émission de conseils	– GCP avait suggéré à EA de poser des questions, privilégier l'écoute active et éviter l'excès de conseils ⇒ GCP juge toutefois que les EA devraient éviter de taire leurs idées et partager davantage leurs réflexions

– EA souligne l'importance de la complémentarité des sources d'information et d'inspiration variées	⇒ GCP suggère que les ST aient recours aux CIR d'emblée, en plus d'autres sources d'information

4.3 Le cas de Caroline et de sa stagiaire Simone

4.3.1 Les informations factuelles

- Enseignante associée (EA) : Caroline
- Stagiaire (ST) : Simone
- Commission scolaire : de la Côte-du-Sud
- Niveau d'enseignement : 2e année du primaire
- Population scolaire : moins de 300 élèves
- Indice de milieu socio-économique[45] : rang décile 8

4.3.2 La présentation du cas

Nous présentons, dans la section qui suit, le cas de Caroline, une enseignante associée de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud, et de sa stagiaire Simone.

Caroline cumule 17 années d'expérience en tant qu'enseignante au primaire à la Commission scolaire de la Côte-du-Sud. Elle détient un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Elle se dit intéressée par les études aux cycles supérieurs. L'enseignante encadre des stagiaires en enseignement depuis 4 ans. Elle a participé à

[45] Gouvernement du Québec (2016). *Indices de défavorisation (2014-2015)*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_PUBLICATION_20152016.pdf

des ateliers de formation offerts aux enseignants associés. Caroline estime avoir une connaissance assez précise du Cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires (Portelance *et al.,* 2008). Elle comprend bien les liens entre le contenu de formation et le rôle d'enseignante associée. Cela l'amène à en intégrer certains aspects dans ses pratiques d'encadrement du stagiaire. Dans cette recherche, Simone prend la charge de sa classe de 2e année au primaire.

Dans le questionnaire sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche (CIR), Caroline note qu'elle utilise des articles scientifiques ou des documents universitaires plus de quatre fois par année. Elle ajoute qu'elle utilise surtout du matériel didactique comme source d'information. Son utilisation de CIR est particulièrement motivée par sa volonté d'améliorer ses pratiques professionnelles et de justifier ou de valider ses interventions et ses décisions. L'enseignante associée est d'avis que les CIR sont parfois difficiles à trouver. Elle déclare, par ailleurs, que les CIR sont fiables et qu'elles sont utiles pour guider ou améliorer ses interventions. Elle apprécie essentiellement lire une présentation de résultats de recherche pouvant répondre à ses besoins, participer à un projet de recherche, prendre connaissance de résultats de recherche accompagnés de recommandations claires et précises, ainsi qu'avoir des discussions avec ses collègues au sujet des CIR. En outre, elle est à la recherche de contacts réguliers avec des gens qui diffusent des CIR et qui présentent des exemples concrets sur la façon d'appliquer les recommandations issues de la recherche. Caroline se dit capable de lire et de comprendre les publications scientifiques, d'utiliser les TIC pour faire de la recherche documentaire, d'évaluer la qualité des CIR et de les réinvestir dans sa pratique. À la fin du questionnaire initial, cette enseignante associée signale que son utilisation de CIR dépend avant tout du temps dont elle dispose pour lire, de l'accès aux technologies de l'information et de la communication, ainsi que des occasions formelles d'échanges et de remises en question des habitudes et des traditions établies. Par ailleurs, son utilisation de CIR

dépend de l'importance accordée par son établissement au développement professionnel des enseignants, de la disponibilité de personnes ressources qualifiées pour lui offrir du soutien quant à leur exploitation et de l'existence de groupes qui visent l'utilisation de CIR.

4.3.3 La rencontre de rétroaction filmée au début du stage

Dans les prochaines sections sont présentées les pratiques d'utilisation de CIR par Caroline et les intentions sous-jacentes dans l'encadrement réflexif de Simone. Les données collectées en début de stage de l'étudiante proviennent de l'enregistrement vidéo d'une rencontre de rétroaction en dyade (entre l'enseignante associée Caroline et sa stagiaire Simone), d'une autoconfrontation simple en présence de la chercheuse et d'une autoconfrontation croisée en présence des membres du groupe de codéveloppement professionnel. En premier lieu, nous mettons brièvement en contexte la rétroaction enregistrée au début du stage.

4.3.3.1 Mise en contexte de la rencontre de rétroaction

Avant la rétroaction, dès les premiers jours du stage, la dyade constate d'importantes difficultés comportementales chez un élève de la classe nommé Mathis[46]. Face à des consignes que Caroline et Simone lui donnent, il refuse d'obtempérer. Il lui arrive souvent d'être entêté et insensible aux conséquences de ses comportements, aux punitions et au renforcement positif offert par des enseignants. L'élève fait des crises de colère et réagit avec violence. Par ailleurs, cet élève peut se montrer vindicatif.

[46] Nom fictif.

Désireuses d'obtenir un climat de classe harmonieux, la formatrice et l'étudiante veulent satisfaire sans tarder leur désir de se renseigner sur les troubles de comportement, dont le trouble d'opposition avec provocation fait partie. Elles souhaitent répondre aux besoins de Mathis, mais aussi à ceux des autres élèves de la classe en réagissant efficacement aux comportements inappropriés de l'élève. Caroline repère deux articles scientifiques[47] [48], deux documents ministériels[49] [50], un diaporama[51] d'une conférence offerte à des enseignants du primaire et un article de l'association québécoise des neuropsychologues[52]. Tous les documents répertoriés et le diaporama comportent des CIR qui s'appuient sur des références à des écrits scientifiques produits par des chercheurs reconnus. Le directeur et la psychologue de l'école participent à la recherche documentaire. La stagiaire prend l'initiative de relire ses notes de cours et son recueil de textes du cours universitaire *Gestion éducative de la classe au primaire*. Ensemble, Caroline, Simone, le directeur et la psychologue créent un dossier de CIR.

---

[47] Bissonnette, S., Bouchard, C. et St-Georges, N. (2011). Soutien au comportement positif (SCP) : un système efficace pour la prévention des difficultés comportementales. *Formation et profession, décembre*, 16-19.

[48] Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation, 35*(1), 82-101.

[49] Ministère de l'éducation nationale. (2012). *Scolariser les enfants présentant des troubles des conduites et des comportements (TCC)*. Récupéré de http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/85/6/Formation_TCC_222856.pdf

[50] Ministère de l'Éducation du Québec (1992). École et comportement. L'observation systématique du comportement. Québec : Gouvernement du Québec.

[51] Boutet, C. et Robillard, R. (s.d.). *La relation d'attachement en enseignement et à l'école.* Récupéré de http://www.csdraveurs.qc.ca/SiteWeb/SitesEtablissements/Equipage/Conférence%20M_%20Richard%20Robillard.pdf

[52] Hammarenger, B. (s.d.). Trouble d'opposition / provocation. Récupéré de https://aqnp.ca/documentation/developpemental/le-trouble-dopposition-provocation/

Le premier enregistrement vidéo d'une rencontre de rétroaction entre Caroline et Simone se déroule au mois de septembre, soit au début du stage. La formatrice planifie par écrit la rencontre de rétroaction, qui dure 25 minutes, en formulant explicitement ses intentions d'encadrement. Lors de l'autoconfrontation simple, elle justifie son habitude de planifier les rencontres de rétroaction : « *Quand j'ai une stagiaire, je planifie pour mes élèves, mais je planifie aussi pour ma stagiaire. Une rétroaction, ça se prépare, ça se planifie. Qu'est-ce que je veux lui enseigner? Sur quoi je veux la former? C'est structuré* ». D'une part, l'enseignante associée souhaite que sa stagiaire fasse, préalablement à leur échange, une analyse réflexive écrite d'une leçon qu'elle a conçue et enseignée en y mentionnant ses principales préoccupations. Caroline tient à ce que Simone s'appuie sur cette analyse écrite pour expliciter ses pratiques. D'autre part, l'enseignante associée demande un compte rendu des auto-observations et des observations des élèves réalisées par l'étudiante depuis les premiers jours de stage. Selon les propos de la formatrice en autoconfrontation simple, l'encadrement réflexif qu'elle offre au début du stage a principalement pour but d'amener la stagiaire à pallier un manque de connaissances sur le trouble d'opposition avec provocation (TOP) afin d'entrevoir des pistes d'intervention. La formatrice résume sa manière de concrétiser ses intentions générales d'encadrement :

- *Je suis partie de la problématique qu'on a en classe. Nous avons un élève avec un TOP qui perturbe le climat de la classe. [...] Son vécu, ses préoccupations, ce qu'elle retient, mes questions tournaient autour de ça pour la mise en mots globale. Je fais le lien avec une leçon que ma stagiaire avait préparée et enseignée.*

L'extrait ci-dessous expose le contexte des échanges entre la formatrice et l'étudiante au début du stage.

- *(EA) Décris-moi globalement ton vécu de stagiaire dans ma classe.*

- *(ST) C'est positif, enrichissant. Je me sens beaucoup impliquée dans la classe, dans l'école. Je peux donner mon point de vue pour certaines décisions.*

- *(EA) Il y a une activité complète que tu as préparée et animée toute seule. Comment ça s'est passé?*

- *(ST) Ça s'est bien passé. C'est certain que notre élève qui nous préoccupe est ressorti beaucoup. Ce n'est pas pour rien qu'on a déjà fait des recherches sur ses difficultés de comportement. Il a dérangé. Il a tenté de venir me chercher. De mon côté, j'ai fait de l'ignorance intentionnelle. Ma gestion du groupe était bonne. Je tolérais les écarts de conduite de Mathis pourvu que ça ne dérange pas les autres élèves.*

- *(EA) Est-ce que son comportement durant la journée était similaire à son comportement d'autres journées, quand tu animes ou quand j'anime?*

- *(ST) Oui, typiquement lui [...].*

(R1_C-S_00:32 – 2:25)

Résumons les principales étapes se dégageant de leur discussion. L'ensemble des données recueillies pendant la suite de l'échange entre Caroline et Simone ainsi que dans les autoconfrontations simple et croisée montre que l'enseignante associée dirige la rencontre en invitant d'abord la stagiaire à expliciter la situation d'enseignement et d'apprentissage. La formatrice invite ensuite la future enseignante à identifier une situation d'enseignement et d'apprentissage problématique. Vient ensuite le moment où l'enseignante demande à Simone de parler de sa compréhension de CIR extraites des différents documents qui composent un dossier relatif au TOP. À la fin de leur conversation, Caroline aborde la préparation aux interventions à l'aide de CIR. Elle demande notamment à Simone d'identifier un autre besoin de connaissances.

4.3.3.2 Explicitation de la situation d'enseignement et d'apprentissage

À l'aide de ses notes de cours sur la gestion éducative de la classe et des CIR repérées par Caroline et des membres de l'équipe-école, Simone observe systématiquement les comportements de Mathis et les interventions de son enseignante associée. Par ailleurs, elle expérimente, inspirée par ses lectures, des interventions auprès de Mathis lors de prises en charge, soit l'ignorance intentionnelle et le renforcement positif pour favoriser les comportements souhaités.

Dans l'extrait de l'échange dyadique suivant, la stagiaire explicite ses observations, les pratiques de son enseignante associée et les siennes.

- *(EA) Qu'est-ce qui retient le plus ton attention?*
- *(ST) Par rapport à Mathis, c'est vraiment ses réactions qui sont presque toujours négatives. On sent qu'il a une rage, comme s'il n'était pas bien avec lui-même.*
- *(EA) Il est souvent fâché. Je suis d'accord avec toi. Qu'as-tu observé d'autre?*
- *(ST) Oui, j'ai beaucoup observé en début de stage. Je t'ai observée enseigner. Mathis est placé près de moi, alors oui, je l'ai observé. En le regardant agir, j'ai remarqué qu'aussitôt que quelque chose ne fait pas son affaire, il donne des coups sur le bureau, il s'assoit les pieds sur le côté [...]. C'est toujours pour faire réagir. Il démontre son mécontentement, mais pas toujours de la bonne manière.*
- *(EA) As-tu pris des notes?*
- *(ST en montrant une grille annotée) Oui, justement beaucoup en début d'année. J'ai pris en note les comportements qui revenaient plus d'une fois. J'ai noté ses gestes violents comme se frapper la tête. J'ai noté si ça se produisait l'avant-midi ou l'après-midi. C'était pour ajouter les éléments perturbateurs dans l'environnement, selon le moment de la journée.*
- *(EA) Est-ce fréquent comme comportement?*

- *(ST) Oui, presque tous les jours et c'est surtout au retour de la récréation. Il est souvent mêlé à des conflits durant la récréation.*

- *(EA) Comment interviens-tu?*

- *(ST) L'ignorance intentionnelle, si je vois que ça ne dérange pas trop les autres, c'est ce que je fais. Je veux lui montrer que ça ne vient pas me chercher qu'il frappe sur son bureau. [...] Sinon, on fonctionne beaucoup avec les avertissements. Avant, on avait notre système de renforcement des boules de bonheur [...]. Parfois, ça faisait l'effet contraire. Aussi, quand Mathis ne réussissait pas à avoir une petite boule de bonheur, ça pouvait amplifier la crise.*

- *(EA) J'ai aussi remarqué qu'il se met en échec lui-même. Il part négativement.*

- *(ST) On dirait qu'il veut provoquer lui-même son échec au lieu de le vivre. Comme cela, c'est comme ce que j'ai lu, c'est lui qui a choisi de ne pas réussir.*

- *(EA) Tu l'as dit, c'est lui qui décide.*

Décortiquons cet échange afin d'en dégager des pratiques d'encadrement de l'enseignante associée. Caroline demande à Simone de verbaliser ses observations et elle formule les siennes. Elle invite également la future enseignante à faire état d'une expérimentation de pistes d'action. Caroline a l'intention de donner plus d'importance à l'observation systématique des comportements et l'utilisation des CIR. De plus, elle souhaite valoriser l'apport d'une analyse réflexive préalable aux rencontres de rétroaction.

Questionner sur les observations effectuées et les confirmer

Tel que nous l'avons brièvement énoncé dans la mise en contexte, Caroline et Simone constatent, depuis les premiers jours de septembre, d'importantes difficultés

comportementales chez un élève du groupe-classe. Même si l'année scolaire commence, la tâche de l'enseignante et de la stagiaire est déjà complexe. La formatrice amène donc la future enseignante à témoigner de ses constats relatifs aux comportements inappropriés chez Mathis. Concrètement, l'enseignante associée demande à sa stagiaire : *« Qu'est-ce qui retient le plus ton attention? »*, *« Qu'as-tu observé d'autres? »*, *« As-tu pris des notes? »*, *« Est-ce fréquent comme comportement? »*. Les questions formulées par Caroline invitent Simone à fournir des données précises sur le trouble de comportement observé. Elles portent également sur la prise de notes et la fréquence des comportements inappropriés. Pour y répondre, l'étudiante se remémore une observation systématique de comportements selon une méthode d'observation continue portant sur la fréquence. À la demande de son enseignante associée, la stagiaire décrit les comportements de Mathis. Elle montre ensuite sa grille d'observation annotée qui contient les différents aspects des comportements selon la fréquence, c'est-à-dire selon le nombre de fois qu'ils se produisent pendant l'avant-midi et pendant l'après-midi. Simone a également noté les déclencheurs des comportements de Mathis (ex. conflits avec ses pairs dans la cour de récréation). À son tour, l'enseignante associée présente brièvement ses observations. En réalité, elle confirme les observations de Simone : *« Il (Mathis) est souvent fâché. Je suis d'accord avec toi »*.

Inviter à faire état d'une expérimentation de pistes d'action

Durant les premiers jours de stage, Simone observe surtout les pratiques enseignantes de Caroline et les comportements de Mathis. Par ailleurs, elle relit ses notes et son recueil de textes du cours *Gestion éducative de la classe au primaire*. De plus, elle s'approprie des CIR au sujet des comportements difficiles. Au moment de ses premières prises en charge de la classe, la future enseignante a un bagage d'informations issues de ses observations et de ses lectures sur le TOP, notamment.

Elle a identifié des moyens d'intervention à mettre à l'épreuve. À la lumière de ses référents théoriques et expérientiels, la stagiaire conçoit quelques leçons qu'elle expose à son enseignante associée. Caroline invite Simone à faire état de l'expérimentation d'interventions en classe : *« Comment interviens-tu? »*. L'étudiante parle de son expérimentation de l'ignorance intentionnelle, des avertissements et du renforcement positif. Elle aborde également les effets néfastes du renforcement positif sur les manifestations du TOP. Simone constate que le renforcement peut accentuer l'opposition et la provocation. Elle tente également d'expliquer le phénomène. S'appuyant sur ses lectures, elle émet une hypothèse explicative. Elle croit que Mathis retire un bénéfice secondaire, consciemment ou non, d'une situation *a priori* désavantageuse, mais dont la cessation entrainerait la perte d'un bénéfice, soit de poursuivre sa recherche constante d'un certain pouvoir décisionnel face à l'autorité.

Analysons les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement décrites. Elles sont formulées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de valoriser l'observation systématique des comportements et les CIR

S'appropriant des idées extraites d'un des textes qu'elle a lus en début d'année scolaire et qui portait sur l'observation des comportements (Ministère de l'Éducation du Québec), Caroline a la volonté de valoriser l'observation systématique des comportements des élèves. Elle parle de sa lecture avec Simone dès les premiers jours de stage. Par conséquent, raconte la formatrice lors de l'autoconfrontation simple :

- *[Simone] a pris beaucoup de notes. Elle a observé beaucoup. C'était riche. Elle me demandait ce qu'on devait faire dans ce temps-là. Ses questions étaient précises pour avoir mes expériences. Quand se manifeste le plus souvent le trouble de comportement? Les causes étaient au cœur de nos échanges. Le général nous intéresse beaucoup, ce qui se passe d'une journée à l'autre, les problématiques récurrentes, les problèmes chroniques. Mais, devant l'inconnu, je n'avais pas de réponse à toutes les questions. Ça prenait des lectures et des observations. Elle a observé, elle a lu, elle comprend mieux ce qui se passe et ce qu'elle a à travailler.*

L'enseignante associée aimerait que la stagiaire ait recours à l'observation systématique et aux CIR pour expliciter les interventions face aux manifestations du TOP :

- *Je voulais aussi qu'elle utilise d'autres ressources que ce que je fais, que ce qu'elle voit quand j'enseigne [...] Ce qu'on a lu, ce n'est pas une bible. On se fie aussi sur nos observations, notre élève, nos expérimentations. C'est à adapter, à remettre en contexte, surtout quand on voit que les articles se contredisent.*

Pour concrétiser son intention, Caroline explique à ses collègues du groupe de codéveloppement professionnel qu'elle tient, avec sa stagiaire, un cahier commun d'observations et de notes : « *On a un cahier d'observations commun. Parfois, c'est moi qui écris, d'autres fois c'est elle. On [se parle] de nos observations et réflexions mutuellement* ». Cet outil est utilisé par deux autres enseignantes associées du groupe. L'une d'elles l'utilise, tout comme Caroline, dans l'intention de valoriser l'observation systématique et les CIR : « *On met des dates. On voit la fréquence de nos problématiques. Je veux montrer [à ma stagiaire] qu'on a ce qu'il faut (textes) pour les plans d'intervention, pour collaborer avec les parents, les intervenants, la direction* ».

Intention de valoriser l'apport d'une analyse réflexive préalable aux rencontres de rétroaction

Caroline désire mettre en valeur l'analyse réflexive structurée. Après quelques prises en charge de la classe par Simone, la formatrice planifie des rencontres de rétroaction avec sa stagiaire. L'enseignante associée veut encourager Simone à entamer une réflexion sur elle-même, à analyser et à évaluer ses propres actes professionnels et ses intentions en se référant à son bagage de savoirs constitué de CIR, d'observations et d'expérimentations. Au moment de l'autoconfrontation simple, Caroline parle de son intention d'encadrement :

- *J'ai donné [à Simone] ma grille d'encadrement réflexif avec des questions que j'ai prédéfinies parce que je voulais qu'elle se prépare à la rétroaction, à répondre à mes questions, [à] écrire à l'avance les pistes de réponse. Elle est revenue le lendemain avec ses pistes de réponse.*

L'analyse réflexive écrite est généralement demandée aux futurs enseignants par les superviseurs universitaires. Les stagiaires doivent décrire et analyser des expériences d'enseignement, justifier le choix de leurs interventions, expliquer les raisons des réussites et des difficultés, s'appuyer sur des savoirs théoriques et pratiques pour guider leurs interventions ultérieures. En demandant, elle aussi, une analyse écrite, Caroline souhaite valoriser l'analyse réflexive. C'est ce qu'elle explique à ses collègues du groupe de codéveloppement professionnel qui se demandent pourquoi la dyade s'est autant préparée à la rencontre de rétroaction :

- *J'ai voulu que ma stagiaire se prépare à l'écrit pour que ce soit fluide et précis, qu'on avance. J'ai voulu faire mes devoirs, oui, me préparer pour rencontrer ma stagiaire, pour lui offrir une rétroaction qui se tient. Je voulais que ma stagiaire connaisse à l'avance mes intentions d'encadrement, sur quoi nous allions travailler. Je lui avais donné des questions pour que la réflexion commence avant de son côté, elle seule.*

Cette intention de Caroline suscite une discussion dans le groupe :

- *(EA 1) J'ai noté de faire une photocopie [de mes questions de réflexion] pour ma stagiaire, la prochaine fois. Je trouve que c'est une belle façon de réduire le stress.*
- *(EA 2) Moi aussi j'avais laissé les questions et les textes [à ma stagiaire avant].*
- *(EA 3) C'est peut-être comme de la pédagogie inversée. Je mets sur mon blogue des capsules avant que mes élèves voient mes leçons. C'est un peu comme ça que j'utilise des CIR. Elle a les textes et mes questions de réflexion avant la rencontre. Elle est prête à jaser.*
- *(EA 4) Comme de l'encadrement inversé.*
- *(EA 5) Tu étais vraiment préparée [Caroline]. Je suis plus vague, plus spontanée, moi.*

Plusieurs enseignantes associées mettent en valeur la planification de la rencontre de rétroaction et l'apport d'une analyse réflexive réalisée par la stagiaire en amont de cette rencontre dyadique. Celles qui procèdent ainsi ou envisagent d'agir ainsi disent qu'elles souhaitent que l'étudiante soit moins stressée et mieux préparée pour un échange constructif.

4.3.3.3 Identification de la situation d'enseignement et d'apprentissage

Les données que nous avons colligées en début de stage montrent que la stagiaire identifie une lacune à partir d'une situation d'enseignement et d'apprentissage qu'elle a conçue et enseignée. Un questionnement l'habite au regard des limites de l'ignorance intentionnelle comme moyen d'intervenir auprès d'un élève ayant manifesté un TOP.

L'extrait de dialogue suivant est prélevé dans la rencontre de rétroaction en dyade afin d'illustrer les pratiques d'encadrement de l'enseignante associée rattachées à l'identification d'une situation d'enseignement et d'apprentissage problématique.

- *(ST) Avec cet élève, ce qui me préoccupe le plus, c'est le bien-être des autres dans la classe. Je veux qu'ils se sentent en sécurité et qu'ils sachent que, s'il se passe quelque chose de pas correct, on est là. Je pense aux gestes de violence que Mathis peut poser, des petites agressions, des coups de coude. Je veux que les élèves sentent qu'on les appuie et qu'on n'accepte pas ça. [...] Par exemple, il y a un conseil de coopération dans la classe. Ça ressort. Des élèves sont tannés des comportements de Mathis.*

- *(EA) Je vois que tu as déjà mis en place des interventions. Est-ce qu'il y a quelque chose qui te bloque ou qui te pose plus problème?*

- *(ST) Oui! Je me demande quand on arrête et jusqu'où on peut aller dans l'ignorance intentionnelle? Qu'est-ce que je peux tolérer ou non? Où est la limite de l'intervention? Là c'est encore acceptable, là ça ne l'est plus. J'ai du mal à tracer une ligne.*

- *(EA) C'est quand même délicat. Un cas comme Mathis, on a remarqué que ce qu'on fait le provoque ou lui donne raison. Effectivement, jusqu'où aller là-dedans? La violence, c'est non, c'est sûr.*

- *(ST) C'est certain. Parfois, on choisit de limiter des conséquences comme celles de l'avancer (son nom) dans notre système (d'émulation), ce qui peut faire en sorte qu'il perde son activité récompense. Parfois, il mérite d'être avancé, mais on choisit de limiter les dégâts. Il ne faudrait pas, mais nous aussi on évite des crises. On embarque dans son jeu et c'est un cercle vicieux. C'est un bon questionnement.*

(R1_C-S_06:57 – 8:31)

Nous examinons cet extrait dans les prochains paragraphes. Caroline prend connaissance de l'identification de la situation problématique. De plus, elle amène l'étudiante à exercer son sens critique au sujet de l'ignorance intentionnelle. L'enseignante associée est motivée par une intention de préserver le climat de sa classe et de mettre en place une approche différenciée.

Prendre connaissance de l'identification de la situation problématique

Éprouvant un besoin de se renseigner quant aux interventions à privilégier en présence d'un élève qui manifeste de l'opposition et de la provocation, Simone en parle à Caroline. Avant la rencontre de rétroaction, la future enseignante choisit le thème du TOP et réalise une recherche de CIR dans ses notes de cours tout en bénéficiant de la recherche de CIR de son enseignante associée, de la direction d'école et de la psychologue. Simone est prête à mettre à l'épreuve quelques interventions en classe. Elle parle notamment du conseil de coopération et, plus particulièrement, de l'ignorance intentionnelle. Lors de la rétroaction, la formatrice demande à sa stagiaire d'identifier une situation problématique : *« Je vois que tu as déjà mis en place des interventions. Est-ce qu'il y a quelque chose qui te bloque ou qui te pose plus problème? »*. Dès lors, Simone aborde ce qui lui apparait problématique. La stagiaire se questionne au sujet des limites de l'ignorance intentionnelle, afin de maintenir un climat de classe dans lequel chaque élève se sent à la fois bien et en sécurité.

Amener à exercer son sens critique

Caroline reconnait qu'il peut être difficile de doser l'ignorance intentionnelle ou encore d'utiliser ce moyen d'intervention lorsque la situation l'indique. La formatrice constate que sa stagiaire et elle ont l'impression de laisser entendre à Mathis et aux autres élèves du groupe qu'un comportement inapproprié est reçu comme acceptable. *« C'est quand même délicat. Un cas comme Mathis, on a remarqué que ce qu'on fait le provoque ou lui donne raison. Effectivement, jusqu'où aller là-dedans? La violence, c'est non, c'est sûr »*. Caroline insiste sur le fait qu'il importe d'éviter d'ignorer un comportement dangereux. Selon elle, en cas de violence, l'ignorance comme moyen d'intervention est contre-indiquée, voire à proscrire. La stagiaire

retient le conseil de son enseignante associée. Par ailleurs, elle met de l'avant sa réticence à ignorer les crises de Mathis.

Analysons l'intention sous-jacente aux pratiques d'encadrement décrites. Elle est explicitée lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de préserver le climat de classe et mettre en place une approche différenciée

Caroline amène Simone à identifier une situation d'enseignement et d'apprentissage problématique parce qu'elle est inquiète pour ses élèves et pour le maintien de sa crédibilité (et celle de sa stagiaire) aux yeux des élèves. L'enseignante associée souhaite préserver le climat de la classe. Elle fait part de son intention lors de l'autoconfrontation simple :

- *Je suis inquiète à savoir jusqu'où on va avec cet élève (Mathis)? Qu'est-ce qu'on accepte? Qu'est-ce qu'on ignore? Il ne faut pas non plus perdre notre crédibilité aux yeux des autres élèves. On ne doit brimer personne, rester impartial, garder le climat de la classe, son bon fonctionnement.*

À ses yeux, les interventions auprès de Mathis doivent permettre de respecter tout le monde et promouvoir l'équité. Caroline ajoute que la situation relative au TOP représente un problème qui concerne l'étudiante et elle-même. L'enseignante associée reçoit une stagiaire, mais demeure titulaire et responsable de la classe. Par conséquent, elle a l'intention de s'impliquer grandement dans l'identification de la situation d'enseignement et d'apprentissage, dans la compréhension de CIR et dans la préparation aux interventions auprès de Mathis. Elle s'exprime en ces termes durant l'autoconfrontation simple :

- *C'est un problème pour ma stagiaire, mais c'est le mien aussi, On a la classe à deux. On doit en parler et problématiser ensemble. On s'outille en même temps. Je me questionne autant qu'elle. Moi aussi, c'est la première fois que j'ai un élève avec un TOP aussi fort.*

En groupe, les autres enseignantes associées cherchent à comprendre pourquoi Caroline est préoccupée par le climat de la classe. Caroline explique à ses pairs qu'elle veut mettre en place une approche différenciée. L'enseignante associée a lu que l'environnement d'apprentissage est un aspect de la différenciation pédagogique qui influe non seulement sur le rendement des élèves, mais aussi sur le sentiment de chacun d'être accueilli et reconnu dans ses besoins (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette). On peut l'entendre dire :

- *On a lu sur l'ignorance intentionnelle. Dans notre cas, c'est à doser. [Simone] va utiliser l'ignorance intentionnelle si le comportement opposant est modéré et que le groupe en est faiblement affecté. C'est d'agir selon du cas par cas. Chaque année, c'est à faire et refaire la mise à jour [du portrait de classe permettant de cibler les besoins des élèves].*

Une enseignante associée du groupe déclare qu'il importe qu'un formateur de stagiaire se préoccupe de l'anticipation des besoins de chacun des élèves.

4.3.3.4 Compréhension de CIR

Avant la rencontre de rétroaction, la formatrice adopte quelques pratiques préalables à celles manifestées durant la conversation en dyade pour favoriser la compréhension de CIR sur le TOP. Caroline échange d'abord avec Simone afin de l'amener à identifier ses préoccupations et ses besoins de connaissances, et ce, à la suite de l'observation systématique des comportements de Mathis lors de ses premières prises en charge.

Au cours de leur conversation, Simone et Caroline repèrent des textes avec des membres de l'équipe-école. La formatrice et la future enseignante se répartissent les lectures et l'enseignante associée produit une synthèse contextualisée et adaptée des textes.

Repérer et faire repérer des CIR par des membres de l'équipe-école

Après que Caroline et Simone aient échangé sur leur besoin de connaissances en ce qui a trait au TOP, l'enseignante associée, la stagiaire et des membres de l'équipe-école font des recherches documentaires à partir de sources variées. La formatrice cherche dans Internet[53], la future enseignante dans ses notes de cours, la psychologue dans ses dossiers de préparation de formation continue et le directeur dans sa recension d'écrits effectuée durant ses études aux cycles supérieurs. Lors de l'autoconfrontation simple, Caroline déclare qu'elle a demandé à l'équipe-école de repérer des CIR, mais sans plus : *« J'ai demandé à d'autres intervenants autour de ma stagiaire de faire du repérage d'articles. On avait de tout : psychologie, médical avec le DSM[54], éducation »*. La formatrice ajoute que c'est Simone qui a pris l'initiative de sortir ses notes de cours et de faire, elle aussi, du repérage de CIR :

- *Ma stagiaire est arrivée préparée. Elle a apporté des notes de cours [...] Je la trouve autonome. Elle a repéré des CIR et me les a partagées. Elle prend des initiatives, elle s'engage [...] Je la sens prête pour son insertion. Je ne lui ai rien demandé, en plus.*

---

[53] Google Scholar et bibliographie de textes.

[54] Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux de l'Association Américaine de Psychiatrie.

En début de stage, Simone s'engage sérieusement dans sa formation et souhaite comprendre le TOP, les manifestations d'opposition et de provocation ainsi que les interventions à privilégier auprès de Mathis. Ses notes de cours lui permettent surtout de reconnaitre le TOP chez un élève. Le repérage effectué par son enseignante associée et des membres de l'équipe-école l'aide à obtenir des pistes d'intervention appropriée auprès d'un élève souffrant d'un TOP.

Répartir des textes à lire

Simone prête ses notes de cours à Caroline, un dossier qui contient principalement des textes rédigés par Perreault[55], psychologue. L'enseignante associée accueille positivement les documents apportés par sa stagiaire et la félicite pour son engagement et son autonomie professionnelle. De son côté, Caroline envoie à Simone les textes qu'elle-même et les membres de l'équipe-école ont repérés. La formatrice et l'étudiante sélectionnent respectivement les textes qu'elles veulent lire, chacune de leur côté. L'enseignante associée l'explique ainsi à l'occasion de l'autoconfrontation simple : « *On ne lisait pas nécessairement les mêmes articles. On se partageait ça. On s'est séparé [les textes] à cause du temps limité et de la tâche de travail* ». Pour sa part, Caroline apprécie grandement l'article scientifique de Gaudreau *et al.* :

- *L'article de Gaudreau et les autres auteurs sur le sentiment d'efficacité de l'enseignant, c'était une belle réflexion. Plus tu te sens en confiance, plus l'élève aussi le sent. C'est l'attitude, le savoir-être. Ça a débordé sur plein de choses autour du TOP. Le savoir-être est complémentaire à plusieurs techniques d'impact qui, à elles seules, ne valent rien! Ça prenait plusieurs textes pour répondre à tout notre questionnement.*

---

[55] http://www.attentiondeficit-info.com/pdf/caracteristiques-trouble-opposition-top.pdf
http://www.attentiondeficit-info.com/pdf/interventions-prevenir-gerer-top.pdf

La quantité de textes lus fait réagir les membres du groupe de codéveloppement professionnel. D'une seule voix, les enseignantes associées affirment que les stagiaires ont déjà beaucoup de travail avec les prises en charge et les travaux universitaires. Deux des collègues de Caroline suggèrent de les libérer pendant une période ou deux et de les remplacer en classe afin qu'elles repèrent et lisent des textes contenant des CIR. Les enseignantes associées peuvent lire pendant que les stagiaires prennent la classe en charge. L'inverse pourrait aussi être indiqué. La formatrice considère positivement cette idée de permettre à Simone d'utiliser du temps libre pour prendre connaissance de CIR.

Faire une synthèse contextualisée et adaptée des textes

Caroline sent le besoin de produire une synthèse des textes lus. Elle lit les textes sur son écran d'ordinateur et elle prend des notes dans un carnet qu'elle a prévu à cet effet pour toute la durée du stage de Simone. Avant d'écrire dans son carnet de notes, elle lit tous les textes qu'elle sélectionne. Ensuite, elle crée des catégories émergeant des textes et elle résume les idées principales pour chacune des catégories. Caroline explique son fonctionnement lors de l'autoconfrontation simple :

- *Je me suis fait un carnet de notes personnelles, d'éléments importants à retenir. Je relie un peu tout ce qui nous parle le plus. Je relie ce que je lis en thèmes et sous-thèmes. J'analyse l'ensemble et je me fais des catégories après avoir tout lu. Je me fais une tête en mettant tout en lien.*

L'enseignante associée contextualise les CIR selon l'élève concerné et formule des catégories qui portent spécifiquement sur les causes et les origines du TOP, sur les causes possibles pouvant être attribuées à Mathis, les moyens d'intervention, les attentes envers un élève souffrant d'un TOP et les buts du plan d'intervention adapté. Caroline déclare :

- *J'ai noté ce qui serait à essayer. J'ai noté des nuances aussi selon mon jugement par rapport au contexte et à l'élève. Oui l'ignorance intentionnelle, mais à doser avec [Mathis]. Je jugeais selon mes croyances, mon expérience, mais aussi les autres lectures. J'ai retenu des techniques de relaxation et de respiration, les signes physiques de la colère, faire des rétroactions, informer les parents, les notes d'observation, la période de réflexion. Enseigner les comportements souhaitables [...].*

Dans la séquence de conversation dyadique suivante, il est possible de constater comment Caroline et Simone approfondissent leur compréhension des CIR à partir des textes consultés.

- *(EA) Dans quel cours as-tu vu ce type de problème?*
- *(ST) C'était le cours d'intervention auprès d'élèves avec des troubles de comportement. On voyait différents troubles. Je trouve que ce qu'on a appris à l'université, c'est quand même très bien. On avait fait un bon portrait global de ces élèves, mais, comme je disais tout à l'heure, il y a lieu de pousser plus loin [...].*
- *(EA) Tu as donc des connaissances générales sur les types de troubles. Dirais-tu que ton cours te permet de comprendre la situation?*
- *(ST) Oui. J'ai la base qui me permet de dire que oui, ça ressemble à de l'opposition. [...] (ST ouvre sa pochette de notes de cours) Oui, la professeure nous avait laissé plusieurs textes. J'ai un document de la clinique FOCUS. J'ai lu d'autres documents et j'ai trouvé des informations contradictoires [...].*
- *(EA) Qu'est-ce que tu retiens de ces lectures-là?*
- *(ST) Je dirais que c'est de cibler les bonnes interventions pour Mathis. Par exemple, dans un texte, ça disait de féliciter et dans l'autre de ne pas trop féliciter. Mathis peut réagir de manière négative aux félicitations. C'est donc à doser. J'ai lu qu'on pouvait aussi féliciter à retardement [...].*

- *(EA) Durant tes observations, parce que tu étais plus en observation en ce début de stage, qu'est-ce que tu retiens de ce que moi je fais?*

- *(ST) [...] Tu restais vraiment calme, tu gardais le même ton. Je voyais que ça l'apaisait. Ça ne lui donnait rien d'en ajouter. [...] J'ai essayé de me convaincre que son comportement n'était pas de ma faute.*

- *(EA) Il n'est pas en réaction face à nous, il est en réaction face à l'autorité. Est-ce que tu l'as lu ça dans les articles?*

- *(ST) Oui, [...] ça dit que les élèves n'aiment pas se sentir conciliants face à l'adulte. J'ai compris que, quand on félicite trop, l'élève se trouve un autre moyen d'éviter de se plier aux demandes de l'adulte.*

- *(EA) C'est ça, il faut qu'il se mette en échec.*

- *(ST) Je l'ai lu dans plusieurs documents. Aussi, j'ai lu qu'une intervention qui fonctionne bien est celle du disque rayé. C'est de répéter toujours la même consigne sur le même ton. [...]*

- *(EA) L'intervention des choix aussi, tu as vu ça.*

- *(ST) Oui, l'idée des choix, mais des choix dirigés. Par exemple, tu ranges ton dessin dans mon bureau ou dans le tien? Le dessin sera rangé, mais il aura le choix de le mettre où il veut.*

- *(EA) Quel parallèle fais-tu entre tes articles et le vécu en classe?*

- *(ST) Dans tout ce que j'ai lu, je reconnais très facilement Mathis. [...] Si je compare ce que j'ai lu et ce que j'ai observé en classe, j'ai moins de doutes pour intervenir.*

(R1_C-S_14:12 – 18:31)

Analysons cet extrait de la discussion entre Caroline et Simone. L'enseignante associée vérifie d'abord l'état des connaissances de sa stagiaire relativement au TOP. Elle lui demande ensuite d'articuler théorie et pratique. Caroline met également en relation des textes et des moyens d'intervenir auprès de Mathis. Les intentions d'encadrement de Caroline consistent à privilégier un repérage collectif multidisciplinaire et à donner accès aux CIR répertoriées. L'enseignante associée est

aussi motivée par l'intention de renforcer l'engagement de sa stagiaire et de la féliciter pour son autonomie professionnelle. Par ailleurs, elle a l'intention d'aider Simone à dégager une synthèse des textes lus.

Vérifier l'état des connaissances

Avant d'aborder plus en profondeur la compréhension des CIR extraites des textes repérés, Caroline réactive les connaissances que Simone a acquises dans l'un de ses cours à l'université. Elle lui demande d'abord : *« Dans quel cours as-tu vu ce type de problème (TOP)? »*. La stagiaire mentionne le titre du cours et fait part des connaissances qu'elle en a globalement tirées. La formatrice reprend la parole pour mentionner à Simone qu'elle constate une acquisition générale de connaissances sur les types de troubles du comportement : « *Tu as donc des connaissances générales sur les types de troubles* ». L'enseignante associée lui pose une seconde question se rapportant au cours universitaire de gestion éducative de la classe : *« Dirais-tu que ton cours te permet de comprendre la situation? »*. De son propre chef, la future enseignante ouvre sa pochette de notes de cours. Caroline saisit cette occasion pour vérifier l'état des connaissances de sa stagiaire : *« Qu'est-ce que tu retiens de ces lectures-là? »*. Simone sort quelques textes et mentionne qu'elle a trouvé des informations contradictoires sur le renforcement positif et elle en tire des conclusions. Elle réalise notamment que chaque élève est unique et qu'il n'existe pas un mode d'emploi pour tous les élèves opposants et provocateurs.

Demander de faire des liens entre théorie et pratique

La suite de leur échange se veut une occasion d'articulation entre le contenu du cours suivi à l'université, les lectures effectuées et les situations d'enseignement et

d'apprentissage vécues en stage. Caroline évoque les moments durant lesquels Simone observe les interventions qu'elle adopte auprès de Mathis. Elle formule la question suivante : *« Durant tes observations, parce que tu étais plus en observation en ce début de stage, qu'est-ce que tu retiens de ce que moi je fais? »*. Simone fait part des principaux constats établis à la suite de ses observations des pratiques et des attitudes en classe de la formatrice ainsi que des réactions de Mathis. À ce moment, la formatrice amène Simone à faire des liens entre ses observations et la théorie : *« Est-ce que tu l'as lu, ça, dans les articles? »*, *« Quel parallèle fais-tu entre tes articles et le vécu en classe? »*. La stagiaire fait immédiatement un lien entre le calme et la voix volontairement monocorde de Caroline et le moyen d'intervention nommé le disque rayé. Le disque rayé réfère à l'intervenant qui, à la façon d'un disque rayé, répète une consigne sur le même ton neutre chaque fois qu'il est confronté à une résistance de l'élève.

Faire des liens entre des textes et des moyens d'intervenir

Vers la fin de l'extrait de la discussion, Caroline fait part d'un moyen d'intervenir au sujet duquel elle s'est renseignée. L'enseignante utilise les textes qui traitent du moyen d'intervention appelé le choix dirigé. Si sa stagiaire a relevé le moyen d'intervention du disque rayé, Caroline apporte une autre piste d'action. Ainsi, elle oriente la conversation vers un plus grand éventail de moyens d'intervenir auprès de Mathis : *« L'intervention des choix aussi, tu as vu ça »*. Simone pointe un paragraphe dans l'un des textes, celui de Hammarenger, et donne un exemple de choix pouvant être présenté à un élève. Ce faisant, l'enseignante associée invite sa stagiaire à se rappeler que l'enseignant doit reconnaitre l'individualité de l'élève et favoriser son autonomie en le laissant faire des choix et prendre des décisions.

Analysons les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement examinées. Elles sont verbalisées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de privilégier le repérage collectif multidisciplinaire

Rappelons que la stagiaire, l'enseignante associée, la psychologue et le directeur ont repéré des CIR dans des articles scientifiques, des documents ministériels, des articles d'associations professionnelles, etc. Caroline le dit en autoconfrontation simple : « *Ça prenait plusieurs textes pour répondre à tout notre questionnement* ». Le repérage de textes, qu'on peut qualifier de repérage collectif de CIR, a notamment pour but d'exploiter les sciences de l'éducation, mais aussi les disciplines contributives, dont la psychologie, la neuropsychologie et la médecine. En groupe de codéveloppement professionnel, d'autres enseignantes associées mentionnent qu'elles ont la même intention que Caroline. L'une d'elles enseigne à un élève souffrant de dyspraxie et de dysorthographie, une autre à un élève souffrant de dyslexie. Un élève autiste fait partie de la classe d'une autre membre du groupe. Toutes les enseignantes participantes s'entendent pour dire que les domaines de la santé mentale, de la médecine et de la psychologie, notamment, ont donné lieu à de nombreuses CIR à exploiter.

Intention de donner accès aux CIR repérées

En privilégiant un repérage collectif de CIR, Caroline a également l'intention de donner accès aux CIR à toutes les personnes concernées par le sujet du TOP. À l'occasion de l'autoconfrontation croisée, elle explique :

- *[Nous] avons voulu faire un dossier de CIR pour une utilisation immédiate, par nous, mais aussi pour une utilisation ultérieure et même un réinvestissement, un partage pour nos collègues de l'équipe-école, pour les parents en plan d'intervention. Notre direction fait des études supérieures et ça porte sur l'encadrement des enseignants. Il veut qu'on monte des dossiers de CIR et qu'on les laisse à la disposition de tous dans son bureau ou dans la salle du personnel. Pour l'équipe-école, quand tu n'as jamais fait face au TOP, tu peux aller fouiller dans ce dossier. Les autres enseignants de l'école vont l'avoir cet élève, dans les prochaines années. [...] la personne qui l'aura dans sa classe l'an prochain, je vais m'assoir avec. On va ouvrir le dossier et je vais lui montrer ce que j'ai lu avec ma stagiaire. On parle même de cafés pédagogiques à venir. On veut en faire de plus en plus.*

Trois enseignantes associées du groupe affirment que le dossier peut être consulté si le temps manque ou qu'il est impossible de participer aux rencontres des cafés pédagogiques. Les enseignantes associées du groupe sont agréablement surprises du travail réalisé par l'équipe-école. Elles saluent l'initiative de Caroline puisque Mathis est en relation avec tous les membres du personnel de l'école. Quelques-unes aimeraient concrétiser l'idée du repérage collectif de CIR et de la création d'un dossier de CIR qui soit accessible.

Intention de renforcer l'engagement et l'autonomie

Caroline affirme qu'elle est en présence d'une stagiaire engagée dans sa formation, dans la profession enseignante et au sein de l'équipe-école. Tout au long de la rencontre de rétroaction, l'enseignante associée a l'intention de renforcer cet engagement de Simone. Elle veut par ailleurs la féliciter pour son autonomie. Elle le dit en autoconfrontation simple et le répète en autoconfrontation croisée :

- *Ma stagiaire est active. Elle a apporté des documents à lire. Moi, je la renforce là-dedans. J'approuve quand elle dit que c'est à nous d'aller plus loin. C'est notre responsabilité. Je veux la féliciter pour son engagement dans le développement professionnel. Elle a bonifié nos lectures avec ce qu'elle avait dans ses notes de cours. Elle a apporté des écrits.*

Devant le groupe, Caroline déclare :

- *On doit leur dire aux stagiaires qu'on (les enseignantes, toute l'équipe-école) ne sait pas tout, même avec l'expérience et en étant enseignante associée ou directeur. Je lui (à Simone) ai montré qu'on a besoin de fouiller, d'apprendre. Ça n'arrête jamais l'apprentissage.*

Intention d'aider à dégager une synthèse des textes

Caroline a comme intention d'aider Simone à dégager une synthèse des textes dont elles ont pris connaissance. Avant la rencontre de rétroaction, l'enseignante associée a vu les textes annotés par sa stagiaire. Elle a également eu une courte discussion avec Simone pour connaitre ses attentes avant leur échange formel de rétroaction. Lors de l'autoconfrontation simple, Caroline mentionne :

- *Ma stagiaire a fait imprimer tous les textes et elle a annoté ses articles. [Elle a fait] une lecture plus universitaire. Le texte intégral est resté intégral, mais annoté, pas de synthèse. Était-elle capable de dégager ce qui était important et à retenir? Faire du ménage, des liens? Peut-être moins d'identification de ce qui est pertinent. Quoique... Elle soulignait ce dont elle voulait reparler avec moi. Elle ciblait ce qui allait faire partie de nos échanges, de ce qui la questionnait ou sur quoi elle voulait avoir mon avis. J'ai de l'expérience, elle cherchait des liens, mon jugement sur les textes.*

C'est pour cette raison que Caroline fait une synthèse des textes pour son bénéfice, certes, mais aussi et surtout pour celui de sa stagiaire. Elle lui présente sans toutefois

l'aider à faire une synthèse à son tour. L'enseignante associée lui donne plutôt la sienne à titre de modèle.

