

Université de Montréal

**Entre les acquis de la formation et la pratique enseignante : que
connaissent les enseignants à propos de leurs élèves ?**

Par

Delphine Tremblay-Gagnon

Département de psychopédagogie, Faculté des Sciences de l'Éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de *Philosophiae Doctor* (Ph. D)

en sciences de l'éducation, option psychopédagogie

Décembre 2020

© Delphine Tremblay-Gagnon, 2020

Université de Montréal

Département de psychopédagogie, Faculté des Sciences de l'Éducation

Cette thèse intitulée

Entre les acquis de la formation et la pratique enseignante : que connaissent les enseignants à propos de leurs élèves ?

Présentée par

Delphine Tremblay-Gagnon

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Thierry Karsenti

Président-rapporteur

Cecilia Borges

Directeur de recherche

Maurice Tardif

Codirecteur

Irène Rahm

Membre du jury

Monica Cividivi

Examineur externe

Résumé

Cette thèse de doctorat s'intéresse à ce que les enseignants du Québec connaissent de leurs élèves. Plus spécifiquement, ce travail se situe dans le champ de recherche sur les savoirs professionnels des enseignants et, plus largement, celui de la professionnalisation de l'enseignement. L'étude de la connaissance de l'élève, jusqu'ici peu explorée ou peu détaillée, nous permet d'aborder la façon dont les enseignants d'aujourd'hui adaptent et modifient leurs pratiques en fonction des élèves dans leurs classes.

Pour ce faire, nous étudions la question de la connaissance de l'élève par les enseignants sous trois dimensions. D'abord, nous tentons de mieux comprendre la nature de ce type de connaissance. Selon Anderson et al. (2001), trois principales connaissances sont à l'œuvre dans le travail professionnel : des connaissances factuelles, des connaissances conceptuelles et des connaissances procédurales. Ainsi, en premier lieu, nous décrivons ces trois types de connaissances.

Ensuite, nous interrogeons l'origine de la connaissance de l'élève. Plusieurs auteurs, notamment Shulman (1987 : 2004) dont les travaux sur le *Teachers Knowledge Base for Teaching* (base de connaissances) furent fondateurs, supportent l'idée que c'est l'expérience pratique qui en est la principale source, dans la mesure où c'est elle qui contribue le plus à l'apprentissage des enseignants. Or, considérant que la formation initiale à l'enseignement transmet également de nombreux savoirs lors de la formation initiale de quatre ans, nous tentons dans un deuxième temps de mieux comprendre d'où provient la connaissance de l'élève.

Par la suite, nous nous intéressons à la manière dont est mobilisée la connaissance de l'élève dans les pratiques enseignantes. En effet, nous pensons que notre projet doctoral ne serait pas complet sans essayer de mieux cerner la mobilisation de cette connaissance dans les activités quotidiennes de l'enseignant avec ses élèves. En troisième lieu, nous décrivons les différentes actions de l'enseignant qui sont influencées ou modulées en fonction des connaissances qu'il possède à propos de ses élèves.

À l'aide d'entrevues semi-dirigées ($n=25$) et de quatre groupes de discussion, ainsi que de l'analyse thématique de leurs transcriptions, nous proposons une vision d'ensemble de la connaissance de l'élève qu'ont les enseignants. Les personnes interrogées ont toutes entre 3 et 8 ans d'expérience en enseignement et travaillent principalement dans la grande région de Montréal. Ils sont enseignants au préscolaire-primaire, au secondaire, en éducation physique et à la santé, en adaptation scolaire et à la formation générale des adultes.

Nos résultats montrent que les enseignants possèdent différentes connaissances sur leurs élèves, qu'elles varient selon la matière enseignée et le cycle d'enseignement, qu'ils apprennent sur eux principalement sur le terrain et qu'ils utilisent la connaissance de l'élève dans de nombreuses actions et décisions quotidiennement.