4.3.3.5 Préparation aux interventions à l'aide de CIR

À la fin de la rencontre de rétroaction vidéoscopée, Caroline invite sa stagiaire à préparer ses prochaines interventions auprès de Mathis. La dyade doit d'ailleurs élaborer un plan d'intervention adapté.

Dans l'extrait de rétroaction qui suit, nous mettons en évidence les pratiques d'encadrement de Charlotte rattachées à la préparation aux interventions.

- *(EA) Quelles CIR t'ont inspirée?*
- *(ST) Ce sont les textes qui comportent des interventions. Ça me prenait du contenu descriptif pour comprendre le TOP, mais il me fallait plus. Après, il me fallait des pistes pour les interventions. On a trouvé plusieurs interventions, mais ça a pris différents textes.*
- *(EA) On a fait une liste des interventions qu'on a tirées des CIR et on va pouvoir s'en servir pour l'élaboration du plan d'intervention en comité.*
- *(ST) Il y a même des pistes qu'on pourrait suggérer aux parents de Mathis lors de la rencontre de plan d'intervention.*
- *(EA) Est-ce que ça t'aide personnellement d'avoir des CIR?*
- *(ST) Je me sens vraiment plus outillée. Ça me prouve aussi qu'on ne sait pas tout. Il faut aller chercher. J'en ai discuté avec toi et tu me disais que, même toi, tu devais aller plus loin que ce que tu sais déjà.*
- *(EA) C'est vrai et il y a du cas par cas aussi.*

- *(ST) C'est ce que tu disais. C'est important de prendre le temps d'étudier chaque cas d'élève qui demande notre attention. J'ai une bonne connaissance du sujet en sachant aussi que ce sera à adapter pour d'autres élèves. Lire, ça demande beaucoup d'effort dans l'immédiat. À long terme, tout le monde est gagnant : l'élève, les autres élèves, l'enseignante, l'équipe [école].*

- *(EA) Comment envisages-tu la suite?*

- *(ST) Je veux expérimenter le nouveau système de renforcement qu'on a mis en place. Je vais regarder les changements. [...]*

- *(EA) Quand tu auras ta classe, comment ça influencera ton travail de te référer aux CIR?*

- *(ST) Je vais me tenir informée. C'est ce qui me semble important.*

- *(EA) Lire, ça fait partie de la formation continue.*

- *(ST) C'est d'apprendre pour répondre aux besoins de l'élève.*

- *(EA) Aurais-tu un autre besoin de lecture?*

- *(ST) [...] Ce serait intéressant d'aller voir quelle pourrait être la source du TOP dans le cas de Mathis. On pourrait encore plus cibler nos interventions.*

- *(EA) La psychologue va nous offrir une formation, justement. On pourra compléter avec des lectures. Au lieu de faire des essais et des erreurs comme au début, on va pouvoir mieux cibler nos interventions en fonction des causes et des sources du TOP pour Mathis.*

(R1_C-S_19:54 – 25:20)

Nous examinons cet extrait dans les prochaines sections. L'enseignante associée amène Simone à planifier ses interventions en concertation avec les membres du comité *ad hoc* et en s'appuyant sur des CIR. Sa stagiaire fera en effet partie du comité *ad hoc* créé pour aider Mathis à atteindre certains objectifs visant à éliminer ses comportements d'opposition et de provocation. Caroline insiste également sur l'importance de la lecture critique de CIR pour répondre aux besoins de chacun des élèves. Aussi, elle questionne Simone sur les pistes d'action auxquelles elle a pensé. Ses intentions sont de sensibiliser sa stagiaire à l'importance de la planification

concertée et de l'utilisation de CIR préalablement aux interventions. De plus, elle veut susciter l'habitude d'avoir recours aux CIR.

Inviter à planifier ses interventions en concertation avec les membres du comité ad hoc et en s'appuyant sur des CIR

Dans l'extrait de conversation suivant, Caroline incite Simone à s'inspirer des CIR pour prévoir les prochaines pistes d'intervention à expérimenter auprès de Mathis : *« Quelles CIR t'ont inspirée? »*. Elle lui rappelle également qu'elles ont fait ensemble, à partir des textes, une liste des interventions qui vont paraitre dans le plan d'intervention : *« On a fait une liste des interventions qu'on a tirées des CIR et on va pouvoir s'en servir pour l'élaboration du plan d'intervention adapté en comité »*. Elle lui spécifie que ce plan consistera en une planification de pistes d'action inspirées de CIR au sein d'un comité *ad hoc*. En effet, dans une démarche de collaboration, il y aura un groupement de personnes créé dans le but d'identifier les besoins prioritaires de Mathis. Le plan, adapté aux besoins de l'élève, comportera des objectifs à atteindre, des moyens et des cadres d'évaluation des effets obtenus. Caroline invite Simone à planifier les interventions avec les parents de Mathis, la psychologue et le directeur de l'école. La stagiaire semble ouverte à la collaboration, puisqu'elle propose de présenter aux parents de Mathis quelques pistes d'action inspirées des CIR.

Insister sur la lecture critique de CIR pour répondre aux besoins de chacun des élèves

La stagiaire de Caroline évoque une discussion qu'elles ont eue au sujet de l'importance de la lecture pour mieux répondre aux différents besoins des élèves de la classe : *« C'est ce que tu disais. C'est important de prendre le temps d'étudier*

chaque cas d'élève qui demande notre attention. J'ai une bonne connaissance du sujet en sachant aussi que ce sera à adapter pour d'autres élèves ». Comme l'énonce Simone, sa formatrice lui avait dit "d'aller plus loin" que ce qu'elles savent déjà. Selon Caroline, pour organiser le fonctionnement du groupe-classe et établir un climat propice aux apprentissages, il importe de lire (aller plus loin) et d'établir un portrait de chaque élève. Cela permet généralement d'anticiper des obstacles à l'apprentissage des élèves et à la gestion éducative de la classe. De plus, lors de cette discussion, Caroline lui avait dit que les CIR, bien que pertinentes, doivent être prises en compte avec discernement afin de répondre de manière appropriée aux besoins de chacun des élèves. L'enseignante renchérit et insiste sur l'importance de la lecture de CIR : « *Lire, ça fait partie de la formation continue* ». Simone affirme qu'elle veut se tenir informée.

Questionner sur la préparation aux interventions

Caroline questionne Simone sur sa préparation aux interventions. Après avoir extrait des pistes d'action des textes qu'elles ont lus, l'enseignante et la stagiaire ciblent des interventions à expérimenter. Caroline veut savoir ce que l'étudiante identifie et prévoit expérimenter dans un avenir rapproché : « *Comment envisages-tu la suite?* ». Simone désire mettre à l'épreuve ce qu'elle a lu relativement au renforcement positif adapté à un élève opposant et provocateur. La stagiaire projette également d'observer les changements dans les comportements de Mathis afin d'évaluer les moyens d'intervention qu'elle et son enseignante associée ont mis en place.

Analysons les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement décrites. Elles sont formulées lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention de conscientiser à l'importance de la planification concertée

Pour intervenir auprès d'un élève comme Mathis et assurer un climat de classe propice aux apprentissages, Caroline est consciente que la collaboration est impérative. Elle veut conscientiser sa stagiaire à l'importance de la planification concertée des interventions auprès de Mathis avec le comité *ad hoc*. Elle désire que sa stagiaire collabore avec les personnes chargées d'élaborer un plan d'intervention adapté aux besoins de l'enfant. Au moment de l'autoconfrontation simple, Caroline mentionne que la collaboration avec le directeur et la psychologue sera nécessaire à la planification des interventions auprès de Mathis en fonction des causes du TOP :

- *On en parle [avec la direction, la psychologue et les parents]. On ne reste pas avec notre problème. Oui, on prend le temps quand on a une problématique, s'arrêter, aller fouiller une fois que la problématique est identifiée. Ensuite il faut dépasser le problème ensemble.*

À l'occasion de l'autoconfrontation croisée, les collègues de Caroline veulent savoir si la stagiaire semble à l'aise de collaborer avec les parents. Elles ont déjà constaté que les futures enseignantes ne sont pas toujours à l'aise avec les parents, mais elles considèrent que la collaboration avec eux reste essentielle. Caroline est aussi de cet avis et dit : *« [Les parents], j'ai hâte qu'elle les voie à la première rencontre de bulletin. On va aussi les rencontrer avant ça pour un PI [plan d'intervention adapté] »*. Ayant entendu, au cours de la rencontre de rétroaction filmée, que Simone veut présenter les pistes d'action inspirées des CIR aux parents de Mathis, l'une des enseignantes associées retient l'idée et souhaite la proposer à sa stagiaire.

Intention de favoriser l'utilisation de CIR préalablement aux interventions

L'intention de Caroline est de privilégier une utilisation de CIR en amont des interventions auprès de Mathis. Lors des premiers jours en classe, Caroline et Simone observent mutuellement leurs pratiques d'enseignement, observent aussi les comportements de Mathis et débutent le repérage de CIR. Avec l'élève, elles procèdent d'abord par tâtonnement en attendant de remettre en question leurs interventions intuitives. La formatrice n'est pas à l'aise avec ce fonctionnement par essai et erreur et elle souhaite en faire part à sa stagiaire :

- *Ce qu'on faisait au tout début de l'année, c'était davantage de l'essai-erreur. Les enseignants fonctionnent beaucoup comme ça. C'est trop long, peu efficace. On peut se tromper longtemps, envenimer la situation. Je veux que [Simone] sache qu'on travaille avec l'humain, des enfants, il ne faut pas faire d'erreurs. Mon intention était d'amener ma stagiaire à réfléchir sur l'impact d'une utilisation de CIR, l'impact de lire. De fouiller, d'aller lire des articles scientifiques-professionnels, ça apporte quoi? C'est un moment pour s'arrêter, réfléchir hors tourbillon!*

En groupe de codéveloppement, Caroline explique à ses pairs ses raisons d'agir auprès de sa stagiaire : *« Ce n'est pas fini! J'ai voulu savoir ce qu'elle allait lire prochainement, quels étaient ses nouveaux besoins de CIR »*. Caroline a l'intention de favoriser une utilisation de CIR préalablement aux interventions, en encourageant Simone à poursuivre ses lectures.

Intention de susciter l'habitude d'avoir recours aux CIR

L'enseignante associée a plusieurs raisons de susciter l'habitude d'avoir recours au CIR. C'est d'ailleurs une conduite qu'elle adopte elle-même pour enrichir ses interventions auprès des élèves, mais aussi auprès de sa stagiaire :

- *C'est plus réflexif ce que j'offre. Mon encadrement est plus riche, définitivement plus riche, quand on échange sur des CIR. Il y a du contenu, matière à discussion. Je questionne plus, la stagiaire parle plus. Je la fais travailler. Avant, je proposais, je disais : moi je fais ça comme ça d'habitude. J'étais l'unique référence.*

Dès le début du stage, Caroline incite sa stagiaire à développer le réflexe d'observer, de se questionner et de lire afin d'être continuellement en formation. C'est ce qu'elle clame en autoconfrontation simple :

- *C'est à nous de compléter la formation, en stage, en insertion! Nous sommes proactives et responsables de notre développement. On est en mode solution. [Simone] me parle souvent de l'année prochaine, quand sa formation initiale sera terminée. Elle s'organise pour la suite et devient très autonome. C'est le stage final avant de voler. Ça (lire) lui a même donné le gout d'aller faire un autre cours. Ça a ouvert une porte sur une utilisation de CIR future. Elle et moi allons continuer.*

Devant le groupe qui la questionne, Caroline défend son point de vue en parlant des compétences professionnelles des enseignants. Elle insiste sur les manifestations à observer et à évaluer : *« Se documenter, expérimenter... On a [la] composante de la compétence 11*[56] *et on a matière à l'évaluer avec les stagiaires qui utilisent des CIR ».*

[56] Compétence 11 : s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel; composante : établir un bilan de ses compétences et mettre en oeuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles : le recours à des banques de données ou à la littérature scientifique et professionnelle, la contribution aux travaux d'associations professionnelles. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001)

4.3.4 La rencontre de rétroaction filmée à mi-stage

Dans cette section, les données, collectées à mi-stage de la future enseignante, proviennent de l'enregistrement vidéo d'une rencontre de rétroaction en dyade (entre l'enseignante associée Caroline et sa stagiaire Simone), d'une autoconfrontation simple en présence de la chercheuse et d'une autoconfrontation croisée en présence des membres du groupe de codéveloppement professionnel. D'entrée de jeu, la mise en contexte de cette rencontre de rétroaction permet de prendre connaissance des circonstances dans lesquelles s'insère la conversation en dyade. Par la suite, nous présentons les pratiques suivies des intentions d'encadrement de l'enseignante associée.

4.3.4.1 Mise en contexte de la rétroaction

À mi-stage, Simone est toujours aussi préoccupée par le trouble d'opposition avec provocation (TOP) qu'elle observe chez son élève Mathis. Tout comme au début du stage, l'étudiante veut acquérir des connaissances se rapportant au TOP. Soucieuse de répondre à ce besoin de sa stagiaire, Caroline pense à d'autres moyens de satisfaire le besoin d'apprendre de Simone. De fait, la future enseignante est proactive dans ses recherches d'information. Elle est déterminée à mieux connaitre Mathis, ainsi qu'à enrichir ses connaissances au sujet du TOP. De son propre chef, la stagiaire repère trois livres[57] [58] [59]destinés principalement aux enseignants et aux parents. Les écrits

---

[57] Leroux Boudreault, A. et Poirier, N. (2013). *Les enfants volcans : Comprendre et prévenir les comportements difficiles*. Québec, Québec : Midi trente éditions.

[58] Beaulieu, D. (2003). *Techniques d'impact en classe*. Québec, Québec : Académie Impact.

[59] Dumont, D. et Choquette, N. (2014). *Mon premier livre de méditation*. Québec, Québec : Dominique et compagnie.

présentent des outils d'intervention en psychologie, en santé et en éducation. De son côté, Caroline entreprend des démarches pour aider sa stagiaire. Elle recueille des documents proposés par une psychologue lors d'une journée de formation et elle les annote.

Le deuxième enregistrement vidéo d'une rencontre de rétroaction entre Caroline et Simone se déroule au mois de novembre, soit à mi-stage. La rencontre entre l'enseignante associée et la stagiaire dure 26 minutes. Puisque l'étudiante prend la charge complète de l'enseignement depuis deux semaines et que la réunion pour établir le plan d'intervention adapté à la situation de Mathis a eu lieu entre la première et la deuxième semaine de prise en charge, leur discussion permet d'analyser les pratiques de la future enseignante. Caroline a auparavant observé les interventions de la stagiaire auprès de Mathis, et ce, durant plusieurs leçons enseignées par Simone. L'enseignante associée est en mesure de faire part de ses observations au début de la conversation. Elle questionne sa stagiaire et, comparativement à la rencontre du début du stage, elle prend davantage la parole. La formatrice aborde le sujet au moment de l'autoconfrontation simple :

- *De voir aller les autres [enseignantes associées du groupe de codéveloppement professionnel] dans les vidéos m'a fait prendre conscience que je devais aussi parler plus, partir de ce que je remarque (observations dans la classe de Simone), de mon vécu et de mes intuitions, mes expériences, de ce que j'ai compris des CIR [...]. La première fois, c'était plus des questions. C'était à elle seulement de parler. Là, il y avait plus d'échanges.*

Pendant les échanges entre l'enseignante associée et l'étudiante, comme l'indique l'extrait de conversation ci-dessous, il est question des deux dernières semaines de stage durant lesquelles la stagiaire était entièrement responsable de l'enseignement. Caroline, se montrant d'abord encourageante, amène Simone à comparer les deux semaines.

- *(EA) Je remarque de belles choses, une belle évolution. Depuis deux semaines, tu as la prise en charge totale de la classe. Je remarque aussi des petits obstacles qui sont arrivés. Je pense que c'est bien normal. Comment trouves-tu la suite de ton stage?*

- *(ST) Il y avait des facteurs qui ne m'aidaient pas. J'ai vécu la semaine de l'Halloween, le changement d'heure, je me suis préparée pour le plan d'intervention. C'étaient mes premières semaines de prise en charge aussi. De mon côté, j'avais le facteur stress qui était là. La première semaine, je l'ai quand même trouvée difficile. Tu m'as dit que c'était un peu normal de me sentir comme ça. Cette semaine, je trouve que ça va bien. Je me sens plus en confiance que la semaine dernière. Les élèves le sentent, je pense. J'ai fait le rappel des règles de vie.*

- *(EA) Quelles différences as-tu remarquées entre la première semaine et la deuxième semaine?*

(R2_C-S_00:16 – 1:47)

Les résultats que nous présentons dans les paragraphes suivants sont issus de la rencontre entre Caroline et Simone ainsi que des autoconfrontations simple et croisée. Les données montrent que l'enseignante associée amène directement sa stagiaire à l'explicitation des situations d'enseignement et d'apprentissage des deux dernières semaines. Elle s'intéresse particulièrement aux changements observés en classe depuis la mise en place du plan d'intervention adapté élaboré à partir des CIR. En s'appuyant sur des documents de la formation intitulée *Les difficultés et les troubles de comportement dans une perspective RAI* (réponse à l'intervention), l'enseignante associée invite la future enseignante à parler brièvement de sa compréhension des CIR qui s'y trouvent. Sachant que sa stagiaire a fait sa recherche documentaire personnelle, Caroline incite l'étudiante à parler plus longuement de son repérage de CIR. À la fin de leur discussion, Caroline aborde la préparation aux interventions à l'aide de CIR. Simone veut expérimenter des techniques d'impact proposées par Beaulieu et des moyens d'aménager la classe afin de stimuler l'engagement des élèves en les répartissant de manière appropriée.

Suivant l'évolution de la conversation, nous présentons d'abord les pratiques et les intentions relatives à l'explicitation d'une situation d'enseignement et d'apprentissage. Nous enchainons ensuite avec celles correspondant à la compréhension de CIR, avant de terminer avec celles rattachées à la préparation aux interventions auprès de l'élève manifestant un TOP en s'appuyant sur des CIR.

4.3.4.2 Explicitation de la situation d'enseignement et d'apprentissage

À mi-stage, Caroline donne l'occasion à Simone d'expliciter des situations d'enseignement et d'apprentissage survenues durant les deux semaines des prises en charge de la classe. Elle l'invite à clarifier ses interventions qui évoluent avec la mise en place du plan d'intervention adapté aux besoins de Mathis.

L'extrait de conversation en dyade met en évidence des pratiques d'encadrement de l'enseignante associée rattachées à l'explicitation de situations d'enseignement et d'apprentissage problématiques.

- *(EA) Qu'est-ce qui t'a fait le plus réfléchir?*
- *(ST) J'ai pris conscience de toutes les petites tâches connexes à celles de l'enseignement en tant que tel. La correction des devoirs, les messages des parents. Je me prends des petites notes tout le temps et partout. [...] Aussi, la première semaine, je pense que les élèves essayaient de voir si ma limite était la même que la tienne. Est-ce que je tolère les mêmes choses? [...] J'ai été cohérente et constante par rapport à ton fonctionnement habituel.*
- *(EA) [...] J'ai vu que tu as eu besoin de te réajuster, veux-tu en parler?*
- *(ST) Oui, j'ai fait un retour sur les règles de vie. Je remarquais que les élèves ne se souvenaient plus de certaines règles. J'ai fait des rappels.*

- *(EA) Je remarque aussi un ajustement par rapport à notre élève perturbateur, selon le plan [d'intervention]. Depuis que tu as la classe en charge, as-tu vu une différence avec lui?*

- *(ST) Oui, la première semaine, il a essayé de trouver mes limites. Je pense que je les ai trouvées moi aussi. Il a même eu des comportements qui sont inacceptables à l'extérieur de la classe, comme bousculer les élèves. Il faut encore que j'apprenne à ne pas le prendre personnel.*

- *(EA) Comment es-tu intervenue, seule avec ça?*

- *(ST) La semaine dernière, nous n'avions pas encore eu notre rencontre de plan d'intervention. J'utilisais donc notre système habituel avec les autocollants par période. Je dirais que le plan d'intervention est arrivé dans le bon moment aussi. On a mis de nouvelles choses en place, un système avec des avertissements et une conséquence de temps perdu-temps repris. C'est sûr que ça aide.*

- *(EA) Est-ce que tu te questionnes plus en étant seule dans la classe, surtout en présence d'un élève comme Mathis?*

- *(ST) J'analyse beaucoup plus maintenant que quand j'étais en observation de la classe. Je fais de l'essai-erreur encore. C'est certain que j'ai plus tendance à anticiper les obstacles quand je conçois une activité. Je veux que ça fonctionne bien.*

(R2_C-S_2:14 – 7 :32)

Nous examinons cet extrait dans les prochains paragraphes. L'enseignante associée suggère d'abord à sa stagiaire de verbaliser sa réflexion sur ses interventions et sur l'autoquestionnement. Par la suite, Caroline questionne Simone sur les interventions qu'elle a observées en classe. Les raisons d'agir de Caroline sont motivées par trois intentions : valoriser l'apport d'une analyse réflexive préalable à la rencontre de rétroaction, faire constater l'impact de la lecture de CIR sur les pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles et rehausser le sentiment d'efficacité personnelle de Simone.

Inviter à verbaliser sa réflexion sur ses interventions et sur l'autoquestionnement

Depuis deux semaines, Caroline laisse Simone prendre complètement la charge de la classe. L'enseignante associée sait que sa stagiaire réfléchit sur ses pratiques, explicite des situations d'enseignement et d'apprentissage et rédige régulièrement des comptes-rendus de ses analyses réflexives dans le cadre de ses travaux de stage. Caroline invite l'étudiante à parler de sa réflexion portant sur ses pratiques enseignantes des deux dernières semaines : *« Qu'est-ce qui t'a fait le plus réfléchir? »*. La question de l'enseignante associée a pour effet d'inciter Simone à s'exprimer sur ses prises de conscience, notamment sur l'ampleur de la tâche enseignante et des multiples sous-tâches qui la composent. De plus, elle mentionne que le fonctionnement adéquat du groupe-classe a été difficile à maintenir en l'absence de Caroline. La discussion se poursuit et la formatrice interroge à nouveau sa stagiaire sur l'importance de la réflexivité de l'enseignant. Plus précisément, elle invite son étudiante à parler de l'autoquestionnement : *« Est-ce que tu te questionnes plus en étant seule dans la classe, surtout en présence d'un élève comme Mathis? »*. Simone affirme qu'elle analyse davantage les situations d'enseignement et d'apprentissage depuis qu'elle est complètement responsable de la classe. Elle ajoute qu'elle anticipe les obstacles à l'enseignement, à l'apprentissage et à la gestion de classe afin d'assurer un déroulement optimal des situations qu'elle conçoit et anime.

Questionner sur les interventions observées

Caroline a observé sa stagiaire enseigner à plusieurs reprises. Elle serait en mesure de commenter les pratiques de Simone. Lorsque l'enseignante associée prend la parole, elle signifie à la future enseignante qu'elle a remarqué certaines actions en classe, mais elle se garde de donner des précisions. Caroline questionne Simone sur les

observations qu'elle a effectuées : *« [...] J'ai vu que tu as eu besoin de te réajuster, veux-tu en parler? »*. La question de l'enseignante associée ne précise pas ce qui aurait nécessité une rectification. La stagiaire répond sans hésitation que le réajustement observé est le rappel des règles de vie en présence des élèves. Une deuxième question portant sur les observations effectuées est formulée par Caroline : *« Je remarque aussi un ajustement par rapport à notre élève perturbateur, selon le plan [d'intervention]. Depuis que tu as la classe en charge, as-tu vu une différence avec lui? », « Comment es-tu intervenue, seule avec ça? »*. Depuis la tenue de la réunion pour établir le plan d'intervention adapté, élaboré en s'appuyant sur des CIR consultées en début de stage, Caroline a constaté des différences dans les comportements de Mathis. Il obtempère davantage aux consignes qui lui sont adressées et il a moins d'accès de colère. Elle a observé les interventions de Simone et l'explicitation de la stagiaire l'intéresse. L'étudiante apporte des clarifications quant aux comportements de Mathis et quant à ses interventions auprès de lui, et ce, avant et après la mise en place du plan d'intervention adapté.

Analysons ce que nous apprennent les autoconfrontations simple et croisée sur les intentions de Caroline au regard de l'explicitation de la situation d'enseignement et d'apprentissage.

Intention de valoriser l'apport d'une analyse réflexive préalable aux rencontres de rétroaction

À mi-stage, Caroline est convaincue de jouer son rôle de formatrice en stimulant la réflexion chez sa stagiaire. L'enseignante associée formule des questions par écrit et les transmet à la future enseignante pour que cette dernière se prépare à la rencontre de rétroaction. C'est ce qu'elle déclare à l'occasion de l'autoconfrontation simple : *« Je lui ai demandé de se préparer seule [...] J'ai montré mes questions afin qu'elle*

se sente préparée ». Trois autres membres du groupe de codéveloppement professionnel ont valorisé l'apport d'une analyse réflexive préparatoire à la rencontre de rétroaction. Caroline évoque ce qui avait été discuté lors de la première rencontre du groupe, en septembre : « *Justement, vous vous souvenez? À la suite de notre dernière rencontre à l'université, nous nous sommes rendu compte que c'était mieux que la stagiaire soit préparée [à analyser ses pratiques]* ». Toujours en s'adressant à ses pairs, Caroline parle de sa conception de l'encadrement d'une stagiaire : « *[...] l'encadrement d'une stagiaire, c'est de la faire réfléchir sur sa pratique [...]* ».

Intention de faire constater l'impact de la lecture de CIR sur les pratiques de gestion de la classe

Rappelons d'abord qu'en début de stage, la dyade avait lu un bon nombre de textes[60] pour orienter les pratiques de gestion de la classe et, notamment, des comportements difficiles. Lorsqu'est venu le temps d'élaborer le plan d'intervention adapté aux besoins de Mathis, Caroline et Simone s'étaient inspirées d'un système de soutien au comportement positif de Bissonnette, Bouchard et St-Georges, de principes de scolarisation des enfants présentant des troubles de conduite et de comportement (Ministère de l'éducation nationale), des types d'attachement (Boutet et Robillard), et du renforcement auprès d'un élève souffrant d'un TOP (Perreault). Par la suite, la stagiaire a pris la classe en charge pendant une semaine. Au moment de l'autoconfrontation simple, l'enseignante associée explique que, durant cette semaine, « *il y a eu des interventions essayées* ». Ensuite, il y a eu le comité *ad hoc* qui s'est réuni pour établir le plan d'intervention adapté, élaboré à l'aide de CIR extraites des textes. Enfin, la stagiaire a pris la classe en charge pendant une autre semaine. Selon Caroline, l'heure est aux constats :

---

[60] Références complètes disponibles dans les résultats de leur première rencontre de rétroaction filmée.

- *Mon but était vraiment qu'elle se penche sur elle, maintenant qu'elle est seule dans la classe. Comment est-elle intervenue, comment a-t-elle dû se réajuster [depuis l'intégration du plan d'intervention]? Mon but était aussi beaucoup par rapport à la recherche [de CIR] et ce qu'on avait trouvé. Qu'est-ce que ça a apporté [...] et voir ce que cela a donné.*

Lors de l'autoconfrontation croisée, les autres enseignantes associées reconnaissent qu'il est à la fois intéressant et encourageant pour une stagiaire de constater que l'utilisation de CIR peut se concrétiser en actions et que ces actions peuvent avoir des effets observables sur les élèves. En plus de ce qui a été mis en place à l'école et à la maison, en collaboration avec les parents, Caroline ajoute :

- *On a rapidement vu l'impact que ça a eu. Pour l'instant, ça va vraiment bien. Des interventions ont été mises de côté et d'autres ont été modifiées, ajoutées. Maintenant que nous connaissons le fondement du TOP, je trouve que ça nous aide beaucoup. Nous faisons plus attention au lien d'attachement, nous lui répétons souvent que nous faisons cela (moyens d'intervenir) parce que nous l'aimons et voulons trouver des solutions, car il y en a.*

Intention de rehausser le sentiment d'efficacité personnelle

La dernière intention d'encadrement porte sur le sentiment d'efficacité personnelle. Au début du stage, l'enseignante associée avait lu un article scientifique au sujet du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et de leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette). Elle avait également entendu sa stagiaire dire que le comportement de Mathis l'affectait personnellement, et ce, à maintes reprises. Dès le début du stage, Caroline est sensible aux émotions de Simone. La formatrice de terrain parle de son intention au moment de l'autoconfrontation simple :

- *Il ne faut pas trop que cela vienne nous chercher et nous ne devons pas le prendre personnel. Ce n'est pas toujours facile, je la comprends. [Simone], en étant seule dans la classe, a été testée, confrontée et a dû se réajuster.*

C'est lors de l'autoconfrontation croisée que l'enseignante associée parle de ce qui perturbe Simone et nuit à son bien-être professionnel et à son sentiment de compétence. Devant ses collègues, elle est visiblement ébranlée :

- *Quand elle a commencé la prise en charge totale, on revenait de l'Halloween, il y avait plein d'éléments. Elle a pleuré la deuxième journée, alors qu'elle est bonne. Elle est venue me voir, j'étais déstabilisée. En commençant à parler, elle s'est mise à pleurer. Elle m'a expliqué qu'elle pensait ne pas se sentir bonne. Elle pensait que [les élèves] le sentaient, surtout notre élève en question (Mathis).*

Au sein du groupe de codéveloppement professionnel, des récits similaires fusent. Chaque enseignante raconte une situation similaire. Les enseignantes associées du groupe s'entendent pour dire que le sentiment d'efficacité personnelle est fragile chez les enseignants d'expérience, et encore plus fragile chez les débutants. Elles cherchent à savoir comment Caroline prévoit faire face à cette fragilité. Celle-ci explique au groupe ses pratiques d'encadrement et son intention de rehausser le sentiment d'efficacité personnelle de sa stagiaire :

- *Depuis qu'elle est en prise en charge, je suis revenue avec le texte qu'on a lu [au début du stage] par rapport à l'efficacité personnelle. Quand je lui demande de parler de son vécu des deux dernières semaines, je veux que ma stagiaire fasse des liens avec ce qui fonctionne. Elle le dit qu'elle a repris ça (la situation).*

À la lumière de la lecture du texte de Gaudreau et les coauteurs, Caroline a l'intention de rehausser le sentiment d'efficacité personnelle de la future enseignante en lui

faisant verbaliser les liens entre son sentiment, son vécu en classe et les comportements des élèves.

4.3.4.3 Compréhension de CIR

Satisfaite du repérage collectif de nombreux textes en début de stage, Caroline ne refait pas de recherche documentaire à mi-stage. En amont de la rencontre de rétroaction filmée, elle propose à sa stagiaire d'approfondir sa compréhension de CIR par la lecture d'un diaporama *PowerPoint* et de textes annotés reçus lors d'une formation portant sur les troubles de comportement. De plus, l'enseignante associée relit sa synthèse des textes lus en début de stage.

Proposer la lecture de documents reçus lors d'une formation

Le directeur et Caroline ont fait une demande à la commission scolaire pour que la psychologue puisse réunir les enseignants qui souhaitaient avoir accès à une formation portant sur les troubles du comportement. La demande a été acceptée, mais la présence de stagiaires à la formation a été refusée. Caroline assiste sans Simone à cette formation animée par la psychologue de l'école. C'est ce que Caroline exprime lors de l'autoconfrontation simple qui a eu lieu après la deuxième rencontre de rétroaction filmée :

- *[Simone] voulait être à la formation, mais n'a pas pu. Il a fallu que je fasse un retour avec elle sur la formation. J'avais noté des choses et je lui ai demandé de lire mes notes de formation et l'annexe ainsi que d'autres documents en lien avec le modèle RAI (réponse à l'intervention). Je lui avais dit qu'on allait en reparler lors de notre prochaine rencontre [de rétroaction].*

Les documents que Caroline propose à l'étudiante de lire sont ceux transmis par la psychologue à l'occasion de la formation intitulée *Les difficultés et les troubles de comportement dans une perspective RAI (réponse à l'intervention)*. Ces documents incluent le diaporama de la formation, conçu à partir de quatre références principales synthétisées et vulgarisées[61] [62] [63] [64]. Des annexes sont également remises aux participants. Simone lit les documents et les notes de son enseignante associée. Peu familiarisée avec la perspective RAI, la stagiaire apprend que celle-ci permet de dépister des élèves à risque du point de vue comportemental, notamment, de mettre en œuvre des interventions d'appoint adaptées à leurs besoins, et ce, dans une visée préventive. En d'autres termes, il s'agit d'une perspective qui permet de reconnaitre des problèmes mineurs qui nécessitent une intervention avant qu'ils ne deviennent plus préoccupants.

Relire la synthèse des textes lus en début de stage

Au début du stage, Caroline avait produit une synthèse des textes lus dans un carnet de notes qu'elle avait prévu à cet effet. La synthèse portait sur les causes et les origines du TOP, les causes pouvant être attribuées à Mathis, les moyens d'intervention, les attentes envers un élève souffrant d'un TOP et les buts d'un plan

---

[61] Desbiens, N. (2013, janvier). *Les troubles du comportement chez les enfants et les adolescents : état des connaissances, évaluation et intervention*. Formation offerte par Porte-Voix. Québec, Québec.

[62] Gagné, M.-H., Desbiens, N. et Blouin, K. (2004). Trois profils-type de jeunes affichant des problèmes de comportement sérieux. *Éducation et francophonie, 32*(1), 276-311.

[63] Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement : cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire*. Document de travail. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

[64] Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: what, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*(1), 93-99.

d'intervention adapté. Avant la rencontre de rétroaction filmée à mi-stage, l'enseignante associée relit sa synthèse pour se la remémorer et pouvoir ainsi y revenir durant la conversation avec sa stagiaire. Au moment de l'autoconfrontation simple, la formatrice déclare : *« [Je n'ai] pas repris les textes trouvés, simplement les contenus synthétisés, ce qui m'avait le plus parlé, pour y revenir »*. En groupe de codéveloppement professionnel, les membres se souviennent que Caroline avait fait une importante recension d'écrits au sujet des troubles de comportement, dont le TOP. L'une des enseignantes associées considère que les documents de formation transmis par la psychologue et le document de synthèse des articles produit par Caroline lui semblent à la fois complémentaires et complets.

Lors de la rencontre de rétroaction, comme l'indique l'extrait ci-dessous, la dyade recherche le sens des informations contenues dans les écrits consultés et tente de se l'approprier.

- *(EA) Je me questionne encore beaucoup sur le TOP, sur autre chose. C'est important. On vient d'avoir une formation et on a lu beaucoup en début d'année sur le sujet [synthèse dans les mains]. Ça m'aide beaucoup à m'orienter face à Mathis. Est-ce que c'est un peu la même chose pour toi?*
- *(ST) Je trouve qu'on est plus capables de mettre le doigt sur le type de trouble d'opposition, [...] d'où ça part. On arrive à faire le profil de cet élève. On a aussi compris que ça pouvait faire partie de sa personnalité, de son tempérament. Avec les lectures, [...] c'est la constance qui ressort le plus.*
- *(EA) Très active dans ta recherche documentaire de ton côté, tu as apporté un livre : L'enfant volcan, comprendre et prévenir les comportements difficiles.*
- *(ST) [Regarde], c'est présenté en petite bande dessinée suivie de pistes pour avoir une conversation avec l'enfant. Il y a ensuite une bande dessinée à faire par l'enfant.*

- *(EA) C'est dans ça que tu as trouvé les bulles à mettre dans le coin calme?*

- *(ST) Oui. J'ai trouvé des stratégies et des outils sur le même site Internet de la maison d'édition [...] J'ai aussi trouvé le livre Mon premier livre de méditation. Je te montre. Il y a une méditation par saison pour aider les enfants à accéder à un mieux-être et à acquérir de saines habitudes de vie. [...]*

- *(EA) Dans tes lectures, est-ce que tu as trouvé des informations pour nourrir ou déconstruire nos croyances concernant Mathis, possiblement enfant roi?*

- *(ST) Oui, ce n'est plus ce qu'on pense, on se le disait. Le lien d'attachement est ressorti dans nos lectures. Ça nous vient du document de la conférence de Boutet et Robillard. On ne pensait pas autant, mais on sait maintenant que le lien d'attachement est très important avec cet élève.*

- *(EA) Je pense qu'on a remarqué, avec la formation offerte par la psychologue de l'école et nos lectures, que le lien d'attachement, c'est la base avec Mathis.*

- *(ST) C'est pour ça que c'est important d'avoir de bons moments avec Mathis, lui montrer ses réussites et de lui rappeler les consignes en lui disant qu'on fait ça pour lui [...].*

- *(EA) On a aussi réalisé que le choix des mots est important. Parlant de choix, c'est important aussi que l'élève puisse choisir entre deux-trois options.*

- *(ST) Est-ce que tu choisis de te mettre au travail tout de suite ou de prendre le travail pendant telle activité? Dans les deux cas, l'enfant choisit, mais c'est guidé.*

- *(EA) Si les parents utilisent les mêmes techniques à la maison, ce sera gagnant. Es-tu capable de me trouver un passage d'un texte qui te permet de bien comprendre?*

- *(ST) Le schéma que j'ai entre les mains, avec les explications de la psychologue [...], je comprends bien. C'est la constance que je retiens. Ça résume tout ce que j'ai appris dans les autres lectures.*

- *(EA) L'intervention précoce. Plus on le prend tôt, mieux c'est, on peut s'en sortir.*

(R2_C-S_8:01 – 18:49)

Analysons les pratiques et les intentions d'encadrement de l'enseignante associée extraites de la conversation entre Caroline et Simone. Caroline valorise l'utilisation de CIR et s'assure que la stagiaire apprécie leur apport. Par ailleurs, elle s'intéresse aux CIR repérées par la future enseignante. De plus, elle revient sur leurs croyances communes après avoir pris connaissance des CIR et rencontré les parents. L'enseignante associée a l'intention de faire ressortir la complémentarité des sources d'information variées, de développer l'esprit critique de la stagiaire quant à la crédibilité des sources d'information et de lui laisser de l'autonomie. Elle souhaite également remettre en question des croyances et développer un bagage de connaissances.

Valoriser l'utilisation des CIR et s'assurer que leur apport est apprécié

Caroline se perçoit comme une enseignante en perpétuel questionnement sur une multitude de sujets. Elle valorise l'analyse réflexive et l'autoquestionnement. Elle en parle avec sa stagiaire : *« Je me questionne encore beaucoup, sur le TOP, sur autre chose. C'est important [...] »*. L'enseignante associée ajoute qu'outre le questionnement, l'utilisation de CIR, extraites d'une formation ou de lectures, l'aide à orienter ses pistes d'action en classe. Qui plus est, elle vérifie si la future enseignante voit elle aussi un apport à cette utilisation : *« On vient d'avoir une formation et on a lu beaucoup en début d'année sur le sujet (synthèse dans la main). Ça m'aide beaucoup à m'orienter face à Mathis. Est-ce que c'est un peu la même chose pour toi? »*. La stagiaire voit, tout comme son enseignante associée, l'apport d'une utilisation de CIR. Ayant accumulé un bagage de connaissances issues de la recherche au sujet du TOP, elle se dit plus à l'aise d'identifier les types de trouble d'opposition et les causes du TOP. Elle arrive mieux à établir le portrait d'un élève manifestant des comportements difficiles. Également, elle retient un principe de base de l'ensemble de ses lectures : la constance dans les interventions.

S'intéresser aux CIR repérées par la stagiaire

La stagiaire de Caroline s'engage sérieusement dans sa formation. Son enseignante associée ne lui a pas demandé de faire de la recherche documentaire ni d'autres lectures. Elle a déjà en main un dossier volumineux de textes recueillis au début du stage et lors de l'atelier de formation. De son propre chef, Simone poursuit son repérage de CIR et ses lectures. Elle a acheté des livres et a lu sur les enfants colériques, les techniques d'impact en classe et la méditation. L'étudiante n'a pas proposé à Caroline de lire les livres avant la rencontre de rétroaction. La formatrice prend connaissance des textes repérés par sa stagiaire et s'intéresse aux CIR durant la rencontre de rétroaction vidéoscopée : *« Très active dans ta recherche documentaire de ton côté, tu as apporté un livre, L'enfant volcan, comprendre et prévenir les comportements difficiles (titre du livre). [...] C'est dans ça que tu as trouvé les bulles à mettre dans le coin calme? »*. Caroline est attentive à la présentation du contenu effectuée par Simone. Cette dernière dit avoir fait des recherches plus approfondies sur le site Internet de la maison qui a édité le livre sur les enfants colériques. Elle y trouve d'autres références, dont le livre sur la méditation qu'elle présente également à son enseignante associée.

Revenir sur les croyances après avoir lu des CIR et rencontré les parents

Depuis le mois de septembre, Caroline et Simone ont une hypothèse commune en tête lorsqu'elles parlent de l'origine du TOP en ce qui concerne Mathis. Elles croient que l'élève est un enfant roi à la maison. Très peu informées du contexte familial, leur croyance se traduit par l'impression que Mathis ne subit aucune contrariété de la part de ses parents. Ainsi, toujours selon la formatrice et la future enseignante, l'enfant se croit omnipotent à la fois dans son milieu familial et dans le milieu scolaire. Selon

l'enseignante associée et son étudiante, cela expliquerait les colères de Mathis et son opposition face aux consignes et aux attentes de tout adulte.

À mi-stage, la perception de Caroline et de Simone se transforme. Tout d'abord, la dyade a fait plusieurs lectures. Ensuite, Caroline et Simone ont eu l'occasion de rencontrer les parents de Mathis au sujet de l'élaboration du plan d'intervention adapté. Elles sont donc mieux renseignées au sujet du TOP et du contexte familial dans lequel vit Mathis. Cela amène l'enseignante associée à questionner sa stagiaire sur les différences entre leurs croyances et leurs nouvelles observations, leurs vérifications et leur lecture de CIR. Durant leur échange, la formatrice revient sur certains passages des textes : *« Dans tes lectures, est-ce que tu as trouvé des informations pour nourrir ou déconstruire nos croyances concernant Mathis, possiblement enfant roi? »*. Caroline et Simone discutent de ce qui provoque chez elles un déséquilibre cognitif les obligeant à revoir leurs représentations des causes du TOP et les pratiques à privilégier. Elles font de nouvelles associations entre le TOP et le lien d'attachement, le choix des mots et du ton employé pour s'adresser à Mathis, les choix dirigés (indiquer deux choix à l'élève qui feront en sorte qu'il obtempère à la consigne tout en participant à la décision), la collaboration avec les parents, la constance des interventions et l'intervention précoce. L'enseignante associée a en main sa synthèse des textes et ses notes de la formation pour soutenir les propos suivants :

- *Je pense qu'on a remarqué, avec la formation offerte par la psychologue de l'école et nos lectures, que le lien d'attachement, c'est la base avec Mathis. [...] On a aussi réalisé que le choix des mots est important. Parlant de choix, c'est important aussi que l'élève puisse choisir entre deux-trois options [...] Si les parents utilisent les mêmes techniques à la maison, ce sera gagnant [...] Es-tu capable de me trouver un passage d'un texte qui te permet de bien comprendre? [...] L'intervention précoce. Plus on le prend tôt, mieux c'est, on peut s'en sortir.*

La dyade se sert du conflit cognitif pour s'engager dans une démarche de recherche et de remise en question des connaissances.

Quelles sont les intentions de Caroline concernant la compréhension de CIR à mi-stage?

Intention de faire ressortir la complémentarité des sources d'information variées

Au début du stage, Caroline repère deux articles scientifiques, deux documents ministériels, un diaporama d'une conférence offerte à des enseignants du primaire et un article de l'association québécoise des neuropsychologues. Des membres de l'équipe-école participent au repérage et sa stagiaire apporte ses notes de cours. Lors de l'autoconfrontation simple, la formatrice ressent une insatisfaction :

- *[Ma recension d'écrits était] compliquée. Ça parlait trop « étude » avec des longues parenthèses, des comparaisons, ça me parlait moins [pour la mi-stage]. J'ai plus eu le gout de lire des pistes d'action, ce que je dois faire ou expérimenter sur le terrain par rapport à ce type de problème.*

Elle assiste à une formation sur les troubles de comportement. Par ailleurs, elle rencontre les parents d'un élève pour discuter d'un plan d'intervention adapté à leur fils et la psychologue de l'école pour obtenir du soutien. Avec ses premières lectures, Caroline souhaite encadrer sa stagiaire dans l'élaboration du plan d'intervention :

- *[J'ai aussi voulu faire] des liens avec nos premières lectures et cela venait appuyer tout ce que nous avons fait. Cela a donné quelque chose pour rédiger un plan d'intervention. Des fois, pour trouver les mots ou la bonne façon de le dire.*

Durant l'élaboration du plan d'intervention adapté, les informations données par les parents au sujet de l'enfant et de son contexte familial et les CIR sont considérées comme étant complémentaires. L'enseignante associée possède maintenant une synthèse des textes lus en début de stage et des documents reçus lors de la formation. Elle bénéficie des conseils de la psychologue, détient des informations sur le contexte familial et profite de la présentation de trois livres par sa stagiaire. Elle a l'intention d'exploiter la complémentarité et la variété des sources d'information.

Intention de développer l'esprit critique quant à la crédibilité des sources d'information

Au moment de l'autoconfrontation croisée, un membre du groupe demande à Caroline si elle considère que les ouvrages de vulgarisation lui semblent plus pertinents que les textes scientifiques. L'enseignante associée veut se questionner sur la crédibilité des écrits qu'elle consulte : *« Oui, mais tu m'as fait réfléchir à ce sujet... Je vais essayer de le faire plus (vérifier les écrits que sa stagiaire consulte), car c'est vrai qu'on peut lire n'importe quoi, n'importe où, des fois »*. Les échanges se poursuivent et une autre participante déclare que tout le monde peut écrire un livre. Caroline est du même avis :

- *C'est vrai. Je vais porter plus attention, car c'est important. Simone non plus [ne porte pas attention]. Je crois que les enseignants en général n'ont pas tendance à vérifier cela. Nous allons nous fier sur le fait que nous avons eu cela dans une formation ou dans un livre à l'école, sans nous arrêter à qui l'a fait ni comment.*

En parcourant rapidement les documents de la formatrice, l'une de ses pairs déclare que, dans le cas de la formation offerte par la psychologue, il y a des références, des notes de bas de page, etc. À son avis, cela permet de voir que le contenu est validé par

des sources potentiellement fiables, sans toutefois avoir accès aux textes originaux et sans connaitre la méthodologie des recherches consultées par la psychologue.

Intention de laisser de l'autonomie à la stagiaire

Se sachant en présence d'une stagiaire fort autonome et formée à la recherche documentaire depuis ses études collégiales, Caroline a l'intention de lui laisser encore plus d'autonomie. L'enseignante associée parle de la future enseignante en ces termes lors de l'autoconfrontation simple : « *J'avais la chance d'avoir une stagiaire autonome et pour qui c'était naturel d'aller chercher, de son côté, des lectures et des petits livres. Je trouve que c'est bien [...]* ». Caroline souhaite accueillir favorablement les initiatives de Simone et en tirer parti dans l'encadrement qu'elle lui offre : « *D'elle-même, elle a apporté des livres [...] elle a fouillé pour le coin calme. C'est sur tout cela que nous avons voulu nous baser [...] Je voulais faire référence aux CIR, à la formation, à ce qu'elle a proposé comme livres* ». En rencontre de codéveloppement professionnel, les collègues échangent longuement sur la pertinence de laisser les stagiaires utiliser des CIR. Elles approuvent l'intention de Caroline de laisser de l'autonomie aux étudiantes, mais ajoutent que l'utilisation de CIR n'est pas une habitude courante chez les futurs enseignants et chez les enseignants. Au sujet de la lecture d'écrits scientifiques, elles s'expriment ainsi :

- *(Caroline) On pourrait le faire à n'importe quel moment dans une carrière. Aussitôt que nous nous questionnons, nous devrions faire un peu de recherche et nous outiller.*
- *(EA 4, parlant aussi de EA 5) Nous avons épluché 6-7 articles chacune pour nos stagiaires et elles sont restées passives et en attente. Est-ce que c'est parce qu'on a fait tout le boulot pour elles en leur proposant les articles?*
- *(EA 5) Prochainement, je libèrerai la mienne, je prendrai les élèves et je lui demanderai de faire le repérage [par elle-même].*

[...]

- *(EA 6) Si nos stagiaires font du repérage, il faudrait qu'elles nous proposent les textes avant les rencontres pour qu'on se prépare.*

Après cette discussion amorcée par l'intention de la formatrice de laisser de l'autonomie à Simone quant au repérage de CIR, les enseignantes associées déclarent d'une seule voix qu'elles demanderont aux futures enseignantes de faire du repérage de textes selon leurs besoins de connaissances, en les libérant d'une période d'enseignement ou non. Par ailleurs, elles vont demander à leur stagiaire de leur présenter les textes avant les rencontres de rétroaction.

Intention de questionner des croyances et de développer un bagage de connaissances

Avant la réunion du comité *ad hoc* au sujet de Mathis, Caroline et Simone émettent une hypothèse concernant l'origine du TOP qu'il manifeste. En rencontre d'autoconfrontation simple, l'enseignante associée s'exprime ainsi :

- *On a eu tendance à penser à l'enfant roi, que la pomme ne tombe jamais loin du pommier, aussi. On a eu l'impression d'un profil d'enfant qui imite l'un des parents. Selon nos croyances, nous pensions que cet élève décidait de tout en faisant plier les parents afin d'éviter des crises.*

Caroline reconnait qu'il s'agit de croyances : « *Nous ne savons pas si cela se passe ainsi puisque nous ne sommes pas allées à la maison* ». L'intention de l'enseignante associée est d'encadrer Simone dans la mise en place du plan d'intervention en associant des croyances à des causes et à des moyens d'intervention extraits des CIR. La formatrice veut aider l'étudiante à déconstruire certaines idées préconçues et reconstruire son bagage de connaissances à l'aide d'informations relatives au

contexte familial et de CIR, notamment. Pendant l'autoconfrontation croisée, Caroline maintient que c'est une intention cruciale :

- *Nous avons aussi su que [Mathis] imite son frère, un adolescent. Nous sommes vraiment allées chercher davantage les fondements de ce trouble (TOP). On s'entend pour dire que, [après les lectures], la principale cause du trouble se situe dans l'importance de garder notre lien d'attachement avec lui, même s'il est opposant, qu'il provoque et que ça risque d'affaiblir le lien [adulte]-enfant [...].*

L'une des collègues de Caroline affirme qu'elle apprécie quand ses lectures et ses formations la déstabilisent.

4.3.4.4 Préparation aux interventions en s'appuyant sur des CIR

La fin de la rencontre de rétroaction filmée est marquée par un questionnement sur le principal référent utilisé par Simone pour intervenir auprès de Mathis. Cet extrait de l'enregistrement témoigne des pratiques d'encadrement de la formatrice.

- *(ST) On a sélectionné plusieurs techniques d'impact qu'on voudrait essayer en conseil de coopération (ST a mis plusieurs signets dans le livre de Beaulieu). Les lectures offrent plusieurs possibilités pour intervenir.*
- *(EA) C'est sûr que j'ai quelques années d'expérience, j'ai un bagage et je peux me référer à certaines façons d'intervenir que j'ai déjà utilisées. Toi, sans expérience, est-ce que ce sont les lectures qui te permettent [d'intervenir]?*
- *(ST) Oui, mais pas juste ça. Il y a de la théorie, mais quand on arrive en classe, on a besoin d'avoir des expériences en appui. Toutes les discussions qu'on a eues ensemble, c'est riche. C'est faux de croire qu'on peut prendre une théorie et l'appliquer auprès d'un élève telle quelle et que ça va fonctionner.*

- *(EA) Dans chaque situation, avec chaque élève, il y a du cas par cas. Il y a des choses qui ne se lisent pas, mais se vivent. Il y a le contexte, les émotions, l'environnement, tout ce qui peut se passer autour d'une situation. Avec les CIR, on a des pistes pour notre plan de match de la suite. Qu'est-ce que tu voudrais garder?*

- *(ST) C'est un document que tu m'avais donné sur l'organisation de la classe. Ça consiste à changer des élèves de place. Le V, c'est notre champ visuel. Il est proposé de mettre les élèves passifs dans la zone active. Les autres, c'est de les mettre à l'extérieur de la zone active [...]. J'ai conservé une autre annexe aussi. C'est comment se préparer à une rencontre de parents pour un plan d'intervention. C'est important de s'arrêter et de bien remplir le questionnaire de réflexion. Quand on arrive à la rencontre, on est préparé et on sait quoi dire au sujet des capacités de l'enfant, ses activités préférées, etc.*

- *(EA) C'est plus positif que juste présenter des observations du comportement inapproprié. Le parent voit du positif et c'est moins agressant pour lui. C'est bien. J'ai confiance que tu vivras de belles réussites avec Mathis d'ici la fin de ton stage. Je te le souhaite, mais je suis convaincue que ça va bien aller.*

- *(ST) Il faudra ne rien laisser passer et agir tôt.*

- *(EA) Faudra reculer, bien regarder pour mieux avancer. [...] Se sentir mieux outillé comme enseignant augmente le sentiment d'efficacité, c'est ce que je lisais dans le texte de Gaudreau.*

- *(ST) Et avec l'équipe-école qui soutient, je vois de la lumière au bout du tunnel.*

(R2_C-S_19:34 – 25:16)

Analysons les pratiques et les intentions d'encadrement qui se dégagent de cette conversation. Caroline saisit l'occasion pour défendre la complémentarité des connaissances issues de la recherche et celles issues de l'expérience. Par ailleurs, l'enseignante associée témoigne de sa croyance en la capacité d'agir de sa stagiaire. Elle est convaincue de sa progression dans le développement de ses compétences professionnelles et se fait encourageante. Caroline est motivée par une intention d'interagir avec respect, autant avec ses élèves qu'avec sa stagiaire, et ce, afin de maintenir un climat d'apprentissage et d'entretenir une relation de confiance.

Affirmer la complémentarité des CIR et des CIE

Simone prend la parole pour parler de sa préparation aux interventions. Elle a mis plusieurs signets dans le livre de Beaulieu portant sur les techniques d'impact en classe. La stagiaire affirme que ces ouvrages lui offrent des moyens d'intervenir. Caroline a un important bagage expérientiel et peut s'y référer, contrairement à sa stagiaire. L'enseignante associée lui demande si elle utilise les livres pour planifier et gérer le fonctionnement du groupe-classe : *« C'est sûr que j'ai quelques années d'expérience, j'ai un bagage et je peux me référer à certaines façons d'intervenir que j'ai déjà utilisées. Toi, sans expérience, est-ce que ce sont les lectures qui te permettent [d'intervenir]? »*. Simone répond que la théorie et les expériences de sa formatrice lui sont indispensables. La stagiaire ajoute que leurs discussions en dyade lui ont permis de contextualiser des CIR, de se les approprier, de les adapter et de les intégrer à la lumière des riches connaissances expérientielles de Caroline. Cette dernière corrobore :

- *Dans chaque situation, avec chaque élève, il y a du cas par cas. Il y a des choses qui ne se lisent pas, mais se vivent. Il y a le contexte, les émotions, l'environnement, tout ce qui peut se passer autour d'une situation.*

Ainsi, la formatrice de terrain reconnait l'apport bénéfique des connaissances issues de l'expérience (CIE). Elle ajoute toutefois : *« Avec les CIR, on a des pistes pour notre plan de match de la suite. Qu'est-ce que tu voudrais garder? »*. Simone se réfère à deux annexes d'un document remis par la psychologue lors de la formation. En effet, Caroline lui avait suggéré de lire les annexes en provenance d'un document du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. L'une des annexes porte sur l'organisation de la classe en fonction du profil des élèves, et l'autre traite de la préparation d'un plan d'intervention adapté. L'enseignante associée mentionne

l'utilité possible des CIR. Dans la même intervention, elle soutient la complémentarité des CIR et des CIE.

Reconnaitre la capacité d'agir de sa stagiaire

Rappelons que Caroline a lu un article scientifique rédigé par Gaudreau et les coauteurs portant sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Elle clôt l'entretien de rétroaction en mentionnant à sa stagiaire qu'elle reconnait sa capacité d'intervenir auprès de Mathis : *« J'ai confiance que tu vivras de belles réussites avec Mathis d'ici la fin de ton stage. Je te le souhaite, mais je suis convaincue que ça va bien aller »*. La stagiaire semble confiante de sa capacité d'agir tout en étant consciente de certains défis à relever. Elle considère que, pour se sentir efficace, elle devra s'assurer d'être constante dans ses interventions et privilégier l'intervention précoce. L'enseignante associée partage cet avis et revient sur l'importance de l'observation, de l'analyse réflexive et de la formation : *« Faudra reculer, bien regarder pour mieux avancer. [...] Se sentir mieux outillé comme enseignant augmente le sentiment d'efficacité, c'est ce que je lisais dans le texte de Gaudreau »*. En prenant appui sur le texte de Gaudreau et les coauteurs, elle rappelle à Simone que le fait de se sentir outillé influence les croyances, et augmente le sentiment d'efficacité personnelle. La stagiaire apporte son point de vue et affirme que le soutien de l'équipe-école l'aide également à croire qu'elle peut obtenir des résultats positifs par ses actions professionnelles et à persévérer face aux défis qui se présentent à elle.

Caroline explique sa raison d'agir lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention d'interagir avec respect afin de maintenir un climat d'apprentissage et une relation de confiance

D'une part, il est possible de percevoir l'intention de Caroline de voir Simone développer un lien d'attachement avec Mathis. Elle en parle abondamment au moment des autoconfrontations simple et croisée. Elle dit notamment à ses collègues du groupe de codéveloppement professionnel : *« On a pu se rendre compte que c'est aussi l'attachement la source de son trouble (à Mathis). Donc, on le garde ce lien d'attachement [à l'école] »*. Son bagage expérientiel et ses lectures montrent à Caroline qu'une relation harmonieuse avec un élève permet d'établir et de maintenir un climat favorable aux apprentissages. C'est ce qu'elle veut que sa stagiaire retienne :

- *Il est certain que par rapport à mon expérience, je pouvais me référer à d'autres troubles déjà connus, d'autres interventions faites auparavant [pour avoir une bonne relation avec les élèves], chose que [Simone] avait moins. Elle a donc pu s'appuyer sur les lectures et en me regardant aller.*

D'autre part, l'enseignante associée a l'intention de développer un lien de confiance avec sa stagiaire. Elle souhaite interagir avec elle avec respect et de manière à maintenir un climat d'apprentissage basé sur une relation de confiance. Lors de l'autoconfrontation simple, elle s'exprime ainsi : *« Je veux qu'elle se sente en confiance pour la suite, outillée [...] »*. Lorsqu'elles visionnent la fin de la rencontre de rétroaction entre Caroline et Simone, les enseignantes associées du groupe déclarent que la stagiaire prend de l'assurance. La formatrice confirme l'observation de ses pairs :

- *Ça forme un tout, finalement. L'équipe-école, les contenus, les cours qu'on a eus, une formation qui s'ajoute, la rencontre avec les parents... Comme dit [l'enseignante associée 5], c'est tout l'aspect soutien. Par rapport au sentiment d'efficacité personnelle, ma stagiaire fait les liens. Au début, elle était un peu déstabilisée.*

Une collègue croit que la future enseignante se sent moins déstabilisée parce que Caroline a tenu des propos encourageants à son égard. Elle voit la complicité qui les unit. Une autre renchérit en mentionnant que l'enseignante associée et sa stagiaire ont réussi à construire entre elles, tout comme avec Mathis, un lien d'attachement précieux et nécessaire pour apprendre.

4.3.5 La rencontre de rétroaction filmée à la fin de stage

Dans cette section, les données, collectées à la fin du stage de la future enseignante proviennent de l'enregistrement vidéo d'une rencontre de rétroaction en dyade (entre l'enseignante associée Caroline et sa stagiaire Simone), d'une autoconfrontation simple en présence de la chercheuse et d'une autoconfrontation croisée en présence des membres du groupe de codéveloppement professionnel. D'entrée de jeu, la mise en contexte de cette rencontre de rétroaction permet de prendre connaissance des circonstances dans lesquelles s'insère la conversation en dyade. Par la suite, nous présentons les pratiques suivies des intentions d'encadrement de l'enseignante associée.

4.3.5.1 Mise en contexte de la rétroaction

Un évènement se produit vers la fin du stage de Simone, peu avant le troisième entretien de rétroaction filmé. La stagiaire rencontre une enseignante du secteur de la

formation professionnelle[65]. Cette dernière, s'intéressant également à l'enseignement au primaire, pose des questions à Simone. Elle lui demande globalement de lui parler de son enseignement dans sa classe de stage en 2e année du primaire. Fière d'enseigner les mathématiques selon l'approche des centres de mathématiques proposée par Diller[66], la stagiaire explique que les élèves font beaucoup de manipulation avec du matériel didactique pour apprendre les mathématiques. Son interlocutrice exprime son désaccord envers cette approche et sa résistance face à la manipulation en mathématiques, qu'elle considère comme étant purement ludique. Au cours de la discussion, elle avance que les « élèves qui ont joué » pendant leurs années scolaires antérieures, présentent d'importantes lacunes. Elle affirme que ce sont des élèves à qui elle doit enseigner de nouveau plusieurs notions mathématiques. Secouée par les propos de l'enseignante, Simone reste sans mots et se sent jugée. Elle en parle à Caroline, son enseignante associée. Ensemble, l'étudiante et sa formatrice considèrent que l'impact de la manipulation sur l'apprentissage des mathématiques est un sujet pouvant faire l'objet d'une recherche documentaire. Au cours de son insertion professionnelle, Simone envisage d'enseigner les mathématiques selon l'approche des centres mathématiques qui nécessite la manipulation de matériel didactique. Par la lecture de CIR, elle voudrait trouver des arguments fondés sur la recherche pour appuyer ce choix pédagogique. Elle anticipe toutefois que des parents, des collègues ou des membres de l'équipe-école pourraient douter de la pertinence de l'approche qu'elle a choisie. L'étudiante repère deux documents qu'elle présente à

---

[65] L'enseignante travaille dans un centre de formation professionnelle formant des élèves en concertation avec des entreprises de la région.

[66] Diller, D. (2012). *Les Centres de mathématiques pour les élèves de 5 à 8 ans*. Montréal, Québec : Chenelière.

Caroline, un mémoire de maitrise[67] et un texte[68] du CCA (Conseil canadien sur l'apprentissage.

Le troisième et dernier enregistrement vidéo d'une rétroaction entre Caroline et sa stagiaire s'est déroulé à la mi-décembre, soit vers la fin du stage. La rencontre a duré 16 minutes et elle visait essentiellement à discuter d'une préoccupation de la stagiaire et à échanger sur la compréhension de CIR. Caroline déclare, lors de l'autoconfrontation croisée, que

- *[Simone] est parfois déstabilisée devant des collègues, des parents, parce qu'elle n'est pas à l'aise ou convaincue. Donc, elle s'est dit que sa recherche serait sur les arguments. Elle y croit (en ses choix pédagogiques), mais elle veut être capable de mettre des mots dessus, d'avoir l'air convaincue. Elle voulait trouver quelque chose dans la recherche qui confirme qu'elle est correcte dans ce qu'elle fait. Donc, elle a trouvé quelque chose sur les effets de la manipulation en mathématiques.*

Suivant l'évolution de la conversation, nous présentons la structure de leur rencontre de rétroaction. Il s'agit en premier lieu de l'identification de la situation d'enseignement et d'apprentissage anticipée. Ensuite, il est question de la compréhension de CIR. Finalement, la rencontre porte sur la préparation aux interventions en mathématiques en s'appuyant sur des CIR.

---

[67] Palleau, K. (2005). *Les effets de la manipulation dans l'activité mathématique* (Mémoire pour le concours de recrutement inédit). IUFM de Bourgogne.

[68] Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *Pratiques prometteuses en matière d'enseignement des mathématiques au primaire*. Récupéré de http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/carnet_savoir/pratiques_prometteuses/pratiques_prometteuses.pdf

4.3.5.2 Identification de la situation d'enseignement et d'apprentissage

Les données récoltées dans l'extrait de conversation ci-dessous montrent que Simone a ciblé son besoin de connaissances quant à une situation d'enseignement et d'apprentissage qu'elle anticipe. La stagiaire identifie un inconfort à partir d'un évènement déclencheur : une enseignante en formation professionnelle doute des effets de la manipulation sur la compréhension des élèves en mathématiques. Être confrontée au scepticisme ou à de l'opposition face à ses convictions pédagogiques relativement à la manipulation en mathématiques la déstabilise.

L'extrait de dialogue suivant met en évidence des pratiques d'encadrement de Caroline rattachées à l'identification d'une situation d'enseignement et d'apprentissage qui interpelle la stagiaire.

- *(EA) Quel était le sujet qui t'interpelait cette fois-ci?*
- *(ST) C'était les convictions envers les choix pédagogiques qu'on fait durant la carrière. Parfois, on va expliquer aux gens ce qu'on fait en classe et on voit des réactions parce que ça colle moins à ce que ces gens ont vu à l'école. On sent le jugement. Je voulais avoir des données de la recherche qui allaient me permettre de justifier le bien-fondé de mes choix si d'autres personnes doutent de ce que je fais. Je pense aux centres mathématiques, par exemple. Les élèves manipulent beaucoup. Ma recherche documentaire portait sur les mathématiques, mais je pouvais faire des liens avec d'autres matières et d'autres projets en classe. Avec ma recherche, je voulais donner de la crédibilité à mes choix et faire changer l'opinion des gens sceptiques quand je ferai des rencontres de parents, par exemple. Je ne fais pas n'importe quoi, c'est basé sur quelque chose.*
- *(EA) C'est comme d'être plus crédible en ayant des arguments, de bons arguments.*

(R3_C-S_00:04 – 1:17)

Nous examinons cet extrait de conversation dans les prochains paragraphes. Caroline prend connaissance de l'anticipation de la situation problématique. Ensuite, elle l'interprète. Son intention est de valoriser l'expression des raisons d'agir et d'améliorer la reconnaissance sociale de la profession enseignante.

Prendre connaissance de l'anticipation de la situation problématique

Le dernier stage de Simone tire à sa fin. La stagiaire est inquiète depuis sa discussion avec une enseignante en formation professionnelle qui remettait en question la pertinence de la manipulation en mathématiques au primaire. Elle éprouve un besoin grandissant de connaissances concernant les arguments favorables à la manipulation de matériel didactique. Avec son enseignante associée, elle a fait le choix de faire travailler les élèves dans des centres mathématiques. L'approche des centres de mathématiques vise, selon Diller, d'aider les élèves à devenir actifs dans leurs apprentissages et à développer, au moyen d'activités autonomes, leur compréhension théorique, leurs compétences et leur vocabulaire en mathématiques. C'est une démarche d'enseignement pour susciter l'engagement et l'autonomie des élèves. Durant la rencontre de rétroaction, l'accueil de l'anticipation de la situation problématique par Caroline se manifeste d'abord par une question « *Quel était le sujet qui t'interpelait cette fois-ci?* » et par l'ouverture à laisser la future enseignante s'exprimer. L'enseignante interrompt l'étudiante pour lui signifier que l'approfondissement du sujet et la formulation de bons arguments lui permettront d'être plus crédible. Simone redoute les rencontres avec les parents au début de son insertion professionnelle, mais également celles qui précèdent le congé des Fêtes, juste avant de terminer son stage.

Interpréter l'anticipation de la situation problématique

Caroline reconnait les craintes de Simone, entre autres qu'elle appréhende un manque de crédibilité auprès des parents, à la fin de son stage et pendant ses premières années d'enseignement. À son avis, l'étudiante est à la recherche d'arguments fondés qui viendraient susciter la confiance des parents et des collègues. L'enseignante associée lui dit : *« C'est comme d'être plus crédible en ayant des arguments, de bons arguments »*. Caroline interprète que Simone veut éviter de manquer d'arguments pour justifier ses pratiques.

Nous abordons maintenant les intentions de l'enseignante associée.

Intention de valoriser l'expression des raisons d'agir

D'entrée de jeu, la formatrice donne raison à sa stagiaire : tout enseignant doit être en mesure de justifier ses choix pédagogiques, puisqu'il a notamment à dissiper les craintes des parents. Lors de l'autoconfrontation simple, Caroline évoque la rencontre de septembre avec les parents : *« Avoir un air convaincu face aux regards extérieurs... Un parent nous a justement questionnées sur un autre sujet (que les mathématiques), en français »*. L'enseignante associée a constaté que certains parents se posent des questions et ont besoin d'être rassurés. D'année en année, Caroline avait pris l'habitude de présenter ses stratégies d'enseignement, sans toutefois formuler les motifs qui justifient ses choix. Elle déclare : *« À la rencontre du début d'année, je présente ma façon de faire, mais je n'explique pas pourquoi. Je crois effectivement qu'il serait bien de devancer les questions et réconforter en expliquant pourquoi nous choisissons certaines pratiques »*. Tout comme sa stagiaire, elle a l'intention d'exprimer à la fois ses choix pédagogiques et ses raisons d'agir lors des prochaines rencontres avec les parents. Devant ses collègues du groupe de

codéveloppement professionnel, Caroline met également de l'avant la nécessité de justifier les pratiques enseignantes. En parlant des parents, elle affirme : *« Avec raison, [Simone] voulait être capable de mettre des mots dessus (sur ses choix pédagogiques). C'est vrai que de prendre de l'avance sur des choses qui peuvent inquiéter, c'est bon »*. L'une des enseignantes croit aussi qu'il importe d'encourager les enseignants, dont les débutants, à expliquer ce qui motive leurs décisions et ce qui fonde leurs convictions.

Intention d'améliorer la reconnaissance sociale de la profession enseignante

À l'occasion de l'autoconfrontation simple, Caroline déplore que les Québécois accordent peu de valeur au rôle de l'enseignant dans la société : *« Déjà que les gens n'ont pas une bonne opinion des enseignants. Ils disent qu'on a beaucoup de vacances, des journées pédagogiques, nos soirs et fins de semaine libres »*. Elle veut redorer l'image de la profession enseignante, et désire expliquer à Simone que la reconnaissance sociale d'une profession se construit à travers l'activité professionnelle de chacun. La formatrice parle de son engagement au travail : *« Ce qu'on a fait (utiliser des CIR), j'aime ça. Je monte des dossiers. [J'ai] une tablette à disposition pour laisser des choses (textes imprimés). Ça intéresse des enseignants »*. En intéressant les autres enseignants de l'école à l'utilisation de CIR, Caroline souhaite influencer son environnement professionnel. Elle veut encourager les futurs enseignants et ses pairs à utiliser les CIR afin de répondre aux attentes des enseignants, voire les dépasser. Au sein du groupe, la verbalisation de cette intention par Caroline soulève une discussion, puisque les membres considèrent que peu d'enseignants utilisent des CIR.

- *(EA 4) On se fait demander de quelle planète on sort (quand on prend du temps pour lire).*

- *(EA 1) C'est surement aussi à cause du message. On est dans une ère où il faut faire attention à ce qu'on donne professionnellement, parce qu'on manque de reconnaissance. On ose donner, on ose faire... on se fait regarder. Quand je dis que j'utilise des CIR, je me fais dire que c'est lourd, en plus d'avoir une stagiaire. Mais je ne l'ai pas vu comme ça, moi. Ça m'a rapporté. Ils (mes collègues) avaient l'impression que je faisais des heures supplémentaires jusqu'à 4 h du matin.*

- *(EA 5) Ce n'est pas tout le monde qui est comme ça. J'en ai plusieurs [collègues] qui étaient très intéressés, qui voulaient voir mes documents. Dans la profession, on passe pour ceux qui attendent que des personnes cherchent pour nous. Souvent, ils (les gens) disent qu'on va vers des personnes-ressources.*

Selon l'Entente nationale et la Convention collective locale, le travail de nature personnelle comprend toute tâche se rattachant à la fonction générale de l'enseignant, et il revient à chacun d'en déterminer le contenu. Les enseignantes du groupe souhaitent s'engager dans leur développement professionnel sans contrainte de temps pour remplir les missions éducatives, élargir leur responsabilité et revaloriser la profession. Elles aspirent à une reconnaissance à la fois interne (leurs pairs, la direction) et externe (les parents, le grand public).

4.3.5.3 Compréhension de CIR

En amont de la rencontre de rétroaction, Caroline donne l'occasion à Simone d'approfondir sa compréhension de CIR. Pour que sa stagiaire puisse lire, elle la libère des tâches professionnelles relatives à l'enseignement durant deux journées de tempête de neige. L'enseignante associée lui prête un ouvrage didactique et lui demande de repérer des CIR dans Internet. Dans les jours qui suivent le retour à

l'école de la dyade, Caroline soutient la lecture du texte en attirant l'attention de l'étudiante sur la méthodologie.

Libérer la stagiaire des tâches professionnelles

À l'occasion de deux journées de tempête de neige, se référant aux échanges en groupe de codéveloppement professionnel, Caroline prend la décision de libérer temporairement Simone de tâches relatives, notamment, à la planification de l'enseignement et à la correction des évaluations. C'est ce que Caroline signale lors de l'autoconfrontation simple en précisant que, si les conditions climatiques ne permettent pas aux enseignants de se déplacer à l'école en cas de tempête, ils peuvent toutefois travailler à partir de leur domicile. Normalement, l'enseignante associée planifie et corrige les copies de ses élèves lors des journées de tempête. C'est ce qu'elle a fait les 9 et 10 décembre, laissant ainsi Simone se consacrer à du repérage de CIR portant sur l'importance de la manipulation dans l'apprentissage des mathématiques au primaire. La formatrice mentionne à ses pairs lors de l'autoconfrontation croisée : *« Il y a eu deux tempêtes [...] elle a trouvé quelque chose sur les effets de la manipulation en mathématiques »*. Deux autres enseignantes associées affirment avoir libéré leur stagiaire d'une ou deux périodes d'enseignement (une ou deux heures) pour leur permettre de faire du repérage de CIR. Elles ajoutent que cette pratique aide les stagiaires qui sont surchargées par la tâche éducative, la tâche complémentaire et le travail de nature personnelle, en plus des travaux universitaires.

Prêter un ouvrage didactique et faire repérer des CIR

Caroline a en sa possession un ouvrage didactique en sciences et mathématiques s'adressant aux enseignants d'élèves âgés de cinq à huit ans. Dans ce livre, l'auteure (Diller) présente une démarche d'enseignement pour susciter l'engagement et l'autonomie des élèves. Cette démarche se concrétise par la création des centres de mathématiques. C'est un ouvrage que la formatrice prête à la future enseignante tout en lui suggérant de l'étudier. Dès qu'elle apprend que l'école ferme ses portes en raison d'une tempête, elle invite Simone à faire de la recherche documentaire sur un sujet d'intérêt de son choix. À l'occasion de l'autoconfrontation simple, Caroline mentionne :

- *Dans le cas de ma stagiaire, elle était déjà proactive et allait chercher (dans ses notes de cours et dans ses livres). Je savais que je lui lançais un petit défi (de repérer des textes scientifiques) et j'ai pu voir comment elle s'est débrouillée, comment elle a fait, son autonomie dans tout cela.*

De fait, la stagiaire prend l'initiative de repérer des CIR portant sur l'importance de la manipulation dans l'apprentissage des mathématiques. Rappelons qu'une enseignante en formation professionnelle lui a fait part de ses doutes à l'égard de la pertinence de cette stratégie d'enseignement. Depuis, la stagiaire veut être à même de mieux justifier ses choix pédagogiques. Par ailleurs, elle anticipe les questions des parents lors des rencontres précédant le congé des Fêtes. L'étudiante souhaite se préparer à exprimer aisément les raisons pour lesquelles elle privilégie les centres mathématiques. Elle exploite des CIR extraites du mémoire de maitrise de Palleau traitant des effets de la manipulation dans l'activité mathématique. Elle lit également un document du Conseil canadien sur l'apprentissage portant sur des pratiques prometteuses en matière d'enseignement des mathématiques au primaire.

Soutenir la lecture du texte

Caroline et Simone lisent les deux documents individuellement. Lorsqu'elles se revoient durant les périodes libres, après les deux journées de tempête, elles échangent sur le contenu. L'étudiante n'est pas tout à fait satisfaite de ses lectures. Dans le texte de Palleau, elle n'a pas trouvé d'arguments valables justifiant le recours à la manipulation dans son enseignement des mathématiques. À l'occasion de l'autoconfrontation simple, Caroline déclare :

- *Au départ, [Simone] ne voyait pas le texte de la même façon que moi. Elle m'a même dit vouloir changer de texte [...] alors que, lorsque je l'ai lu, il m'a vraiment fait réfléchir sur ma façon de faire en classe. Nous avons mis en commun nos perceptions de lecture et confronté nos idées différentes par rapport à ce texte.*

À la suite de sa lecture, l'enseignante associée suggère à sa stagiaire de relire, avec elle, la partie du texte de Palleau relative à la méthodologie de la recherche, puis elles en discutent. Leur lecture collaborative permet à la formatrice d'attirer l'attention de la future enseignante sur certains extraits qui nuancent les résultats présentés par l'auteure du mémoire.

Dans le segment de conversation qui suit, il est possible de constater que l'enseignante associée et la stagiaire passent la majeure partie du temps de leur rencontre à approfondir leur compréhension du texte de Palleau.

- *(ST) On a vu que la manipulation, ce n'est pas ce qui fait nécessairement augmenter les résultats des élèves. L'un des constats de la recherche est qu'avec ou sans manipulation, les résultats des élèves sont les mêmes.*

- *(EA) En lisant le mémoire, moi aussi, un peu comme toi, c'est comme si je voulais trouver des arguments. Je voulais me faire dire, oui, c'est bon cette façon de faire. J'ai lu les mêmes résultats que toi. Dans la méthodologie, il y avait deux groupes et trois fois sur quatre, les résultats étaient les mêmes, trois semaines après. Donc, est-ce qu'on doit faire manipuler ou non? L'auteure disait que ce n'était pas nécessairement concluant le fait de manipuler. Avec des pratiques visant à faire manipuler les élèves, [...] je pense que ça prend une vision à long terme. [...]*

- *(ST) Tu disais que les résultats présentés seraient peut-être différents si on refaisait l'expérience sur une année. On voit un changement chez tous nos élèves en difficulté.*

- *(EA) Nous pourrions continuer nos recherches d'articles. Le texte de Palleau, je l'ai vu d'un autre œil étant donné que ça fait quelques années que je travaille de cette façon avec les centres mathématiques. Son expérimentation m'amenait à me questionner.*

- *(ST) Ils découvrent la matière et vers où on veut les amener.*

- *(EA) On le voit aussi comment les enfants apprennent. Ce n'est pas juste de transmettre des connaissances, c'est de vivre les mathématiques et de les manipuler. Je pense que ça crée dans la tête des élèves un autre cheminement de pensée. Comme ça disait dans le texte, c'est ce qui fait que la manipulation doit être à long terme. Ça va dans leur mémoire.*

- *(ST) Les élèves vont se rappeler ce qu'ils ont appris.*

- *(EA) [...] Ces classes qui manipulent beaucoup, au départ, il n'y a peut-être pas beaucoup de changements, mais à long terme, à force de manipuler, ils vont plus comprendre et s'en souvenir.*

- *(ST) Oui, nous, on le fait beaucoup. On offre beaucoup de rétroaction aux élèves. On questionne leur manière de fonctionner, comment ils ont procédé pour arriver à tel résultat. C'est important. Entre eux, les élèves mettent des mots sur ce qu'ils ont fait. Ça, on l'a lu que c'est bon.*

- *(EA) Oui. De verbaliser, de comparer, ça fait de bons échanges et de bonnes réflexions entre les élèves.*

- *(ST) Là-dessus, j'ai au moins trouvé un argument dans l'article.*

- *(EA) On a de bons arguments pour défendre notre fonctionnement. Certains pourraient penser qu'on fait juste jouer, mais je pense qu'on a de bons arguments.*

- *(ST) Surtout pour nos élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement, on vient apporter un plus. Ils bougent, sont actifs, sont debout, assis, parfois couchés par terre. Ça, on ne l'a pas nécessairement lu, mais on peut quand même avancer que pour ça aussi, c'est bien.*

- *(EA) Ce qui ressort de l'étude aussi, c'est que les élèves dans le groupe qui manipulait avaient beaucoup plus de motivation à se mettre au travail, contrairement au groupe qui faisait du papier-crayon.*

- *(ST) C'est rare dans mes autres stages que j'ai entendu des élèves me dire qu'ils avaient hâte de faire des mathématiques. C'est très intéressant parce que quand on a des élèves motivés, on peut avoir de bons résultats. Ils sont engagés dans ce qu'ils font.*

- *(EA) Ça doit paraitre dans leur mémoire. On est au premier cycle du primaire. Dans le texte, ça disait que la manipulation rendait service aux élèves plus jeunes. C'est un besoin. C'est important.*

- *(ST) À cet âge, ils n'ont pas l'impression de faire des mathématiques, ça passe par le jeu. Même s'ils ont l'impression de jouer, on leur fait quand même faire le travail.*

- *(EA) Ce sont des jeux ciblés et on a des intentions pédagogiques derrière la tête quand on leur demande de faire ça.*

(R3_C-S_02:20 – 12:22)

Dans les paragraphes qui suivent, Caroline revient sur la méthodologie de la recherche et l'interprétation des résultats présentés dans un texte. Elle établit des liens entre théorie et pratique et encourage sa stagiaire à le faire également. Ensuite, la formatrice prend connaissance des arguments favorables à la manipulation dans l'apprentissage des mathématiques et en ajoute. Ses intentions sont d'amener Simone à prendre connaissance de la méthodologie, de l'interprétation des résultats et des limites de la recherche. Elle veut également privilégier une lecture critique du texte

en s'appuyant sur ses expériences et rehausser le sentiment d'efficacité personnelle de sa stagiaire.

Revenir sur la méthodologie de la recherche et l'interprétation des résultats présentés dans un texte

Caroline et Simone ont certes lu le même texte, mais leur attention n'a pas porté sur les mêmes parties du mémoire de Palleau. Par conséquent, elles ne retiennent pas les mêmes informations. Tandis que la stagiaire s'imprègne des résultats de la recherche, l'enseignante associée est plutôt intéressée par la méthodologie de la recherche et par l'interprétation des résultats. Simone s'attarde effectivement aux résultats se rapportant au rendement des élèves. Elle comprend que le groupe contrôle, composé d'élèves qui n'ont pas été concernés par la manipulation en mathématiques, et le groupe expérimental, formé d'élèves qui l'ont été, ont le même rendement. De fait, après trois semaines d'expérimentation, les deux groupes, contrôle et expérimental, obtiennent les mêmes résultats à quatre évaluations différentes. L'étudiante conclut que la manipulation n'a pas d'effets significatifs sur le rendement des élèves, et qu'il n'est pas forcément justifié de faire ce choix pédagogique. Pour sa part, Caroline s'attarde aux conditions de l'expérimentation présentée par Palleau, ainsi qu'aux limites de la recherche : *« Son expérimentation m'amenait à me questionner »*. Elle comprend que l'expérimentation s'est déroulée sur une courte période (trois semaines) et elle juge qu'il s'agit d'un délai trop court pour observer les effets escomptés d'une intervention :

- *Dans la méthodologie, il y avait deux groupes et trois fois sur quatre, les résultats étaient les mêmes, trois semaines après. Donc, est-ce qu'on doit faire manipuler ou non? L'auteure disait que ce n'était pas nécessairement concluant le fait de manipuler. Avec des pratiques visant à faire manipuler les élèves, [...] je pense que ça prend une vision à long terme. [...].*

L'auteure du mémoire invite d'ailleurs le lecteur à ne pas se fier aux résultats peu probants qu'elle a obtenus, ce qui représente l'une des limites de sa recherche. La stagiaire évoque ensuite des propos tenus pas son enseignante associée avant la rencontre de rétroaction. Caroline lui avait mentionné qu'il serait intéressant de refaire l'expérimentation présentée par Palleau sur une plus longue période. Plus précisément, la formatrice serait curieuse de voir l'effet de la manipulation en mathématiques sur le rendement des élèves en laissant ces derniers manipuler pendant une année scolaire. Par ailleurs, Caroline suggère à Simone de repérer, dorénavant, d'autres articles qui permettraient notamment de voir des démarches méthodologiques différentes, et de remettre en question les résultats présentés par Palleau. Elle déclare : *« Nous pourrions continuer nos recherches d'articles »*.

Faire et encourager à faire des liens entre théorie et pratique

La dyade échange ensuite sur des passages du texte de Palleau et les met en relation avec ce qu'elle observe concrètement dans la pratique. Caroline exploite ses connaissances issues de l'expérience et pose un regard critique sur les CIR exposées dans le texte de Palleau. Elle mentionne à Simone : *« Le texte de Palleau, je l'ai vu d'un autre œil étant donné que ça fait quelques années que je travaille de cette façon avec les centres mathématiques »*. L'enseignante associée fait de nombreux liens entre théorie et pratique. Dans sa pratique, Simone constate que les élèves apprennent par découverte. Caroline ajoute :

- *On le voit aussi comment les enfants apprennent. Ce n'est pas juste de transmettre des connaissances, c'est de vivre les mathématiques et de les manipuler. Je pense que ça crée, dans la tête des élèves, un autre cheminement de pensée.*

Elle fait un lien avec le concept de mémorisation abordé par l'auteure du texte : *« Comme ça disait dans le texte, c'est ce qui fait que la manipulation doit être sur du long terme. Ça va dans leur mémoire »*. Palleau soutient que, pour permettre à l'enfant de saisir des concepts mathématiques, il importe de faire appel, par la manipulation, à tous les moyens de perception possible : la mémoire visuelle, auditive et tactile. La future enseignante et sa formatrice abondent dans le même sens. À l'instar de Palleau et tout comme Simone, Caroline croit que la manipulation permet la compréhension des concepts mathématiques et la rétention des notions enseignées. Elle affirme : *« [...] Ces classes qui manipulent beaucoup, au départ, il n'y a peut-être pas beaucoup de changements, mais à long terme, à force de manipuler, ils vont plus comprendre et s'en souvenir »*. La future enseignante fait un autre lien entre théorie et pratique. En classe, elle questionne ses élèves pour leur faire verbaliser leurs démarches d'apprentissage pendant le déroulement des activités de manipulation. Elle se souvient avoir lu que la verbalisation est importante pour qu'ils mettent en mots leurs processus mentaux. À ce propos, Palleau aborde le concept de communication entre élèves ainsi qu'entre élèves et enseignant. La verbalisation permet aux élèves de construire leurs représentations mentales du concept mathématique à l'étude plutôt que des représentations symboliques et picturales. Caroline corrobore le lien établi par Simone : *« Oui. De verbaliser, de comparer, ça fait de bons échanges et de bonnes réflexions entre les élèves »*.

Prendre connaissance des arguments et en ajouter

L'étudiante mentionne qu'elle est à la recherche d'arguments en faveur de la manipulation dans l'apprentissage des mathématiques. En lisant le texte seule, elle n'en avait pas trouvé. Toutefois, avec le soutien de Caroline avant la rencontre de rétroaction et en discutant avec elle pendant la rencontre, l'étudiante arrive à justifier son choix pédagogique relatif à la manipulation. D'une part, elle retient que la

manipulation, accompagnée de la verbalisation, permet la construction des représentations mentales de concepts mathématiques. D'autre part, la stagiaire ajoute que la manipulation, jointe à la possibilité de se déplacer dans la classe, permet aux élèves d'être actifs et mobiles. Dans un aménagement flexible de la classe, les élèves peuvent travailler dans de multiples positions (debout, couchée, assise, etc.). La mobilité vise à améliorer l'attention des élèves. Caroline accueille les arguments proposés par l'étudiante dont le premier provient du texte. Elle reprend la parole et ajoute, en se référant au mémoire de Palleau, que la manipulation permet aux élèves de s'engager dans la tâche et de rester motivés. Elle s'exprime en ces termes : *« Ce qui ressort de l'étude aussi, c'est que les élèves dans le groupe qui manipulait avaient beaucoup plus de motivation à se mettre au travail, contrairement au groupe qui faisait du papier-crayon »*. Simone remarque aussi que la manipulation augmente la motivation des élèves. Caroline mentionne un autre argument, à savoir que la manipulation rend service aux élèves en bas âge : *« On est au premier cycle du primaire. Dans le texte, ça disait que la manipulation rendait service aux élèves plus jeunes. C'est un besoin. C'est important »*. Elle fait référence à Palleau pour qui la manipulation répond au besoin, chez les jeunes enfants, de vivre des expériences tactiles afin de créer des modèles, décrire des concepts, voire explorer les mathématiques. Elle fait également référence à Diller qui considère l'initiation aux mathématiques des élèves de cinq à huit ans comme un véritable défi à relever. Selon cette dernière auteure, les centres de mathématiques en classe aident les élèves du préscolaire et du premier cycle du primaire à devenir actifs dans leurs apprentissages. D'une voix, la dyade déclare que les activités ludiques ciblées avec soin et planifiées à partir d'intentions pédagogiques peuvent être profitables pour l'apprentissage des mathématiques.

Caroline explique ses raisons d'agir lors des autoconfrontations simple et croisée.

Intention d'amener à prendre connaissance de la méthodologie, de l'interprétation des résultats et des limites de la recherche

Au début et à mi-stage, l'enseignante associée avait fait connaitre sa préférence pour des textes de vulgarisation de CIR et des textes, épurés de la méthodologie, qui présentent principalement les conclusions des recherches. Elle s'intéressait aux CIR pour en dégager des pistes d'action. Or, son regard a changé. Après la lecture du texte de Palleau, Caroline réalise que Simone se concentre sur les résultats de la recherche dans le but d'en dégager des arguments en faveur de la manipulation dans l'apprentissage des mathématiques, ce qui ne se produit pas. Au moment de l'autoconfrontation simple, la formatrice dit que son objectif de lecture diffère de celui de l'étudiante :

- *Nos critères ne sont pas les mêmes. Elle était déçue de sa lecture. Elle cherchait précisément des arguments en faveur de la manipulation. Elle était trop centrée sur des réponses précises. Ce texte me satisfaisait alors qu'elle, non. Il y a donc probablement une différence [...].*

À la suite de ce constat, Caroline veut amener Simone à prendre connaissance de la méthodologie, de l'interprétation des résultats et des limites de la recherche :

- *Ce n'est pas parce qu'une recherche présente deux groupes qui donnent les mêmes résultats que c'est nécessairement concluant. L'auteure a aussi nuancé ses propos [dans l'interprétation des résultats]. [...] Je voulais amener ma stagiaire à se questionner davantage [sur ces parties du texte]. J'étais contente de voir que nous avions des visions différentes, et que finalement nous avons pu travailler sur ce texte et nous rejoindre.*

Le discours de Caroline, lors de l'autoconfrontation croisée est sensiblement le même que lors de l'autoconfrontation simple. Elle dit à ses pairs comment elle entreprendrait la démarche méthodologique si elle avait à mener la même recherche que Palleau :

- *[...] l'étude n'était pas forcément concluante parce qu'elle n'a été faite que sur trois semaines. Il aurait fallu que ça se fasse à plus long terme. Mais ce qui ressort, finalement, c'est que ceux qui faisaient de la manipulation étaient beaucoup plus motivés à se mettre au travail.*

Les membres du groupe reconnaissent l'importance de consulter les aspects méthodologiques de la recherche, l'interprétation des résultats et les limites de l'étude afin de prendre connaissance de la présentation des résultats avec un regard critique. Les enseignantes associées conviennent que la méthodologie est rarement présentée dans les ouvrages de vulgarisation ou les ateliers de formation. Elles ont l'impression de ne pas y avoir accès.

Intention de privilégier une lecture critique de CIR à la lumière de CIE

En exploitant ses expériences et ses connaissances issues de l'expérience (CIE), la formatrice de terrain remet en question les résultats de la recherche rapportés dans le texte. Elle vise à ce que sa stagiaire les considère de façon plus nuancée. Caroline privilégie le développement de la pensée critique. De plus, la formatrice favorise la compréhension globale du texte, puisque sa stagiaire semble s'attarder à la section de l'écrit réservée aux résultats de la recherche. Pour l'enseignante associée, la lecture critique aide à la compréhension approfondie du contenu dans son entièreté. Durant l'autoconfrontation simple, elle affirme : *« En réfléchissant, après avoir fait des inférences, au travers nos échanges, nous avons pu constater que, lors de la manipulation, les élèves créent du sens, que les retours entre eux sont riches. Cela corroborait l'écrit choisi »*. Par ailleurs, ce sont les expériences de l'enseignante associée sur le terrain qui lui permettent d'accepter certaines idées de l'auteure et d'en rejeter d'autres :

- *Je crois que c'est grâce à mon expérience, c'est la partie qui lui manquait. Comme j'emploie cette méthode (manipulation) depuis plusieurs années et que j'en vois la richesse, j'ai pu nuancer la recherche et montrer à ma stagiaire qu'on pouvait la voir autrement.*

En groupe de codéveloppement professionnel, elle ajoute : « *On compare souvent [ce qu'on lit] avec ce qu'on voit en classe. Je les (élèves) vois construire le concept. Ce n'est pas de l'application sans compréhension* ». L'une de ses collègues du groupe, enseignante au troisième cycle du primaire, renchérit sur le sujet. À son avis, les élèves qui apprennent à appliquer des algorithmes de calcul sont souvent incapables d'expliquer ce qu'ils font. Une autre collègue souhaiterait que la stagiaire de Caroline ait une nouvelle discussion avec l'enseignante en formation professionnelle qui critiquait la manipulation. Selon son expérience, c'est aux élèves qui n'ont pas manipulé et qui n'ont ainsi pas compris le sens des concepts mathématiques, qu'il faut enseigner à nouveau ces concepts. La formatrice reprend la parole et déclare que sa stagiaire peut déjà se référer à sa petite expérience pour affirmer la même chose. Également, Simone prend connaissance des expériences de Caroline, en tant qu'enseignante expérimentée. Enfin, une enseignante associée souligne que sa stagiaire lui remet des questions écrites pour connaitre ses expériences lorsqu'elles effectuent une lecture collaborative d'articles scientifiques.