Au fil de cette recherche doctorale, il est apparu qu'il n'est pas aisé de circonscrire ce type de connaissance et de bien saisir comment l'enseignant la prend en compte dans son enseignement. Cependant, nous pensons que notre étude mène à des éclaircissements importants dans la manière de concevoir les savoirs professionnels des enseignants, a de fortes implications pour la formation initiale à l'enseignement, tout en proposant une compréhension plus juste du travail enseignant avec les élèves.

Mots-clés : connaissance de l'élève ; savoirs enseignants ; base de connaissances pour enseigner ; formation initiale des maîtres

Abstract

This doctoral thesis focuses on what teachers in Quebec know about their students. More specifically, we insert this work in the field of research on teachers' professional knowledge and, more broadly, within the concept of the professionalization of teaching. The study of teachers' knowledge about students, which until now has been little studied or not very detailed, allows us to address the way in which today's teachers adapt and modify their practices in relation to the students in their classrooms.

To do so, we study teachers' knowledge about students in three dimensions. First, we try to better understand the nature of this type of knowledge. According to Anderson and al. (2001), there are three main types of knowledge: factual knowledge, conceptual knowledge and procedural knowledge. In our theoretical framework, we detail these three types of knowledge.

Next, we question the source of knowledge about students. According to several authors, notably Shulman (1987), whose work on the knowledge base for teaching was seminal, supports the idea that it is practical experience that most trains teachers. However, considering that pre-service teacher education also transmits a great deal of knowledge through the four years of the program, we try to gain a better understanding of where the student's knowledge comes from.

Then, we look at how knowledge about students is mobilized in teachers » practices. Indeed, we believe that our doctoral project would not be complete without trying to better define the mobilization of this knowledge in the daily activities of the teacher with these students. Therefore, we describe the different actions of the teacher that are influenced or modulated according to the knowledge he has about his students.

Based on the thematic analysis of semi-structured interview (n=25) and four focus group, we believe that we can draw a portrait of the knowledge about students. The interviewed teacher's all have between 3 and 8 years of teaching experience and work mainly in the Greater Montreal area. They are teachers in preschool and elementary school, secondary school, physical and health education (PHE), special education and general adult education.

Our results show that teachers have different type of knowledge about their students, that their knowledge varies according to the subject matter and cycle of teaching, that they learn on them through experience and that they use their knowledge about students in many actions and decision every day.

At the end, we will see that it is not easy to define this type of knowledge and to understand how teachers take it into account in their teaching. However, we believe that our study leads to important clarifications in the way teachers' professional knowledge is conceived, has strong implications for teacher education, and leads to a more accurate understanding of teachers work with students.

Keywords: teacher's knowledge about students; knowledge base for teaching; teacher education

Table des matières

Résumé.....	5
Abstract.....	7
Table des matières.....	9
Liste des tableaux.....	13
Liste des figures.....	15
Liste des sigles et abréviations.....	17
Remerciements.....	18
Introduction.....	21
1. Problématique.....	25
1.1 Les professions.....	26
1.2 Le travail sur l’humain et le cas particulier des enseignants.....	31
1.2.1 La centralité de l’élève en enseignement.....	33
1.2.2 La relation à l’élève.....	36
1.2.3 Les élèves d’aujourd’hui.....	40
1.3 La connaissance de l’élève parmi les connaissances de l’enseignant.....	42
1.3.1 Une base de connaissances pour enseigner.....	44
1.3.2 La connaissance pédagogique de la matière.....	46
1.3.3 La connaissance du contenu de la matière.....	49
1.3.4 La connaissance pédagogique générale.....	50
1.3.5 Les savoirs enseignants dans la documentation francophone.....	53
2. Cadre conceptuel.....	59
2.1 La nature de la connaissance de l’élève.....	61
2.2 La provenance de la connaissance de l’élève.....	66
2.2.1 Sources des connaissances des enseignants.....	66
2.2.2 Sources de la connaissance de l’élève.....	69