Intention de rehausser le sentiment d'efficacité personnelle

Caroline sait que le sentiment d'efficacité personnelle de sa stagiaire peut parfois être plutôt faible. Au moment de l'autoconfrontation simple, Caroline aborde l'amélioration du sentiment d'efficacité :

- *Je n'avais pas ce besoin comme ma stagiaire de m'assurer que cette pratique est bonne [...]. Par contre, je trouve cela très bien. Elle a besoin d'arguments pour se sentir plus crédible. [...] Ce n'est pas une perte de temps, bien au contraire.*

Les membres du groupe notent que les échanges qu'elles viennent d'entendre dans l'enregistrement vidéo de la troisième rencontre de rétroaction sont enrichissants sur le plan professionnel. Trois enseignantes associées croient que les échanges professionnels, qui s'appuient sur des CIR, permettent d'accroitre le sentiment d'efficacité personnelle, surtout chez les enseignants débutants.

4.3.5.4 Préparation aux interventions en s'appuyant sur des CIR

À la fin de la rencontre de rétroaction, la dyade échange sur sa préparation aux interventions qu'elle prévoit améliorer pour ses activités des centres mathématiques. Caroline et Simone expliquent comment elles prévoient équilibrer la manipulation et l'usage des exercices papier-crayon.

- *(EA) Oui, ça (le texte de Palleau) va même m'amener à faire quelques changements dans ma façon de faire. [...] Ça m'a amenée à me dire qu'il pourrait y avoir une manipulation, une leçon, une période de manipulation. Une autre semaine, il pourrait y avoir...*
- *(ST) Des travaux papier et crayon, comme on se disait. On peut mieux rejoindre certains élèves en variant.*
- *(EA) On va faire un peu des deux. Il y aura un équilibre entre les deux. C'est super de se questionner. Je suis toujours en autocritique pour m'améliorer. [...] Plus tard, dans ta carrière, est-ce que tu penses aussi que tu vas avoir tendance à faire de la recherche?*
- *(ST) Tout ce qu'on a trouvé nous a permis de comprendre ce qu'on vit. On parle le même langage. Je me sens bien outillée. Je comprends la problématique, les sources du problème.*

- *(EA) [On en fait moins] des essais et des erreurs. Je suis fière de nous.*
- *(ST) La recherche, ce n'est pas une perte de temps. Le temps qu'on prend à faire ça, on le gagne dans nos interventions.*
- *(EA) Je vais me forcer à garder du temps, à m'en prendre pour lire sur des sujets qui me questionnent plus. [...] Ça peut être sur n'importe quoi, sur ce qu'on vit. Comme toi, tu voulais t'assurer que ce que tu fais c'est correct.*
- *(ST) Des fois, on se fait expliquer des choses en enseignement, mais le lire, l'analyser avec notre propre œil, c'est différent. On peut faire des liens entre ce qu'on lit et ce qu'on voit en classe. La recherche peut nous surprendre.*

(R3_C-S_12:24 – 15:20)

La fin de l'entretien de rétroaction vidéoscopé est marquée par une planification conjointe des interventions sur la base de CIE et de CIR. Elle est, par ailleurs, une occasion pour Caroline de questionner sa stagiaire sur l'utilisation projetée de CIR durant la période de son insertion professionnelle et pour les années subséquentes. Les intentions de l'enseignante associée sont d'induire un changement de pratique autant pour elle-même que chez sa stagiaire. En outre, la formatrice a l'intention de susciter l'habitude d'avoir recours aux CIR, sans négliger les CIE.

Planifier conjointement des interventions sur la base de CIE et de CIR

Après sa lecture du texte de Palleau, Caroline prévoit modifier ses interventions en classe. Elle changera partiellement sa stratégie d'enseignement dans les centres mathématiques. La formatrice annonce qu'elle va « *faire quelques changements dans [sa] façon de faire. [Il] pourrait y avoir une manipulation, une leçon, une période de manipulation. Une autre semaine, il pourrait y avoir...* ». Elle prévoit conserver son fonctionnement actuel, établi sur une semaine, proposant aux élèves de manipuler du matériel didactique et d'entendre une capsule d'information qui porte sur le concept mathématique à l'étude. Ses connaissances, issues de son expérience (CIE), lui font

prendre conscience que son fonctionnement actuel convient, mais en partie seulement. Caroline explique comment elle entrevoit la seconde semaine, mais Simone l'interrompt pour compléter sa phrase. La formatrice laisse sa stagiaire s'exprimer afin qu'elles planifient de façon conjointe la stratégie d'enseignement. La dyade a déjà convenu d'adapter des interventions avant la rencontre de rétroaction. La stagiaire est donc en mesure d'affirmer que la deuxième semaine, aux centres mathématiques, pourrait comporter des exercices sur papier. L'enseignante associée ajoute : *« On va faire un peu des deux. Il y aura un équilibre entre les deux »*. Elle considère que le questionnement conjoint et la lecture critique des CIR, leur permettent de modifier leurs pratiques dans une visée d'amélioration.

Questionner sur l'utilisation de CIR durant l'insertion professionnelle et les années subséquentes

Caroline demande à Simone si elle utilisera des CIR durant son insertion professionnelle et les années subséquentes : *« Plus tard, dans ta carrière, est-ce que tu penses aussi que tu vas avoir tendance à faire de la recherche? »*. L'étudiante pense continuer d'utiliser des CIR, puisque celles-ci permettent de comprendre des situations d'enseignement et d'apprentissage, d'adopter la terminologie propre au domaine de l'éducation et de s'outiller pour enseigner de manière adéquate. Selon la formatrice de terrain, *« [on en fait moins] des essais et des erreurs »* avec l'utilisation de CIR. Bien que l'utilisation de CIR soit chronophage, Simone considère qu'elle aide à préparer ses interventions en classe. En tant qu'enseignante expérimentée, Caroline confirme son adhésion à une utilisation de CIR :

- *Je vais me forcer à garder du temps [...] pour lire sur des sujets qui me questionnent plus. [...] Ça peut être sur n'importe quoi, sur ce qu'on vit. Comme toi, tu voulais t'assurer que ce que tu fais c'est correct.*

La stagiaire précise alors qu'un formateur peut aussi lui transmettre des connaissances valables sur l'enseignement. Elle croit toutefois que la lecture de CIR représente une valeur importante, autant pour un futur enseignant et un enseignant débutant que pour un enseignant expérimenté. De son point de vue, c'est à l'enseignant d'analyser les CIR selon son propre regard critique et de faire des liens avec son vécu professionnel.

Deux intentions se trouvent sous-jacentes aux pratiques d'encadrement de Caroline relativement à la préparation aux interventions.

Intention d'induire un changement de pratique

L'enseignante associée planifie, conjointement avec la stagiaire, des interventions à la lumière de CIE et de CIR. De plus, elle questionne l'utilisation de CIR durant la période de l'insertion professionnelle et pour les années d'enseignement subséquentes. L'une de ses intentions est d'induire un changement de pratique durant les périodes de mathématiques. Caroline mentionne lors de l'autoconfrontation simple : *« [Je suis] convaincue du bien-fondé de cette pratique (faire manipuler les élèves dans les centres mathématiques), mais je voulais modifier certains aspects »*. Elle précise : *« [...] Je crois maintenant qu'on fera aussi du papier-crayon avec les mêmes notions. Je trouve que nous n'en faisions pas suffisamment »*. Aux enseignantes associées du groupe de codéveloppement, la formatrice de Simone déclare : *« Je ne suis pas en train de dire que ce que je fais c'est toujours correct, je suis très autocritique. Je veux qu'on s'améliore. En lisant, ça m'a amenée à me dire qu'on va changer certaines choses »*. L'intention de Caroline est appuyée par un membre du groupe qui affirme qu'un enseignant peut parfois être très centré sur ses pratiques et être réfractaire à d'autres pratiques susceptibles d'améliorer les

premières. Ce membre croit qu'il faut éviter de rejeter d'emblée des pratiques enseignantes auxquelles on n'aurait pas forcément pensé.

Intention de susciter l'habitude d'avoir recours aux CIE et aux CIR

Caroline est consciente de la richesse des connaissances issues de son expérience en enseignement. Elle croit que le partage de ses expériences pourrait être profitable à sa stagiaire et aux membres de l'équipe-école. Néanmoins, elle reconnait que, même avec des CIE à partager, il est important de développer l'habitude de faire appel aux CIR. Elle en parle lors de l'autoconfrontation simple : « *Je suis heureuse [qu'on ait] lu le texte pour faire des modifications. Avec de l'expérience, [le fait d'] aller plus loin, on pouvait s'améliorer. [Je voulais] ouvrir des portes et mettre le doigt sur des interventions* ». Caroline ajoute que l'habitude d'avoir recours aux CIR correspond au désir de « *pousser plus loin, d'accumuler [de la] documentation* ». Certes, le recours aux connaissances expérientielles et scientifiques doit être mis à contribution dans la formation initiale à l'enseignement, mais également dans la formation continue formelle ou informelle. L'enseignant peut lire, participer à des colloques, des congrès, par exemple. Lors de l'autoconfrontation croisée, la formatrice parle de son habitude de faire appel aux CIE : « *Je sentais moins le besoin que [Simone d'avoir à justifier mes choix pédagogiques avec des CIR], à cause de mon expérience, surement. On (les enseignants d'expérience) est capables de trouver des arguments* ». Trois autres enseignantes sont d'accord avec ce que Caroline énonce et discutent de l'importance de susciter l'habitude d'avoir recours aux CIR, sans négliger les CIE.

- *(EA 2) On a ce qu'il faut pour être convaincues [de ce qu'on fait avec nos élèves]. Même sans le vouloir, ça se sent qu'on est portées à vouloir partager. C'est un échange naturel, fluide. Il y a une synergie [entre les CIE et les CIR].*

- *(EA 5) Souvent, on se plaignait des conseillères pédagogiques qui ne nous apportaient pas telle ou telle chose. Mais pourquoi nous on ne le faisait pas [repérer et s'approprier des CIR]? Je vois ça d'une autre façon maintenant.*
- *(Caroline) C'est sûr qu'avec mes futures stagiaires, je vais y aller dans ce sens-là maintenant [articuler des CIE et des CIR durant les rencontres de rétroaction]. Ça ne sera plus comme avant.*

Toutes les enseignantes du groupe s'entendent sur la nécessité de consolider leurs pratiques d'encadrement réflexif du stagiaire et d'expérimenter de nouvelles pistes d'action. Elles veulent continuer de parler de leurs CIE, mais aussi encourager plus fortement la consultation et l'utilisation autonome de CIR. Selon elles, il importe d'utiliser ces connaissances avec discernement pour alimenter leur compréhension des situations d'enseignement et d'apprentissage et leurs interventions.

4.3.6 La synthèse des pratiques et des intentions de Caroline quant à l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif de sa stagiaire

Cette synthèse résume l'analyse du cas de Caroline et de sa stagiaire Simone. Elle comprend les pratiques et les intentions de l'encadrement réflexif au regard de l'utilisation des CIR. D'entrée de jeu, rappelons les objets de connaissances issues de la recherche consultées par la dyade tout au long du stage.

Tableau 4.7 Objets des connaissances issues de la recherche consultées par Caroline et Simone

Rencontre de rétroaction	**Connaissances issues de la recherche sur…**
R1 – Début du stage	– Les troubles du comportement, dont le trouble d'opposition avec provocation
R2 – Mi-stage	– Le trouble d'opposition avec provocation
R3 – Fin du stage	– La manipulation dans l'enseignement des mathématiques

4.3.6.1 Première rencontre de rétroaction au début du stage

Comme le montre la figure 4.7, la première rencontre de rétroaction entre Caroline et Simone débute par une conversation qui porte sur l'explicitation de situations d'enseignement et d'apprentissage. Ensuite, elle se poursuit avec l'identification d'une situation d'enseignement et d'apprentissage relativement à un élève manifestant des comportements d'opposition en classe. Par la suite, la dyade échange sur leur compréhension de CIR portant sur les troubles de comportement (TC), dont le trouble d'opposition avec provocation (TOP). À la fin, la dyade discute de la préparation aux interventions auprès de l'élève concerné en s'appuyant sur des objets de CIR consultés.

Figure 4.7 Structure de la première rencontre de rétroaction entre Caroline et Simone

Avant la rencontre de rétroaction, Caroline adopte des pratiques d'encadrement préparatoires à la conversation qu'elle aura avec Simone. Elle s'est rendu compte que sa stagiaire a besoin de connaissances au sujet des TC, et plus spécifiquement du TOP. La formatrice et des membres de l'équipe-école repèrent des CIR dans deux articles scientifiques, deux documents ministériels, un diaporama d'une conférence et un article d'une association professionnelle. La stagiaire prend l'initiative de relire ses notes et son recueil de textes du cours universitaire *Gestion éducative de la classe au primaire*. La formatrice et la future enseignante se répartissent des textes à lire, et l'enseignante associée produit une synthèse.

La rencontre est consacrée à l'explicitation de situations d'enseignement et d'apprentissage. Comme l'illustre la R1 du tableau 4.7, Caroline demande à Simone de verbaliser les observations qu'elle a effectuées en classe et elle formule les siennes. Elle avait demandé à sa stagiaire de jeter un regard réflexif sur une

expérimentation de pistes d'action par écrit. Elle invite ensuite la stagiaire à faire état de cette expérimentation. Caroline veut encourager l'observation systématique des comportements et l'utilisation des CIR. Elle souhaite valoriser l'apport d'une analyse réflexive.

La conversation se poursuit autour de l'identification d'une situation d'enseignement et d'apprentissage durant laquelle la stagiaire a constaté les inconvénients de l'utilisation de l'ignorance intentionnelle comme moyen d'intervenir auprès d'un élève manifestant un TOP. Caroline prend connaissance de l'identification de la situation problématique. Par ailleurs, elle amène l'étudiante à exercer son sens critique au sujet de l'ignorance intentionnelle. L'enseignante associée explique son intention de préserver le climat de classe par la mise en place d'une approche différenciée.

Par la suite, Caroline et Simone approfondissent leur compréhension des CIR contenues dans les textes consultés. L'enseignante associée vérifie d'abord l'état des connaissances de sa stagiaire sur le TOP. Elle lui demande ensuite de faire des liens entre théorie et pratique, à savoir entre la description de l'intervention nommée « disque rayé » et son utilisation en classe. Caroline fait elle-même des liens entre des textes et des moyens d'intervenir auprès de l'élève manifestant un TOP : le choix dirigé, le disque rayé. Elle explique qu'elle veut privilégier un repérage collectif et multidisciplinaire de CIR par les membres de l'équipe-école. Qui plus est, elle souhaite favoriser l'accès aux CIR repérées en constituant un dossier d'articles imprimés mis à la disposition de l'équipe-école. En outre, elle veut l'aider à dégager une synthèse des textes lus. Elle veut renforcer l'engagement de sa stagiaire dans sa formation et la féliciter pour son autonomie professionnelle.

La fin de la rencontre de rétroaction porte sur la préparation des interventions en classe en s'appuyant sur des CIR. Dans les jours à venir, la dyade doit élaborer un plan d'intervention adapté pour l'élève manifestant un TOP. Caroline invite Simone à planifier ses interventions en concertation avec les membres d'un comité *ad hoc* et en s'appuyant sur des CIR. Elle insiste également sur l'importance de la lecture critique de CIR pour bien répondre aux besoins de chacun des élèves. Aussi, elle demande à Simone quelles interventions seraient à expérimenter. Elle veut conscientiser sa stagiaire à l'importance de la planification avec les membres d'un comité *ad hoc*. Par ailleurs, elle souhaite favoriser une utilisation de CIR préalablement aux interventions. De plus, elle veut susciter l'habitude d'avoir recours aux CIR.

4.3.6.2 Deuxième rencontre de rétroaction à mi-stage

Tel que montré à la figure 4.8, la deuxième rencontre de rétroaction débute par l'explicitation de situations d'enseignement et d'apprentissage relativement à la présence de l'élève manifestant un TOP. Ensuite, Caroline et Simone discutent de leur compréhension de CIR portant sur des moyens d'intervenir face au TOP. À la fin, la conversation est axée sur la préparation aux interventions auprès de l'élève concerné en s'appuyant sur des objets de CIR consultés.

Figure 4.8 Structure de la deuxième rencontre de rétroaction entre Caroline et Simone

En amont de la rencontre, Caroline et Simone conviennent qu'elles veulent améliorer leurs connaissances sur le thème du TOP. La formatrice se dit satisfaite du repérage collectif de nombreux textes, effectué en début de stage. Elle ne fait pas de recherche documentaire à mi-stage, proposant plutôt à sa stagiaire d'approfondir sa compréhension de CIR par des documents annotés reçus lors d'une formation portant sur les troubles de comportement. De plus, l'enseignante associée relit sa synthèse des textes repérés en début de stage.

Au début de la rencontre, Caroline donne l'occasion à Simone d'expliciter des situations d'enseignement et d'apprentissage survenues depuis la mise en place du plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève manifestant un TOP. L'enseignante associée invite sa stagiaire à lui faire part de sa réflexion sur ses interventions et sur

l'importance de l'autoquestionnement. Par la suite, Caroline demande à Simone de décrire ses interventions en classe. Elle maintient son intention de valoriser l'apport d'une analyse réflexive écrite, préalable aux rencontres de rétroaction. De plus, elle veut sensibiliser sa stagiaire à l'impact de la lecture de CIR sur les interventions relatives à la gestion de la classe et des comportements difficiles. Enfin, elle souhaite rehausser le sentiment d'efficacité personnelle de Simone.

La conversation se poursuit et s'oriente vers la compréhension de CIR. La formatrice valorise l'utilisation de CIR et s'assure que leur apport est apprécié de la stagiaire. Elle s'intéresse aux CIR repérées par la stagiaire dans trois écrits traitant des moyens d'intervention face au TOP. De plus, elle revient sur leurs croyances communes après avoir lu des CIR et rencontré les parents de l'élève manifestant un trouble d'opposition. L'enseignante associée veut faire ressortir la complémentarité des sources d'information variées et développer l'esprit critique quant à leur crédibilité. Elle souhaite également laisser de l'autonomie à la stagiaire quant au repérage de CIR. Aussi, elle désire mettre en doute les croyances de l'étudiante concernant les origines du TOP et acquérir des connaissances sur le sujet.

À la fin de la rencontre, la dyade discute de leur préparation aux interventions. Caroline souligne alors la complémentarité des connaissances issues de la recherche et de celles issues de l'expérience. En outre, elle reconnait la capacité d'agir de sa stagiaire auprès de l'élève concerné. Caroline veut interagir de manière respectueuse avec ses élèves et sa stagiaire, et ce, afin de maintenir un climat d'apprentissage et d'entretenir une relation de confiance.

4.2.6.3 Troisième rencontre de rétroaction à la fin du stage

Comme le montre la figure 4.9, la troisième rencontre de rétroaction marque une rupture avec le thème général des TC. Elle débute par l'identification d'une situation d'enseignement et d'apprentissage anticipée. Au cours de son insertion professionnelle, Simone projette d'enseigner selon l'approche des centres mathématiques nécessitant la manipulation de matériel didactique. Elle anticipe que des parents, des collègues ou des membres de l'équipe-école pourraient douter de la pertinence de l'approche qu'elle a choisie. Puis, la rencontre se poursuit avec la compréhension de CIR au sujet de l'enseignement des mathématiques. Elle se termine par la préparation aux interventions en classe en s'appuyant sur des CIR.

Figure 4.9 Structure de la troisième rencontre de rétroaction entre Caroline et Simone

Avant la troisième rencontre, Caroline discute avec Simone pour combler un besoin de connaissances chez sa stagiaire. La dyade considère que l'impact de la manipulation dans l'apprentissage des mathématiques est un sujet pouvant faire l'objet d'une recherche documentaire. Pour que sa stagiaire puisse avoir le temps de lire, Caroline libère l'étudiante des tâches relatives à l'enseignement durant deux journées de tempête de neige. Elle lui prête un ouvrage didactique et lui demande de repérer des CIR dans Internet. Dans les jours qui suivent le retour de la dyade à l'école, Caroline participe à la lecture du texte en posant des questions à Simone sur son contenu.

Pendant la rencontre, la dyade identifie une situation d'enseignement et d'apprentissage. Comme l'illustre la R3 du tableau 4.7, Caroline prend connaissance de ce que la stagiaire anticipe comme situation problématique. Cette dernière ressent un inconfort à cause d'une opinion formulée par une enseignante en formation professionnelle avec qui elle a discuté. Cette dernière doute des effets de la manipulation sur la compréhension des élèves en mathématiques. Le fait d'être confrontée au scepticisme ou à l'opposition face à ses convictions pédagogiques ébranle la stagiaire. Ensuite, Caroline interprète l'anticipation de la situation problématique. La stagiaire craint de devoir justifier à nouveau ses choix pédagogiques. L'enseignante associée veut valoriser l'expression des raisons d'agir. Elle désire également améliorer la reconnaissance sociale de la profession enseignante.

La discussion en dyade se poursuit autour de la compréhension de CIR. Caroline revient sur la méthodologie d'une recherche et l'interprétation des résultats obtenus. Elle fait des liens entre théorie et pratique et encourage sa stagiaire à en établir, notamment en ce qui concerne l'apprentissage par la découverte, la mémorisation et la verbalisation des démarches d'apprentissage. Ensuite, la formatrice prend

connaissance des arguments de sa stagiaire en faveur de l'utilisation de la manipulation en mathématiques. À la lumière de CIR, elle en ajoute d'autres. Elle souhaite que Simone porte attention à la méthodologie, à l'interprétation des résultats et aux limites des recherches consultées. La formatrice veut également privilégier une lecture critique des résultats des recherches en s'appuyant sur des savoirs expérientiels. Enfin, étant donné que sa stagiaire se dit déstabilisée, elle désire rehausser le sentiment d'efficacité personnelle de Simone.

La fin de l'entretien de rétroaction porte sur la planification conjointe des interventions en s'appuyant sur des CIE et des CIR. Elle est, par ailleurs, une occasion pour Caroline de questionner sa stagiaire sur l'utilisation éventuelle de CIR au cours de son insertion professionnelle et des années subséquentes. Elle veut induire un changement de pratique, autant chez elle-même que chez sa stagiaire, afin d'équilibrer le recours à la manipulation et l'usage des exercices papier-crayon. Par ailleurs, la formatrice a l'intention de susciter l'habitude d'avoir recours aux CIR et aux CIE.

Dans le tableau 4.8, nous présentons les aspects faisant état de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif que Caroline offre à sa stagiaire. Le tableau 4.8 présente les pratiques et les intentions selon les catégories du traitement d'une situation problématique.

Tableau 4.8 Synthèse de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif offert par Caroline

R1 – Début du stage	
Pratique d'encadrement réflexif [69]	**Intention d'encadrement réflexif**[70]
Explicitation – EA questionne les observations et les confirme – EA invite à faire état d'une expérimentation de pistes d'action	*Explicitation* – EA veut valoriser l'observation des comportements et l'utilisation des CIR – EA veut valoriser l'apport d'une analyse réflexive préalable à la rencontre de rétroaction
Identification – EA prend connaissance de l'identification d'une situation problématique (TC-TOP) – EA amène à exercer son sens critique	*Identification* – EA veut préserver le climat de la classe et mettre en place une approche différenciée
Compréhension – EA repère et fait repérer des CIR par l'équipe-école (TC-TOP) – EA répartit des textes à lire – EA fait une synthèse contextualisée et adaptée – EA vérifie l'état des connaissances – EA demande de faire des liens théorie-pratique – EA fait des liens textes-moyens d'intervenir	*Compréhension* – EA veut privilégier le repérage de CIR collectif multidisciplinaire – EA veut donner accès aux CIR repérées – EA veut renforcer l'engagement et l'autonomie – EA veut aider à dégager une synthèse des textes
Préparation – EA invite à planifier des interventions en concertation avec les membres du comité *ad hoc* avec des CIR – EA insiste sur la lecture critique de CIR – EA questionne la préparation aux interventions	*Préparation* – EA veut conscientiser à la planification concertée – EA veut favoriser l'utilisation de CIR préalablement aux interventions – EA veut susciter l'habitude d'avoir recours aux CIR

[69] Provenance : rétroactions en dyade, autoconfrontations simples et croisées.

[70] Provenance : autoconfrontations simples et croisées.

R2 – Mi-stage

Pratique d'encadrement réflexif [71]	Intention d'encadrement réflexif[72]
Explicitation	*Explicitation*
– EA invite à verbaliser la réflexion sur les interventions et sur l'autoquestionnement (TOP)	– EA veut valoriser l'apport d'une analyse réflexive préalable à la rencontre de rétroaction
– EA questionne sur des interventions observées	– EA veut faire constater l'impact des CIR sur les pratiques
	– EA veut rehausser le sentiment d'efficacité personnelle
Compréhension	*Compréhension*
– EA propose la lecture de documents d'une formation	– EA veut faire ressortir la complémentarité des sources variées
– EA relit une synthèse des textes lus en début de stage	– EA veut développer l'esprit critique quant à la crédibilité des sources d'information
– EA valorise l'utilisation de CIR, s'assure que l'apport est apprécié	– EA veut laisser l'autonomie à ST
– EA s'intéresse aux CIR repérées par ST	– EA veut questionner les croyances, développer le bagage de connaissances
– EA revient sur des croyances	
Préparation	*Préparation*
– EA affirme la complémentarité CIR-CIE	– EA veut interagir avec respect, maintenir un climat d'apprentissage, une relation de confiance
– EA reconnait la capacité d'agir de ST	

[71] Provenance : rétroactions en dyade, autoconfrontations simples et croisées.

[72] Provenance : autoconfrontations simples et croisées.

R3 – Fin du stage

Pratique d'encadrement réflexif [73]	Intention d'encadrement réflexif[74]
Identification – EA prend connaissance de l'anticipation de situation problématique (manipulation maths) – EA interprète l'anticipation de situation problématique	*Identification* – EA veut valoriser l'expression des raisons d'agir – EA veut améliorer la reconnaissance sociale de la profession enseignante
Compréhension – EA libère ST des tâches professionnelles – EA prête un ouvrage didactique, fait repérer des CIR (manipulation maths) – EA soutient la lecture du texte – EA revient sur la méthodologie, l'interprétation – EA fait, encourage les liens théorie-pratique – EA prend connaissance, ajoute des arguments	*Compréhension* – EA veut amener à prendre connaissance de la méthodologie, l'interprétation, les limites – EA veut privilégier la lecture critique des CIR avec des CIE – EA veut rehausser le sentiment d'efficacité personnelle
Préparation – EA planifie conjointement les interventions avec des CIE-CIR – EA questionne l'utilisation de CIR durant l'insertion professionnelle, les années subséquentes	*Préparation* – EA veut induire un changement de pratique – EA veut susciter l'habitude d'avoir recours aux CIE-CIR

[73] Provenance : rétroactions en dyade, autoconfrontations simples et croisées.

[74] Provenance : autoconfrontations simples et croisées.

4.3.7 La mise en évidence des échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel concernant l'encadrement réflexif offert par Caroline

4.3.7.1 Première rencontre du groupe au début du stage

Lors de l'autoconfrontation croisée faisant suite à la première rencontre de rétroaction (tableau 4.8), Caroline et le groupe échangent sur les troubles de comportement (TC), dont le trouble d'opposition avec provocation (TOP). Caroline mentionne d'abord au groupe qu'elle a planifié ses rencontres de rétroaction avec sa stagiaire en formulant ses intentions d'encadrement à partir des objets de CIR consultés. Elle explique :

- *J'ai voulu faire mes devoirs, oui, me préparer pour rencontrer ma stagiaire, pour lui offrir une rétroaction qui se tient. Je voulais que ma stagiaire connaisse à l'avance mes intentions d'encadrement, qu'elle formule des questions, sur quoi nous allions travailler.*

L'un des membres du groupe s'inspirera de cette planification de rétroaction à laquelle la stagiaire a eu accès et a participé : *« Le fait de voir les rétroactions des autres, ça va m'inspirer »*. Caroline suggère à ses pairs d'utiliser, conjointement avec leur stagiaire, un cahier d'observation pour identifier des besoins de connaissances, des forces et des défis : *« On a un cahier d'observation commun. Parfois c'est moi qui écris, d'autres fois c'est elle. On lit nos observations et réflexions mutuellement »*. Deux autres enseignantes associées du groupe possèdent un cahier d'observation et elles expliquent les bénéfices qu'elles retirent de son utilisation :

- *(EA 5) J'ai aussi un cahier d'observation commun avec ma stagiaire. On met des dates. On voit la fréquence de nos problématiques. On a ce qu'il faut pour les plans d'intervention, pour collaborer avec les parents, les intervenants, la direction.*

- *(EA 1) Moi aussi. J'ai un cahier qui traine, juste pour nous deux. On garde des traces tout au long de la journée de ce qu'on veut aborder ensemble. À la fin de chaque journée, on ouvre ça et on sait de quoi on veut se parler, quelles questions on veut se poser.*

- *(EA 2) Tu as mis la table comme il faut [...]. Je remarque aussi que tu es rentrée dans les CIR, dans les articles, plus vers la fin de la rétroaction. Tandis que moi, j'ai commencé avec ça, directement. Je n'ai pas mis la table (en partant des situations observées en classe). Une prochaine fois, je pourrais davantage planifier ma rétroaction comme cela.*

Caroline fait un retour sur la dernière remarque et renchérit : il est pertinent d'identifier et d'expliciter des situations d'enseignement et d'apprentissage avant d'entreprendre des allers-retours entre pratique et théorie. La majorité des enseignantes associées adoptent déjà cette pratique d'encadrement.

Caroline explique que, tout comme elle, des membres de l'équipe-école repèrent des CIR dans des textes pour en constituer un dossier à consulter. Il leur importe d'archiver et de diffuser des CIR pour une utilisation courante par différents acteurs scolaires :

- *[Nous] avons voulu faire un dossier de CIR pour une utilisation immédiate, par nous, mais aussi pour une utilisation ultérieure et même un réinvestissement, un partage pour nos collègues de l'équipe-école, pour les parents en plan d'intervention. [...] On parle même de cafés pédagogiques à venir.*

Trois enseignantes associées du groupe affirment que le dossier peut être consulté ultérieurement si jamais le temps manque sur-le-champ ou qu'il est impossible de participer aux cafés pédagogiques. Quelques enseignantes associées aimeraient concrétiser, dans leur école, les idées de repérage collectif, d'archivage et de diffusion de CIR. L'une d'elles affirme qu'il est ainsi possible de répondre aux besoins des élèves. Elle déclare : *« Ça évite qu'on laisse l'élève aller juste avec une étiquette dans son parcours. Quand tu n'es pas disponible pour les cafés pédagogiques, tu sais que c'est là et que tu peux consulter la référence »*. Caroline ajoute qu'elle favorise

l'autonomie de sa stagiaire en l'encourageant à participer au repérage collectif de CIR. Elle affirme :

- *Ma stagiaire est active. Elle a apporté des documents à lire. Moi, je la renforce là-dedans. J'approuve quand elle dit que c'est à nous d'aller plus loin. C'est notre responsabilité. Je veux la féliciter pour son engagement dans le développement professionnel. Elle a bonifié nos lectures avec ce qu'elle avait dans ses notes de cours.*

Caroline dit que sa stagiaire veut aussi faire connaitre des CIR, surtout aux parents. Le groupe réagit favorablement à cette idée. Deux des membres croient que la consultation de CIR par les parents et les intervenants scolaires (psychologue, etc.) peut rendre plus pertinent un plan d'intervention adapté : *« Je trouve ça bien de proposer des textes aux parents. Ça étoffe le plan d'intervention »*. Les enseignantes associées veulent proposer aux stagiaires de participer à cette diffusion. Caroline renchérit en soutenant que les CIR permettent de pallier un manque de connaissances chez les stagiaires et chez les enseignantes associées. Elle déclare : *« On doit leur dire aux stagiaires qu'on ne sait pas tout, même avec l'expérience et en étant qu'enseignante associée [...] on a besoin de fouiller, d'apprendre. Ça n'arrête jamais l'apprentissage »*.

Par ailleurs, l'enseignante associée prétend qu'il est essentiel de favoriser l'utilisation de CIR préalablement aux interventions dans le but d'anticiper des situations problématiques et d'encourager sa stagiaire à poursuivre ses lectures : *« Ce n'est pas fini. J'ai voulu savoir ce qu'elle allait lire prochainement, quels étaient ses nouveaux besoins de CIR »*. Elle insiste aussi sur les manifestations des compétences professionnelles à observer et à évaluer : *« Se documenter, expérimenter... On a [la]*

composante de la compétence 11[75] *et on a matière à l'évaluer avec les stagiaires qui utilisent des CIR ».*

4.3.7.2 Deuxième rencontre du groupe à mi-stage

Lors de l'autoconfrontation croisée faisant suite à la deuxième rencontre de rétroaction (tableau 4.8), Caroline et le groupe échangent encore sur le trouble d'opposition avec provocation (TOP). Caroline s'adresse à ses pairs pour leur faire part de sa conception de l'encadrement réflexif d'une stagiaire. Elle l'énonce ainsi :

- *« [...] l'encadrement d'une stagiaire, c'est de la faire réfléchir sur sa pratique [...] Justement, vous vous souvenez? À la suite de notre dernière rencontre (en groupe), nous nous sommes rendu compte que c'était mieux que la stagiaire soit préparée [à analyser ses pratiques] ».*

À mi-stage, Caroline continue d'insister sur l'importance d'inviter sa stagiaire à analyser sa pratique par écrit à partir d'objectifs clairs et de questions stimulant la réflexion. Trois autres membres du groupe ont valorisé l'analyse réflexive préparatoire aux rencontres de rétroaction. En outre, Caroline croit que sa stagiaire a besoin de verbaliser ce qui lui semble nuire à son bien-être professionnel et à son sentiment de compétence. Elle s'explique :

---

[75] Compétence 11 : s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel; composante : établir un bilan de ses compétences et mettre en oeuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles : le recours à des banques de données ou à la littérature scientifique et professionnelle, la contribution aux travaux d'associations professionnelles. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001)

- *[Ma stagiaire] a pleuré la deuxième journée, alors qu'elle est bonne. Elle est venue me voir, j'étais déstabilisée. En commençant à parler, elle s'est mise à pleurer. Elle m'a expliqué qu'elle pensait ne pas se sentir bonne. Elle pensait que [les élèves] le sentaient, surtout notre élève en question (manifestant un TOP).*

Les enseignantes associées du groupe s'entendent pour dire que les stagiaires peinent à développer un sentiment d'efficacité personnelle qui correspond à leur compétence. L'un des membres fait remarquer que le sentiment de compétence *« est fragile chez les enseignants d'expérience et encore plus fragile chez les débutants »*. Selon Caroline, la lecture de CIR sur l'efficacité personnelle aide à faire face à cette fragilité :

- *« [...] je suis revenue avec le texte qu'on a lu [au début du stage] par rapport à l'efficacité personnelle. Quand je lui demande de parler de son vécu des deux dernières semaines, je veux que ma stagiaire fasse des liens avec ce qui fonctionne. Elle le dit qu'elle a repris ça (la situation) »*.

Les échanges dans le groupe se poursuivent. Une enseignante demande à Caroline si elle considère que les textes de vulgarisation lui semblent plus pertinents que les textes scientifiques. La remarque de sa collègue amène Caroline à s'interroger davantage sur la crédibilité des écrits qu'elle consulte. C'est ce que la formatrice exprime d'ailleurs : *« Oui, mais tu m'as fait réfléchir à ce sujet... Je vais essayer de le faire plus (vérifier les écrits que sa stagiaire consulte), car c'est vrai qu'on peut lire n'importe quoi, n'importe où, des fois »*. Le groupe recommande à Caroline de vérifier l'identité des auteurs des textes : *« [...] tout le monde peut écrire un livre »*. La formatrice apprécie les documents reçus lors d'activités de formation. L'un de ses pairs la met en garde : *« Il faut quand même vérifier les références, des notes de bas de page, etc. »*. Une autre enseignante associée encourage le groupe à se tourner, à l'occasion, vers des CIR qui déconstruisent des croyances. Sa collègue utilise des CIR diffusées par un auteur *« qui déconstruit, qui ne partage pas la vision commune*

et qui explique sa vision » relativement à la gestion de classe. Elle ajoute : « *[...] nous (les membres de l'équipe-école) en sommes renversés, déstabilisés* ». Caroline soutient que c'est une intention cruciale de vouloir déconstruire des croyances avec des CIR : « *Nous sommes vraiment allées chercher davantage les fondements de ce trouble (TOP)* ». Elle nuance toutefois son affirmation en signalant au groupe la nécessité de mettre à profit le bagage expérientiel, en plus des lectures : « *Il est certain que par rapport à mon expérience, je pouvais me référer à d'autres troubles déjà connus, d'autres interventions faites auparavant, chose que [Simone] avait moins* ». Caroline souligne l'apport complémentaire des sources d'information variées et des personnes ressources. Elle dit :

- « *Ça, ça revient souvent [dans nos pratiques d'encadrement des stagiaires] la complémentarité. Ça forme un tout. L'équipe-école, les contenus des articles (CIR), les cours qu'on a eus, une formation qui s'ajoute, la rencontre avec les parents... Finalement, ça nous fait une belle trousse* ».

Pour le groupe, cette complémentarité renforce le sentiment d'être soutenu dans l'exercice de la profession enseignante. L'une des enseignantes associées affirme : « *Tout l'aspect soutien est là (dans la complémentarité)* ». Les collègues constatent la complicité de Caroline avec la stagiaire : « *On sent que tu lui as donné des paroles encourageantes. Que vous avez une complicité* ». La formatrice confirme la remarque de ses pairs : « *[...] on s'entend très bien, oui* ». Caroline considère que le rôle de formateur nécessite des interactions respectueuses et le maintien d'un climat d'apprentissage. Elle met surtout l'accent sur l'établissement d'une relation de confiance et le rehaussement du sentiment d'efficacité personnelle de sa stagiaire.

4.3.7.3 Troisième rencontre du groupe à la fin du stage

Lors de l'autoconfrontation croisée faisant suite à la troisième rencontre de rétroaction (tableau 4.8) Caroline et le groupe délaissent le thème du TOP et échangent sur la manipulation dans l'enseignement des mathématiques. L'enseignante associée est attentive aux besoins de sa stagiaire qui souhaite développer des arguments pour justifier son choix didactique. Caroline déclare :

- *[Simone] est parfois déstabilisée devant des collègues, des parents, parce qu'elle n'est pas à l'aise ou convaincue. Donc, elle s'est dit que sa recherche serait sur les arguments. Elle y croit (la manipulation en mathématiques), mais elle veut être capable de mettre des mots dessus, d'avoir l'air convaincue.*

L'une des enseignantes associées considère qu'il s'agit d'un besoin qui se manifeste principalement chez les stagiaires et non chez les enseignants d'expérience. Elle dit : *« On est déjà convaincus, nous (enseignants d'expériences) »*. Reconnaissant que sa stagiaire a besoin d'arguments pour fonder ses décisions professionnelles, Caroline invite celle-ci à utiliser des CIR pour construire son argumentaire. Par ailleurs, considérant que le repérage et la lecture de CIR sont chronophages, elle libère sa stagiaire des tâches professionnelles et lui accorde du temps pour se renseigner sur la manipulation d'objets dans l'apprentissage des mathématiques : *« Il y a eu deux tempêtes [...] elle a trouvé quelque chose sur les effets de la manipulation en mathématiques »*. Deux autres enseignantes associées affirment avoir libéré leur stagiaire pour leur permettre de consacrer du temps au repérage et à la lecture de CIR. Elles ajoutent que les stagiaires sont surchargées par la tâche enseignante, en plus des travaux universitaires. L'une des collègues affirme : *« Sans ça (libération), c'est lu (CIR) à la dernière minute »*. Deux autres enseignantes associées ont observé la même situation.

Constatant que Simone a tendance à s'attarder à la présentation des résultats d'une recherche, Caroline suggère au groupe d'amener les stagiaires à prendre connaissance de la méthodologie, de l'interprétation des résultats et des limites du processus de recherche décrit par l'auteur. La formatrice insiste aussi sur l'importance de verbaliser, en présence de la stagiaire, sa lecture critique d'un texte scientifique : *« [...] l'étude n'était pas forcément concluante parce qu'elle n'a été faite que sur trois semaines. Il aurait fallu que ça se fasse à plus long terme »*. Les membres du groupe reconnaissent alors la nécessité de consulter l'ensemble des sections d'un article et d'y jeter un regard critique. En ce sens, les enseignantes associées privilégient les articles scientifiques, comparativement à ceux provenant de revues professionnelles. Elles conviennent que la méthodologie est rarement présentée dans les ouvrages de vulgarisation ou les ateliers de formation.

Sur un autre plan, Caroline rappelle l'utilité de faire appel aux CIE, en complémentarité avec les CIR. Trois enseignantes reconnaissent avoir négligé de verbaliser leurs CIE en donnant plus de place aux CIR durant les rencontres de rétroaction. Elles échangent sur l'importance de susciter l'habitude d'avoir recours à la fois aux CIE et aux CIR.

- *(EA 2) On a ce qu'il faut pour être convaincues [de ce qu'on fait avec nos élèves]. Même sans le vouloir, ça se sent qu'on est portées à vouloir partager. C'est un échange naturel, fluide. Il y a une synergie [entre les CIE et les CIR].*
- *(EA 5) Souvent, on se plaignait des conseillères pédagogiques qui ne nous apportaient pas telle ou telle chose. Mais pourquoi nous on ne le faisait pas [repérer et s'approprier des CIR]? Je vois ça d'une autre façon maintenant.*
- *(Caroline) C'est sûr qu'avec mes futures stagiaires, je vais y aller dans ce sens-là maintenant [articuler des CIE et des CIR durant les rencontres de rétroaction]. Ça ne sera plus comme avant.*

Toutes les enseignantes du groupe veulent continuer à parler de leurs CIE avec les stagiaires, mais aussi les encourager fortement à utiliser des CIR de manière autonome. L'une affirme : *« Je trouve ça bien son implication. Moi, ce que je fais laisse ma stagiaire encore en attente. Toi, elle prend plus d'initiatives »*. De plus, les enseignantes mentionnent qu'il importe de consulter des écrits avec discernement pour alimenter la compréhension des situations d'enseignement et d'apprentissage et les interventions. À ce sujet, une enseignante associée s'exprime ainsi : *« Je suis d'accord pour qu'on appuie beaucoup sur la manipulation, mais il ne faut pas oublier le reste non plus »*.

Nous présentons, dans le tableau 4.9, la synthèse des échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel à propos de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif que Caroline offre à sa stagiaire. Le tableau 4.9 présente la teneur des propos de Caroline et du groupe de codéveloppement professionnel (GCP).

Tableau 4.9 Échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel à propos de l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif que Caroline offre à sa stagiaire

R1 - Début du stage	
Thème : CIR sur les troubles du comportement, dont le trouble d'opposition avec provocation	
Légende : – initie l'échange, ⇒ poursuit l'échange	
Teneur des propos de Caroline (EA)	**Teneur des propos du groupe (GCP)**
– EA planifie des rencontres de rétroaction à l'aide de CIR, avec ST (intentions et questions)	⇒ GCP veut réinvestir l'idée d'impliquer les ST dans la planification de rencontres de rétroaction
– EA suggère l'utilisation du cahier d'observation commun entre les EA et les ST	⇒ GCP explique les bénéfices qui se dégagent d'une utilisation du cahier d'observation commun
	⇒ GCP prétend qu'il est nécessaire de répondre prioritairement aux besoins des élèves
⇒ EA insiste sur les manifestations des compétences professionnelles à observer et à évaluer (notamment la comp. 11)	
	– GCP fait remarquer qu'il est préférable de commencer les rétroactions en abordant les situations d'enseignement-apprentissage (pratiques enseignantes de ST)
⇒ EA renchérit : il est pertinent d'identifier et d'expliciter des situations d'enseignement et d'apprentissage avant d'entreprendre des allers-retours entre pratique et théorie	

– EA adopte le repérage collectif de CIR sur le TOP pour en constituer un dossier à consulter et prévoir des rencontres d'équipe-école	⇒ GCP privilégie le dossier à consulter plutôt que les rencontres d'équipe-école
⇒ EA renforce ST qui participe au repérage collectif de CIR en joignant des documents pour bonifier le contenu du dossier de consultation et pour diffuser aux parents	⇒ GCP veut réinvestir l'idée de repérage collectif, d'archivage et de diffusion de CIR ⇒ GCP croit que la diffusion de CIR peut viser un auditoire varié (parents, intervenants) et peut alimenter un plan d'intervention adapté ⇒ GCP veut proposer aux ST de participer à la diffusion de CIR
– EA renchérit : les CIR permettent de pallier un manque de connaissances (chez ST et EA) pour anticiper des situations problématiques	

R2 – Mi-stage

Thème : CIR sur le trouble d'opposition avec provocation

Légende : – initie l'échange, ⇒ poursuit l'échange

Teneur des propos de Caroline (EA)	Teneur des propos du groupe (GCP)
– EA conçoit l'encadrement réflexif de ST comme un soutien à l'analyse réflexive des pratiques	
⇒ EA demande à ST de garder des traces écrites de son analyse réflexive à partir d'objectifs et de questions formulés par EA et ST	⇒ GCP valorise l'analyse réflexive préparatoire aux rencontres de rétroaction
– EA croit que ST a besoin de verbaliser ce qui nuit à son sentiment d'efficacité personnelle	⇒ GCP nuance : le sentiment d'efficacité personnelle est fragile chez les enseignants d'expérience et chez les débutants
	– GCP amène EA à prendre en compte la pertinence des textes de vulgarisation et des textes scientifiques pour qu'elle considère la crédibilité des sources d'information
⇒ EA veut réinvestir l'idée de s'interroger sur la crédibilité des sources d'information	⇒ GCP recommande une vérification de l'identité des auteurs et les références bibliographiques dans les textes
	– GCP encourage la consultation de textes qui déconstruisent des croyances
⇒ EA nuance : il importe de mettre à profit des CIR, mais aussi le bagage expérientiel des enseignants et des personnes ressources (complémentarité)	⇒ GCP ajoute que la complémentarité renforce le sentiment d'être soutenu dans l'exercice de la profession
	– GCP fait remarquer que EA et ST interagissent avec complicité
⇒ EA considère que le rôle de formateur est d'offrir des interactions respectueuses, un climat d'apprentissage, une relation de confiance et le rehaussement du sentiment d'efficacité personnelle	

R3 – Fin du stage

Thème : CIR sur la manipulation dans l'enseignement des mathématiques

Légende : – initie l'échange, ⇒ poursuit l'échange

Teneur des propos de Caroline (EA)	Teneur des propos du groupe (GCP)
– EA est attentive aux besoins de ST qui veut, à l'aide de CIR, développer des arguments favorables à la manipulation en maths	
	⇒ GCP renchérit : les arguments envers les choix pédagogiques viennent avec l'expérience
⇒ EA nuance : ST n'a pas encore beaucoup d'expérience, mais peut construire son argumentaire à l'aide de CIR	
– EA juge que le repérage et la lecture de CIR sont chronophages	⇒ GCP libère les ST pour la même raison
⇒ EA libère ST des tâches professionnelles pour repérer et lire des CIR	
	⇒ GCP ajoute : la libération des ST décharge des tâches scolaires et universitaires et permet d'éviter la lecture à la dernière minute
– EA suggère d'amener les ST à prendre connaissances de la méthodologie, de l'interprétation des résultats et des limites de la recherche, en plus de la présentation des résultats	
	⇒ GCP reconnait l'importance de consulter l'ensemble des sections d'un article avec un regard critique
⇒ EA souligne l'importance de verbaliser ce qu'elle retient de sa lecture critique de CIR	
	⇒ GCP privilégie les articles scientifiques pour avoir accès à la méthodologie des recherches
– EA revient sur son habitude de faire appel aux CIE, en complémentarité avec les CIR	
	⇒ GCP reconnait avoir négligé de verbaliser des CIE et veut continuer de parler des CIE
	– GCP veut encourager l'utilisation autonome de CIR par les ST
	⇒ GCP insiste sur une utilisation de CIR avec discernement

Dans le prochain chapitre, nous interprétons les résultats présentés.

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION

Ce cinquième et dernier chapitre porte sur l'interprétation des résultats présentés dans le chapitre précédent. La recherche a comme objectif général de faire état de l'utilisation de connaissances issues de la recherche par des formateurs de terrain d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires. L'étude poursuit également trois objectifs spécifiques :

1. Décrire et comprendre les pratiques d'encadrement réflexif de stagiaires adoptées par des enseignantes associées faisant appel à l'utilisation de connaissances issues de la recherche en éducation;
2. Décrire et comprendre les intentions sous-jacentes à l'adoption de ces pratiques d'encadrement réflexif du stagiaire;
3. Dégager les manifestations des apports du groupe de codéveloppement professionnel à ses membres.

Nous expliquons les résultats obtenus en cinq parties. Dans la première partie, nous faisons un retour sur les types de CIR utilisées et en dégageons des dominances. Pour cela, des typologies de connaissances sont mobilisées. Par la suite, nous ressortons les différentes structures relatives aux rencontres de rétroaction. La troisième partie permet de mettre en évidence des liens de concordance et de discordance entre les pratiques adoptées et les intentions verbalisées. Dans la quatrième partie, nous

mettons en relation les pratiques et les intentions d'encadrement avec l'adoption de deux approches d'utilisation des CIR, l'une transmissive et l'autre d'acculturation scientifique. La cinquième partie précise les manifestations des compétences des enseignantes associées au sein du groupe de codéveloppement professionnel.

5.1 La prépondérance de certaines catégories de connaissances issues de la recherche en éducation utilisées dans l'encadrement réflexif des stagiaires

Les résultats mettent d'abord au jour les connaissances issues de la recherche en éducation qui sont le plus utilisées par les trois participantes dans l'encadrement réflexif des stagiaires. Les résultats analysés précédemment mettent en lumière des connaissances utilisées par les enseignantes associées et les stagiaires.

Rappelons brièvement, dans le tableau 5.1, les objets de connaissances utilisées par les trois dyades tout au long du stage.

Tableau 5.1 Objets de connaissances issues de la recherche utilisées par les dyades

Rencontre de rétroaction	**Dyade de Charlotte et Maude (cas 1)**	**Dyade de Béatrice et Pascale (cas 2)**	**Dyade de Caroline et Simone (cas 3)**
	Connaissances issues de la recherche sur…		
R1 - Début du stage	– La collaboration interprofessionnelle	– L'enseignement de la grammaire rénovée	– Les troubles du comportement, dont le trouble d'opposition avec provocation
R2 - Mi-stage	– Le trouble du spectre de l'autisme	– L'anxiété en contexte scolaire	– Le trouble d'opposition avec provocation
R3 - Fin du stage	– L'accueil et la réussite des élèves immigrants	– La pédagogie de projet	– La manipulation dans l'enseignement des mathématiques

Certaines catégories de connaissances prédominent et font l'objet de plusieurs rencontres de rétroaction. Ces connaissances sont utilisées pour mieux comprendre des situations qui captivent l'attention des dyades, étant alors en relation avec la réalité de la classe et des éléments contextuels. Elles sont utilisées à la fois par les enseignantes associées et les stagiaires. Il s'agit d'abord des connaissances relatives aux caractéristiques et aux besoins des élèves. Les enseignantes associées abordent aussi avec leur stagiaire des connaissances relatives à la collaboration entre les différents acteurs scolaires dans le but d'atteindre des objectifs communs et de prendre des décisions partagées. Au cours de deux rencontres de rétroaction, des formatrices accordent de l'importance aux connaissances relatives à la didactique des mathématiques et du français, et ce, en lien avec des méthodes et des pratiques d'enseignement.

5.1.1 La priorité accordée aux connaissances relatives aux caractéristiques et aux besoins des élèves

Il ressort dans la majorité des rencontres de rétroaction que les connaissances relatives aux caractéristiques et aux besoins des élèves s'avèrent les plus utilisées par les dyades. Cette catégorie de connaissances correspond à ce que Shulman (1987) nomme *Knowledge of learners and their characteristics*. Comme l'illustre le tableau 5.1, ce type de connaissances se situe au centre des intérêts des enseignantes associées et des stagiaires, lorsque celles-ci portent leur attention sur un élève autiste, sur les élèves récemment immigrés (rétroactions 2 et 3 du cas de Charlotte et Maude), sur ceux qui manifestent de l'anxiété (rétroaction 2 du cas de Béatrice et Pascale) ou encore ceux qui révèlent des troubles du comportement ou de provocation avec opposition (rétroactions 1 et 2 du cas de Caroline et Simone).

En scrutant les intentions qui sous-tendent les pratiques d'encadrement des enseignantes associées, il appert qu'elles veulent aider leur stagiaire à comprendre les besoins et les caractéristiques des élèves pour y adapter leurs interventions. Cela porte à croire que ces formatrices sont enclines à favoriser la prise en compte des particularités de tous les élèves. À ce sujet, deux des trois formatrices encouragent les futures enseignantes à repérer des CIR, mais aussi à trouver de l'information complémentaire auprès de personnes ressources d'expertises variées et des parents. La lecture sur les descriptions, les causes, les origines et les manifestations de certaines difficultés des élèves a permis aux stagiaires d'approfondir leur connaissance des besoins des élèves et de trouver des moyens d'intervention appropriés. Par ailleurs, les enseignantes associées Charlotte et Caroline et leur stagiaire respective réinvestissent les CIR dans l'élaboration et la mise en œuvre de plans d'intervention adaptés aux besoins particuliers des élèves concernés.

Relativement aux connaissances sur les caractéristiques et besoins des élèves, les résultats de l'étude ne vont pas forcément dans le sens des écrits de Grossman et Richert (1988), Perrenoud (2010) ou Shulman (1987) selon qui les enseignants accordent la priorité aux connaissances leur permettant d'enseigner les contenus disciplinaires. Or, les formatrices visent plutôt à mettre leurs pratiques éducatives au service des besoins particuliers de chacun de leurs élèves. La teneur de leurs propos montre qu'elles invitent les stagiaires à sortir du cadre normatif de la classe et à enseigner en tenant compte de la diversité sociétale en croissance (Dubet, 2011). Il est possible de présumer qu'elles ont le souci d'amener un maximum d'élèves à progresser et de faire de la classe, qui ne peut être qu'hétérogène, un milieu commun inclusif (Prud'homme, 2017), malgré un contexte scolaire qui peine à atténuer les inégalités scolaires.

À ce sujet, Bonvin (2011) signale que l'éligibilité aux services de soutien à l'élève dépend souvent d'une approche basée sur l'étiquetage. Aux yeux des participantes à la recherche, la prise en charge des besoins des élèves ne peut découler uniquement d'un diagnostic qui entraine un étiquetage. Elles s'appuient sur des CIR pour tenter de prendre en compte les caractéristiques des élèves qui leur sont confiés et leur offrir des tâches diversifiées et de relever des défis quant aux interventions à privilégier. En somme, elles veulent rendre accessibles la réussite scolaire et le bien-être à l'école en adhérant, à l'instar de Meirieu (2014), au principe d'éducabilité de tous les élèves.

5.1.2 Une grande importance accordée aux connaissances relatives à la collaboration entre les acteurs scolaires

Poursuivant sur la prépondérance des connaissances utilisées par les dyades, une autre catégorie émerge de l'analyse des données : les connaissances relatives à la collaboration entre les acteurs scolaires. Elle concerne les relations entre les diverses personnes qui gravitent autour de l'élève, notamment les membres de l'équipe-école et les parents (Grossman et Richert, 1988; Shulman, 1987). Les trois enseignantes associées ont conscience que l'encadrement réflexif de stagiaires suppose d'exercer une certaine influence sur les relations que les futures enseignantes entretiennent avec les membres de l'équipe-école et les parents. Dans un contexte où le travail de l'enseignant est lourd de charges sociales, de dilemmes, de défis et de problématiques qu'il est impossible de résoudre seul (Messing, Seifert et Escalona, 1997), les formatrices insistent pour que l'utilisation de CIR alimente la collaboration entre les acteurs scolaires. Face à des élèves manifestant un TSA (cas de Charlotte et Maude), un TOP (cas de Caroline et Simone) ou de l'anxiété (cas de Béatrice et Pascale), les formatrices s'entendent sur la nécessité de consulter des CIR dans l'optique de créer des ententes de collaboration, que ce soit avec la technicienne en éducation spécialisée, la psychologue, la direction de l'établissement ou avec les parents des

élèves concernés. À leur avis, il est souhaitable d'adopter ensemble une ligne de conduite basée sur des valeurs communément priorisées.

La collaboration a pris de l'importance aux yeux des décideurs qui considèrent que l'action pédagogique des enseignants va bien au-delà des limites de la classe et requiert de travailler en collaboration (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Elle est indispensable en matière de services éducatifs offerts aux élèves. Elle est aussi essentielle à l'atteinte des objectifs de la formation des futurs enseignants. En effet, les stagiaires sont appelés à développer une compétence en matière de collaboration avec les membres de l'équipe-école et les parents. Au contact de ces divers partenaires, ils mettent à jour leurs connaissances en prenant en considération les savoirs expérientiels et les savoirs théoriques des différents acteurs. L'impératif de la collaboration est pris en compte par les trois enseignantes associées. Elles y voient un moyen d'aider les étudiantes à situer leur rôle en complémentarité avec ceux des autres intervenants, et ce, en fonction de l'expertise de chacun.

Les enseignantes associées semblent avoir une vision réaliste du défi qui peut accompagner la collaboration réelle dans l'environnement scolaire. Cela rejoint les propos de Cook et Friend (1991) pour qui la collaboration requiert un grand investissement lorsque tous les collaborateurs réalisent ensemble, dans leur intégralité, les tâches nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés. Charlotte croit qu'il est parfois plus approprié de coopérer que de collaborer, c'est-à-dire de répartir les tâches entre les membres d'un groupe (McEwan, 1997) plutôt que de les exécuter ensemble. Selon elle, l'enseignant a des rôles bien précis et la TES en a d'autres. Ainsi, il arrive que chacun doive exécuter ses tâches sans empiéter sur celles de l'autre.

Par ailleurs, la collaboration est aussi définie par l'interdépendance (Little, 1990). Elle se conçoit notamment dans la verbalisation des savoirs respectifs des collaborateurs et dans la coconstruction de nouveaux savoirs. Cette caractéristique de la collaboration est observée particulièrement chez Caroline dans sa volonté de concrétiser la collaboration avec les membres d'équipes multidisciplinaires. L'enseignante encourage la verbalisation des CIR et des CIE sur le TOP, par la stagiaire, la direction, la psychologue et les parents lors des rencontres ayant pour but d'établir un plan d'intervention adapté aux besoins d'un élève. Le plan d'intervention est mis en œuvre par l'ensemble de ces différents acteurs. Ce faisant, Caroline fait la promotion de la responsabilité partagée, une autre caractéristique de la collaboration (Little, 1990).

5.1.3 Une importance moindre accordée aux connaissances relatives à la didactique des mathématiques et du français en lien avec des méthodes et des pratiques d'enseignement

Un troisième type de connaissances révélé par l'analyse des résultats porte sur la connaissance didactique du contenu à enseigner, ce qui peut référer à la dimension didactique de l'enseignement (Perrenoud, 2010). Béatrice et Caroline illustrent bien cette affirmation. Tandis que l'une des formatrices amène sa stagiaire Pascale à rechercher des CIR sur l'enseignement de la grammaire rénovée (rétroaction 1 du cas de Béatrice et Pascale), une autre accompagne sa stagiaire Simone dans son désir d'approfondir ses connaissances sur l'enseignement des mathématiques faisant appel à la manipulation (rétroaction 3 de Caroline et Simone).

La connaissance didactique recoupe la connaissance pédagogique du contenu. Grossman et Richert (1988) et Shulman (1987) définissent la connaissance pédagogique d'un contenu en fonction des méthodes d'enseignement. Une rencontre

de rétroaction animée par Béatrice concerne l'enseignement du français portant sur la rédaction et l'interprétation d'une pièce de théâtre ainsi que l'enseignement des arts plastiques quant à la fabrication de marionnettes. L'approche pédagogique choisie est la pédagogie de projet. La stagiaire s'informe au sujet du rôle de l'enseignant. La formatrice amène sa stagiaire à se tourner, avec l'apport de CIR, vers l'approfondissement de cette approche pédagogique. Cette dernière exige une planification particulière en plusieurs étapes, l'aménagement de la classe, le travail en équipe des élèves et la production de travaux d'envergure. Béatrice et sa stagiaire s'intéressent aux principes généraux qui transcendent la pédagogie de projet. S'appuyant sur des CIR consultées, l'enseignante associée insiste pour que l'étudiante comprenne bien le rôle que joue l'enseignant auprès des élèves.

L'analyse des données amène à constater que le repérage de connaissances sur des stratégies d'enseignement propres à un contenu notionnel (Grossman et Richert, 1988; Guay *et al.*, 2014) et sur les pratiques d'enseignement (Gauthier *et al.*, 1994 et Shulman, 1987) permettrait aux enseignantes associées de guider les étudiantes vers des approches didactiques qui conviennent aux caractéristiques des élèves en regard du contenu à enseigner. En ce sens, les connaissances didactiques croisent les connaissances sur les méthodes et les stratégies d'enseignement, ainsi que les connaissances sur les besoins des élèves. La lecture de textes traitant notamment de stratégies d'enseignement a appris aux dyades que les élèves ont besoin de verbaliser leur raisonnement, d'entendre les démarches d'apprentissage de leurs pairs, d'avoir accès au raisonnement de l'enseignante (pour Béatrice et Caroline). L'encadrement réflexif que les formatrices déploient serait plus qu'un soutien des stagiaires à l'acquisition de connaissances en matière de didactique. Il s'inscrirait dans une perspective de médiation entre l'élève et les savoirs, et ce, en fonction des élèves concernés ainsi que de la progression des apprentissages attendue. Leur utilisation de CIR dans l'encadrement de stagiaire tend à éloigner le mythe des contenus

disciplinaires désincarnés des êtres humains qui tentent de se les approprier (Perrenoud, 1998). Les formatrices invitent les stagiaires à contextualiser et à personnaliser les notions afin de les rendre accessibles aux élèves.

5.1.4 Une plus faible importance des connaissances relatives aux contextes éducatifs et aux contenus disciplinaires

Charlotte aborde spécifiquement la connaissance du contexte éducatif (Grossman et Richert, 1988; Shulman, 1987) dans l'une des rencontres de rétroaction. Sa stagiaire et elle lisent au sujet de l'accueil et de la réussite des élèves immigrants (cas 1 – rétroaction 3). Pour Charlotte, il semble important qu'une future enseignante acquière, le moment venu, des connaissances sur la diversité ethnoculturelle des élèves de sa classe. À l'aide d'appuis théoriques repérés dans des textes consultés, elle souhaite conscientiser Maude, sa stagiaire, à l'éducabilité de tous les élèves, peu importe leur origine ethnique, leur niveau d'acculturation, leur dossier scolaire, leur langue maternelle ou le milieu socioéconomique dans lequel ils évoluent. Elle défend des valeurs inclusives en prétendant que l'enseignant a le pouvoir de rendre le contexte éducatif et l'environnement scolaire accueillants et favorables à la réussite scolaire.

Par ailleurs, lors de la deuxième rencontre de rétroaction avec sa stagiaire, Béatrice établit des liens entre le contenu d'un article scientifique (Guay *et al.*, 2014) et son vécu personnel (Tamir, 1991). Concernant l'anxiété en contexte scolaire, elle fait référence à son vécu. L'enseignante associée aborde le concept d'anxiété temporaire en témoignant de son passage au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Également, en tant que parent, elle veut éviter d'adopter un comportement anxiogène.

Concernant les connaissances des contenus disciplinaires, une rencontre de rétroaction menée par Béatrice porte partiellement sur le savoir disciplinaire (Gauthier *et al.*, 1994; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991; Shulman, 1987), soit celui de la grammaire. Au regard du français comme discipline scolaire, l'enseignante associée demande clairement à l'étudiante de verbaliser sa compréhension des distinctions entre la grammaire traditionnelle et la grammaire rénovée, à partir de CIR. Compte tenu de la faible présence des contenus disciplinaires dans les conversations lors des rencontres de rétroaction, nous pensons que la formation initiale à l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire pourrait accorder plus d'importance aux connaissances disciplinaires.

Outre ces quelques particularités et en lien avec ce qui précède, nous avons constaté que l'utilisation de CIR par les enseignantes associées dans leurs pratiques d'encadrement réflexif des stagiaires couvre plus d'une catégorie de connaissances à la fois. Cela permet aux stagiaires de se représenter l'enseignement et l'apprentissage dans un ensemble cohérent, compte tenu de la complexité du travail enseignant. De plus, les différents objets d'échange lors des rencontres de rétroaction ont pu soutenir les stagiaires dans le développement de leurs compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Ils concernent particulièrement les compétences suivantes : la conception et le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage (compétences 3 et 4); l'adaptation des interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves (compétence 7); la coopération avec l'équipe-école, les parents, les partenaires et les élèves et la concertation avec les membres de l'équipe pédagogique (compétences 9 et 10).

5.2 La structure variable des rencontres de rétroaction

L'utilisation de CIR lors des rencontres de rétroaction varie d'une enseignante associée à l'autre, d'une part, et d'une rencontre de rétroaction à l'autre, d'autre part. Elle semble dépendre des intentions d'encadrement des formatrices à l'égard de ce qu'elles observent et en fonction des besoins de leur stagiaire.

Rappelons brièvement, dans le tableau 5.2, les structures des rencontres de rétroaction animées par les trois enseignantes associées tout au long du stage.

Tableau 5.2 Structure des trois rencontres de rétroaction selon les dyades

Rencontre de rétroaction	**Dyade de Charlotte et Maude (cas 1)**	**Dyade de Béatrice et Pascale (cas 2)**	**Dyade de Caroline et Simone (cas 3)**
R1 - Début du stage	– Identification – Explicitation – Compréhension – Préparation	– Compréhension – Explicitation – Préparation	– Explicitation – Identification – Compréhension – Préparation
R2 - Mi-stage	– Explicitation – Identification – Compréhension – Préparation	– Identification – Compréhension – Préparation	– Explicitation – Compréhension – Préparation
R3 - Fin du stage	– Identification – Compréhension – Préparation	– Explicitation – Identification – Compréhension – Préparation	– Identification – Compréhension – Préparation

Payette et Champagne (2010), dans leur approche de codéveloppement professionnel, suggèrent une structure d'accompagnement qui n'a pas été révélée aux enseignantes associées; elles étaient libres de planifier et d'animer les rencontres de rétroaction.

Les auteurs proposent un processus qui se décline en étapes illustré sous la forme d'un cycle. Nous avons adapté ce cycle à l'objet de la recherche et au contexte de la collecte des données et présenté dans le chapitre 3 de cette thèse. Il débute par une expérience concrète (identification d'une situation), se poursuit avec l'expression verbale de cette expérience (explicitation d'une situation), puis avec la compréhension de la réalité décrite (compréhension de CIR) et se clôt par un ajustement des comportements (préparation aux interventions).

De manière générale, nous notons une diversité dans la structure des rencontres de rétroaction. Par ailleurs, nous observons que certaines étapes sont ordonnées de la même façon. Ainsi, dans la presque totalité des rencontres, la compréhension de CIR est directement préalable à la préparation aux interventions. Lors de quatre rencontres, l'identification d'une situation précède son explicitation, alors que pendant quatre autres rencontres, l'inverse est constaté. Lors d'une seule rencontre, la compréhension de CIR est préalable à toutes les autres étapes. Dans les paragraphes suivants, nous interprétons la diversité et les particularités de la structure des rencontres de rétroaction.

5.2.1 La compréhension de CIR préalable à la préparation aux interventions auprès des élèves et à l'insertion professionnelle

Une étape de la structure des rencontres de rétroaction ressort de manière notable chez l'ensemble des participantes, et, qui plus est, dans l'ensemble des conversations qu'elles ont eues avec les stagiaires. Les neuf rencontres de rétroaction se terminent avec la préparation aux interventions auprès des élèves, à l'instar de ce que proposent Payette et Champagne (2010). Dans tous les cas, cette dernière étape est précédée de la compréhension de CIR dont le but est d'établir un portrait précis des situations d'enseignement et d'apprentissage problématiques. Cela pourrait s'expliquer par le

besoin marqué des stagiaires de réfléchir et de dégager des pistes d'action concrètes et fondées sur des CIR avant leur mise en œuvre. Également, certains propos des enseignantes associées mènent à croire que les formatrices invitent les stagiaires à passer du tâtonnement à l'acte professionnel, pour reprendre l'expression de L'Hostie et Guillemette (2011). Il est possible de présumer que les enseignantes associées sont conscientes de la complexité du travail de l'enseignant et de la nécessité d'une réflexion qui fait appel à des connaissances issues de la recherche en éducation (Altet, 2012; Boutet, 2004; Cain, 2009; Gauthier, Martineau et Simard, 1994; Wentzel, 2012; Zay, 1986) ainsi qu'à des « connaissances issues de l'expérience », précisent-elles.

La dyade composée de Charlotte et Maude s'approprie des CIR avant de planifier des interventions concertées avec la TES et avant que Maude lui communique ses attentes (cas 1 – rétroaction 1), de concevoir des interventions auprès d'un élève autiste (cas 1 – rétroaction 2) ou d'intervenir auprès d'élèves immigrants (cas 1 – rétroaction 3). La dyade formée de Béatrice et Pascale utilise des CIR en amont des interventions relatives à l'enseignement de la grammaire rénovée (cas 2 – rétroaction 1), à la diminution de l'anxiété chez les élèves (cas 2 – rétroaction 2) et à l'animation d'éventuels projets pédagogiques (cas 2 – rétroaction 3). La dyade constituée de Caroline et Simone lit des CIR préalablement aux interventions en concertation avec les membres d'un comité *ad hoc* qui se penche sur le cas d'un élève manifestant un TOP (cas 3 – rétroactions 1-2) et à une éventuelle mise en œuvre de la manipulation en mathématiques (cas 3 – rétroaction 3). Chez deux participantes, les rencontres de rétroaction au début du stage ont notamment pour but d'aider les stagiaires à collaborer avec les différents acteurs scolaires. La troisième rencontre de rétroaction a, de plus, une visée spécifique : préparer les stagiaires à l'insertion professionnelle.

Force est de constater que la structure des rencontres de rétroaction, situant la compréhension de CIR avant la préparation aux interventions, semble inciter les stagiaires à collaborer avec les différents acteurs intervenant auprès des élèves (TES et équipe-école – cas 1, psychologue et parents – cas 2, comité *ad hoc* et équipe-école – cas 3). En effet, les CIR abordées en groupe fournissent un cadre de référence sur lequel les collaborateurs peuvent s'appuyer, ce qui leur donne l'occasion d'identifier des buts communs à atteindre (Cook et Friend, 1991) et de prendre des décisions quant aux actions à poser.

À la fin du stage, durant la 3e rencontre de rétroaction, un tel agencement des étapes de compréhension et de préparation aux interventions vient soutenir la transition entre la formation initiale à l'enseignement et l'insertion professionnelle. Il faut rappeler que les participantes encadrent des stagiaires qui en sont à leur dernier stage en enseignement. Il peut donc être relativement naturel de vouloir soutenir cette transition, d'autant plus que, d'année en année, les enseignants débutants se disent peu préparés à la vie réelle en classe et à leur intégration dans le milieu scolaire (Dufour, Portelance, Dupont-Plamondon et Meunier, 2016). À l'instar de Fournier et Marzouk (2008), les enseignantes associées participantes souhaitent organiser des activités pour préparer les futurs enseignants à la multidimensionnalité du processus de l'insertion professionnelle. Pour elles, la consultation de CIR peut faire partie de ces activités préparatoires : lire pour anticiper des difficultés qui pourraient survenir après le stage et durant les années subséquentes (élèves immigrants – cas 1, apprentissage par projet – cas 2, manipulation en mathématiques – cas 3). Les enseignantes associées contribuent ainsi, à leur façon, à l'atténuation du choc de la confrontation avec la réalité du quotidien (OCDE, 2005) dans les premières années d'enseignement. Lorsqu'elles parlent de la fragilité du sentiment d'efficacité ou de compétence chez les enseignants débutants, elles saisissent qu'une césure entre le stage et l'insertion professionnelle rend plus difficile le processus de transformation

qui permet de se sentir à l'aise dans la profession enseignante (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Inciter leur stagiaire à comprendre des CIR avant de planifier leurs prochaines interventions est une façon de les préparer à leur insertion professionnelle.

5.2.2 L'identification de situations d'enseignement et d'apprentissage en relation avec l'anticipation de difficultés

Payette et Champagne (2010) proposent d'aider les participants à identifier d'abord une réalité extérieure sur laquelle ils s'interrogent (expérience concrète) et à l'expliciter ensuite. De fait, dans près de la moitié des rencontres de rétroaction, les enseignantes associées ont tendance à amorcer les discussions par l'identification de situations anticipées, mais à négliger l'étape d'explicitation. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il n'est pas possible d'expliciter une situation projetée et non avérée.

Concernant Charlotte (cas 1 – rétroaction 1), l'identification d'une situation problématique anticipée survient dès la première rencontre de rétroaction, en début de stage. Selon notre analyse de ses propos, cela pourrait s'expliquer par une inquiétude de l'enseignante associée supposant que la stagiaire ne perçoit pas d'elle-même que la collaboration interprofessionnelle entre une enseignante et une TES entraine son lot d'enjeux et de défis. La formatrice semble croire que la situation anticipée échappe à l'étudiante, à ce stade du stage. Elle propose à sa stagiaire de lire des CIR pour y faire face, sachant que l'enseignement exige de mobiliser une étendue de savoirs de façon pertinente dans des situations problématiques (De Ketele, 2008).

En fin de stage, l'identification de situations semble davantage orientée vers la préparation des stagiaires à l'insertion professionnelle. Par exemple, en s'appuyant

sur des CIR, Charlotte aide sa stagiaire à se représenter ses débuts dans l'enseignement relativement à l'accueil et à la réussite d'élèves immigrants (cas 1 – rétroaction 3), situation à laquelle Maude pourrait faire face, étant donné l'accroissement des mouvements migratoires et la complexité des situations qui en découlent à l'école (Potvin, 2015). Pour sa part, Béatrice encourage sa stagiaire à penser aux prochains projets pédagogiques qu'elle animera (cas 2 – rétroaction 3). De son côté, Caroline aide sa stagiaire, avec des CIR à l'appui, à identifier des difficultés anticipées en la projetant au cours de l'insertion professionnelle relativement à la manipulation en mathématiques (cas 3 – rétroaction 3). En fin de stage, les propos de ces trois formatrices indiquent qu'elles semblent croire, à l'instar de plusieurs chercheurs, qu'un processus d'analyse réflexive visant notamment à anticiper et à résoudre des problèmes est considéré comme un moyen efficace pour assurer un développement professionnel et des apprentissages de qualité chez les futurs enseignants (Beckers, 2004; Boutet, 2004; Chaubet, 2012; Derobertmasure et Dehon, 2009; Ferraro, 2000; Gervais et Correa Molina, 2004; Henry et Bruland, 2010; Schunk et Zimmerman, 1998).

5.2.3 L'explicitation de situations d'enseignement et d'apprentissage en relation avec des difficultés avérées

Payette et Champagne (2010) proposent d'aider les participants à expliciter des situations d'enseignement et d'apprentissage après les avoir préalablement identifiées. Or, près de la moitié des rencontres de rétroaction commencent par une explicitation de situations problématiques. En cela, les enseignantes associées ont tendance à amorcer les discussions selon ce scénario lorsque des situations d'enseignement et d'apprentissage sont avérées problématiques.

La demande d'explicitation d'une situation problématique avérée survient surtout au début des deux premières rencontres de rétroaction. Cela pourrait s'expliquer par une présence des formatrices en classe lors des premières semaines de stage. En effet, la prise en charge de la classe par les stagiaires se déroule de manière progressive, les premières journées sont bien souvent réservées à l'observation de la pratique enseignante de la formatrice et des caractéristiques des élèves. Peu à peu, les rôles s'inversent, les stagiaires voient leurs pratiques observées par les formatrices. C'est notamment à partir de leurs observations ou de l'auto-observation des étudiantes que les enseignantes associées demandent aux stagiaires d'expliciter et de préciser leur compréhension de base des situations problématiques. Celles-ci sont relatives, par exemple, au TOP (cas 1 – rétroaction 1), au TSA (cas 1 – rétroaction 2), à l'anxiété chez les élèves (cas 2 – rétroaction 2) et à un projet de théâtre de marionnettes (cas 2 – rétroaction 3). Les formatrices privilégient ainsi la description de la pratique enseignante avant l'approfondissement de CIR. Avec les stagiaires, elles sont portées à entreprendre ce qu'on pourrait appeler un processus de problématisation au cours duquel les dyades font état d'un écart entre une situation réelle et une situation souhaitée (Orange, 2015; Réseau des établissements scolaires pour l'utilisation des connaissances issues de la recherche (RÉU-CIR), 2016). Les données recueillies portent à croire que c'est notamment l'explicitation des situations qui fait ressortir un manque de connaissances à combler par l'apport des CIR, en complémentarité avec des CIE. Par ailleurs, les participantes ont conscience que la cueillette d'informations par l'observation et par le repérage de CIR ainsi que l'explicitation de situations, de stratégies d'enseignement, de comportements d'élèves sont nécessaires à l'établissement de liens entre pratique et théorie.

5.2.4 La compréhension de CIR en tout début de rencontre de rétroaction : un cas particulier

Payette et Champagne (2010) proposent d'identifier et de décrire des expériences vécues avant d'en approfondir la compréhension. Or, Béatrice anime la première rencontre de rétroaction en abordant des connaissances issues de la recherche portant sur la grammaire et son enseignement. Elle est la seule participante à avoir encadré sa stagiaire ainsi pendant une rencontre de rétroaction. Selon une logique dialectique, la dyade aborde la théorie avant de discuter au sujet de la pratique pédagogique. L'enseignante associée veut favoriser une compréhension approfondie des CIR et pallier un manque de connaissances de la stagiaire. Dans ce but, elle demande d'emblée à Pascale de faire une synthèse des connaissances extraites des articles. L'attitude de Béatrice porte à penser que la compréhension de CIR passerait avant l'explicitation d'une situation problématique et qu'elle serait ainsi détachée des pratiques enseignantes de sa stagiaire. Ce faisant, Béatrice va à l'encontre des propos de Perrenoud (1999) pour qui le concret doit précéder la théorie afin d'éviter que cette dernière laisse indifférent. À mi-stage et à la fin du stage, Béatrice se ravise. Elle s'intéresse à l'explicitation ou à l'identification de situations avant d'introduire la compréhension des CIR. À l'instar des autres formatrices du groupe, l'enseignante associée invite Pascale à problématiser, enrichir son bagage de connaissances et envisager des pistes d'action.

En somme, il ressort de cette analyse que l'utilisation de CIR lors des rencontres de rétroaction correspond à différentes structures, parfois distinctes de la structure proposée par Payette et Champagne (2010). En effet, l'ordre des étapes change et certaines étapes sont parfois absentes, et ce, au gré des intentions d'encadrement, des situations d'enseignement et d'apprentissage et des besoins des stagiaires.

L'identification et l'explicitation des situations sont placées dans les premières étapes des structures des neuf rencontres de rétroaction. À l'instar de Payette et Champagne (2010), Kolb (1984) et RÉU-CIR (2016), les enseignantes associées croient qu'il est pertinent de revenir sur l'expérience vécue et de stimuler la réflexion permettant d'analyser les pratiques enseignantes. À l'occasion, on observe que l'une des deux premières étapes est absente de la rencontre de rétroaction. Par exemple, l'explicitation ne figure pas lorsque les situations d'enseignement et d'apprentissage sont anticipées. Aussi, l'identification est manquante lorsque les situations d'enseignement et d'apprentissage sont déjà reconnues comme étant problématiques. Cela illustre la structure variable des rencontres de rétroaction.

Une intention d'encadrement globale semble unir les participantes, soit celle d'articuler pratique et théorie et d'en percevoir les apports mutuels. Altet (2001) affirme à cet égard la plus-value de la réflexion nourrie par des apports bidirectionnels de sources expérientielles et théoriques. Comme le soulignent Stoloff, Spallanzani et Brunelle (2016), dans une adaptation de Kolb (1984), la théorie permet d'analyser des pistes d'action et de considérer des alternatives. Par ailleurs, la pratique permet de contextualiser, d'éprouver et d'éclairer les contenus théoriques (Beckers, 2007). Il n'est pas étonnant que la compréhension de CIR pour analyser les pratiques préalablement identifiées et explicitées précède la préparation aux interventions dans les rencontres de rétroaction. Une seule enseignante associée expérimente l'articulation de la théorie à la pratique lors d'une rencontre de rétroaction. L'enseignante associée a modifié cette structure d'encadrement après avoir consulté ses collègues du groupe de codéveloppement professionnel. Cela rejoint Altet (2001) qui suggère la logique trialectique pratique-théorie-pratique en formation à l'enseignement.

5.3 D'une approche d'utilisation de CIR transmissive à une approche d'acculturation scientifique

Dans cette section, nous mettons en lumière l'interprétation des résultats de la recherche en lien avec l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif du stagiaire selon deux approches présentées dans le cadre conceptuel : une approche transmissive et une approche d'acculturation scientifique. Nous associons l'approche transmissive aux pratiques que les enseignantes associées adoptent à la place des stagiaires. Dans ces circonstances, ce sont les enseignantes associées qui, à l'instar d'un agent de transfert (Landry *et al.,* 2008), identifient les besoins de connaissances des stagiaires, repèrent des CIR, lisent des textes et les synthétisent. Nous rattachons l'approche d'acculturation scientifique aux pratiques adoptées par les stagiaires, qu'elles soient des initiatives personnelles ou encore le résultat d'une demande du formateur. Selon cette approche, ce sont les stagiaires qui s'approprient des CIR et s'engagent progressivement dans un processus d'acculturation scientifique (Grancher, 2017). Par exemple, les stagiaires identifient leurs besoins de connaissances, repèrent des CIR, lisent des textes et synthétisent des CIR. Lorsque les pratiques sont adoptées conjointement par les enseignantes associées et les stagiaires, l'approche est qualifiée à la fois de transmissive et d'acculturation scientifique. Les pratiques suivantes illustrent cette troisième catégorie : lire des textes, s'engager dans une lecture collaborative et planifier les interventions en classe.

Au début de la recherche, nous avons invité les enseignantes associées participantes à expérimenter une acculturation scientifique. Nous les avons guidées dans leur familiarisation avec la démarche de recherche fondée sur la compréhension de connaissances à réinvestir et le développement d'une attitude favorable à la consultation des CIR. Concrètement, les enseignantes associées ont d'abord identifié leurs besoins de connaissances, notamment en matière de didactique et de

psychopédagogie. Elles ont tenté d'y répondre en développant des habiletés pour repérer des CIR. Elles se sont approprié les connaissances en exerçant leur jugement critique et ont envisagé des pistes d'action ou des possibilités d'enrichir les pratiques enseignantes. Quelle approche ont-elles privilégiée à différents moments du stage pour inciter leur stagiaire à repérer, comprendre et utiliser les CIR, notamment par les écrits scientifiques, comme le propose le Ministère de l'Éducation du Québec (2001)?

Selon les données collectées, l'utilisation de CIR par les enseignantes associées dans l'encadrement des stagiaires varie d'une rencontre de rétroaction à l'autre, se rapprochant progressivement d'une acculturation scientifique. Au départ, elle semble découler d'une prise de conscience par les formatrices de la posture attentiste des étudiantes. Progressivement, elle devient le reflet du désir des enseignantes associées, au fil des semaines de stage, d'encourager les stagiaires à s'engager activement dans leurs apprentissages. Les formatrices veulent aussi les mener vers une plus grande autonomie professionnelle.

Dans les trois sous-sections suivantes, nous illustrons cette progression. En début de stage, les formatrices utilisent des CIR dans leur encadrement des stagiaires selon une approche à dominance transmissive afin de rendre les CIR accessibles. À mi-stage, elles font appel aux CIR dans leur rôle auprès des futures enseignantes selon une approche à la fois transmissive et d'acculturation scientifique pour soutenir les stagiaires en fonction de leur cheminement respectif. À la fin du stage, elles font usage des CIR selon une approche qui tend vers l'acculturation scientifique pour favoriser une posture proactive chez les stagiaires. Pour chacune des trois rencontres de rétroaction, nous rappelons quelques pratiques d'encadrement, sélectionnées dans le chapitre des résultats, qu'il est possible d'associer à l'une ou l'autre des deux approches d'utilisation de CIR.

5.3.1 Une approche relativement transmissive dans l'encadrement du stagiaire au début de stage

Au début du stage, les pratiques d'encadrement des enseignantes associées relativement à l'utilisation de CIR se caractérisent par une dominance transmissive. C'est ce qu'indique le tableau 5.3.

Tableau 5.3 Pratiques d'encadrement réflexif du stagiaire associées à l'une ou l'autre des approches d'utilisation de CIR : transmissive (T); acculturation (A) – Début de stage

R1– Début du stage *Dominance : transmissive (T)*		
Charlotte (cas 1)	**Béatrice (cas 2)**	**Caroline (cas 3)**
– Identifie besoin de connaissances de ST et EA (T)	– Identifie besoin de connaissances de ST (T)	– Identifie besoin de connaissances de ST et EA (T)
– Repère CIR (T)	– Repère CIR (T)	– Repère et fait repérer CIR par équipe-école (T)
		– Valorise repérage de ST (A)
– Lit mêmes CIR que ST (T-A)	– Lit mêmes CIR que ST (T-A)	– Répartit textes à lire (T-A)
– Fait synthèse CIR (T)	– Fait synthèse (T)	– Fait synthèse CIR (T)
	– Demande synthèse CIR (A)	
– Planifie interventions avec ST (T-A)	– Planifie interventions avec ST (T-A)	– Planifie interventions avec ST (T-A)

Globalement, la lecture du tableau 5.3 permet de constater que les formatrices sont au centre de l'utilisation de CIR en agissant un peu à la manière d'un agent de transfert, comme Landry *et al.* (2008) le nomment. Ont-elles voulu reproduire le rôle d'agent

de transfert auprès des stagiaires? Il est possible qu'elles aient accès aux CIR par l'intermédiaire de certains formateurs, membres de l'équipe-école, conseillers pédagogiques et chercheurs qui transmettent des connaissances lors d'activités de formation ou de conférences. Elles ont pu vouloir se comporter de manière semblable. Or, dans le contexte de la recherche, les enseignantes associées ont été invitées à expérimenter une acculturation scientifique, ce qui peut représenter, pour elles, une nouvelle approche professionnelle.

Plus spécifiquement, Charlotte et Caroline entament l'utilisation de CIR par une identification des besoins de connaissances des stagiaires, mais aussi de leurs propres besoins. Ces deux enseignantes sont désireuses de voir leur manque de connaissances comblé. Seule Béatrice identifie un besoin de connaissances sur la grammaire rénovée qui ne touche que sa stagiaire puisqu'elle se dit à l'aise dans l'enseignement de cette nouvelle grammaire. Après avoir pressenti les besoins de Maude, Pascale et Simone concernant respectivement la collaboration entre une TES et une enseignante (rétroaction 1 – cas 1), l'enseignement de la grammaire rénovée (rétroaction 1 – cas 2) et les troubles de comportement (rétroaction 1 – cas 3), les trois enseignantes associées repèrent et synthétisent des CIR. Cela peut correspondre à ce que Landry *et al.* (2008) appellent la réception, l'adoption et l'adaptation de connaissances. À la différence des deux autres formatrices, Caroline sollicite la participation de l'équipe-école pour le repérage de CIR. De plus, elle s'intéresse aux CIR repérées par sa stagiaire. En effet, sa stagiaire prend l'initiative de repérer des CIR dans ses notes de cours universitaires. Cela corrobore en partie les propos de Cooper et Levin (2013) pour qui la mobilisation de CIR se traduit par un effort intentionnel d'utilisation de données de recherche véhiculées, notamment, dans les cours à l'université. Précisons que Simone en fait usage de manière critique pour les mettre à l'épreuve dans ses pratiques. Néanmoins, Caroline reste l'agente principale de transmission de CIR en répartissant les textes à lire et en assurant la rédaction d'une synthèse de ceux-ci.

En somme, les résultats de la recherche illustrent possiblement le désir des trois formatrices d'assumer pleinement la responsabilité de répertorier des CIR, sélectionner des connaissances qu'elles jugent pertinentes et adapter le contenu de textes pour les stagiaires. Elles croient avoir un esprit critique plus aiguisé que les stagiaires pour pouvoir porter un regard appréciatif sur les CIR. Cela confirme ce que Gervais et Chagnon (2010) soulèvent : l'utilisation de CIR requiert des caractéristiques individuelles, dont une aptitude à évaluer la pertinence des connaissances. Les enseignantes associées mettent à profit cette aptitude pour conseiller les stagiaires en leur transmettant des idées véhiculées par des auteurs et pour répondre à leurs besoins de connaissances. Elles veulent, par la même occasion, répondre aux questionnements des étudiantes. La première rencontre de rétroaction comporte ce que Landry *et al.* (2008) nomment une dissémination de connaissances. Précisons, à l'instar de Hemsley-Brown et Sharp (2003), que les participantes ont cru important de rendre la connaissance physiquement et intellectuellement accessible. Elles jugent les étudiantes trop surchargées pour effectuer de la recherche documentaire et trop inexpérimentées pour évaluer la pertinence des textes et contextualiser les CIR. En s'en remettant aux propos des enseignantes associées, il est possible de prétendre qu'elles ont transmis des CIR aux stagiaires pour leur en faciliter rapidement l'accessibilité. À cette fin, elles ont fait subir des transformations aux connaissances communiquées en déployant certaines des stratégies répertoriées par Jbilou (2010) : des stratégies sémantiques en vulgarisant le contenu des textes; des stratégies didactiques en fournissant des exemples; des stratégies dialogiques en discutant à propos des CIR. Par ailleurs, elles ont synthétisé ou demandé de synthétiser (Béatrice) les connaissances. De fait, avant d'être transmises aux stagiaires, les connaissances ont subi une transformation.

Force est de constater qu'une grande partie du travail relatif au repérage, à la sélection et à la synthèse des CIR est réalisé par les formatrices. Ces dernières en ont

pris conscience lors d'une rencontre du groupe de codéveloppement professionnel. En attente des textes à lire, les stagiaires ne participent pas au repérage de CIR, à l'exception de Simone, la stagiaire de Caroline. Toutefois, elles sont proactives quant à la lecture même des textes proposés par les enseignantes associées. Par ailleurs, les enseignantes associées sont critiques envers l'encadrement qu'elles offrent à leur stagiaire. Elles semblent à la fois satisfaites et insatisfaites de leur approche d'utilisation de CIR. D'une part, elles arrivent à pallier leur manque de connaissances et celui de leur stagiaire et leur soutien à la compréhension des textes demande de faire des liens entre théorie et pratique, ce qui leur semble favoriser une compréhension approfondie des CIR de sorte à en dégager des pistes d'action. D'autre part, selon leurs échanges relevés au sein du groupe de codéveloppement professionnel, les participantes se rendent compte que leur approche permet difficilement d'impliquer les étudiantes dans l'identification de leurs besoins de connaissances et qu'elle ne permet pas non plus de créer des ponts solides entre la pratique enseignante et les CIR. De plus, elles considèrent que l'approche transmissive qu'elles ont utilisée ne suscite pas chez les stagiaires l'habitude de faire une recherche documentaire intentionnelle, d'avoir recours de manière autonome aux CIR et d'être engagées dans leurs apprentissages. Ainsi, quand elles reprochent aux stagiaires leur posture attentiste, les enseignantes associées en assument une part de responsabilité. En effet, elles se jugent directives et croient qu'elles ne suscitent pas le développement de l'autonomie des stagiaires en début de stage. Signalons que les initiatives de Simone, la stagiaire de Caroline, influent sur les intentions d'encadrement des autres enseignantes associées voulant toutes, par la suite, encourager une plus grande autodirectivité professionnelle.

Sur le continuum de l'utilisation de CIR allant de l'approche transmissive à l'approche d'acculturation scientifique, l'encadrement offert aux stagiaires par les

enseignantes associées lors de la première rencontre de rétroaction se situe vers l'extrémité gauche.

La figure 5.1 illustre cette situation.

Figure 5.1 L'approche dominante de l'utilisation de CIR lors de la première rencontre de rétroaction

5.3.2 Une approche à la fois transmissive et d'acculturation scientifique dans l'encadrement du stagiaire à mi-stage

À mi-stage, les pratiques d'encadrement des enseignantes associées relativement à l'utilisation de CIR se situent, sur le continuum, à mi-chemin entre l'approche transmissive et l'approche d'acculturation scientifique. C'est ce qu'indique le tableau 5.4.

Tableau 5.4 Pratiques d'encadrement réflexif du stagiaire associées à l'une ou l'autre des approches d'utilisation de CIR : transmissive (T); acculturation (A) – Mi-stage

R2– Mi-stage *Approche mixte (T) – (A)*		
Charlotte (cas 1)	**Béatrice (cas 2)**	**Caroline (cas 3)**
– Demande identification besoin de connaissances de ST (A)	– Identifie besoin de connaissances de ST (T)	– Demande identification besoin de connaissances de ST (A)
– Repère CIR (T)	– Repère CIR (T)	– Repère CIR (T)
		– Valorise repérage de ST (A)
– S'engage dans lecture collaborative (T-A)	– S'engage dans lecture collaborative (T-A)	
		– Lit mêmes CIR que ST (T-A)
	– Demande synthèse CIR (A)	– Écoute synthèse CIR (A)
– Planifie interventions avec ST (T-A)	– Planifie interventions avec ST (T-A)	– Planifie interventions avec ST (T-A)

D'une manière générale, le tableau 5.4 permet de constater que les pratiques d'encadrement réflexif des formatrices sont associées pratiquement autant à l'approche transmissive qu'à l'approche d'acculturation scientifique. Les enseignantes associées délaissent quelque peu le rôle d'agent de transfert. Elles sont probablement elles-mêmes plus à l'aise d'utiliser des CIR, ce qui peut les inciter à inviter les stagiaires à avoir recours aux CIR.