2.3	Conceptualisation de la connaissance de l'élève	70
2.3.1	Connaissances sur l'apprentissage des élèves.....	71
2.3.1.1	L'enseignant de mathématique	72
2.3.1.2	L'enseignant de langue maternelle.....	73
2.3.2	La connaissance du développement de l'élève	75
2.3.3	La connaissance de l'environnement socioculturel de l'élève.....	77
2.4	Questions spécifiques de recherche	79
3	<i>Cadre méthodologique</i>	83
3.1	Description de l'étude.....	83
3.1.1	Contexte.....	84
3.2	Collectes de données	86
3.2.1	Activité CAP sur la connaissance de l'élève	87
3.2.2	Entrevues semi-dirigées.....	89
3.2.3	Participants	91
3.3	Analyse des données.....	93
3.3.1	Démarche d'analyse.....	94
3.3.2	Contre-codage et validation de l'analyse.....	94
3.4	Limites méthodologiques	95
4	<i>Les résultats</i>	99
4.1	Les connaissances déclaratives sur les élèves	100
4.1.1	Les connaissances sur les apprentissages des élèves	102
4.1.1.1	Les connaissances factuelles à propos de l'apprentissage des élèves	103
4.1.1.2	Les connaissances conceptuelles sur les apprentissages des élèves	108
4.1.2	Les connaissances sur le développement individuel des élèves	115
4.1.2.1	Les connaissances factuelles sur le développement de l'individu	115
4.1.2.2	Les connaissances conceptuelles sur le développement de l'individu	122
4.1.3	Les connaissances sur l'environnement socioculturel des élèves	126
4.1.3.1	Les connaissances factuelles sur l'environnement socioculturel.....	126
4.1.3.2	Les connaissances conceptuelles sur l'environnement socioculturel.....	131
4.1.4	Les élèves les mieux connus des enseignants	132
4.1.5	Ce que connaissent les enseignants sur leurs élèves	135

4.2	Les sources de connaissances sur les élèves	138
4.2.1	Les sources issues de la documentation scientifique	140
4.2.1.1	La formation initiale face aux connaissances sur l'élève	141
4.2.1.2	L'expérience pratique et la connaissance de l'élève.....	147
4.2.2	Les sources émergentes de nos données	149
4.2.2.1	Les élèves (observation, dossier et discussion).....	149
4.2.2.2	Les collègues et autres professionnels à l'école	151
4.2.2.3	Le travail en classe (activités et travaux)	153
4.2.2.4	Les parents	154
4.2.3	La provenance de la connaissance de l'élève	156
4.3	La mobilisation de la connaissance de l'élève dans la pratique	158
4.3.1	L'enseignement différencié	159
4.3.1.1	Aux difficultés individuelles des élèves	160
4.3.1.2	Aux groupes d'élèves	164
4.3.2	Gestion des comportements	166
4.3.3	Planification des activités	168
4.3.4	Organisation des groupes-classes	171
4.3.5	La connaissance de l'élève dans le travail des participants.....	173
4.4	L'importance de la connaissance de l'élève	175
4.5	Résumé du chapitre de résultats	179
5	<i>Discussion</i>	185
5.1	Les contenus de la connaissance de l'élève	187
5.1.1	Connaissances factuelles de l'élève.....	190
5.1.2	Connaissances conceptuelles	193
5.2	Les sources de la connaissance de l'élève	198
5.2.1	Les élèves dans la formation initiale et la recherche.....	199
5.2.2	Les élèves dans le travail au quotidien	203
5.3	La mobilisation de la connaissance de l'élève	206
5.3.1	La connaissance de l'élève au service des connaissances de la matière et de la pédagogie.....	206
5.3.2	La connaissance de l'élève dans la relation enseignant-élève	209
5.3.3	La connaissance de l'élève et la différenciation pédagogique	211
5.3.4	La connaissance de l'élève et son articulation au travail enseignant.....	212

6	<i>Conclusion</i>	218
6.1	Au cœur de l’enseignement : la connaissance de l’élève	220
6.2	Repenser la transmission des connaissances sur l’élève dans les FI	224
6.3	Les limites de la thèse	226
6.4	Apports et perspectives de recherche	228
	<i>Références bibliographiques</i>	231
	<i>Annexe A — Canevas d’entretien de l’an 4</i>	243
	<i>Annexe B — Tableau des participants à l’étude</i>	249
	<i>Annexe C — Arbre final de codes</i>	252