Un regard interprétatif sur le contenu du tableau 5.4 nous incite à affirmer que ce sont les stagiaires qui identifient leurs besoins de connaissances, à l'exception de Pascale,

la stagiaire de Béatrice. Cette enseignante associée a une attitude directive : elle identifie le manque de connaissances de Pascale, car elle suppose que sa stagiaire n'est pas consciente d'une problématique relative à l'anxiété en contexte scolaire. En effet, Béatrice observe le portrait de sa classe et remarque des manifestations d'anxiété chez plusieurs élèves. Le tableau 5.4 permet également de constater que ce sont les enseignantes associées qui procèdent au repérage de CIR (autisme – cas 1; anxiété – cas 2). Seule Simone, la stagiaire de Caroline, repère elle-même des CIR dans trois ouvrages (opposition et provocation – cas 3). Les pratiques d'encadrement de Caroline et les initiatives de Simone tendent vers l'acculturation scientifique. Par ses initiatives, Simone fait preuve d'autonomie dans son utilisation de CIR.

L'analyse des résultats à mi-stage montre que les formatrices veulent rendre les connaissances accessibles auprès des stagiaires. Elle confirme ainsi les propos de Hemsley-Brown et Sharp (2003) qui affirment que la connaissance doit être physiquement et intellectuellement disponible. Néanmoins, en soutenant les stagiaires dans leur lecture de CIR, les enseignantes associées s'intéressent au développement du regard critique des étudiantes sur le contenu des textes et le réinvestissement dans les pratiques. Les formatrices prennent en compte les caractéristiques des stagiaires en tant qu'utilisatrices de CIR, leurs besoins, leurs croyances, leur vécu, leur regard critique, ce que suggèrent d'ailleurs Dagenais *et al.*, (2008) ainsi que Marion et Houlfort (2015). Avec la lecture collaborative suivie de discussions avec les stagiaires, les enseignantes associées réaffirment l'importance d'une utilisation judicieuse des CIR. Ensemble, les dyades recherchent le sens des CIR et coconstruisent des savoirs dans le but de les réinvestir. Les données recueillies mènent à confirmer l'importance de l'interactivité dans l'utilisation de CIR, ce qui est évoqué par Cooper et Levin (2013). Précisons que les propos des enseignantes associées en groupe portent à croire que ce sont notamment les échanges entre étudiantes et formatrices qui permettent d'encourager les stagiaires à avoir recours

aux CIR pour préparer leurs interventions en classe. À mi-stage, on note effectivement une plus grande utilisation de CIR par les stagiaires qui, à leur tour, déploient des stratégies, dont celle qui consiste à synthétiser les connaissances extraites des textes. Nous ajoutons cette stratégie au répertoire de Jbilou (2010).

En somme, les pratiques des enseignantes associées se rattachent en partie à une approche transmissive parce que les formatrices assument encore une importante part de responsabilité. En effet, elles se substituent aux stagiaires quant au repérage des textes. Par ailleurs, elles guident ces dernières dans la lecture et l'intégration de CIR, ce qui indique qu'elles adoptent aussi une approche d'acculturation scientifique. Ainsi, leurs pratiques tendent vers cette approche, surtout en ce qui concerne la dyade de Caroline et Simone, puisque la formatrice encourage les initiatives de sa stagiaire, développant progressivement chez elle, comme le suggèrent Portelance *et al.* (2008), l'ouverture aux CIR, l'initiative et l'esprit critique. À la suite de discussions au sein du groupe de codéveloppement professionnel, les trois participantes souhaitent que les stagiaires identifient leurs besoins de connaissances et procèdent à un repérage personnel de CIR.

Sur le continuum de l'utilisation de CIR allant de l'approche transmissive à l'approche d'acculturation scientifique, l'encadrement offert aux stagiaires par les enseignantes associées lors de la deuxième rencontre de rétroaction se situe près du centre. La figure 5.2 illustre cette situation.

Figure 5.2 L'approche dominante de l'utilisation de CIR lors de la deuxième rencontre de rétroaction

5.3.3 Une approche tendant vers l'acculturation scientifique dans l'encadrement du stagiaire à la fin du stage

À la fin du stage, les pratiques d'encadrement des enseignantes associées relativement à l'utilisation de CIR se rapprochent d'une acculturation scientifique. C'est ce qu'indique le tableau 5.5.

Tableau 5.5 Pratiques d'encadrement réflexif du stagiaire associées à l'une ou l'autre des approches d'utilisation de CIR : transmissive (T); acculturation (A) – Fin de stage

R3 – Fin de stage *Dominance : acculturation (A)*		
Charlotte (cas 1)	**Béatrice (cas 2)**	**Caroline (cas 3)**
– Demande identification besoin de connaissances de ST (A)	– Demande identification besoin de connaissances de ST (A)	– Demande identification besoin de connaissances de ST (A)
– Valorise repérage de ST (A)	– Valorise repérage de ST (A)	– Valorise repérage de ST (A)
– Repère CIR (T)		– Repère CIR (T)
– S'engage dans lecture collaborative (T-A)	– S'engage dans lecture collaborative (T-A)	– S'engage dans lecture collaborative (T-A)
– Écoute synthèse CIR de ST (A)	– Écoute synthèse CIR de ST (A)	– Écoute synthèse CIR de ST (A)
		– Incite à poser regard critique sur CIR (A)
– Planifie interventions avec ST (T-A)	– Planifie interventions avec ST (T-A)	– Planifie interventions avec ST (T-A)

Dans l'ensemble, le tableau 5.5 permet de constater que les pratiques d'encadrement réflexif des formatrices sont majoritairement associées à l'approche d'acculturation scientifique. Les stagiaires sont engagées dans une utilisation intentionnelle de CIR.

Plus spécifiquement, les formatrices demandent aux stagiaires d'identifier leur besoin respectif de connaissances. Pour se préparer à leur insertion professionnelle imminente, les trois stagiaires considèrent qu'elles manquent de connaissances sur les élèves immigrants (cas 1 – rétroaction 3), la pédagogie de projet (cas 2 – rétroaction 3) et la manipulation en mathématiques (cas 3 – rétroaction 3). Ensuite, ce sont les

stagiaires qui repèrent des CIR par elles-mêmes, bien que deux des formatrices en repèrent de leur côté pour satisfaire leur intention de favoriser une compréhension approfondie des situations problématiques. Le processus d'acculturation scientifique comporte effectivement une recherche documentaire intentionnelle du praticien qui vise des effets positifs sur son enseignement. De plus, les dyades s'adonnent à une lecture collaborative des textes repérés. Les enseignantes associées semblent croire que les stagiaires ont développé, au fil du stage, un esprit critique les menant à évaluer la pertinence des CIR, comme le suggèrent Gervais et Chagnon (2010), mais aussi à les coévaluer. La dyade composée de Caroline et Simone va un peu plus loin puisqu'elle pose un regard critique sur la méthodologie et interprète les résultats d'une recherche dont elle a pris connaissance.

Les formatrices adoptent une approche d'utilisation de CIR dans le but de nourrir le jugement, les décisions et les pratiques professionnelles, ce qu'elles ont affirmé lors d'une autoconfrontation croisée. Les résultats obtenus corroborent ainsi ce qu'affirment Allaire et Laferrière (2011). En effet, à la fin du stage, les étudiantes sont à même de verbaliser leur synthèse des CIR. Dans la planification de leurs interventions, elles sont proactives : elles tentent de comprendre le sens des CIR et elles mettent à contribution des concepts, des principes, des lois et des théories scientifiques. Toutes les dyades ont été en contact, pendant le stage, avec la recherche en éducation. Progressivement, elles ont traité avec discernement des idées véhiculées par des experts reconnus. Elles les ont mises à l'épreuve dans leurs pratiques dans le but d'apporter des solutions à des situations problématiques. Ce constat rejoint les propos de Grancher (2017) pour qui le fait d'entrer dans la culture scientifique aide à s'approprier des connaissances et des pratiques liées à celles-ci.

Notre interprétation du tableau 5.5 nous amène à avancer trois hypothèses explicatives. En premier lieu, lors d'une rencontre de groupe au début du stage, les

enseignantes associées se sont rendu compte que leur attitude semblait trop directive et que celle des stagiaires demeurait passive. L'approche d'utilisation de CIR était alors à dominance transmissive. Or, comme l'affirment Williams et Coles (2003), il importe de soutenir le développement d'une compétence relative à la recherche des connaissances scientifiques, à l'évaluation critique des CIR et à l'intégration des informations jugées pertinentes dans la pratique. Les formatrices ont possiblement voulu atteindre un tel but en adoptant une approche moins transmissive, de sorte que les stagiaires soient plus actives dans l'utilisation de CIR. En second lieu, ayant été invitées, au début de la recherche, à expérimenter l'utilisation des connaissances issues de la recherche, les formatrices ont vraisemblablement voulu adopter une approche engagée et autonome dans l'encadrement des stagiaires. Finalement, nous pouvons affirmer que les échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel ont eu un impact sur l'encadrement offert aux stagiaires. En effet, les rencontres d'autoconfrontation croisée ont donné l'occasion aux enseignantes associées de remettre en question leur approche d'utilisation de CIR. En particulier, les pratiques d'encadrement de Caroline et les initiatives de sa stagiaire Simone, se rapprochant de l'acculturation scientifique, ont fait l'objet de plusieurs discussions et ont été jugées pertinentes par les membres. Elles ont influencé les pratiques d'encadrement des autres participantes.

Au terme du stage, les formatrices favorisent l'autonomie professionnelle des stagiaires dans leur utilisation de CIR. Pour leur part, les futures enseignantes s'engagent activement dans une démarche d'apprentissage alimentée par des CIR. Ces résultats de la recherche peuvent être dus aux effets d'une notation binaire, succès ou échec, comme modalité d'évaluation des apprentissages des stagiaires participantes. À l'instar de Portelance et Caron (2018), notons qu'en l'absence d'un système de notation comportant un minimum et un maximum, les stagiaires peuvent être incités à se centrer sur leur développement professionnel continu et, par le fait

même, se situer dans une logique de formation plutôt que de performance. Ainsi, Maude, Pascale et Simone se sont probablement engagées activement à expérimenter une acculturation scientifique pour mieux identifier, expliciter, comprendre et résoudre des situations problématiques. Nous croyons que les stagiaires visaient l'amélioration de leurs pratiques et le développement de leurs compétences professionnelles.

Sur le continuum de l'utilisation de CIR allant de l'approche transmissive à l'approche d'acculturation scientifique, l'encadrement offert aux stagiaires par les enseignantes associées lors de la troisième rencontre de rétroaction se situe plus près de la droite. La figure 5.3 illustre cette situation.

Figure 5.3 L'approche dominante de l'utilisation de CIR lors de la troisième rencontre de rétroaction

L'évolution de l'approche relative à l'utilisation de CIR nous permet de mettre au jour des traces de développement professionnel chez les enseignantes associées et les stagiaires. En effet, on note d'importantes manifestations d'engagement et d'autonomie professionnelle dans les pratiques d'encadrement observées et les extraits de discours, dans le contexte des rencontres de rétroaction, de l'autoconfrontation simple et croisée.

5.4 Liens de concordance et de discordance entre pratiques et intentions : de la phase d'exploration à la phase d'intégration

Tout au long du stage, les enseignantes associées, et leur stagiaire respective, ont fait usage des CIR (pratiques d'encadrement). Les formatrices ont justifié leur utilisation (intentions d'encadrement). À plusieurs égards, leurs pratiques sont en cohérence avec leurs intentions. On note effectivement une certaine harmonie ou une logique entre leur agir et leurs raisons d'agir. Si de nombreuses concordances sont à mettre en lumière, certaines discordances sont palpables et sont à mettre au jour, surtout au début du stage.

Dans cette section, nous nous attardons aux liens de concordance et de discordance entre les pratiques et les intentions d'encadrement réflexif des stagiaires relativement à l'utilisation de CIR. Avoir eu accès aux raisons d'agir, lors des rencontres d'autoconfrontation simple et croisée, nous a permis de connaitre la visée d'encadrement pour laquelle les pratiques ont été adoptées et de comprendre pourquoi les enseignantes associées ont agi, mais aussi de saisir le désir qu'elles avaient de constater la concrétisation de leurs intentions particulières (Theulle, 2015). Au fil du stage, les intentions des enseignantes associées étaient-elles en concordance avec leurs pratiques? Au terme de notre analyse des résultats, nous affirmons que les liens de concordance étaient plus nombreux à la fin qu'au début du stage.

Dans les trois sous-sections suivantes, nous illustrons le développement des liens de concordance et de discordance entre les intentions et les pratiques. En début de stage, les formatrices adhéraient à l'idée d'utiliser des CIR dans l'encadrement réflexif des stagiaires. Elles traversaient une phase exploratoire. À mi-stage, elles avaient une compréhension commune du concept de l'utilisation de CIR, suffisamment significative pour réguler certaines de leurs pratiques. Elles traversaient alors une

phase d'appropriation. À la fin du stage, leur approche d'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif des stagiaires indique que les formatrices se situent dans une phase d'intégration.

5.4.1 Les liens de concordance et de discordance dans la phase d'exploration

Au début du stage, les intentions et les pratiques d'encadrement des enseignantes associées relativement à l'utilisation de CIR sont diversifiées. Les formatrices se retrouvent dans une phase exploratoire. À ce moment, elles n'ont pas été exposées à l'influence mutuelle des membres du groupe de codéveloppement professionnel puisque la première rencontre d'autoconfrontation croisée a eu lieu ultérieurement. Leurs intentions d'encadrement sont donc personnelles.

Du côté des concordances notables, les résultats mènent à constater que, dans l'étape d'identification, l'intention de cerner des situations problématiques survenues ou anticipées est sous-jacente aux différentes pratiques des enseignantes associées : diriger la stagiaire vers des indices d'une collaboration difficile (cas 1-rétroaction 1), prendre connaissance des manifestations du trouble de comportement d'un élève (cas 3 – rétroaction 1). Par ailleurs, à l'étape d'explicitation des situations problématiques à l'aide de CIR, les formatrices ont associé l'intention de soutenir l'articulation entre théorie et pratique. Elles ont effectivement demandé aux stagiaires de faire des liens entre théorie et pratique ou de se référer explicitement à des CIR. En outre, leur désir de pallier un manque de connaissances se situe en cohérence avec les pratiques rattachées à l'étape de la compréhension de CIR : repérage, lecture et production de synthèses de textes. Enfin, l'intention de planifier les prochaines interventions en réinvestissant les apprentissages tirés des textes lus concorde manifestement avec les pratiques relatives à l'étape de la préparation des interventions avec des CIR.

En ce qui a trait aux discordances apparentes, les résultats mènent à constater que l'intention de laisser les stagiaires expliciter des situations problématiques se retrouve en discordance avec une identification de situations problématiques par les enseignantes associées elles-mêmes. Il est possible que les situations problématiques apparaissaient plus clairement aux yeux des formatrices qu'aux yeux des étudiantes. Des liens de discordance ressortent aussi en ce qui concerne la compréhension de CIR. D'une part, l'intention de favoriser une compréhension approfondie de CIR semble en contradiction avec le fait que les synthèses de CIR ont été produites par les enseignantes associées plutôt que par les stagiaires. D'autre part, face aux textes sélectionnés par les formatrices Charlotte et Béatrice, les stagiaires Maude et Pascale ont été appelées à orienter leurs choix pédagogiques en fonction de certains appuis théoriques déjà choisis par les enseignantes associées. Par exemple, Maude communique ses attentes à la TES en ayant été influencée par le contenu d'un texte sélectionné par Charlotte. Également, l'intention de Béatrice d'inviter à varier les approches didactiques diverge également de son repérage circonscrit de textes. En effet, Pascale a fait appel à deux approches pour planifier son enseignement de la grammaire rénovée. À l'étape de la préparation des interventions, Charlotte et Caroline visaient à privilégier les actions concertées au sein de l'équipe-école : planifier en concertation en s'appuyant sur des CIR (cas 1 – rétroaction 1) et privilégier un repérage collectif et multidisciplinaire de CIR par l'équipe-école (cas 3 – rétroaction 1). Or, la stagiaire de Caroline n'a pas été explicitement invitée à repérer des textes, même si elle l'a fait de son propre chef. Bien que temporairement, la stagiaire faisait pourtant partie de l'équipe-école.

Avoir eu accès aux raisons d'agir permet de comprendre pourquoi les enseignantes associées ont déployé les pratiques d'encadrement observées. Étant donné la présence de liens de concordance, nous sommes portée à croire que les formatrices adhéraient à l'idée d'une utilisation de CIR dans l'encadrement des stagiaires. Néanmoins,

l'existence de liens de discordance nous incite à penser qu'elles avaient le désir d'utiliser des CIR avec les stagiaires, mais que leur manque d'appropriation cognitive du concept d'utilisation de CIR, dont elles allaient discuter plus tard en groupe de codéveloppement professionnel, ne leur permettait pas d'adopter des pratiques susceptibles de concrétiser toutes leurs intentions.

En effet, on peut avancer que l'appropriation cognitive du concept d'utilisation de CIR par les enseignantes associées est faible. Brassard, Portelance et Lalancette (2000) ont décrit le processus qui associe l'appropriation cognitive d'un concept à son intégration dans les pratiques. Si l'appropriation cognitive est faible, l'intégration dans les pratiques le sera aussi (Caron et Portelance, 2012). La chercheuse avait demandé aux enseignantes associées d'utiliser des CIR, mais s'était gardée de leur suggérer des pratiques et d'intervenir à ce sujet pendant les rencontres d'autoconfrontation simple et croisée. Laissées d'abord à elles-mêmes, les enseignantes associées ont rapidement précisé, lors de la première autoconfrontation croisée, qu'elles voulaient connaitre au contact des membres du groupe de codéveloppement professionnel des façons d'agir pour répondre à leur intention globale d'utiliser des CIR avec les stagiaires.

En s'appuyant sur Kechidi (2005), pour qui la réflexion peut donner lieu à une recherche de cohérence entre les intentions et les moyens entrepris pour atteindre un but, on peut ajouter qu'au début du stage une importante prise de conscience des discordances a été suscitée par les échanges en groupe. C'est la réflexion collective qui s'est placée au service d'une quête de cohérence entre les intentions et les pratiques.

En somme, l'encadrement réflexif offert aux stagiaires par les enseignantes associées n'est pas spécifiquement dirigé vers l'utilisation autonome de connaissances issues de

la recherche en éducation, ce qui confirme les propos de Valencia *et al.* (2009). Cela peut illustrer que les formatrices ont une faible appropriation du concept au début du stage. Nonobstant cette appropriation cognitive peu approfondie de l'utilisation de CIR dans l'encadrement de stagiaires, on observe une prise de conscience collective des liens de discordance entre les pratiques et les intentions. En outre, les participantes se retrouvent en recherche de cohérence entre leurs désirs et leurs actions. Cela dénote une adhésion à l'importance d'utiliser des CIR avec les futures enseignantes et de soutenir l'articulation entre la théorie et la pratique, comme l'encourage Beckers (2013). Cette phase exploratoire constitue un pas vers l'utilisation effective de CIR dans l'encadrement de stagiaire, et ce, selon une approche d'abord transmissive et ensuite d'acculturation scientifique.

5.4.2 Les liens de concordance et de discordance dans la phase d'appropriation

À mi-stage, les intentions et les pratiques d'encadrement des enseignantes associées relativement à l'utilisation de CIR se situent dans une phase d'appropriation. Les participantes se sont mutuellement influencées lors de la première rencontre d'autoconfrontation croisée. Ensemble, elles arrivent à mieux comprendre le sens du concept. Leurs intentions et leurs pratiques d'encadrement s'harmonisent progressivement au regard de l'utilisation de CIR, tout en tendant vers une acculturation scientifique.

Du côté des concordances, les formatrices consolident les liens existants entre leurs pratiques et leurs intentions. De fait, elles ont maintenu leur intention de résoudre des situations problématiques ou d'éviter qu'elles ne s'enveniment. Pour cela, elles ont posé des actions de sorte à soutenir les stagiaires dans l'identification des situations problématiques : écouter la stagiaire raconter la crise d'un enfant autiste (cas 1 –

rétroaction 2), diriger vers la description des manifestations de l'anxiété chez certains élèves (cas 2 – rétroaction 2), inviter à verbaliser des interventions auprès d'un élève manifestant un TOP (cas 3 – rétroaction 2). En outre, à leur désir de pallier un manque de connaissances s'est ajoutée une nouvelle intention, stimuler la réflexion et l'esprit critique chez les stagiaires. En cohérence avec ces deux intentions, les enseignantes associées ont adopté des pratiques rattachées à la compréhension de CIR. À mi-stage, elles ont également déployé des pratiques permettant d'améliorer la compréhension des liens entre les textes lus et des connaissances issues de l'expérience. En conséquence, l'intention de tenir compte des CIR et des CIE concorde manifestement avec les pratiques relatives à la préparation aux interventions.

À mi-stage, les liens de discordance sont pratiquement effacés. Il subsiste toutefois deux intentions - susciter l'habitude d'avoir recours aux CIR et favoriser une utilisation de CIR préalablement aux interventions auprès des élèves – qui donnent lieu à des pratiques en dissonance avec ces raisons d'agir. En effet, les formatrices font elles-mêmes le repérage des textes, ce qui a pu inciter les stagiaires de Charlotte et Béatrice à se contenter de lire les textes sélectionnés par les enseignantes associées. Pour sa part, Simone, la stagiaire de Caroline, a lu le texte que lui a remis sa formatrice, tout en complétant sa lecture avec des livres qu'elle s'est procurés.

En somme, au contact des membres du groupe de codéveloppement professionnel, les enseignantes associées ont pu avoir accès aux pratiques effectives (enregistrements vidéos) et déclarées (échanges à l'occasion de l'autoconfrontation croisée) d'utilisation de CIR ainsi qu'à la rationalité derrière ces pratiques. La diminution des liens de discordance entre intentions et pratiques, du début du stage à mi-stage, porte à croire que les participantes comprennent mieux le concept d'utilisation de CIR dans l'encadrement de stagiaires. Leur appropriation cognitive se raffine. Cela peut

signifier que les formatrices mettent en œuvre l'utilisation de CIR dans l'encadrement de stagiaire selon une approche qui tend vers l'acculturation scientifique. Si l'intentionnalité sous-jacente à l'acte signifie qu'une personne entretient la croyance que son agir peut mener à l'atteinte d'un objectif (Giddens, 1987), nous croyons qu'au terme de la deuxième autoconfrontation croisée, de nouvelles croyances des enseignantes associées ont fait surface et modifié leurs raisons d'agir. Ensemble, elles ont fait de nombreux constats qui les incitent à ajuster leurs intentions, comme le mentionne Theulle (2015), et à adapter leurs pratiques d'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif des stagiaires.

5.4.3 Les liens de concordance dans la phase d'intégration

À la fin du stage, les intentions et les pratiques d'encadrement des enseignantes associées relativement à l'utilisation de CIR se situent dans une phase d'intégration. Les formatrices ont une meilleure appropriation cognitive du concept d'utilisation de CIR. La compréhension de l'approche d'acculturation scientifique qu'elles ont privilégiée transparait dans leurs pratiques et intentions qui sont alors majoritairement en cohérence.

En effet, les intentions des enseignantes associées de faire préciser des situations problématiques, de favoriser la prise de conscience de lacunes et de valoriser l'expression de raisons d'agir par les stagiaires concordent avec une identification de situations problématiques par les futures enseignantes : l'enseignement aux élèves immigrants (cas 1 – rétroaction 3), l'enseignement par projet (cas 2 – rétroaction 3) et la manipulation en mathématiques (cas 3 – rétroaction 3). Les enseignantes associées privilégient une approche qui favorise l'autonomie des stagiaires relativement à cette identification. Les formatrices se collent ainsi à une approche qui tend vers

l'acculturation scientifique. Ainsi, leur désir de pallier un manque de connaissances à l'aide de CIR et de CIE, de favoriser une lecture collaborative et critique des textes correspond aux pratiques relatives à la compréhension de CIR. Cette correspondance s'observe lorsque les enseignantes associées ont fait repérer des CIR par les stagiaires et leur ont demandé des synthèses, souhaitant les laisser réfléchir et rehausser leur sentiment d'efficacité personnelle. Elles considèrent que, ce faisant, elles arrivent plus facilement à susciter l'habitude d'avoir recours aux CIR préalablement aux interventions en classe. Elles laissent entendre que leurs intentions se concrétisent de manière plus satisfaisante qu'au début du stage, et ce, selon une approche d'acculturation scientifique.

Notre analyse des liens de concordance porte à croire que l'appropriation cognitive du concept de l'utilisation de CIR est suffisamment forte pour en favoriser l'intégration dans les pratiques d'encadrement. L'intégration du concept d'utilisation de CIR, débutant par une approche transmissive et se terminant par une approche d'acculturation scientifique, s'explique possiblement par un encadrement qui suscite le développement de l'autonomie professionnelle des stagiaires dans l'usage des CIR. Ajoutons, dans la même veine que Wentzel (2012) et Altet, Paquay et Perrenoud (2002), que les formatrices ont utilisé des CIR, en complémentarité avec des CIE, afin d'inciter les futures enseignantes à faire des choix raisonnés. Nous pouvons conclure qu'à titre de formatrices qui adoptent une approche d'acculturation scientifique, elles ont soutenu les étudiantes de manière à les rendre aptes à prendre des décisions et à porter des jugements professionnels en reliant la théorie et la pratique. Nous corroborons ainsi les idées véhiculées par Anadon (1999).

Concernant les pratiques et les intentions d'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif des stagiaires, un doute demeure relativement aux retombées sur le développement professionnel des étudiantes. Les formatrices avaient pour intention

de soutenir l'articulation entre théorie et pratique et elles ont déployé des pratiques telles que demander ou encourager l'établissement de liens entre des CIR et des interventions en classe. À leur requête, les stagiaires ont articulé théorie et pratique. Or, lors de la dernière autoconfrontation croisée, les enseignantes associées se demandent si, une fois le stage terminé, les étudiantes continueront d'établir des liens entre la théorie et la pratique. Les stagiaires prendront-elles le temps de lire avant d'intervenir ou de lire pour développer leurs compétences professionnelles, améliorer leurs pratiques ou les consolider? Seront-elles enclines, une fois seules, à lier des CIR à leurs actions professionnelles? Les enseignantes associées auraient voulu que leur soutien au développement professionnel des stagiaires stimule leur capacité à établir de manière autonome, lors de leur insertion professionnelle, des liens entre théorie et pratique.

À chacune de leurs rencontres, les membres du groupe de codéveloppement professionnel ont fait un retour réflexif sur leurs actions propulsées par des raisons d'agir. En collaboration, les enseignantes associées ont ciblé des actes pouvant conduire à l'atteinte de buts communs. Et, comme le soutient Giddens (1987), elles ont mobilisé leurs croyances collectives pour les atteindre. Les enseignantes associées ont manifesté qu'elles recherchent continuellement la cohérence et l'harmonisation entre leurs intentions et leurs pratiques.

5.5 Des manifestations des compétences attendues de l'enseignant associé au sein du groupe de codéveloppement professionnel

Le cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires au Québec a été élaboré pour assurer la qualité de la formation des stagiaires et, par ricochet, celle des élèves (Portelance *et al.*, 2008). Selon ce document, la formation des enseignants associés est orientée vers la construction d'une identité professionnelle de formateur

de terrain, le développement professionnel du stagiaire et la concertation entre les formateurs des milieux scolaire et universitaire. Le document comporte également le référentiel des compétences attendues des formateurs.

Tout au long du stage, les six enseignantes associées ont collaboré au sein du groupe de codéveloppement professionnel. Les manifestations de leurs compétences en tant qu'enseignantes associées sont nombreuses. Des traces de ces manifestations nous permettent d'exposer en quoi chaque compétence a été mise en évidence lors des autoconfrontations croisées. Elles sont extraites des propos qui portent sur les séquences vidéos exposant les rencontres de rétroaction des trois cas sélectionnés dans la présentation des résultats.

Dans cette section, nous mettons au jour l'interprétation des résultats de la recherche quant aux manifestations des compétences attendues d'un enseignant associé (Portelance *et al.,* 2008). Elles sont extraites des échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel concernant l'encadrement réflexif offert respectivement par Charlotte, Béatrice et Caroline. Ainsi, nous exposons les manifestations des compétences relatives aux éléments suivants :

- le développement de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction de son cheminement et des objectifs formels de la formation à l'enseignement;
- le développement des compétences professionnelles du stagiaire par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée;
- l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves;
- le développement d'une approche réflexive de la pratique;
- les interactions respectueuses dans un climat d'apprentissage et de confiance mutuelle;

- la collaboration avec les intervenants universitaires, particulièrement le superviseur.

5.5.1 Les manifestations de la compétence relative au développement de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction de son cheminement et des objectifs formels de la formation à l'enseignement

La compétence concernant le développement de l'identité professionnelle du stagiaire ressort manifestement des échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel. Les formatrices se voient comme des porteuses de savoirs qui, selon les besoins de leurs stagiaires, comme elles le soulignent, s'approprient des CIR. Elles les aident ainsi, comme le proposent Allaire et Laferrière (2011) à comprendre et résoudre des situations problématiques ainsi qu'à formuler des solutions possibles. En prenant appui sur Portelance *et al.* (2008), nous constatons que les enseignantes associées prennent conscience de la nécessité d'entretenir un rapport positif aux savoirs théoriques et de combler un manque de connaissances particulier à chaque stagiaire. Elles favorisent ainsi l'atteinte des objectifs formels de la formation à l'enseignement.

Cette prise de conscience, émergeant des échanges en groupe, se rapporte aussi à la nécessité d'adopter des pratiques différenciées auprès des stagiaires en fonction de leur cheminement professionnel particulier. Le repérage de CIR que les formatrices ont effectué est adapté, d'une part, aux stagiaires et, d'autre part, à leurs élèves (anxiété, TSA, TOP, immigration). Par ailleurs, leur repérage de textes à lire concerne des CIR susceptibles de répondre aux besoins spécifiques et variés des stagiaires présentant des forces et des défis distincts. Ce faisant, les enseignantes associées prennent une distance réflexive par rapport à leur propre fonctionnement et amènent les stagiaires à faire appel aux CIR pour analyser des situations problématiques. Notre interprétation va dans le même sens que Beckers (2007) pour qui l'encadrement

réflexif de stagiaires est influencé par un souci d'utiliser des connaissances variées en contexte d'action professionnelle. Nous enrichissons les propos des auteures en affirmant que des formateurs peuvent offrir un encadrement à la fois réflexif et différencié à leur stagiaire.

Enfin, au cours du stage, les formatrices guident progressivement les stagiaires vers l'autonomie professionnelle, un aspect important de la construction identitaire de l'enseignant (Jorro, 2012; Vivegnis, 2016). Cela peut s'expliquer par un désir de favoriser l'engagement des stagiaires dans leur apprentissage. Ainsi, les formatrices ont sollicité la participation des futures enseignantes au repérage de textes. Elles ont encouragé la lecture collaborative d'articles et favorisé une implication significative en invitant leur stagiaire à coopérer avec les membres des équipes de travail, en particulier lorsqu'il était question de préparer des interventions adaptées aux besoins des élèves.

5.5.2 Les manifestations de la compétence relative au développement des compétences professionnelles du stagiaire par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée

La compétence en matière de développement des compétences professionnelles du futur enseignant exige de guider le stagiaire par l'observation, la rétroaction constructive et l'évaluation continue. Parmi ces trois éléments, les manifestations de la compétence se situent du côté de la rétroaction. En effet, les membres du groupe établissent principalement des liens entre l'usage des CIR et la rétroaction offerte par les formatrices. Elles voient la rétroaction comme une occasion de faire un pont entre théorie et pratique. Il est possible de penser que les lectures ont alimenté les rétroactions des enseignantes associées sur les pratiques de leur stagiaire et contribué au développement de leur aptitude à guider le stagiaire par la rétroaction constructive.

En milieu de pratique, les enseignantes associées ont identifié, d'abord seules et ensuite avec leur stagiaire, des aspects de l'enseignement dispensé qui nécessitent une amélioration. Les formatrices ont noté collectivement que les CIR sont venues enrichir leurs commentaires et qu'elles ont été mises à contribution dans la formulation de questions ayant pour but de guider les étudiantes dans le développement et l'amélioration de leurs compétences en enseignement. Les solutions aux situations problématiques que les dyades ont envisagées viennent renforcer l'idée que les rétroactions alimentées d'appuis théoriques et pratiques aident les stagiaires à faire des progrès (Beckers, 2004).

5.5.3 Les manifestations de la compétence relative à l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves

Cette compétence demande à l'enseignant de s'ouvrir aux changements en éducation et d'être à l'affut des CIR en éducation. Elle exige aussi un soutien du stagiaire dans l'opérationnalisation de ses intentions pédagogiques. Concrètement, cela suppose qu'il permette à l'étudiant de questionner ses croyances et d'envisager la possibilité de contribuer concrètement à l'innovation pédagogique. La compétence liée à l'apprentissage des pratiques d'enseignement ressort partiellement dans les autoconfrontations croisées portant sur les rencontres de rétroaction filmées. À quelques occasions, les enseignantes associées ont signalé l'importance d'une attitude d'ouverture aux résultats des recherches sur l'apprentissage et l'enseignement et à ce que Proulx (2006) appelle l'interaction entre la théorie et la pratique. Cette compétence exige des formateurs qu'ils invitent les stagiaires à présenter leurs intentions pédagogiques et à préciser les méthodes d'enseignement qu'ils souhaitent utiliser. C'est notamment ce que le groupe a mentionné en visionnant les séquences des rencontres de rétroaction de Béatrice avec sa stagiaire. L'une portait sur

l'enseignement de la grammaire rénovée à travers l'adoption de deux approches pédagogiques et l'autre sur l'enseignement des arts par un projet de marionnettes. Le groupe a manifesté dans ses discussions qu'il accorde une place de choix à l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves. Il a pu observer les manifestations de la compétence relative aux pratiques d'enseignement dans l'enregistrement de Caroline. Cette dernière a incité sa stagiaire Simone à lui présenter son approche d'enseignement des mathématiques par la manipulation. Les membres considèrent qu'il importe de demander aux stagiaires de présenter les approches d'enseignement en justifiant leurs choix

Ces manifestations de la compétence se rapportent à la nécessité d'offrir du soutien dans l'opérationnalisation des intentions pédagogiques et des propositions du stagiaire, ce qui est d'ailleurs attendu des enseignants associés. Dans leurs échanges en groupe de codéveloppement, il a été question de la construction des savoirs professionnels au service de l'apprentissage des élèves, laquelle est encouragée par Hensler, Garant, et Dumoulin (2001). Le groupe convient qu'il est pertinent de privilégier la conception de planifications de l'enseignement inspirées d'approches pédagogiques présentées dans des textes lus et discutées en dyade. Ajoutons que les membres du groupe évaluent positivement l'adoption de pratiques d'encadrement des stagiaires qui mettent au premier plan les besoins des élèves. Les formatrices incitent à la consultation de textes qui peuvent déconstruire des croyances non fondées et fournir des arguments venant appuyer des choix pédagogiques au service des besoins des élèves.

5.5.4 Les manifestations de la compétence relative au développement d'une approche réflexive de la pratique

En regardant de plus près les manifestations des compétences prédominantes dans les pratiques d'encadrement des enseignantes associées, nous pouvons établir des liens significatifs avec la compétence relative à la pratique réflexive, et ce, tout au long du stage. Lorsque les enseignantes associées ont été recrutées pour participer à la recherche, elles ont pris connaissance de l'objet de recherche ainsi que de la question de recherche. Par conséquent, elles savaient qu'elles allaient faire usage de CIR dans un contexte bien précis d'encadrement réflexif des stagiaires. L'analyse des résultats montre que les formatrices ont manifesté elles-mêmes un agir réflexif par rapport à leurs pratiques et à leur rôle d'enseignante associée.

Par ailleurs, ce serait, à notre avis, la recherche de cohérence entre leur agir réflexif et leurs attentes envers l'agir réflexif du stagiaire qui vient justifier la propension à inciter les futures enseignantes à remettre en question leurs croyances, leurs théories personnelles et l'impact de leurs pratiques d'enseignement sur les élèves. De fait, l'approche réflexive de la pratique signifie que l'enseignant associé amène progressivement le stagiaire à expliquer et à comprendre son action et ses stratégies de résolution de problème en interrogeant les motifs sous-jacents à ses actions pédagogiques (Brouillet et Deaudelin, 1994; Lane, 2008; Pasche Gossin, 2008). En nous appuyant sur nos résultats, nous pouvons ajouter que les enseignantes associées aident les stagiaires à interpréter des situations, en amont ou en aval de celles-ci, selon des connaissances issues de la recherche et de leurs expériences professionnelles. Les stagiaires bénéficient ainsi d'un soutien et d'un cadre leur permettant d'expliquer et de justifier ce qui fonde leurs actions. Ce faisant, les futures enseignantes enrichissent leur bagage de connaissances pour améliorer leurs pratiques respectives.

Les propos énoncés au sein du groupe de codéveloppement professionnel nous poussent également à croire que les enseignantes associées développent leur approche réflexive sur la base de l'interdépendance entre la théorie et la pratique. À l'instar de Wentzel (2012) et Altet, Paquay et Perrenoud (2002), nous avançons que les formatrices mobilisent non seulement des CIR, mais aussi des CIE pour observer et comprendre des situations problématiques. Elles ont pris conscience, lors de la première rencontre en groupe, que leurs expériences en tant qu'enseignantes sont essentielles pour questionner les stagiaires et les inciter à trouver elles-mêmes des solutions. C'est ce qui a incité les enseignantes associées à soutenir les stagiaires dans l'établissement de liens entre des CIR et des expériences d'enseignement. À la fin du stage, les formatrices ont déclaré d'une même voix qu'il importe d'offrir ce soutien en invitant à poser un regard critique sur la pratique professionnelle et sur le contenu des textes lus.

5.5.5 Les manifestations de la compétence relative aux interactions respectueuses dans un climat d'apprentissage et de confiance mutuelle

Lors des trois rencontres du groupe, les manifestations relativement aux relations interpersonnelle et interprofessionnelle avec le stagiaire sont perceptibles, bien que souvent implicites. Lorsque le groupe déclare que l'enseignant associé doit aider le stagiaire à prendre conscience de ses interventions inappropriées, susciter le besoin d'apprendre, poser des questions, privilégier l'écoute active et éviter l'excès de conseils, nous croyons que les membres mettent en évidence le rôle du formateur relativement au climat d'apprentissage, tel que décrit dans le cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires (Portelance *et al.* 2008). Les six enseignantes associées semblent estimer qu'il importe de valoriser les énonciations analytiques pour mettre en mots la pratique d'enseignement (Desjardins et Boudreau, 2012) et d'éviter l'énonciation abusive de conseils et de commentaires (Caron, 2010).

Dans le contexte d'un stage, cette compétence sous-entend que l'enseignant associé reconnait la valeur des idées de l'étudiant, tout en portant un regard sur leur pertinence. Nous avons des traces de cette manifestation lorsque le groupe déclare qu'il importe de laisser l'étudiant parler de ses pratiques, qu'il faut du doigté pour l'aider à identifier des défis à relever, qu'il est possible de remettre en question une façon de faire, mais aussi que le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires est fragile et qu'il doit être encouragé.

Nous pouvons également supposer que les membres du groupe tirent de la relation enseignant associé-stagiaire, un enrichissement réciproque. En effet, formatrices et étudiantes comblent leur manque de connaissances, considèrent que le stage est une occasion d'apprendre et s'adonnent à des lectures collaboratives. Les vidéos analysées en groupe de codéveloppement montrent que la communication durant les rencontres de rétroaction se déroule dans ce que Portelance et Durand (2006) appellent un climat favorable au partage de savoirs. Précisons que, dans le cadre de notre recherche, le contexte est propice à un partage de CIR et de CIE, voire de liens entre théorie et pratique.

La compétence relative aux interactions respectueuses dans un climat d'apprentissage et de confiance mutuelle devrait également se manifester dans le type de relation entre le formateur et le stagiaire. Idéalement, le formateur n'entretient pas une relation amicale avec le formé ni une relation d'autorité. Lors des autoconfrontations croisées, il n'a pas été question de cet aspect, si ce n'est dans les propos valorisant la présence d'une complicité entre enseignant associé et stagiaire. Encadrant des stagiaires de quatrième année qui sont à l'aube de l'insertion professionnelle, les enseignantes associées sont probablement en quête d'une forme de collégialité souvent associée au plaisir de travailler ensemble, comme le feraient deux collègues qui partagent et s'entraident mutuellement (Boies, 2012).

5.5.6 Les manifestions de la compétence relative à la collaboration avec les intervenants universitaires, particulièrement le superviseur

Nous savons que la concertation avec le superviseur s'impose du début à la fin du stage et que la collaboration se construit progressivement (Portelance *et al.* 2008). Avant le début du stage, le superviseur universitaire de chaque stagiaire a pris connaissance du projet de recherche. Les enseignantes associées savaient également que les superviseurs avaient été informés des grandes lignes de l'étude. Les rencontres de groupe ont couvert le début, le milieu et la fin du stage. Nous avions émis l'hypothèse que les enseignantes associées allaient parler de leur collaboration avec le superviseur en vue d'une formation cohérente du stagiaire. Or, nous n'avons pas relevé de traces de cette collaboration dans les échanges au sein du groupe. Il a seulement été question de la préparation à la supervision du formateur universitaire. Également, le groupe a souligné que l'usage de CIR aide à réaliser les travaux demandés par les superviseurs dans le cadre du stage. Est-ce que les deux formateurs, de terrain et universitaire, ont exercé leurs rôles respectifs de manière isolée? Nous pouvons le supposer, mais avec beaucoup de prudence. Nous aurions besoin de plus de données pour l'affirmer, notamment le point de vue des stagiaires. Pour le moment, nous savons seulement que ces derniers attribuent au superviseur la responsabilité du soutien à l'articulation entre théorie et pratique, ne voyant pas clairement la nécessité de la collaboration entre les deux formateurs sur ce plan (Caron et Portelance, 2017).

En guise de synthèse, l'interprétation des résultats relativement aux échanges au sein du groupe de codéveloppement professionnel, qui concernent l'encadrement réflexif offert par Charlotte, Béatrice et Caroline, met en lumière que les enseignantes associées manifestent la plupart des compétences attendues d'un enseignant associé (Portelance *et al.*, 2008). La figure 5.4 illustre la prédominance relative des

manifestations des compétences. L'illustration tient compte de la complexité du rôle de l'enseignant associé. Elle met en évidence que les compétences sont en interaction les unes avec les autres. Nous remarquons précisément que l'une d'elles est présente dans toutes les autoconfrontations croisées, soit celle relative aux interactions respectueuses dans un climat d'apprentissage (CA) et de confiance mutuelle. Par ailleurs, étant donné l'objet du projet de recherche fortement relié à la pratique réflexive auquel les formatrices ont participé, nous affirmons que ces dernières manifestent principalement le développement d'une approche réflexive (AR) de la pratique. La prise en compte systématique des besoins particuliers des stagiaires et l'encadrement différencié que les enseignantes associées offrent permet de préciser qu'elles manifestent de manière significative la compétence relative au développement de l'identité professionnelle (IP) du stagiaire en fonction de son cheminement et des objectifs formels de la formation à l'enseignement. Également, nous croyons qu'elles ont partiellement montré la compétence relative au développement des compétences professionnelles du stagiaire par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive (RC) et l'évaluation continue et fondée. De fait, elles ont largement échangé au sujet de la rétroaction constructive sur le traitement des situations problématiques par les stagiaires. Par ailleurs, sur neuf enregistrements de rétroactions animées par les trois enseignantes associées qui ont fait l'objet de l'étude de cas, trois portent sur l'apprentissage des pratiques d'enseignement (PE) susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves. Les échanges au sein du groupe concernent sommairement cette compétence. Enfin, les membres du groupe ne se sont pas attardées explicitement sur la collaboration (C) avec les intervenants universitaires, particulièrement le superviseur. Cette compétence ne fait donc pas partie de la figure 5.4.

Figure 5.4 Manifestations des compétences attendues de l'enseignant associé au sein du groupe de codéveloppement professionnel

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous retraçons les grandes lignes de la recherche. Les principaux résultats obtenus sont rappelés. Nous identifions ensuite les apports de la recherche sur les plans théorique, méthodologique et social ainsi que ses limites. Nous abordons enfin des pistes de recherche et d'action.

Les grandes lignes de la recherche

Le problème mis en évidence dans cette recherche émane de faits observés dans l'encadrement réflexif du stagiaire en enseignement relativement à une faible utilisation de connaissances issues de la recherche (CIR). À partir de ce constat général et en prenant appui sur une recension d'écrits et des référents théoriques en la matière, nous avons cherché à comprendre comment des enseignants associés d'un groupe de codéveloppement professionnel utilisent des CIR dans leur encadrement réflexif du stagiaire.

Les concepts mobilisés dans la thèse concernent principalement les connaissances issues de la recherche et l'encadrement réflexif de stagiaires. Par leur nature, les CIR représentent des extrants obtenus par le fruit du travail de chercheurs, des données nées d'une démarche de recherche rigoureuse (Cordingley, 2000; Thomas, 2004). Elles sont générées par des méthodes éprouvées par les chercheurs. Les CIR sont mobilisables et exploitables pour comprendre des phénomènes, des situations problématiques et prendre des décisions éclairées. Dans le contexte des stages en

enseignement, l'enseignant associé discute avec son stagiaire lors de rencontres de rétroaction. Ces rencontres sont favorables à l'utilisation de CIR. Les CIR peuvent être notamment utilisées selon une approche transmissive et une approche d'acculturation scientifique. L'approche transmissive comprend des pratiques d'utilisation de CIR que l'enseignant associé adopte à la place du stagiaire, à l'instar d'un agent de transfert ou d'un courtier de connaissances alors que le futur enseignant vit une acculturation scientifique lorsqu'il accède lui-même à la culture scientifique et à son lot de connaissances. Il repère des textes, les lit, s'approprie des théories, les met à l'épreuve dans la pratique, qui elle, enrichit les théories. L'utilisation de CIR nourrit ainsi la pratique réflexive des stagiaires. L'encadrement réflexif de ces derniers par les enseignants associés consiste à développer en dyade une pratique enseignante fondée sur une utilisation de CIR et de connaissances issues de l'expérience (CIE), et ce, dans une dynamique dialogique et dialectique. Il comporte des questions et des commentaires se rapportant à l'enseignement offert par l'étudiant.

Pour atteindre les objectifs spécifiques de l'étude, nous avons réalisé une recherche qualitative compréhensive et interprétative selon une approche collaborative au sein d'un groupe de codéveloppement professionnel formé de six enseignantes associées qui encadraient des stagiaires lors de leur quatrième et dernier stage du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire. Les rencontres de rétroaction dyadique ont été l'occasion pour chaque enseignante associée d'offrir à sa stagiaire un encadrement réflexif faisant appel à une utilisation de CIR. Les pratiques et les intentions ont été exprimées et discutées lors des autoconfrontations simples et croisées respectivement. L'analyse conversationnelle a été retenue comme stratégie d'analyse des données. Les résultats ont été présentés sous forme de cas.

Le rappel des principaux résultats obtenus

Les principaux résultats de l'étude, en fonction des trois objectifs de la recherche, concernent les pratiques d'encadrement réflexif qui incluent une utilisation de CIR, les intentions qui en sont les mobiles et les apports du groupe au développement professionnel de ses membres.

Les résultats les plus saillants liés au premier objectif

Nous avons mis l'accent sur la description et la compréhension de plusieurs pratiques d'encadrement réflexif du stagiaire qui font appel à l'utilisation de CIR. Il appert qu'un enseignant associé peut adopter, selon l'approche d'utilisation de CIR qu'il privilégie, des pratiques tout aussi nombreuses que diversifiées. L'utilisation de CIR ne s'est pas traduite par des pratiques homogènes d'une enseignante associée à l'autre. Leurs pratiques se sont modulées selon leur créativité, les situations problématiques vécues en stage ainsi que les besoins de l'étudiante dont elles avaient la responsabilité.

Les enseignantes associées ont utilisé judicieusement des CIR dans l'encadrement réflexif de leur stagiaire, et ce, en mobilisant leur jugement professionnel. Plus le stage avançait, plus elles ont invité les stagiaires à en faire autant. Les stagiaires ont été amenées progressivement à être plus actives et engagées dans l'utilisation de CIR, à mobiliser ce que les auteurs Allaire et Laferrière (2011) appellent la littératie de recherche. Guidées par les formatrices, elles ont sélectionné des CIR, les ont mises à l'épreuve en les contextualisant et en ont tiré parti en fonction des besoins des élèves. L'usage de CIR les a aidées à offrir aux élèves un enseignement différencié. Les enseignantes associées ont utilisé des CIR en complémentarité avec des CIE dans leur encadrement réflexif des stagiaires encourageant ainsi la remise en question de leurs pratiques. Par ailleurs, les questions qu'elles ont posées à leur stagiaire ne portent que

rarement sur les raisons d'agir. Comme le suggèrent Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008), viser l'expression des motifs d'agir pourrait susciter davantage le recours aux CIR et l'articulation des liens entre la pratique et la théorie.

Les résultats saillants liés au deuxième objectif

Nous avons ensuite pu mettre au jour les intentions sous-jacentes aux pratiques d'encadrement réflexif faisant appel à une utilisation de CIR qui prédominent chez les enseignantes associées. Dans une logique voulant que les stagiaires deviennent de plus en plus proactives dans l'analyse de leur pratique, l'encadrement offert par les participantes a favorisé le développement de l'autonomie des futures enseignantes. Au début du stage, les enseignantes associées avaient l'intention de diriger l'attention de leur stagiaire vers des situations qui, à leurs yeux, semblaient problématiques. À la fin du stage, l'intention était plutôt de faire en sorte que les étudiantes identifient seules une situation problématique, repèrent et sélectionnent des CIR pour combler leurs besoins de connaissances. En complémentarité avec les affirmations de Lane (2008), les formatrices ont été motivées par une intention d'amener progressivement les stagiaires à devenir autonomes dans l'explicitation, la compréhension et l'analyse de leurs actions et de leurs stratégies de résolution de problèmes anticipés ou vécus. Une vue d'ensemble sur les intentions nous autorise à considérer que les enseignantes associées ont réellement voulu aider les stagiaires à poser un regard critique sur leurs actions en s'appuyant notamment sur des CIR. L'encadrement réflexif offert par les formatrices a permis aux stagiaires de gagner en autonomie professionnelle et de s'engager de manière proactive dans leur développement professionnel.

Un constat général émerge au sujet des liens entre les pratiques et les intentions : l'appropriation cognitive du concept d'utilisation de CIR en a favorisé l'intégration dans les pratiques d'encadrement. Cette intégration a débuté par une approche

transmissive et s'est développée progressivement vers une approche d'acculturation scientifique. Les formatrices ont utilisé des CIR afin d'inciter les stagiaires à faire des choix raisonnés, et ce, en privilégiant une approche d'acculturation scientifique. Par leurs pratiques et leurs intentions, elles ont soutenu les étudiantes de manière à les rendre aptes à prendre des décisions et à porter des jugements professionnels en reliant la théorie et la pratique.

Les résultats saillants liés au troisième objectif

Nous avons enfin dégagé les apports du groupe au développement professionnel de ses membres. Avec une compréhension coconstruite des situations professionnelles, le codéveloppement professionnel s'est manifesté dans les interactions et les réflexions collectives à l'occasion des autoconfrontations croisées. Il est possible de tisser des liens entre l'identification des pratiques et des intentions d'utilisation de CIR et les manifestations du codéveloppement professionnel. Avec l'aide du groupe, les enseignantes associées ont mieux pris conscience de leur utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif qu'elles ont offert à leur stagiaire. Elles ont poursuivi la mise en mots, commencée lors de l'autoconfrontation simple, de cette utilisation dans les différentes étapes de leur encadrement. Les formatrices ont tour à tour précisé leurs intentions à l'origine des pratiques adoptées. Par ailleurs, elles ont toutes pu bénéficier du partage de différents points de vue. En outre, lorsqu'elles s'exprimaient, les enseignantes associées ont suscité la réflexion des membres du groupe. Comme l'affirme Mercure (2001), tout comme L'Hostie, Monney et Nadeau-Tremblay (2013), les échanges au sein d'un groupe sont des occasions de prendre le temps de réfléchir, de partager et de s'entraider pour acquérir des connaissances, développer un savoir-faire et un savoir-être. L'expérience professionnelle de chacune est devenue une ressource pour les membres du groupe favorisant ainsi les apports mutuels. Or, des apports ne semblent ni offerts par le groupe ni attendus de certaines enseignantes associées. Les membres se situaient dans un univers de descriptions, de constats et de

critique constructive. Elles verbalisaient peu leur volonté de planifier les rencontres de rétroaction ultérieures à partir des pistes d'action discutées. Elles ne semblaient pas à l'affut de suggestions.

Les apports de la recherche

De la recherche émane des apports de différents ordres. Nous dégageons des apports sur les plans théorique, méthodologique et social.

Sur le plan théorique

Considérant que l'une des avenues envisagées pour contribuer à l'amélioration des pratiques enseignantes est l'approche réflexive de la pratique faisant appel à l'utilisation de CIR, le concept d'encadrement réflexif de stagiaires a été lié au concept d'utilisation de CIR. Ce faisant, nous avons enrichi la conceptualisation de l'encadrement réflexif de stagiaires en y intégrant formellement cet aspect afférent. D'autres chercheurs pourraient exploiter cette conceptualisation d'ailleurs schématisée dans le chapitre 2.

Les résultats de la recherche apportent un éclairage sur des CIR utilisées par des enseignantes associées qui offrent un encadrement réflexif à leur stagiaire, et ce, au regard de l'importance relative des connaissances figurant dans des typologies déjà établies. Il est ainsi possible de voir que toutes les CIR n'ont pas la même utilité dans l'encadrement réflexif d'un stagiaire. Nous proposons une catégorisation des connaissances pouvant être associées à des situations problématiques vécues en stage :

1. les connaissances relatives aux caractéristiques et aux besoins des élèves;

2. celles qui portent sur la collaboration entre les différents acteurs scolaires;
3. les connaissances qui appartiennent au domaine de la didactique, et ce, en lien avec des méthodes et des pratiques d'enseignement.

Cet apport pourrait enrichir un cadre conceptuel ou constituer un cadre d'analyse pour d'autres recherches.

Cette recherche fournit également un aperçu de la variabilité des pratiques et du déroulement d'un encadrement réflexif du stagiaire. L'analyse fait ressortir que l'utilisation de CIR lors d'une rencontre de rétroaction ne s'inscrit pas dans une structure unique. Elle varie d'une enseignante associée à l'autre. Elle fluctue aussi d'une rencontre de rétroaction à l'autre. Malgré ce constat, l'analyse indique que la compréhension de CIR est généralement préalable et nécessaire à la préparation aux interventions. La liberté laissée aux formateurs de terrain de planifier et d'animer les rencontres de rétroaction selon leurs intentions peut conduire à différencier l'encadrement offert aux stagiaires. Ainsi, nous mettons en évidence l'existence de liens entre la flexibilité dans le déroulement des rencontres de rétroaction et l'adaptation aux besoins de formation du stagiaire.

Selon les données collectées, il est possible de faire ressortir la capacité du formateur de terrain et du futur enseignant à repérer, comprendre et utiliser les CIR pour préparer les interventions auprès des élèves. Deux approches ont été associées aux pratiques décrites, soit l'utilisation selon une approche transmissive (Landry, Becheikh, Amara, Ziam, Idrissi et Castonguay, 2008), observée en début de stage et l'utilisation selon une approche tendant vers l'acculturation scientifique (Grancher, 2017), constatée en fin de stage. Selon notre recension d'écrits, la transmission de connaissances serait définie pour la première fois dans un contexte d'encadrement de stagiaires. Il en va de même pour le concept d'acculturation scientifique. Le sens de

ces deux concepts a ainsi été élargi, précisé, voire adapté, de sorte à les intégrer dans le champ de recherche de la formation à l'enseignement en contexte d'alternance. De plus les pratiques d'encadrement réflexif ont pu être situées sur un continuum allant d'une approche à l'autre. D'autres chercheurs pourraient utiliser ce continuum relativement à l'utilisation de CIR par des acteurs de différents milieux professionnels (scolaire, social, médical).

Sur le plan méthodologique

Dans cette recherche collaborative, l'engagement de la chercheuse s'est manifesté principalement par l'écoute, le questionnement, le silence et le retrait, favorisant ainsi la réflexion des membres du groupe. Ce type d'engagement peut créer un climat de confiance et favoriser le regard critique des praticiens sur leurs pratiques et leurs intentions ainsi que les remises en question de leurs idées, leurs croyances, leurs théories personnelles et même de leurs valeurs.

Par ailleurs, le groupe de codéveloppement professionnel a généré une compréhension collective des situations professionnelles et de l'agir en contexte de stage chez des personnes ayant peu d'occasions formelles d'échanger (L'Hostie, Monney et Nadeau-Tremblay, 2013). Le regroupement de ces acteurs de la formation à l'enseignement a permis la mise au jour de pratiques et d'intentions d'encadrement réflexif qui étaient méconnues auparavant. Il appert que le groupe de codéveloppement professionnel permet aux membres de se comporter comme des praticiens réflexifs et de développer des compétences professionnelles.

Également, les autoconfrontations simples et croisées, à partir d'enregistrements vidéos en situation réelle de travail, ont donné lieu au développement professionnel. Cette thèse met en évidence que la vidéoscopie en contexte naturel de relation

dyadique, comme matériau de base des autoconfrontations, s'avère non seulement favorable aux découvertes, mais aussi à la pratique réflexive de l'enseignant associé lui-même. Aussi, les vidéos de rencontres de rétroaction en dyade permettent d'avoir accès aux particularités des pratiques effectives d'encadrement réflexif des enseignants associés et de donner cet accès à d'autres formateurs.

L'opérationnalisation de l'autoconfrontation croisée suggérée par Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2000) réunit normalement les membres d'un groupe par binômes pour filmer les commentaires adressés par l'un des deux praticiens à son collègue, en présence du chercheur. Pour atteindre les objectifs de la recherche présentée dans cette thèse, l'autoconfrontation croisée a invité tous les membres du groupe à commenter, mais aussi à questionner chacune des enseignantes associées. Cette modalité a été choisie en priorité pour donner accès aux raisons d'agir. L'abondance et la richesse des commentaires et des questions ont incité les membres à approfondir les intentions pour lesquelles les pratiques ont été adoptées et à en préciser la verbalisation. Les échanges entre les membres d'un groupe et les confrontations d'idées mènent à comprendre pourquoi les participants agissent, mais aussi à révéler leur désir de concrétiser leurs intentions particulières.

Nous avons fait le choix d'analyser les conversations pour comprendre les pratiques d'encadrement réflexif qui font appel à l'utilisation de CIR susceptibles de concrétiser les intentions qui les sous-tendent. Les échanges entre les membres d'un groupe qui confrontent leurs pratiques rendent possible la coconstruction argumentative d'une réalité. À notre connaissance, l'analyse conversationnelle (Vincent, 2001) est peu exploitée et pourrait inciter d'autres chercheurs à en tirer profit.

Sur le plan social

Cette thèse fait la description de pratiques d'encadrement réflexif faisant appel à des CIR, tente de comprendre ces pratiques en mettant l'accent sur les intentions sous-jacentes et dégage les apports du groupe de codéveloppement professionnel à ses membres. Nous avons voulu comprendre comment utiliser des CIR en contexte de stage. Les résultats peuvent contribuer à l'amélioration de la formation initiale des futurs enseignants, que l'on souhaite intégrative, orientée vers l'articulation entre théorie et pratique.

La teneur des propos échangés au sein du groupe de codéveloppement professionnel laisse voir des apports du regroupement à ses membres. À partir des résultats, nous croyons que des enseignants associés faisant partie d'un tel groupe peuvent manifester, voire développer, la plupart des compétences attendues d'un enseignant associé. Par exemple, des manifestations de la compétence relative aux interactions respectueuses dans un climat d'apprentissage et de confiance mutuelle ont été observées. Les formatrices de terrain ont également manifesté la compétence relative au développement d'une approche réflexive de la pratique. En outre, nous avons relevé des traces de la compétence relative au développement de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction de son cheminement et des objectifs formels de la formation à l'enseignement. Autant sur le plan scientifique que sur le plan social, notre travail contribue ainsi à l'actualisation du cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires au Québec (Portelance *et al.*, 2008).

À petite échelle, les retombées générées par l'étude peuvent inspirer les membres du groupe. À plus grande échelle, elles peuvent inspirer des formateurs de stagiaires dans d'autres domaines professionnels. Comme l'encadrement d'un stagiaire est

généralement fourni à la fois par un formateur de terrain et un superviseur universitaire, notre recherche pourra être utile à ces deux acteurs.

Une partie des résultats obtenus poussera des formateurs de stagiaires à utiliser des CIR, puisqu'ils prendront connaissance des pratiques pouvant être adoptées dans différents contextes d'encadrement de stagiaires. Les résultats sur les intentions d'utilisation des CIR pourront inciter les praticiens à prendre conscience et à verbaliser ce qui les porte à adopter telle ou telle pratique professionnelle. La mise en mots des intentions stimule le développement professionnel. Plus spécifiquement, des échanges en groupe et de la réflexion partagée pourront émerger un approfondissement de la compréhension des pratiques et des intentions d'utilisation des CIR.

Nous pensons aussi que notre travail pourra être réinvesti dans la formation continue des enseignants, des directions d'établissement et de tous les acteurs de l'éducation. En créant un groupe de codéveloppement professionnel, il est possible de développer les compétences attendues d'un acteur.

Les limites de la recherche

Nous avons répondu de façon satisfaisante à la question de recherche et les objectifs fixés ont été atteints. Quelques limites de la recherche sont à mettre au jour.

Au total, six cas ont été traités de manière préliminaire. Les avoir tous présentés aurait permis de faire ressortir plus de singularités et d'établir d'autres liens de convergence et de divergence. En revanche, notre volonté d'étudier trois cas en profondeur nous a incitée à restreindre le nombre de cas. Nous sommes en mesure de

mettre en lumière ce qui, aux yeux des participantes, nécessite une utilisation de CIR en relation avec la réalité du milieu scolaire et des éléments contextuels.

Par ailleurs, nous avons accordé une grande importance au savoir expérientiel des praticiennes capté à travers des enregistrements vidéos (rencontres de rétroaction) et audios (rencontres d'autoconfrontations simple et croisée). Nos moyens de collecter les données ont encouragé les participantes à une révélation de leur savoir empreinte d'authenticité. Or, en raison d'intentions non verbalisées et demeurées tacites, vu le nombre limité d'extraits vidéos que les participantes ont été appelées à commenter, une partie de leurs raisons d'agir est demeurée inconnue.

La conversation constitue un terrain de recherche fascinant. Or, l'analyse conversationnelle, la stratégie d'analyse des données utilisée, comporte des risques. En effet, les participantes ont été confrontées à des impératifs : négocier les places et les rôles; protéger son image et celle de l'autre; anticiper les mésinterprétations; prévenir les gaffes ou les réparer; ménager les susceptibilités (Vincent, 2001). Consciente de ces limites, nous sommes restée sensible aux manifestations de malaises, de gêne, d'embarras durant les conversations. Nous avons facilité l'aisance par nos attitudes et nos comportements. Notre animation était neutre. Nous nous sommes gardée d'approuver, désapprouver ou nuancer les propos des participantes. Nous avons accueilli tous les propos et avons montré de l'ouverture à toutes les idées.

Le biais de désirabilité sociale (Butori et Parguel, 2010) a pu être atténué sans toutefois être entièrement contourné. Le cheminement progressif des enseignantes associées vers l'approche d'acculturation scientifique peut avoir été partiellement dû au fait que la chercheuse y accordait de l'importance. Somme toute, la question de recherche portait sur l'utilisation de CIR dans un encadrement réflexif de stagiaire.

De plus, avec le cadre d'analyse choisi, nous n'avons pas la prétention d'avoir révélé toutes les relations possibles entre les pratiques et les intentions d'encadrement réflexif de stagiaires. Nous avons néanmoins scruté l'utilisation de la théorie dans des situations vécues ou anticipées pendant le stage.

Quant aux limites associées à la création d'un groupe de codéveloppement professionnel, il appert généralement que la continuité du regroupement de praticiens n'est pas assurée une fois la recherche terminée. Les rencontres en groupe engendrent souvent des frais de suppléance[76]. Pour maintenir l'existence d'un tel groupe, l'aménagement d'horaire, les couts et l'investissement de temps sont à considérer. Le mouvement que nous avons mis en marche ne sera peut-être pas poursuivi.

Les pistes de recherche et d'action

L'encadrement réflexif de stagiaires faisant appel aux CIR requiert une attention particulière. Nous avançons quelques pistes de recherche et d'action.

Dans la foulée des objectifs spécifiques de la recherche, nous croyons important d'ajouter des pratiques à celles déjà décrites dans cette thèse. Il serait souhaitable, par exemple, de décrire et comprendre les pratiques et les intentions d'une utilisation difficile de CIR par des enseignants associés ou encore d'une utilisation de CIR auprès de stagiaires en difficulté. Ces objets de recherche pourraient être éclairants pour le lectorat scientifique et professionnel. Il y aurait lieu également de documenter ce qui facilite ou entrave l'utilisation de CIR en contexte de stage.

---

[76] La conduite de cette thèse a occasionné des frais de suppléance.

Il pourrait être pertinent d'exploiter des rencontres de rétroaction vidéoscopées durant lesquelles il y a une utilisation de CIR dans le cadre d'une recherche-action-formation. Pour le monde de la recherche, ce serait une occasion de présenter différentes approches d'utilisation de CIR. Pour les formateurs de stagiaires, les vidéos seraient des vignettes en soutien au contenu pédagogique. Dans ce contexte, formateurs et chercheurs pourraient exprimer leurs idées et collaborer dans le but de résoudre des problèmes relatifs à l'encadrement réflexif de stagiaires incluant une utilisation de CIR. Une recherche ultérieure pourrait avoir une visée explicite de transformation des pratiques d'encadrement. Par une étude longitudinale comportant une formation sur une longue période, les formateurs expérimenteraient des approches variées, différentes de l'approche transmissive ou de l'approche d'acculturation scientifique, par exemple. Ces recherches pourraient contribuer à la formation des formateurs de stagiaires et à l'actualisation du cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires.

Des travaux pourraient étudier l'utilisation des CIR par l'enseignant associé en collaboration avec les intervenants universitaires, particulièrement le superviseur. Il s'agit d'une compétence professionnelle à développer chez les enseignants associés (Portelance *et al.* 2008). Elle pourrait être au cœur d'une recherche subséquente. Une autre piste de recherche consisterait à analyser le point de vue des stagiaires sur l'influence de la collaboration entre l'enseignant associé et le superviseur universitaire quant à l'utilisation de CIR dans l'encadrement réflexif.

Il serait souhaitable de dresser le portrait de l'utilisation de CIR en formation initiale à l'enseignement. D'autres recherches permettraient de décrire et comprendre l'exploitation de CIR dans le milieu universitaire, c'est-à-dire dans le cadre des cours dispensés par les formateurs au sein de l'établissement, ou encore dans le milieu scolaire. Les professeurs, chargés de cours, superviseurs universitaires, directions des

services éducatifs des commissions scolaires, directions d'écoles sont tous concernés par l'usage de CIR dans la formation initiale et continue à l'enseignement. Cet usage serait un petit pas de plus vers la concrétisation d'une formation initiale en alternance intégrative, d'une transition harmonieuse vers l'insertion professionnelle et d'une formation continue qui mettent en valeur l'aspect bidirectionnel des apports de la pratique et de la théorie.

Il serait présomptueux d'affirmer que l'utilisation de CIR est une panacée dans l'encadrement de stagiaires. En soi, l'objet de la recherche pouvait laisser croire aux participantes que les CIR étaient plus importantes que les CIE. Les CIR permettent d'identifier des pistes d'intervention qui ne sont pas nécessairement adaptées à toute circonstance ou à tout individu. Il n'existe pas de prêt-à-porter ou de recette miracle éprouvée par la recherche (Biesta, 2007; George et Bennett, 2005). Les situations professionnelles restent complexes à traiter. Le jugement professionnel, l'esprit critique, le bagage expérientiel sont et devraient demeurer essentiels à la mobilisation de CIR pour aider les stagiaires à préparer leurs interventions auprès des élèves.

Au terme de cette étude présentant notamment trois cas de manière détaillée, nous observons qu'il est possible de comprendre, en groupe de codéveloppement professionnel, des pratiques d'encadrement réflexif qui font appel à une utilisation de CIR. Nous constatons que les enseignantes associées ont pu, au fil des semaines du stage, modifier progressivement leur approche d'utilisation de CIR pour qu'elles soient de plus en plus centrées sur les besoins manifestés par les stagiaires, encourageant ainsi l'implication et l'autonomie des étudiantes. Cette recherche a ainsi servi à nourrir l'encadrement de stagiaires, et, dès lors, la transition entre la formation initiale et l'insertion professionnelle. Par ailleurs, l'engagement des formatrices et des formées a démontré la possibilité d'un rapprochement entre le milieu de la recherche et le milieu scolaire.

ANNEXE A

RENOUVELLEMENT DU PROTOCOLE DE RECHERCHE ET CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

UQTR
Université du Québec
à Trois-Rivières
Décanat de la recherche et de la création

Le 29 août 2018

Madame Josianne Caron
Étudiante
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Les membres du comité d'éthique de la recherche vous remercient de leur avoir acheminé une demande de renouvellement pour votre protocole de recherche intitulé : **Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés dans leurs pratiques d'encadrement réflexif des stagiaires** (CER-14-203-07.05) en date du 9 août 2018.

Lors de sa 249e réunion qui aura lieu le 21 septembre 2018, le comité entérinera l'acceptation de la prolongation de votre certificat jusqu'au 3 septembre 2019. Cette décision porte le numéro CER-18-249-08-02.37.

Veuillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

FANNY LONGPRÉ
Agente de recherche
Décanat de la recherche et de la création

FL/mct

p. j. Certificat d'éthique

c. c. Mme Lilianne Portelance, professeure au Département des sciences de l'éducation

3351, boul. des Forges, C.P. 500 / Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7 CANADA / Téléphone 819 376-5011 uqtr.ca

UQTR
Savoir
Surprendre.

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : **Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés dans leurs pratiques d'encadrement réflexif des stagiaires**

Chercheur(s) : Josianne Caron
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : CRSH

N° DU CERTIFICAT : CER-14-203-07.05

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 03 septembre 2018 au 03 septembre 2019

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Bruce Maxwell
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création **Date d'émission : 29 août 2018**

ANNEXE B

PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE AUX PARTICIPANTES ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

Université du Québec à Trois-Rivières

RECHERCHE SUR LES PRATIQUES D'ENCADREMENT D'ENSEIGNANTS ASSOCIÉS QUI UTILISENT DES CONNAISSANCES ISSUES DE LA RECHERCHE[77]

LETTRE D'INFORMATION

La recherche a pour objet de mieux comprendre l'encadrement réflexif du stagiaire par des enseignants associés qui participent à un groupe de codéveloppement portant sur l'utilisation de connaissances issues de la recherche en éducation. La recherche est menée sous la responsabilité de Josianne Caron, doctorante au Département des sciences de l'éducation, à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

L'utilisation des connaissances issues de la recherche facilite la pratique réflexive des enseignants. Cette utilisation permet de comprendre la pratique, de décrire des phénomènes et d'outiller une explicitation plus argumentée des pratiques. Pour Étienne *et al.* (2009), des savoirs, à la fois issus de la recherche et de l'expérience, mobilisés par le formateur, guident les actions du stagiaire. Des connaissances issues de la recherche, les formateurs en retiennent un contenu de formation pour le stagiaire. De plus, Beckers (2013) soutient que la professionnalité des formateurs passe par une prise d'informations théoriques. Pour le Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec (CTREQ, 2013) l'utilisation des connaissances issues de la recherche vise : à accroitre la synergie entre les acteurs de la recherche, du

[77] Recherche financée par le FRQSC et le CRSH dans le cadre du doctorat en éducation

terrain et les organisations; à stimuler l'évolution des pratiques en réussite éducative; à contribuer au développement d'une culture scientifique et d'innovation en éducation.

Objectifs

Nous visons d'abord l'identification des pratiques et ensuite des intentions d'utilisation de CIR d'enseignants associés dans leur encadrement réflexif du stagiaire. L'encadrement réflexif se manifeste lors des rencontres de rétroaction de chaque enseignante associée avec sa stagiaire, au début, au milieu et à la fin du stage. Nous voulons également dégager les apports du groupe de codéveloppement professionnel à ses membres.

Méthodologie[78]

Participants. Entre six et huit enseignants associés réunis en groupe de codéveloppement professionnel et autant de stagiaires finissants participent à la recherche.

Collecte des données. L'essentiel des données sera récolté de la manière suivante :

Rencontre préalable avec les enseignants associés en groupe de codéveloppement professionnel afin de se familiariser avec l'utilisation d'articles scientifiques comportant des connaissances issues de la recherche en éducation. Le travail consistera à partager des difficultés vécues par des stagiaires et à rechercher en ligne des articles scientifiques pouvant aider un enseignant associé à soutenir son stagiaire dans l'établissement de liens entre savoirs théoriques et expérientiels. Dans un esprit d'articulation pratique-théorie, chaque enseignant associé sera invité à repérer, lire, comprendre et utiliser des connaissances issues de la recherche en éducation.

- **Trois entretiens entre l'enseignant associé et le stagiaire** durant lesquels chaque enseignant associé utilisera des connaissances issues de la recherche en éducation. Ces enregistrements se feront en trois temps : en début de stage (fin septembre), en milieu de stage (fin octobre) et à la fin du stage (fin décembre). Ces entretiens pourront avoir lieu avant ou après l'enseignement du stagiaire. Le matériel nécessaire pour les enregistrements vidéos pourra être fourni par la chercheuse. Encore, l'enseignant associé pourra utiliser sa caméra numérique, la caméra de sa tablette électronique ou ordinateur, ou la caméra de son téléphone intelligent.

[78] Certificat d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières : CER-14-203-07.05

- **Trois entrevues individuelles** au cours desquelles l'enseignant associé sera invité à analyser des extraits des enregistrements d'entretiens réalisés avec son stagiaire. Il s'exprimera sur son utilisation de connaissances issues de la recherche dans son encadrement du stagiaire. Ces entrevues individuelles se dérouleront en trois temps : en début de stage (fin septembre), en milieu de stage (fin octobre) et à la fin du stage (fin décembre). Ces entrevues auront lieu peu après chaque entretien enregistré avec son stagiaire.

- **Trois rencontres du groupe** de codéveloppement professionnel au cours desquelles l'enseignant associé analysera, conjointement avec les autres enseignants associés du groupe, des extraits des enregistrements d'entretiens réalisés avec son stagiaire et des extraits des entretiens que les autres enseignants associés auront réalisés. Tous seront invités à s'exprimer sur l'utilisation de connaissances issues de la recherche dans l'encadrement du stagiaire. Les échanges avec d'autres enseignants associés permettront une compréhension approfondie des pratiques d'encadrement et des raisons de les adopter, en relation avec l'utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation.
  Note 1. À la fin de la troisième et dernière rencontre du groupe, les enseignants associés contribueront à la validation de l'analyse préliminaire des données recueillies depuis le début de la recherche. Ils s'exprimeront également sur l'atteinte des objectifs de la recherche.

  Note 2. Des échanges entre les membres du groupe pourront avoir lieu sur Facebook (groupe privé et sécurisé), s'il y a lieu.

Analyse des données. Les données récoltées seront de nature qualitative, ce qui permettra d'approfondir l'objet d'étude. Elles seront analysées au moyen de logiciels spécifiquement réservés à l'analyse de données qualitatives par la chercheuse et son comité de recherche (directrice et codirecteur).

Université
du Québec
à Trois-Rivières

PARTICIPATION À UNE RECHERCHE

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ

Je soussigné _____ accepte librement de participer à une recherche ayant pour objet de mieux comprendre l'encadrement réflexif du stagiaire par des enseignants associés qui participent à un groupe de codéveloppement portant sur l'utilisation de connaissances issues de la recherche en éducation. La nature de la recherche et ses procédures m'ont été expliquées.

Tâches : Les tâches suivantes ont été planifiées en vue de l'atteinte des objectifs de cette recherche. Elles seront effectuées au cours de l'année 2014-2015 :

- **Participer à une rencontre préalable** en groupe de codéveloppement professionnel afin de se familiariser avec l'utilisation d'articles scientifiques comportant des connaissances issues de la recherche en éducation. Le travail consistera à partager des difficultés vécues par des stagiaires et à rechercher en ligne des articles scientifiques pouvant aider un enseignant associé à soutenir son stagiaire dans l'établissement de liens entre savoirs théoriques et expérientiels. Dans un esprit d'articulation pratique-théorie, chaque enseignant associé sera invité à repérer, lire, comprendre et utiliser des connaissances issues de la recherche en éducation.
  - Durée : une journée dans la deuxième semaine de septembre (frais de suppléance assumés par le comité de recherche de la chercheuse)
  - Lieu : campus Lévis de l'UQAR, dans un laboratoire informatique
  - But : création collective d'une banque d'articles scientifiques

- **Enregistrer sur support numérique vidéo trois entretiens avec le stagiaire** durant lesquels chaque enseignant associé utilisera des connaissances issues de la recherche en éducation. Ces enregistrements se feront en trois temps : en début de stage (fin septembre), en milieu de stage (fin octobre) et à la fin du stage (fin décembre). Ces entretiens pourront avoir lieu avant ou après l'enseignement du stagiaire. Le matériel nécessaire pour les enregistrements vidéos pourra être fourni par la chercheuse. Encore, l'enseignant associé pourra utiliser sa caméra numérique, la caméra de sa tablette électronique ou ordinateur, ou la caméra de son téléphone intelligent.

- Durée : 30 à 45 minutes d'entretien, à trois reprises

- **Participer à trois entrevues individuelles** au cours desquelles l'enseignant associé sera invité à analyser des extraits des enregistrements d'entretiens réalisés avec son stagiaire. Il s'exprimera sur son utilisation de connaissances issues de la recherche dans son encadrement du stagiaire. Ces entrevues individuelles se dérouleront en trois temps : en début de stage (fin septembre), en milieu de stage (fin octobre) et à la fin du stage (fin décembre). Ces entrevues auront lieu peu après chaque entretien enregistré avec son stagiaire.

  - Durée : 45 à 60 minutes, à trois reprises, pendant que le stagiaire assumera la prise en charge de la classe
  - Lieu : à l'école
  - Entrevues enregistrées sur support numérique audio

- **Participer à trois rencontres du groupe** de codéveloppement professionnel au cours desquelles l'enseignant associé analysera, conjointement avec les autres enseignants associés du groupe, des extraits des enregistrements d'entretiens réalisés avec son stagiaire et des extraits des entretiens que les autres enseignants associés auront réalisés. Tous seront invités à s'exprimer sur l'utilisation de connaissances issues de la recherche dans l'encadrement du stagiaire. Les échanges avec d'autres enseignants associés permettront une compréhension approfondie des pratiques d'encadrement et des raisons de les adopter, en relation avec l'utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation.

  - Durée : une journée, à trois reprises (frais de suppléance assumés par le comité de recherche de la chercheuse)
  - Lieu : campus Lévis de l'UQAR
  - Rencontres enregistrées sur support numérique audio

  Note 1. À la fin de la troisième et dernière rencontre du groupe, les enseignants associés contribueront à la validation de l'analyse préliminaire des données recueillies depuis le début de la recherche. Ils s'exprimeront également sur l'atteinte des objectifs de la recherche.

  Note 2. Des échanges entre les membres du groupe pourront avoir lieu sur Facebook (groupe privé et sécurisé), s'il y a lieu.

<u>Bénéfices</u> : Les avantages liés à ma participation sont les suivants :

- la contribution à l'amélioration des connaissances sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche dans l'encadrement du stagiaire par l'enseignant associé;
- le partage de mes réflexions dans un groupe de codéveloppement;
- le développement professionnel en tant qu'enseignant associé par des interactions fructueuses;
- la médiation entre le milieu de pratique et le milieu universitaire.

Risques, inconvénients, inconforts : Il m'a été expliqué que ma participation à cette recherche ne comporte aucun risque pour moi, ni inconvénient et inconfort. Néanmoins, ma participation à cette recherche exige un investissement de ma part d'une durée évaluée à environ 30 h.

Confidentialité et anonymat : Les informations recueillies dans le cadre de cette recherche demeureront strictement confidentielles et anonymes. Un code d'identification et un pseudonyme seront attribués à chaque participant. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles, de thèse ou de communications ne permettront pas de m'identifier.

Une copie des enregistrements d'entretiens, d'entrevues et de conversations sera entreposée à l'Université du Québec à Rimouski, campus Lévis, dans un classeur et un local verrouillés. Seuls la chercheuse et son codirecteur y auront accès.

Les enregistrements vidéos seront vus par le groupe de codéveloppement (environ six enseignants associés) ainsi que par la chercheuse, la directrice et le codirecteur de recherche.

Comme participant à un groupe de discussion, je connaitrai l'identité des personnes participantes ainsi que les renseignements et opinions partagés lors des discussions. J'accepte de conserver le caractère confidentiel de ces informations.

Participation volontaire : Ma participation à cette recherche est tout à fait volontaire. Le refus de participer ou la décision de cesser la participation n'aura aucun impact sur mon travail.

Attestation de participation : Une lettre pourrait être émise par la chercheuse afin d'attester de ma participation à cette recherche.

Responsables de la recherche : Cette recherche est réalisée par Josianne Caron, doctorante en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières ([redacted]). La chercheuse a reçu l'assentiment de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud et de la Commission scolaire des Navigateurs. Liliane

Portelance, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières ([redacted]) assume la direction du projet doctoral. Abdellah Marzouk, professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis ([redacted]) assure la codirection du projet doctoral.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche : Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-14-203-07.05 a été émis. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, je pourrai communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, (819 376-5011, poste 2129 CEREH@uqtr.ca).

J'ai lu l'information ci-dessus et je choisis volontairement de participer à cette recherche.

Signé à _____ le _____

_____
Signature du participant

_____
Signature de la direction d'école

_____
Signature de la chercheuse

Université
du Québec
à Trois-Rivières

PARTICIPATION À UNE RECHERCHE
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU STAGIAIRE

Je soussigné _____ accepte librement de participer à une recherche ayant pour objet de mieux comprendre l'encadrement réflexif du stagiaire par des enseignants associés qui participent à un groupe de codéveloppement portant sur l'utilisation de connaissances issues de la recherche en éducation. La nature de la recherche et ses procédures m'ont été expliquées.

Tâches : En vue de l'atteinte des objectifs de cette recherche, je comprends que je devrai, au cours de l'année 2014-2015 :

- **Être enregistré sur support numérique vidéo durant trois entretiens avec l'enseignant associé** durant lesquels celui-ci utilisera des connaissances issues de la recherche en éducation. Ces enregistrements se feront en trois temps : en début de stage (fin septembre), en milieu de stage (fin octobre) et à la fin du stage (fin décembre). Ces entretiens pourront avoir lieu avant ou après votre enseignement. Le matériel nécessaire pour les enregistrements vidéos pourra être fourni par la chercheuse. Encore, votre enseignant associé pourra utiliser sa caméra numérique, la caméra de sa tablette électronique ou ordinateur, ou la caméra de son téléphone intelligent.
  - Durée : 30 à 45 minutes d'entretien, à trois reprises

Bénéfices : Les avantages liés à ma participation sont les suivants :

- la contribution à l'amélioration des connaissances sur l'utilisation des connaissances issues de la recherche dans l'encadrement du stagiaire par l'enseignant associé;
- la médiation entre le milieu de pratique et le milieu universitaire.

Risques, inconvénients, inconforts : Il m'a été expliqué que la participation à cette recherche ne comporte aucun risque pour moi, ni inconvénient et inconfort. Néanmoins, la participation à cette recherche exige un investissement de ma part d'une durée évaluée à environ 3 h.

Confidentialité et anonymat : Je comprends que les informations recueillies dans le cadre de cette recherche demeureront strictement confidentielles et anonymes. Un code d'identification et un pseudonyme seront attribués au nom de chaque participant. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles, de thèse ou de communications ne permettront pas de m'identifier.

Une copie des enregistrements d'entrevues et de conversations sera entreposée à l'Université du Québec à Rimouski, campus Lévis, dans un classeur et un local verrouillés. Seuls la chercheuse et son codirecteur y auront accès.

Les enregistrements seront vus par le groupe de codéveloppement (environ six enseignants associés) ainsi que par la, chercheuse, la directrice et le codirecteur de recherche.

Comme participants à un groupe de discussion, les enseignants associés connaitront l'identité des personnes participantes ainsi que les renseignements et opinions partagés lors des discussions. Ils ont accepté de conserver le caractère confidentiel de ces informations.

Participation volontaire :
Ma participation à cette recherche est tout à fait volontaire. Le refus de participer ou la décision de cesser la participation n'aura aucun impact sur mes études et mon emploi futur.

Attestation de participation : Une lettre pourrait être émise par chercheuse afin d'attester de ma participation à cette recherche.

Responsables de la recherche : Cette recherche est réalisée par Josianne Caron, doctorante en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières ([redacted]). La chercheuse a reçu l'assentiment de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud et de la Commission scolaire des Navigateurs. Liliane Portelance, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières ([redacted]) assume la direction du projet doctoral. Abdellah Marzouk, professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis ([redacted]) assure la codirection du projet doctoral.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche : Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-14-203-07.05 a été émis. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, je pourrai communiquer avec

la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, (819 376-5011, poste 2129 CEREH@uqtr.ca).

J'ai lu l'information ci-dessus et je choisis volontairement de participer à cette recherche.

Signé à _____ le _____

_____
Signature du participant

_____
Signature de la chercheuse

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE POUR LE PROFIL D'ENSEIGNANT ASSOCIÉ

PROFIL D'ENSEIGNANT ASSOCIÉ

CODE

FORMATION

Quelle(s) formation(s) possédez-vous?

Quand avez-vous complété votre ou vos formation(s)?

FORMATION DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

Avez-vous participé aux ateliers de formation des enseignants associés?

Si oui, à quel endroit (ex. UQAR, par l'UQAR)?

Si oui, combien d'ateliers?

Si oui, sur quoi portaient globalement vos ateliers?

Qu'avez-vous appris?

A-t-il été question du soutien à l'articulation théorie-pratique? À l'utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation?

Indiquez votre **niveau**[79] **de connaissance et d'appropriation** du *Cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaire*[80] en ce qui concerne les idées mentionnées. Si vous n'avez pas lu ce document, répondez au meilleur de votre connaissance. Utilisez l'échelle suivante :

1. J'en ai à peine entendu parler.

2. Je sais grosso modo de quoi il s'agit.

3. J'en ai une connaissance plus ou moins précise.

4. J'en ai une connaissance assez précise et je fais des liens entre cet aspect et d'autres aspects de mon rôle auprès du stagiaire.

5. J'ai une connaissance approfondie de cet aspect et je comprends bien les liens de cet aspect avec d'autres aspects de mon rôle auprès du stagiaire.

6. Je suis suffisamment renseigné sur cet aspect pour pouvoir en parler et en discuter aisément.

   a) La cohérence de la formation du stagiaire dans les milieux universitaire et scolaire

      1 2 3 4 5 6

   b) La prise en compte par les formateurs des contenus et objectifs des cours universitaires déjà suivis par le stagiaire

      1 2 3 4 5 6

   c) Le soutien au stagiaire dans l'établissement de liens entre ses savoirs pratiques et théoriques

      1 2 3 4 5 6

---

[79] Brassard, A., Portelance, L. et Lalancette, L. (2000). Outil de suivi de la mise en oeuvre du nouveau curriculum (Document d'autoévaluation à l'intention des directions d'école et de leur équipe-école). Québec, Québec: Bibliothèque nationale du Québec.

[80] Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Déposé à la Table Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport – Universités (MÉLS-Universités). Québec.

d) L'ouverture des formateurs aux savoirs théoriques et la valorisation de leur pertinence

1 2 3 4 5 6

e) Les effets néfastes des attentes incohérentes des deux formateurs sur le développement des compétences du stagiaire

1 2 3 4 5 6

f) L'adaptation des interventions des formateurs à l'atteinte des objectifs officiels du stage

1 2 3 4 5 6

Indiquez, s'il y a lieu et selon l'échelle suivante, votre niveau d'**intégration** des idées mentionnées dans vos **pratiques d'encadrement du stagiaire** :

1. Je ne sais pas comment intégrer cet aspect dans mes pratiques d'encadrement du stagiaire.

2. J'ai une idée de ce qu'est l'intégration de cet aspect dans mes pratiques, mais j'aurais besoin de plus d'informations.

3. Je me demande quelles modifications ou quelles améliorations concrètes je pourrais apporter à mes pratiques pour y intégrer cet aspect.

4. J'ai commencé à intégrer cet aspect dans mes pratiques.

5. J'intègre de façon continue cet aspect dans mes pratiques.

a) La cohérence de la formation du stagiaire dans les milieux universitaire et scolaire

1 2 3 4 5

b) La prise en compte par les formateurs des contenus et objectifs des cours universitaires déjà suivis par le stagiaire

1 2 3 4 5

c) Le soutien au stagiaire dans l'établissement de liens entre ses savoirs pratiques et théoriques

1 2 3 4 5

d) L'ouverture des formateurs aux savoirs théoriques et la valorisation de leur pertinence

1 2 3 4 5

e) La nécessité, pour les deux formateurs, d'avoir des attentes cohérentes par rapport au développement des compétences professionnelles du stagiaire

1 2 3 4 5

f) L'adaptation des interventions des formateurs à l'atteinte des objectifs officiels du stage

1 2 3 4 5

EXPÉRIENCES

À quel niveau scolaire enseignez-vous cette année?

Quel est le nombre de vos années d'expérience en enseignement?

Quel est le nombre de vos années d'expérience en encadrement de stagiaires?

Combien de stagiaires avez-vous encadrés jusqu'à maintenant?

- Stagiaires de 1re année :
- Stagiaires de 2e année :
- Stagiaires de 3e année :
- Stagiaires de 4e année :

Quelles sont vos autres expériences professionnelles dans le domaine de l'éducation? (responsabilités syndicales, charges de cours, participant dans un projet pilote, consultant, etc.)

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE POUR L'UTILISATION DE CIR (RAMDÉ, 2012)

Les types d'utilisation des informations issues de la recherche (VD)

Dans cette section, nous voulons documenter les raisons pour lesquelles vous utilisez les informations issues de la recherche dans votre pratique professionnelle.

À l'aide de l'échelle ci-contre, indiquez votre degré d'accord avec le fait que vous utilisez les informations issues de la recherche pour...		**Jamais**	**Parfois**	**Souvent**	**Toujours**
		1	2	3	4
1	Améliorer votre pratique professionnelle.....	O	O	O	O
2	Réfléchir à vos attitudes et à vos pratiques.....	O	O	O	O
3	Résoudre des problèmes dans votre pratique quotidienne.....	O	O	O	O

- **Veuillez indiquer tout autre type d'utilisation des informations issues de la recherche :**

_____

_____

Source :

Ramdé, J. (2012). *Utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation Validation d'un questionnaire et proposition d'un modèle* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Pour voir l'ensemble du questionnaire :
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/2991/browse?type=author&value=Ramdé%2C+Jean

ANNEXE E

PROTOCOLE DE L'AUTOCONFRONTATION SIMPLE

RECHERCHE SUR L'UTILISATION DE CIR PAR DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS DANS L'ENCADREMENT RÉFLEXIF DU STAGIAIRE

PROTOCOLE D'AUTOCONFRONTATION SIMPLE AVEC L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ

Code : _____

Nom : _____

Fonction : _____

Nombre d'années d'expérience en encadrement : _____

École : _____

Commission scolaire : _____

Date : _____

Début et fin de l'enregistrement de la rétroaction : _____

Début et fin de l'autoconfrontation : _____

Nom du stagiaire qui participe à la recherche : _____

Nom du superviseur de stage : _____

Série d'autoconfrontation simple sur trois : _____

Lieu et atmosphère de l'autoconfrontation simple :_____

_____

_____

Autres renseignements : _____

_____

_____

BESOIN D'INFORMATION DU STAGIAIRE

1.1 Comment avez-vous procédé pour que votre stagiaire mette en mots ses pratiques? (situations globales, journée de prise en charge, conception de planifications, contexte, environnement, etc.)
- De quelle manière (approche)? Comment décririez-vous votre approche?
- Par quelles questions?
- Par quels commentaires?

1.2 Comment avez-vous procédé pour que votre stagiaire décrive une situation de manière plus détaillée (un aspect précis parmi ses pratiques)? QUOI, QUI, COMMENT, QUAND?
- De quelle manière (approche)? Comment décririez-vous votre approche?
- Par quelles questions?
- Par quels commentaires?

1.3 Quelle situation vécue par le stagiaire cherchiez-vous à élucider? Pourriez-vous décrire la situation?
- Quels sont les besoins de formation manifestés par le stagiaire en ce sens?

- Quels sont les besoins de formation du stagiaire que vous pressentez? Les mêmes, d'autres? Vous avez fait ressortir ces besoins ou c'était aisé de les identifier?
- Quel était votre but avant de commencer la rétroaction? Comment vos intentions d'encadrement se traduisent-elles?

1.4 De quoi avez-vous parlé lorsqu'est venu le temps d'aborder des croyances, des théories personnelles, des intuitions, des expériences pour expliquer la situation décrite par le stagiaire (cause, POURQUOI)?
- Quelles sont ces croyances? (siennes, vôtres)
- Quelles sont ces théories personnelles, ses intuitions? (siennes, vôtres)
- Quelles sont ces expériences? (siennes, vôtres)

1.5 Comment avez-vous fait pour repérer des contenus et des objectifs de cours universitaires? Lesquels ont été identifiés?

1.6 Comment avez-vous fait pour repérer des CIR pour expliquer la situation décrite (cause, POURQUOI)?
- Où avez-vous trouvé? (source d'information)
- De quels auteurs?
- Quelles CIR avez-vous utilisées avec votre stagiaire? (Titres) Pourquoi ce choix?
- Comment les avez-vous utilisées? Pourquoi avoir procédé ainsi?
- À quels besoins du stagiaire votre utilisation de CIR répond-elle?
- Avez-vous satisfait vos besoins de formateur? Lesquels? Pourquoi?
- Quelles CIR auriez-vous pu utiliser? Pourquoi?

2.1 Qu'est-ce qui est habituel dans cette façon d'offrir un encadrement réflexif du stagiaire? À l'inverse, qu'est-ce qui est nouveau dans son déroulement?