Liste des tableaux

Tableau 1. – Catégorisation des connaissances enseignantes de Shulman (1987)	45
Tableau 2. – Description des thèmes principaux des entrevues semi-dirigées de l'étude principale.....	86
Tableau 3. – Canevas des groupes de discussion sur la connaissance des élèves.....	88
Tableau 4. – Canevas d'entrevue : Les connaissances sur les élèves acquises dans la formation et la pratique.....	90
Tableau 5. – Description des participants	92
Tableau 6. – Les connaissances spécifiques sur les élèves.	188
Tableau 7. – Évocation de la connaissance factuelle de l'élève selon les cycles et spécialités (entretiens et groupes de discussion).....	190
Tableau 8. – Évocation de la connaissance conceptuelle de l'élève selon les cycles et spécialités (entretiens et groupes de discussion).....	193

Liste des figures

Figure 1. – Modèle de la connaissance générale en pédagogie et psychologie de Voss, Kunter et Baumet (2011) (traduction libre).....	51
Figure 2. – Conceptualisation de la connaissance de l'élève	81
Figure 3. – Organisation de la première partie du chapitre 4	102
Figure 4. – Les sources de connaissances de l'élève	139
Figure 5. – La mobilisation de la connaissance de l'élève dans la pratique des enseignants interrogés.....	159
Figure 6. – Importance de la connaissance de l'élève — entretiens semi-dirigés	176
Figure 7. – Importance de la connaissance de l'élève — groupes de discussion	176
Figure 8. – La connaissance de l'élève et son articulation au travail enseignant.....	214

Liste des sigles et abréviations

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

EHDAA : Élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage et/ou d'adaptation

TES : Technicien (ne) s en éducation spécialisée

DES : Diplôme d'études secondaires

PCK : *Pedagogical content knowledge*

TPCs: *Teacher pedagogical constructions*

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

ÉPS : Éducation physique et à la santé

FGA : Formation générale des adultes

CAP : Communauté d'apprentissages professionnelle

GD : Groupe de discussion

TSA : Troubles du spectre de l'autisme

FI : Formation initiale

FC : Formation continue

ECR : Éthique et culture religieuse

TDA/H : Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

DPJ : Département de la protection de la jeunesse

UQAM : Université du Québec à Montréal

UQTR : Université du Québec à Trois-Rivières

UdeM : Université de Montréal

ONT : Ontario

US : Université de Sherbrooke

UL : Université Laval

UQAR : Université du Québec à Rimouski

Remerciements

Une thèse de doctorat est un long processus, parfois enivrant, parfois fastidieux, lors duquel nous menons un projet de recherche d'envergure à terme, mais surtout lors duquel nous nous développons en tant que chercheur et individu. L'écriture d'une thèse est souvent perçue comme un processus nécessairement solitaire. Or, lorsque l'on entame ce chemin bien entouré, c'est rarement le cas. Plusieurs personnes ont fait en sorte que ma route a été belle et enrichissante. Je tiens à les remercier chaleureusement.

Merci aux membres de mon jury : au professeur Thierry Karsenti, pour les opportunités de développement professionnel nombreuses et son accompagnement lors des moments clés de mon parcours. À la professeure Irène Rahm, pour sa gentillesse et son soutien en enseignement, ses lectures attentives et ses bons conseils. À la professeure Monica Cividini, d'avoir accepté d'être membre externe sur mon jury.

Merci à mes deux directeurs de recherche : à la professeure Cecilia Borges, pour sa rigueur et sa passion, qui m'a appris que l'on pouvait faire tout cela avec le sourire. Au professeur Maurice Tardif : pour son esprit scientifique et sa générosité, qui m'a montré que l'on pouvait toujours s'améliorer. Une codirection peut s'avérer un pari audacieux : dans notre cas, je crois qu'il a été fructueux.

Merci à Mme Ginette Casavant, pour ses relectures, ses corrections, sa bonne humeur et son soutien tout au long de mon parcours aux cycles supérieurs.