2.2 Lorsque vous utilisez des CIR, comment procédez-vous pour envisager des pistes d'interventions (DES possibilités, choix à expérimenter)? Pourquoi procéder ainsi?
- Quelles sont les pistes d'interventions?

2.3 Quels sont les apports inhérents à une utilisation de CIR?
- En quoi est-ce bénéfique?
- Pour qui est-ce profitable?
- Que voyez-vous complémentaire entre les CIR et les CIE?
- Comment décririez-vous l'interdépendance entre les CIR et les CIE?
- Y a-t-il des limites à ces CIR? Lesquelles?
- Quels sont les effets de l'utilisation de CIR sur vous? Sur votre stagiaire? Sur la formation initiale à l'enseignement en alternance?

2.4 En quoi notre première session de travail de groupe a influencé votre encadrement réflexif du stagiaire? Apports, changements X, Y?
- Quel est l'impact sur vos intentions d'encadrement?
- Quels objectifs poursuivez-vous maintenant lorsque vous encadrez?

3.1 Quels contenus de CIR ont inspiré des pistes d'action?
- Lesquels ont répondu aux besoins de formation du stagiaire dans la situation décrite?

3.2 Comment caractériseriez-vous les CIR qui vous rejoignent et rejoignent votre stagiaire?
- Différences?
- Similitudes?

3.3 Quelles CIR jugez-vous fécondes? Sur quels critères basez-vous votre jugement?
- En quoi votre expérience dans l'enseignement teinte-t-elle ce jugement?

3.4 Sur quoi portent les CIR qui devraient être impérativement prises en compte dans l'encadrement d'un stagiaire en apprentissage de l'enseignement? Pourquoi?

LES EXTRAITS

- Décrivez l'extrait
- Pourquoi choisir cet extrait?
- Dans cet extrait, expliquez-moi votre but, vos intentions, ce que vous aviez en tête; pourquoi?
- QUOI?
- POURQUOI?
- Qu'est-ce qui est habituel, similaire, différent, aidant, difficile?

QUESTION GENERALE TRES OUVERTE

- Comment, vous, comme enseignante associée faisant partie d'un groupe de codéveloppement professionnel, utilisez des connaissances issues de la recherche dans vos pratiques d'encadrement réflexif des stagiaires?

LES ATTENTES

D'autres situations vécues nécessitent-elles une utilisation de CIR? Y penser pour la prochaine rencontre.

Que vous a apporté la dernière rencontre de groupe? Avez-vous des attentes concernant la prochaine rencontre de groupe?

ANNEXE F

PROTOCOLE DE L'AUTOCONFRONTATION CROISÉE

RECHERCHE SUR L'UTILISATION DE CIR PAR DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS DANS L'ENCADREMENT RÉFLEXIF DU STAGIAIRE

PROTOCOLE D'AUTOCONFRONTATIONS CROISÉES AVEC LE GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT DES ENSEIGNANTES ASSOCIÉES

Code :_____

Nom : _____

Fonction : _____

Lieu : _____

Commission scolaire : _____

Date : _____

Début et fin de l'autoconfrontation : _____

Nom du stagiaire qui participe à la recherche : _____

Nom du superviseur de stage : _____

Cycle d'autoconfrontation croisée sur trois : _____

Lieu et atmosphère de l'autoconfrontation croisée :_____

_____

_____

Constats marquants :_____

_____

_____

_____

PROTOCOLE D'AUTOCONFRONTATION CROISÉE

Ces rencontres auront lieu après chaque série d'autoconfrontations simples. La chercheuse invitera à tour de rôle chaque enseignant associé à commenter sa pratique devant le groupe, à partir des extraits sélectionnés et visionnés. Ensuite, il y aura une période d'échanges et d'interactions animée par la chercheuse. Chaque membre du groupe pourra proposer sa propre compréhension et son analyse de l'utilisation des CIR dans l'encadrement du stagiaire. Ces échanges permettront de prendre du recul, de conceptualiser, de décrire en profondeur les pratiques d'encadrement et de proposer des axes d'action en utilisant des CIR. Les participants et pourront commenter et questionner : « Pourquoi faites-vous cela? Cela pourrait aider si... Auriez-vous été tenté de...? Cette façon de faire est inspirante parce que... Je me questionne sur la pertinence de... ».

Avez-vous des questions précises à lui adresser?

1.1 Comment décririez-vous l'utilisation des CIR dans ses pratiques d'encadrement réflexif du stagiaire?

1.2 Que diriez-vous au sujet de son fonctionnement pour REPÉRER des CIR?

1.3 Pourquoi les repère-t-elle de cette façon?
- Implication du stagiaire?
- Individuel ou collectif?

1.4 Que diriez-vous au sujet de son fonctionnement pour COMPRENDRE des CIR?

1.5 Pourquoi se les approprie-t-elle de cette façon?
- Notes, synthèses, résumés?
- Individuel ou collectif?

1.6 Que diriez-vous au sujet de son fonctionnement pour UTILISER des CIR avec le stagiaire?

1.7 Pourquoi les utilise-t-elle de cette façon?
- Transmissif?
- Acculturation scientifique?
- Définitions, vulgarisations, reformulations, compréhension de S?
- Lien avec ses pratiques, des exemples, les pratiques de S?
- Lien avec cours?
- Lien avec pistes d'action?

1.8 Quels sont les avantages de son fonctionnement personnel d'utilisation de CIR?

1.9 Quelles sont les limites de son fonctionnement personnel d'utilisation de CIR?

2.1 Quels sont les apports inhérents à son utilisation de CIR?

- En quoi est-ce bénéfique?
- Pour qui est-ce profitable?
- Que voyez-vous complémentaire entre les CIR et ses CIE, la pratique?
- Y a-t-il des limites à ses CIR? Lesquelles?

2.2 Quels sont les impacts de l'utilisation de CIR sur elle? Et le stagiaire? Sur la formation initiale à l'enseignement en alternance?

2.3 En quoi ce premier enregistrement a influencé son encadrement réflexif du stagiaire? Apports X, Y?

- Quel est l'impact sur ses intentions d'encadrement?
- Quels objectifs poursuit-elle maintenant lorsqu'elle encadre?

3.1 Quels contenus de CIR ont inspiré des pistes d'action?
- Lesquels ont répondu aux besoins d'informations du stagiaire dans la situation décrite?

3.2 Comment caractériseriez-vous les CIR qui la rejoignent et rejoignent sa stagiaire?

3.3 Quelles CIR jugez-vous fécondes? Sur quels critères basez-vous votre jugement?
- En quoi votre expérience dans l'enseignement teinte ce jugement?

3.4 Sur quoi portent les CIR qui devraient être impérativement prises en compte dans l'encadrement d'un stagiaire en apprentissage de l'enseignement? Pourquoi?
- Quels sont vos constats généraux sur son enregistrement?
- En quoi est-ce inspirant pour vous? Qu'en retirez-vous?
- Avez-vous des recommandations à lui formuler? Des exemples à lui donner? Des réflexions à lui soumettre?

En somme, à partir des extraits :

1) Comment décrivez-vous et expliquez-vous les **pratiques** d'utilisation de connaissances issues de la recherche dans l'encadrement réflexif du stagiaire du groupe de codéveloppement professionnel ?

2) Comment décrivez-vous et expliquez-vous les **intentions** d'utilisation de connaissances issues de la recherche dans l'encadrement réflexif du stagiaire du groupe de codéveloppement professionnel ?
3) Quels sont les apports du groupe ?

ATTENTES

D'autres situations vécues qui méritent une utilisation de CIR?

Avez-vous des attentes concernant le prochain enregistrement d'encadrement?

ANNEXE G

APERÇU DU CODAGE DES DONNÉES

GRILLE CODAGE DU CAS 1 / PRATIQUES ET INTENTIONS D'UTILISATION DE CIR

Pratiques & Intentions[81]	Début stage	Type de catégorie	Explication
Iden	Identification de la situation problématique	Catégorie préétablie adaptée de la phase Réalité extérieure du cycle de l'apprentissage de Payette et Champagne (2011)	Partir d'une réalité extérieure, d'une expérience concrète Adaptation : Situation identifiée comme problématique, survenue ou non (anticipée) dans le milieu de stage, qui interpelle ou qui amène à un questionnement
Pr1	**Pr** : EA anticipe la situation problématique	Sous-catégorie émergente	Prévoir, imaginer qu'une situation pourrait être problématique à l'avenir
Pr2	**Pr** : EA dirige ST vers la situation problématique anticipée	Sous-catégorie émergente	Orienter l'autre vers des nœuds, un accroc, une complication, une difficulté, une limite,…
In1	**In** : EA veut centrer l'attention du ST sur la situation problématique	Sous-catégorie émergente	Effectuer le centrage sur la situation problématique, relancer, capter l'attention
In2	**In** : EA veut que ST précise la situation problématique à partir de CIR	Sous-catégorie émergente	Nommer, énoncer clairement avec appuis théoriques

[81] À classer selon le déroulement chronologique de la rétroaction.

Pratiques & Intentions[81]	Début stage	Type de catégorie	Explication
Expl	Explicitation de la situation problématique	Catégorie préétablie adaptée de la phase Expression du cycle de l'apprentissage de Payette et Champagne (2011)	Inviter à l'expression de la réalité extérieure, de l'expérience concrète Adaptation : Situation clarifiée, commentaire, éclaircissement, élucidation, exemplification, explication, illustration, précision. Identification des éléments qui ont pu susciter une telle situation, regard critique sur la situation
Pr3	**Pr** : EA invite ST à se référer aux CIR qui pourraient expliquer la situation problématique	Sous-catégorie émergente	Éclaircir la situation à la lumière des lectures
Pr4	**Pr** : EA identifie un aspect à approfondir	Sous-catégorie émergente	Demander l'explicitation
In3	**In** : EA veut laisser ST expliciter	Sous-catégorie émergente	Laisser l'autre mettre en mots, fournir causes, hypothèses, etc.
In4	**In : EA veut faire valoir des appuis théoriques pour faciliter l'explicitation**	Sous-catégorie émergente	Valoriser des CIR, lectures, propos des auteurs enrichissant le regard
Comp	**Compréhension de CIR**	Catégorie préétablie adaptée de la phase Compréhension du cycle de l'apprentissage de Payette et Champagne (2011)	Approfondir l'expérience concrète afin d'en dégager une compréhension Adaptation : Tenter de découvrir des liens avec des CIR qui aident à comprendre (appuis théoriques) Accéder au sens de, découvrir. Comprendre une notion, une théorie, comprendre des résultats, des constats, rendre intelligible
Pr5	**Pr : EA repère des CIR**		Choisir un sujet, un thème Rechercher des textes Sélectionner des textes
Pr6	**Pr : EA propose la lecture de CIR**		Présenter textes, lire (individuel ou collectif)

Pratiques & Intentions[81]	Début stage	Type de catégorie	Explication
Pr7	**EA soutient la compréhension de l'article ou des articles scientifique (s)**		S'assurer de la compréhension du contenu, des idées principales, des constats principaux
Pr8	**Pr : EA demande à ST de faire des liens entre la théorie et la pratique**		Articuler CIR du ou des textes consultés avec enseignement, apprentissage, milieu scolaire
In5	**In : EA veut pallier un manque de connaissances de ST et EA**		Répondre, vouloir combler un ou des besoins de formation
In6	**In : EA veut favoriser une compréhension approfondie de CIR**		Aller plus loin, donner du sens aux CIR
Prep		Catégorie préétablie adaptée de la phase Ajustement du cycle de l'apprentissage de Payette et Champagne (2011)	Envisager des comportements, des actions, des interventions en fonction de la compréhension (Payette et Champagne, 2011) Adaptation : Identification claire de nouvelles connaissances que cette situation problématique, ces textes ont permis de comprendre, inventorier des pistes de solutions ou des modalités d'interventions.
Pr9	Pr : EA invite ST à planifier de manière concertée à l'aide de CIR		Planifier avec collègues avec appuis théoriques à partager
Pr10	Pr : EA invite ST à communiquer de manière appropriée		Faire attention à un aspect, se méfier, garder en tête, avertir, être vigilant
In7	In : EA veut conscientiser ST à l'importance de la planification concertée		Mettre l'accent sur un aspect
In8	In : EA veut inciter ST à communiquer en utilisant des appuis théoriques		Partager des CIR, liens avec les exigences du milieu scolaire, de l'employeur, des supérieurs

Pratiques & Intentions[81]	Début stage	Type de catégorie	Explication
	et des directives administratives		
In9	In : EA veut stimuler la réflexion et l'esprit critique de ST		Demander opinion, solliciter jugement, nuancer
In10	In : EA veut susciter l'habitude d'avoir recours aux CIR		Susciter la curiosité intellectuelle, l'éveil scientifique, l'habitude de lire

Identification / explicitation / compréhension / préparation

Extraits de l'autoconfrontation simple (EA parle à chercheuse)

*« **C'était surtout moi qui avais pressenti son besoin de formation.** En 25 ans, ça fait juste deux fois que j'ai une TES [technicienne en éducation spécialisée] dans ma classe. **Moi, ça me déstabilise. J'ai pressenti que ma stagiaire ne saurait pas non plus comment travailler avec elle ». In5***

*« Tu vois, j'ai essayé de ne pas trop la diriger, de lui laisser de la place, de la liberté dans ce qu'elle voulait bien me raconter ». **In1***

*« Elle croit pouvoir apprendre plus au contact de ses amies TES que dans les lectures. Elle n'a pas du tout le réflexe d'aller lire en cas de manque de ressources. **In2** Comment la TES qu'on a et ma stagiaire répondent au rôle qui est attendu d'elles? Avec l'article, on a réalisé que ça ne correspondait pas aux attentes ». **In2***

*« **J'ai été obligée de poser des questions directes en lien avec la lecture de CIR qu'on avait effectuée. Je n'ai pas eu le choix d'être précise dans mes questions parce que c'était trop vague ce qu'elle racontait.Pr3** Je trouvais que de voir qu'elle était incapable de décrire la situation de manière détaillée, ça m'aidait à la diriger. Dans ma tête, je voulais qu'elle plonge dans le problème. Je réalisais que, tout on long du stage, il allait falloir que je la force à décrire, à décortiquer des situations. » **In1***

*« Il nous faut faire des observations pour mieux cerner les causes, les déclencheurs, les interventions, la durée des crises. Seule dans sa classe de 22 élèves, ma stagiaire ne pourra pas avoir les yeux tout le tour de la tête et voir ce qui déclenche les crises. C'est pourquoi nous allons chercher des observateurs externes. Ce qu'on veut savoir, c'est le genre de crise qu'il fait selon les interventions de la stagiaire versus selon les interventions de la TES et de la stagiaire ». **In1***

« Oui, il va falloir qu'elle parle à la TES, alors… Elle a travaillé pour ça. Ça la stresse un peu, mais avec l'article, c'est un outil qui lui enlève un peu de pression. Ça va la "backer" [sic], en plus de moi qui l'épaule aussi. Elle pourra le dire à la TES qu'elle et moi nous sommes renseignées sur l'identification des rôles, la compréhension de ce que tout le monde doit faire. Elle pourra lui dire qu'ON a trouvé ça, qu'ON a choisi ce fonctionnement. C'est un support. Au lieu de risquer un conflit, ça devient un échange entre professionnels de manière appuyée et neutre **». In8**

« Avant [d'utiliser des CIR], *je disais aux stagiaires ce qui se passait, dans mon regard. J'embarquais tout de suite sur les solutions pour dire on va faire ça, ça, on va essayer ça. Pas de temps d'arrêt, tout de suite vers du tâtonnement. 1, 2, 3, qu'est-ce qu'on essaye? Je n'étais pas expéditive, mais je voulais modeler. Là, je trouve que je suis plus portée à faire réfléchir la stagiaire, lui laisser le temps de réfléchir et de me revenir. Je ne précipite plus les choses. Je vais la laisser parler. Un peu comme on fait avec les élèves. Je la laisse autonome dans son apprentissage* ***». In9***

BIBLIOGRAPHIE

Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation & didactique, 4*(1), 7-24.

Albert, M.A., Fretheim, A., Maiga, D. (2007). Factors infuencing the utilization of research findings by health policy-makers in a developing country: the selection of Mali's essential medicines. *Health Research Policy and Systems, 5*(2).

Allaire, S. et Laferrière, T. (2011). Communauté d'élaboration de connaissances en réseau pour le développement de la littératie de recherche chez des stagiaires en enseignement. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 231-261). Québec, Québec Presses de l'Université du Québec.

Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels – Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 27-40). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM : d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 117-141.

Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 43-57). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme? Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 261-274). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Anadon, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans M. Anadon (dir.), *L'enseignant un professionnel* (p. 1–20). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Anadon, M. (2007). *La recherche participative. Multiples regards*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Anderson, B. L. (1992). *Successful curriculum reforms : sharing the knowledge with policymakers and practitioners in ways that influence practice*. Colorado University : Boulder.

Arsenault, C., Adihou, A., De Maisonneuve, S., Pelletier, M.-A. et Rossignol, É. (2014, mai). *La formation à l'enseignement des mathématiques des futurs enseignants en éducation préscolaire et en enseignement primaire : attentes et satisfactions*. Communication présentée au 82e congrès de l'Acfas lors du colloque Épistémologie et didactique des matières en formation des maîtres. Montréal, Québec : Université Concordia.

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, France : J. Vrin.

Balslev, K., Vanhulle, S. et Tominska, E. (2010). *Tracer la construction des savoirs professionnels dans les interactions entre les formateurs et enseignants en formations.* Récupéré de https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00534603/document

Barbier, J.-M. (1991). *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Baxter, P. et Jack, S. (2008). Qualitative cas study methodology : Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report, 13*(4), 544-559.

Beauvais, M. (2007). Chercheur-Accompagnateur : une posture plurielle et singulière. *Recherches Qualitatives, Hors série*(3), 44-58.

Beauchesne, A., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(2), 377–395.

Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale. *Recherche et Formation*, (46), 61–80.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Beckers, J. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement*. Paris, France : L'Harmattan

Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2013). Soutenir les enseignants dans un processus d'appropriation des connaissances issues de la recherche. *Educateur*, (4), 1–5.

Bernal Gonzalez, A., Houssa-Cornet, M.-C., Kinet, A., Labalue, F., Salamon, A.-J., Zuanon, E. et Deprit, A. (2018). Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 13-34). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Besnier, J.-M. (2011). *Les théories de la connaissance*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Bickel, W.E. et Cooley, W.W. (1985). Decision-oriented educational research in school districts : the role of dissemination processes. *Studies in Educational Evaluation*, *11*(2), 183–203.

Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory, 57*(1), 1-22.

Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle* (Mémoire de maitrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières.

Bonvin, P. (2011). Éligibilité aux mesures de pédagogie spécialisée : faut-il renoncer à l'étiquetage? *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, *1*, 64.

Boss, G. (2000). *La pensée et l'acte.* Récupéré de http://www.gboss.ca/philosophie_et_pratique11.html

Boucenna, S. et Charlier, É. (2012). Accompagnement d'équipes d'enseignants, entre recherche et développement professionnel. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner un agir professionnel* (p. 127-138). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Bourassa, B. et Boudjaoui, M. (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS). Enjeux, modalités et limites*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

Bourassa, B. et Mazalon, É. (1999). La recherche entre l'université et les milieux de la pratique en éducation : une collaboration sans partenariat. *Cahiers de la recherche en éducation*, *6*(2), 215–229.

Bourassa, M. et Philion, R. (2010). Accompagner, une interfécondation. Dans L. Bélair, W. Tessaro, A. Favre Marmet, C. Jeannet et collaborateurs (dir.), *Actes du congrès international Actualité de la recherche en éducation et en formation : L'approche collaborative au service de l'accompagnement et de la formation en éducation*. Genève, Suisse : Université de Genève.

Bourgeois, E. et Merhan, F. (2017). Les dimensions de l'engagement dans les apprentissages accompagnés en contexte de formation en alternance? Dans A. Jorro, J.-M. De Ketele et F. Merhan (dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 25-40). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques.* Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/Boite_outils/mboutet.pdf

Boutet, M. et Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement.* Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Brassard, A., Portelance, L. et Lalancette, L. (2000). *Outil de suivi de la mise en oeuvre du nouveau curriculum (Document d'autoévaluation à l'intention des directions d'école et de leur équipe-école).* Québec, Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Breithaupt, S. et Clerc-Georgy, A. (2018). L'alternance. Une rupture à repenser entre appropriation et usage des savoirs théoriques de référence. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 127-155). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Breton, P. (2005). La société de la connaissance : généalogie d'une double réduction. *Éducation et sociétés*, *15*(1), 45–57.

Brouillet, M. et Deaudelin, C. (1994). Étude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, *20*(3), 443–466.

Butori, R. et Parguel, B. (2010). *Les biais de réponse - Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur*. Récupéré de https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00636228/document

Buysse, A. (2011). Les mécanismes inductifs et déductifs dans la genèse des savoirs des enseignants en formation. Dans P. Maubant, J. Clénet et D. Poisson (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants* (p. 267-308). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Cain, T. (2009). Mentoring trainee teachers : how can mentors use research? *Mentoring & tutoring : partnership in learning*, *17*(1), 53–66.

Caron, J. (2010). *L'encadrement du stagiaire en enseignement : analyse de représentations et de pratiques d'enseignants associés* (Mémoire de maitrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières.

Caron, J. et Portelance, L. (2012). Appropriation et intégration des changements en éducation par des enseignants associés dans leurs pratiques de formation des stagiaires. *Éducation et francophonie, 40*(1), 176-194.

Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession, 25*(1), 34-49.

Cerqua, A. et Gauthier, C. (2013). La qualité de l'éducation dans le discours des organisations internationales. Exigences du point de vue de la professionnalisation de l'enseignement. *Initio*, (3), 26–44.

Chagnon, F., Bardon, C., Proulx, R., Houlfort, N., Briand-Lamarche, M. et Labelle, P. (2012). *Outil réflexif pour améliorer l'utilisation des connaissances dans les organisations de services sociaux et de santé.* Montréal, Québec : Chaire CJM-IU-UQAM d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté.

Charlier, É. (2006). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(2), 259-272.

Charlier, É. et Biémar, S. (2012). Conclusion. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner : Un agir professionnel* (p. 153-159). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Chaubet, P. (2012). La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux. *Recherches qualitatives, 31*(2), 108–132.

Chaubet, P., Correa Molina, E. et Gervais, C. (2018). Faire réfléchir les stagiaires. Quels leviers, déterminés par quelles positions de l'alternance, pour quelles finalités? Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la definition d'un noyau conceptuel* (p. 17-36). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel.* Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Christianakis, M. (2010). Collaborative research and teacher education. *Issues in teacher education, 19*(2), 109–125.

Chunharas, S. (2006). An interactive integrative approach to translating knowledge and building a "learning organisation" in health services management. *Bulletin of the World Health Organization, 84*(8), 652-657.

Clandinin, J. D. et Connelly, M. F. (1988). Studying teachers' knowledge of classrooms : collaborative research, ethics and the negotiation of narrative. *Journal of Educational Thought, 22*(2a), 269–282.

Clerc-Georgy, A. (2014). *Maitrise de la littératie et processus de formation des futurs enseignants : l'écriture en formation comme levier ou comme obstacle du développement professionnel?* Récupéré de http://www.forumlecture.ch/clerc_georgy_2014_1.cfm

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, *2*, 1–7.

Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec et Parent, A.-M. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (3 t. en 5 v.). Récupéré de https://rapport-parent.uqam.ca/bibliographie.html

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2005). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Conne, F. (1992). Savoir et connaissance dans la perpective de la transposition didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, *12*(2-3), 221–270.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005.* Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Cook, L. et Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failures, 35*(4), 6-9.

Cool, J. (2018). *Le développement professionnel des enseignants doit être priorisé.* Récupéré de https://www.cadre21.org/innovation/sommetdp18-le-developpement-professionnel-des-enseignants-doit-etre-priorise/

Cooper, A. et Levin, B. (2013). Research use by leaders in Canadian school districts. *International Journal of Education Policy and Leadership*, *8*(7), 1-15.

Cordingley, P. (2000). *Teacher perspectives on the accessibility and usability of research outputs*. Récupéré de http://www.canteach.gov.uk/publications/community/research/panel/bera.doc

Correa Molina, E. (2004). *Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (2e édition.). Thousand Oaks, Californie : Sage publications.

Cuche, C., Canivet, C. et Donnay, J. (2012). L'accompagnement, source de création de savoirs. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner un agir professionnel* (p. 139-152). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P. et Bernard, R. (2007). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques*. Rapport de recherche intégral No. 2007-PE-118545 (p. 1–85). Montréal, Québec : Université de Montréal.

Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P., Bernard, R. et Lysenko, L. (2008). *Intégrer les informations issues de la recherche aux pratiques professionnelles des enseignants et des gestionnaires dans les écoles : Pour un modèle de transfert des connaissances adapté au domaine de l'éducation.* Rapport «public élargi» préparé pour le Conseil Canadien sur l'Apprentissage. Montréal, Québec : Université de Montréal et Concordia University.

De Fornel, M. et Léon, J. (2000). L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnel. *Histoire Épistémologie Langage*, *22*(1), 131–155.

De Ketele, J.-M. (2008). L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. Dans M. Ettayibi, R. Opertti et P. Joannert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire* (p. 61-78). Paris, France : L'Harmattan.

de La Ville, V.-I. (2000). La recherche idiographique en management stratégique : une pratique en quête de méthode? *Finance Contrôle Stratégie, 3*(3), 73-99.

De Queiroz, J.-M. et Ziolkowski, M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Derobertmasure, A. et Dehon, A. (2009). Vers quelle évaluation de la réflexivité en contexte de formation initiale des enseignants ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, *6*(12), 29–44.

Desbiens, J.F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2012). *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51–76). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(1), 33-64.

Desjardins, J. (1999). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Desjardins, J. et Boudreau, A. (2012). Les écrits réflexifs en formation : de la pratique des étudiants à la nécessité d'une cohérence programme. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 161–177). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Desriaux, F. (2008). *Santé au travail et pénibilité : état des lieux*. Dans Actes du séminaire Travail et Santé. Paris, France.

Dewey, J. (1929). *The quest for certainty. A study of the relation of knowledge and action.* Londres, Angleterre : Gifford lectures.

Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. *Recherches qualitatives*, *28*(1), 76-105.

Dubet, F. (2011). *Régimes d'inégalité et injustices sociales*. Récupéré de http://sociologies.revues.org/3643

Dufour, F. (2013). *Synap.TIC : expérience d'une communauté dédiée au partage de connaissances issues de la recherche en éducation*. Récupéré de http://synaptic.ctreq.qc.ca/2013/09/synap-tic-experience-dune-communaute-dediee-au-partage-de-connaissances-issues-de-la-recherche-en-education/

Dufour, F. Portelance, L., Dupont-Plamondon, M.-È. et Meunier, M. (2016). Comment la préparation à l'insertion professionnelle des enseignants est prise en compte par le milieu scolaire québécois? Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 185-203). Louvain, Belgique : Les Presses universitaires de Louvain.

Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2018). Préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 169-188). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio AEGIS*, *7*(4), 47–58.

Durand, M.-J. et Poirier, S. (2012). La recherche collaborative au service du développement professionnel en ligne. *Éducation et francophonie*, *40*(1), 119-137.

Durant, J. (1994). What is scientific literacy? *European Review*, *2*(01), 83–89.

Elissalde, J., Gaudet, J. et Renaud, L. (2010). Circulation des connaissances : modèle et stratégies, *Communiquer*, *3*(4), 135-149.

Evans, C., Waring, M. et Christodoulou, A. (2017). Building teachers' research literacy : integrating practice and research. *Research Papers in Education*, *32*(4), 403-423.

Everton, T., Galton, M. et Pell, T. (2000). Teachers' perspectives on educational research : knowledge and context. *Journal of education for teaching*, *26*(2), 167–182.

Feldman, A. (1999). The role of conversation in collaborative action research. *Educationl action research*, *7*(1), 125–147.

Ferraro, J. M. (2000). Reflective practice and professional development. *Teaching and teacher education*. Récupéré de https://www.ericdigests.org/2001-3/reflective.htm

Fontan, J.M., Alberio, M. *et al.* (à paraitre en 2018). Coconstruire l'intérêt commun : rôles et responsabilités de chercheurs et de praticiens du réseau de l'Université du Québec dans l'accompagnement de démarches socialement innovantes. *Recherches sociographiques*.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p.31-47). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche.* Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gauthier, C., Martineau, S. et Simard, D. (1994). À la recherche d'une base de connaissances en enseignement. *Pédagogie Collégiale*, *8*(2), 31-36.

George, A.L. et Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, Massachusetts : MIT Press.

Gervais, C. et Correa Molina, E. (2004). *L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire*. Récupéré de http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7102.pdf http

Gervais, M.-J. (2017). *Les relations chercheurs-praticiens comme déterminant de l'utilisation des connaissances issues des recherches : étude dans le domaine des sciences humaines et sociales* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.

Gervais, M.-J. et Chagnon, F. (2010). *Modélisation des déterminants et des retombées de l'utilisation des connaissances issues de la recherche psychosociale*. Chaire d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté. Université du Québec à Montréal.

Gibert, A.F. (2018). Le travail collectif enseignant, entre informel et institué. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (124), 1-40.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : Eléments de la théorie de la structuration*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Glasersfeld, E. V. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese*, *80*(1), 121–140.

Gohier, C. (2004a). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives*, *24*, 3–17.

Gohier, C. (2004b). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 82-107). Sherbrooke, Québec : CRP.

Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation.* Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Grancher, C. (2017). *Engager des élèves dans des processus d'acculturation scientifique dans une perspective développementale : étude de cas sur le vivant à l'école primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Bordeaux.

Grangeat, M. (2011). Les aspects collectifs du travail enseignant. Un levier pour la formation? Dans P. Maubant, J. Clénet et D. Poisson (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants* (p. 109-134). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Grossman, P. L. et Richert, A. E. (1988). Unacknowledged knowledge growth : A re-examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *4*(1), 53–62.

Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements pour la structuration de l'éducation en tant que discipline* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.

Guay, M.-H., Daoust, F. et Francoeur, N. (2014). *Illustration du rôle d'intermédiaire en soutien au développement pédagogique et organisationnel au sein d'une commission scolaire*. Récupéré de http://www.slideshare.net/plgctreq/illustration-du-rle-dun-intermdiaire-en-soutien-au-dveloppement-pdagogique-et-organisationnel-au-sein-dune-commission-scolaire

Haberman, M. (2004). Can star teachers create learning communities? *Educational Leadership*, *61*(8), 52–56.

Hamel, C., Turcotte, S. et Laferrière, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et francophonie*, *41*(2), 84–101.

Hemsley-Brown, J. et Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice : A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, *29*(4), 449–470.

Henry, J. et Bruland, H. H. (2010). Educating reflexive practionioners : Casting graduate teaching assistants as mentors in first-year classrooms. *International journal of teaching and learning in higher education*, *22*(3), 308–319.

Henry, J. et Cormier, J. (2002). *Les projets intégrateurs*. Récupéré de http://discas.ca/GuidesPed/GuidesPed1.html

Hensler, H., et Dezutter, O. (2008). La réflexion professionnelle, point de rencontre de savoirs multiples : à quelles conditions? Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflit de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issues de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 107-124). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Hensler, H., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*, *36*(1), 29–42.

Hoffman, J.V., Mosley Wetzel, M., Maloch, B. Greeter, E., Taylor, L., Dejulio, S. et Khan Vlach, S. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, (52), 99-112.

Holmes Group. (1995). *Tomorrow's schools of education. A report of the Holmes Group*. Lansing, Michigan : Michigan State University.

Huberman, M. A. (1983). Improving social practice through the utilization of university-based knowledge. *Higher education*, *12*(3), 257–272.

Jbilou, J. (2010). *Adaptation des résultats de recherche* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.

Jorro, A. (2012). L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme. Dans É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner un agir professionnel* (p. 5-7). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Jorro, A. (2017). Les apprentissages professionnels accompagnés : comment les stagiaires s'en saisissent? Dans A. Jorro, J.-M. De Ketele et F. Merhan (dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 25-40). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Jorro, A., Maire Sandoz, M.-O. et Watrelot, M. (2011). *Recherche collaborative et développement professionnel des acteurs.* Dans Actes du colloque international INRP (p. 1–12). Lyon, France.

Kaddouri, M. (2012). Écarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance. *Éducation permanente*, *193,* 1-17.

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 229-252). Montréal, Québec : ERPI.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). Introduction : vers une formation globale à la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 7-14). Sherbrooke, Québec : CRP.

Kechidi, M. (2005). La théorie de la structuration : Une analyse des formes et des dynamiques organisationnelles. *Relations industrielles*, *60*(2), 348–369.

Ladouceur, P., Dimitri, M.-M. et Potvin, P. (2013). *Concepts de rétroaction et de pratique réflexive*. Récupéré de http://ecolesstrategies.ca

Lafontaine, L. (2016). Recherche-action-formation au préscolaire et au premier cycle du primaire : pistes méthodologiques. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et F. Larose (dir.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (p. 36-62). Sherbooke, Québec : EDUS.

Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : Pour un leadership novateur*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lamari, M. (2012). Le courtage de connaissances à l'ère du numérique : Portrait empirique des pratiques émergentes et examen de leurs impacts dans le secteur de la santé au Canada. *Les Cahiers du numérique*, *1*(8), 97-130.

Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert des connaissances en éducation*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Lane, J. (2008). *Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : Conceptions et pratiques de personnes enseignantes associées et manifestations du raisonnement pédagogique de leur stagiaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke.

Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy : A conceptual overview. *Science Education*, *84*(1), 71–94.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de recherche qualitatives* (p. 49-65). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lefrançois, R. (1997). La recherche collaborative : essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales, 10*(1), 81-95.

Legendre, M.-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et Francophonie*, *36*(2), 63–79.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition.). Montréal, Québec : Guérin.

Lenoir, Y. (2007). Des pratiques d'enseignement en évolution. *Formation et Profession*, *12*(2), 7–13.

Lemire, N. Souffez, K. et Laurendeau, M.-C. (2009). *Animer un processus de transfert des connaissances: bilan des connaissances et outil d'animation.* Récupéré de http://www.saco.uqam.ca/biblio?f[author]=449

Leroux, M. et Portelance, L. (2018). Les initiatives du milieu universitaire et du milieu scolaire pour favoriser la préparation à la transition vers l'insertion dans la profession enseignante. Vers une alternance intégrative? Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 247-280). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2004). *Entre sens commun et sciences humaines : Quels savoirs pour enseigner?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Lessard, C. et Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, (139), 131–154.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science : selected theoretical papers*. New York, New Jersey : Harper.

L'Hostie, M. et Guillemette, F. (2011). Introduction. Du tâtonnement à l'acte professionnel. Dans M. L'Hostie et F. Guillemette (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 1–4). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

L'Hostie, M., Monney, N. et Nadeau-Tremblay, S. (2013). Une recherche-action-formation en communauté de pratique. Un projet novateur pour la formation continue des enseignants associés. Dans C. Landry et C. Garant. (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat* (p. 63–91). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lhotellier, A. et St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, *7*(2), 93–109.

Lien Do, K. (2003). *L'exploration du dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage : une recherche collaborative* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy : Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record, 91*(4), 509-536.

Love, J. (1985). Knowledge transfer and utilization in education. *Review of research, 12*, 337–386.

Mabiala Nlenzo, G. (2004). *La connaissance scientifique et son processus selon Gaston Bachelard* (Thèse de doctorat inédite). Institut Saint Augustin.

MacKay, A. (2009). *Comment « agir autrement » avec les connaissances issues de la recherche?* Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/virage9/index.asp?page=sFormationA

Malo, A. (2000). Savoirs de formation et savoir d'expérience : un processus de transformation. *Éducation et francophonie*, *28*(2), 216–235.

Malo, A. et Desrosiers, P. (2011). Un dispositif visant à soutenir la pratique réflexive en stage. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p.93-120). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Marion, C. et Houlfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *18*(2), 56–89.

Margolinas, C. (2013). *Connaissance et savoir. Des distinctions frontalières?* Récupéré de https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00779070/document

Martel, R. (2011). De la pensée à l'agir : l'agir dans la pensée. *Inter : Art actuel*, *109*, 63–65.

Martineau, S. (2006). *La question des compétences : tour d'horizon socio-historique de la notion et analyse conceptuelle*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE). Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.

McEwan, E. K. (1997). *Leading your team to excellence : how to make quality decisions*. Thousand Oaks, Californie : Corwin Press.

Meirieu, P. (2014a). Apprentissage : pendant les annonces, les travaux continuent. *Éditorial du Café pédagogique*, Octobre.

Meirieu, P. (2014b). *Le pari de l'éducabilité*. Récupéré de https://www.youtube.com/watch?v=ugocCSf74r4

Mercier, J., Brodeur, M., Laplante, L. et Girard, C. (2011). Pour un accompagnement du stagiaire centré sur l'acquisition de connaissances et leur application. Dans M. L'Hostie et F. Guillemette (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 169–203). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mercure, C. (2001). Des groupes de codéveloppement interétablissement dans la région de Laval. *Interactions*, *5*(2), 75-84.

Merhan, F., Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Messing, K., Seifert, A.M. et Escalona, E. (1997). The 120-S minute : using analysis of work activity to prevent psychological distress among elementary school teachers. *Journal of Occupational Health Psychology, 2*(l), p. 45-62.

Meyor, C. (2005). La phénoménologie dans la méthode scientifique et le problème de la subjectivité. *Recherches qualitatives*, *25*(1), 25–42.

Miles, M. B. et Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis* (2e édition.). Thousand Oaks, Californie : Sage publications.

Miller, J.D. (1983). Scientific literacy : A conceptual and empirical review. *Daedalus*, *112*(2), 29–48.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Mollo, V. et Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, *35*(6), 531–540.

Monfette, O., Lebel, C. et Bélair, L. (2018). La place accordée à la pratique réflexive. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 95-110). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milan, Italie : Vita e Pensiero.

Morandi, F. (2004). *Pragmatisme et pratiques en éducation*. Récupéré de http://rechercheseducations.revues.org/index318.html

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, *25*(2), 35–49.

Morse, J.M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research, 5*(2), 147–149.

Nelson, S. R., Leffler, J. C. et Hansen, B. A. (2009). *Toward a research agenda for understanding and improving the use of research evidence*. Portland, Oregon : Northwest Regional Educational Laboratory.

Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'éducation – pour l'ère nouvelle, 3*(38), 69-94.

Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Rapport final. Paris, France : OCDE.

Oudet, S.F. (1999). *Voyage au cœur de la pratique enseignante : Marcher et se regarder marcher*. Paris, France : L'Harmattan.

Ouimet, M. (2013, mai). *Recherche sur le transfert des connaissances chez les analystes politiques : pistes de recherche*. Communication présentée au 81e congrès de l'Acfas au Colloque Le transfert des connaissances : enjeux et paradoxe. Québec, Québec : Université Laval.

Paré, A. et Auclair, M. (1988). Vidéoscopie, visualisation et supervision pédagogique. *Recherches psychopédagogiques, 1*(2), 30–40.

Pasche Gossin, F. (2008). *Que font les formateurs d'enseignants dans des dispositifs d'alternance? Vers une démarche compréhensive de l'activité des formateurs au travers d'une analyse des interactions dans le champ de la formation initiale des enseignants* (Canevas de thèse de doctorat inédit). Université de Genève.

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

Pelletier, M.-A. et Marzouk, A. (2018). Préparation à l'insertion professionnelle dans la formation initiale des enseignants du primaire. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 35-50). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Perrenoud, P. (1998). *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs au compétences*. Récupéré de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html

Perrenoud, P. (1999). *Du concret avant toute chose... ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir*. Récupéré de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_20.html

Perrenoud, P. (2001a). *Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action?* Récupéré de *https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_12.html*

Perrenoud, P. (2001b). *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation.* Récupéré de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html

Perrenoud, P. (2010, juin). *Des savoirs pour enseigner, vraiment?* Communication présentée aux Rencontres internationales du réseau francophone de Recherche en Education et Formation (REF). Nantes, France.

Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Portelance, L. (2007). Les savoirs partagés par l'enseignant associé et le stagiaire sur l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, *33*(2), 321-337.

Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et Francophonie*, *37*(1), 27–50.

Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, *38*(2), 21–38.

Portelance, L. et Caron, J. (2018). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, *6*(4). 85-98.

Portelance, L. et Durand, N. (2006). La collaboration au sein d'une équipe pédagogique, une compétence à développer au cours des stages. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 4*(2), 77-99.

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. et collaborateurs (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Déposé à la Table ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Universités (MÉLS-Universités). Québec, Québec.

Portelance, L. et Giroux, L. (2009). La problématisation dans un processus de recherche collaborative. *Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), 6*, 95–108.

Portelance, L. et Legendre, M.-F. (2001). Les études de cas comme modalité de mise en discours de la pratique : leur contribution au développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 17-34). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

Potvin, M. (2015). L'école n'est pas neutre : diversité, discriminations et équité à l'école québécoise. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques (p. 381-448). Montréal, Québec : Multimondes.

Proulx, J.-P. (2006). Commentaire d'actualité. Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite. *Formation et Profession*, *12*(3), 5–11.

Prud'homme, L. (2017, avril). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Communication présentée au lancement collectif 2017 des auteurs de l'UQTR. Trois-Rivières, Québec. Récupéré de https://www.youtube.com/watch?v=0vSIedeIfrg

Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie, 39*(2), 165-188.

Prud'homme, L. Samson, G., Bergeron, G. et Maheu-Latendresse, S. (2010). *Tableau synthèse des cinq perspectives d'enseignement de Pratt (2005)*. Récupéré de https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/1518/93/1924/1/31633/14/F421032503_Pratt_Tableau_synth_se_24_janvier_20111.pdf

Ramdé, J. (2012). *Utilisation des connaissances issues de la recherche en éducation Validation d'un questionnaire et proposition d'un modèle* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

Réseau des établissements scolaires pour l'utilisation des connaissances issues de la recherche (RÉU-CIR). (2016). *Les étapes du processus d'analyse de pratique.* Récupéré de http://reucir.ctreq.qc.ca/les-etapes-du-reu-cir/

Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances.* Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/AP_2014-2015_Richard.M_rapport_lecture-ecriture.pdf.pdf/70d9d12a-d844-4c6f-9239-5e3e3b4bb787

Rousseau, N. et St-Pierre, L. (2002). Redéfinition des rôles du superviseur de stage. Collaboration université et milieu scolaire. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 37-52). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Roy, S. (2004). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 159-184). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Russell, B. (1911). L'importance philosophique de la logistique. *Revue métaphysique et de morale*, *19*(3), 281–291.

Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Cambridge, Massachusetts : Basil Blackwell.

Saïd, F. et Delserieys-Pedregosa, A. (2016). Débattre pour apprendre en sciences expérimentales : le cas de la circulation sanguine. *Review of Science, Mathematics and ICT*, *10*(2), 105-129.

Sanchez-Palencia, É. (2012). *Promenade dialectique dans les sciences*. Paris, France : Hermann.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke, Québec : CRP.

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamique de recherche en éducation* (p. 15-49). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 73-91). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitione : how professionals think in action.* New York, New Jersey : Basic Books.

Schunk, D. H. et Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning : from teaching to self-reflective practice*. New York, New Jersey : Guilford Press.

Seron, D. (2008). *Sur l'analogie entre théorie et pratique chez Brentano*. Récupéré de http://popups.ulg.ac.be/bap/document.php?id=189&format=print

Showalter, V. M. (1974). What is united science education? Part 5. Program objectives and scientific literacy. *Prism II*, *2*, 3–4.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching : Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, *57(1)*, 1–22.

Simons, H., Kushner, S., Jones, K. et James, D. (2003). From evidence-based practice to practice-based evidence : the idea of situated generalisation. *Research Papers in Education*, *18(4)*, 347–364.

St-Arnaud, Y. (2010). Préface. Dans A. Payette et C. Champagne (dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel* (p. ix-xi). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Stavor, D. C., Zedreck-Gonzalez, J. et Hoffmann, R.L. (2016). Improving the use of evidence-based practice and research utilization through the identification of barriers to implementation in a critical access hospital. *JnursAdm*, *47*(1), 56-61.

Stoloff, S., Spallanzani, C. et Brunelle, J.-P. (2016). Le cycle de Kolb appliqué à un processus de supervision pédagogique classique : perceptions des supervisés à propos du dispositif d'accompagnement. *Approches inductives, 3*(1), 125-156.

Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and teacher education*, *7*(3), 263–268.

Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif - Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Tardif, M., Gérin-Lajoie, D. *et al.* (2001). *Les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement : bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace.* Étude préparée pour le colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation : Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs. Tendances actuelles et orientations futures.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société*, *23*(1), 55–69.

Tatum, B. et McWhorter, P. (1999). Maybe not everything, but a whole lot you always wanted to know about mentoring. Dans P. Graham, *et al.* (dir.), *Teacher/mentor : a dialogue for collaborative learning* (p. 21-33). New York, New Jersey : Teacher college press.

Taylor, S. J. et Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods : The search for meanings* (2e édition.). New York, New Jersey : Wiley.

Theulle, S. (2015). *Les raisons d'agir : interprétation et justification*. Récupéré de http://www.implications-philosophiques.org/actualite/une/les-raisons-dagir-interpretation-et-justification/

Thomas, G. (2004). *Evidence-based practice in education*. Buckingham, Angleterre : Open University Press.

Thornley, C., Parker, R., Read, K. et Eason, V. (2004). Developing a research partnership : teachers as researchers and teacher educators. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, *10*(1), 20–33.

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.

Valencia, S. W., Martin, S. D., Place, N. A. et Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, *60*(3), 304–322.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Vanhulle, S., Mottier Lopez, L. et Deum, M. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs? Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 241-257). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching*, *1*(1), 33–50.

VanWynsberghe, R. et Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods, 6*(2), 80-94.

Vergnioux, A. (1991). *Pédagogie et théorie de la connaissance*. Berne, Suisse : Peter Lang.

Vinatier, I. (2013). Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain. *Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN)*, *13*, 1–9.

Vincent, D. (2001). Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation. *Revue québécoise de linguistique*, *30*(1), 177–198.

Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières.

Vonk, J.H.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche & formation, 3*, 47-60.

Wahnich, S. (2006). *Enquêtes quantitatives et qualitatives, observation ethnographique*. Récupéré de http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-06-0008-002

Weisser, M. (2006). *Expliquer/comprendre : quel paradigme épistémologique pour les sciences de l'éducation plurielles*. Communication présentée à la 8e Biennale de l'éducation et de la formation. Lyon, France.

Wentzel, B. (2012). Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 143-157). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Williams, D. et Coles, L. (2003). *The use of research by teachers : information leteracy, access and attitude*. Final report on a study funded by the ESRC No. 14. Aberdeen, Écosse : The Robert Gordon University.

Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of Educational Research, 47*(1), 245-265.

Zay, D. (1986). Quel rôle peut jouer la recherche dans la formation des instituteurs? *Revue Française de Pédagogie*, *74*(1), 99–115.

Zeichner, K. G. et Gore, Y. J. (1990). Teacher Socialization. *Dans Handbook of Research on Teacher Education* (p. 329-348). New York, New Jersey : MacMillan.

Zeidler, D. (2002). Dancing with maggots and saints : visions for subject matter knowledge, pedagogical knowledge, and pedagogical content knowledge in science teacher education reform. *Journal of Science Teacher Education*, *13*(1), 27–42.