Merci aux Fonds de recherche du Québec (FRQ) de m'avoir soutenu dès le début de mon parcours doctoral, à la Faculté des Sciences de l'éducation et aux Études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal pour leur soutien financier, indispensable afin de mener une thèse à terme. Merci également au Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et à sa coordonnatrice Sophie Goyer de m'avoir offert un lieu de travail, du matériel, un réseau de chercheurs et d'étudiants en éducation, et des expériences professionnelles exceptionnelles.

Merci à mes incroyables amis-collègues : Caterina, Alyssa, Florent, Simon, Katrine, Gabriel et Marjorie pour l'entraide et le soutien social. Sans vous, la route n'aurait pas été la même. Entre nous, nous avons pu déconstruire le mythe du long parcours solitaire de l'étudiant aux cycles supérieurs.

Merci à Marc-André Duchesneau et à Arianne Robichaud, qui ont fini avant moi en me donnant l'exemple et dont le soutien fut essentiel.

Merci à mes merveilleuses amies : mes *Dudettes*, mes plus vieilles amies du secondaire et mes filles du Jean Coutu pour les soupers et les brunchs. À Élodie et Joli-Anne pour les longues discussions qui font du bien. Avoir de bonnes amies, ça rassure.

Merci à ma famille : à ma mère, France, qui m'a appris l'importance de s'aérer le cerveau. À mon père, Jean, pour m'avoir prouvé qu'écrire quelques heures par jour c'était suffisant. Ils m'ont appris à me débrouiller, à être forte et à toujours tenter de faire mieux, ce qui m'a assurément aidée dans cette aventure. À mes sœurs, Florence et Béatrice, car si on dit que le rire est la meilleure médecine, on peut dire que vous avez été mes antidépresseurs. À ma Marie-Charles, ma 3e sœur, mon rayon de soleil : si tu n'existais pas, il faudrait t'inventer.

Merci à Anne-Sophie, une collègue, mais surtout une meilleure amie. Merci pour le soutien moral, pour les merveilleux moments en voyage et les beaux colloques. Merci d'avoir tout compris.

Puis, merci à Ange Omer qui est devenu un pilier essentiel, patient et compréhensif dans ce parcours. Tu n'imagines pas comment ta présence dans ma vie apaise mes peurs, mes appréhensions et me porte plus loin. Sans toi, la vie serait moins douce et ce parcours n'aurait définitivement pas été le même. Tu as su me calmer lorsque nécessaire et me faire rire un peu tout le temps.

Sans ces précieuses personnes, le parcours au doctorat aurait été plus sinueux.

Être bien entouré est une force à ne jamais négliger.

Merci mille fois.

Introduction

Que faut-il faire pour enseigner ? Et : Que faut-il savoir pour enseigner ? Ces deux questions sont au cœur de nombreuses études en éducation depuis plus de 50 ans. En fait, depuis plusieurs décennies, les chercheurs en éducation s'interrogent sur comment enseigner, quelles méthodes privilégier et quels savoirs il faut transmettre aux élèves. De surcroît, de plus en plus d'études portent sur les élèves et leurs différentes caractéristiques psychologiques et développementales, par exemple, avoir des difficultés d'adaptation psychosociale, comportementale ou d'apprentissage, ou encore être un élève classé surdoué. D'autres recherches s'intéressent à leurs caractéristiques socioéconomiques et culturelles telles que vivre dans un milieu défavorisé, être immigrant ou enfant d'immigrants. En ce début de 21^e siècle, l'enseignement s'est complexifié et il n'est plus seulement une question de transmission de connaissances élémentaires. À l'école d'aujourd'hui et de demain, on veut former des citoyens capables de répondre aux différents enjeux qui affectent nos sociétés (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2017). À l'école québécoise, on se donne comme mission d'instruire, mais aussi de qualifier et de socialiser les enfants et adolescents du Québec (MELS, 2006). Or, que doit-on savoir sur les élèves pour leur enseigner aujourd'hui ? Comment utilise-t-on ces connaissances concrètement ? Ces questionnements constituent la toile de fond de cette thèse de doctorat, car indubitablement, l'élève est au cœur du travail enseignant.

Derrière ces questionnements se trouve spécifiquement notre objet de recherche : la connaissance de l'élève par l'enseignant. En effet, comme mentionné ci-haut, pour enseigner, l'enseignant doit connaître ses élèves : leurs caractéristiques psychologiques, développementales, socioéconomiques et culturelles, ainsi que les méandres sous-jacents aux processus d'apprentissage. Mais qu'est-ce que connaître ses élèves signifie réellement ? Pour bien saisir la complexité et l'intérêt de cet objet de recherche, il faut d'emblée mentionner qu'il s'insère dans un champ de recherches plus large nommé *teachers knowledge*, pouvant être traduit en français par les savoirs professionnels des enseignants ou le savoir enseignant. Ce champ de recherche s'efforce depuis presque quatre décennies de définir les différents savoirs à

la base du travail de l'enseignant, dans le but d'en améliorer les pratiques, ainsi que la formation initiale à l'enseignement. Il est aussi important de souligner que ce champ de recherche émerge d'un mouvement politique et idéologique plus large, celui de la professionnalisation de l'enseignement (Carbonneau, 1993), dont le but est de faire passer l'enseignement d'un statut de métier à celui de profession. À l'instar des professions bien établies, comme la médecine, le droit et l'ingénierie, ce mouvement prône la constitution d'une base de connaissances de haut niveau, validée par la recherche et spécifique à l'enseignement. Le point commun entre les professions tel qu'on les connaît aujourd'hui est justement l'idée d'une base de connaissances transmise lors d'une formation universitaire, permettant ensuite d'exercer la profession.

Dans cette thèse de doctorat, nous nous penchons sur ce champ de recherche et plus particulièrement sur cette connaissance de l'élève : comment circonscrire la connaissance de l'élève que possède l'enseignant ? D'où provient cette connaissance ? Et comment est-elle mobilisée par les enseignants ? Ces questions sont au cœur de notre travail. Afin de les articuler, nous faisons appel à des interlocuteurs de première ligne, les enseignants du primaire, du secondaire et de la formation générale aux adultes (FGA) qui œuvrent quotidiennement auprès des élèves, enfants et adolescents. Pour étayer l'ensemble de la démarche de cette étude, nous présentons dans ce qui suit la structure de notre thèse de doctorat.

Dans le premier chapitre, nous présentons notre problématique, en approfondissant davantage ce qui caractérise une profession. Plus spécifiquement, nous abordons les particularités des professions ayant pour objet de travail l'humain puisque l'enseignement est une profession de nature interactive dont l'objet de travail est humain, en occurrence l'élève. Par la suite, nous abordons la complexité du savoir professionnel ainsi que la place des connaissances dans ce type de travail interactif, notamment, en ce qui concerne le travail des enseignants auprès des élèves. Finalement, nous discutons plus amplement des différentes typologies des savoirs enseignants ayant émergé au cours des dernières décennies pour y trouver la place de la connaissance de l'élève. Nous verrons que ces typologies soulèvent un certain nombre de questionnements qui restent sans réponses. Nous terminons ce premier chapitre en présentant notre question générale de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous exposons notre cadre conceptuel, qui nous guidera tout au long de notre recherche. Nous définissons la nature de la connaissance selon le modèle d'Anderson et al. (2001), pour qui toute connaissance possède un volet déclaratif et un volet procédural. Nous abordons par la suite la connaissance de l'élève et toute la complexité l'entourant. Nous discutons des différentes sources des savoirs de l'enseignant, tant les sources personnelles de connaissance que les sources formelles et officielles. À la fin de ce chapitre, nous proposons une première conceptualisation de la connaissance de l'élève, soit une tentative de catégorisation des différentes caractéristiques de l'élève que doit connaître l'enseignant. Cette conceptualisation servira d'ancrage théorique à la base de notre recherche et sera mise en relation avec les propos des enseignants du primaire et du secondaire du Québec. Nos questions spécifiques de recherche terminent ce chapitre.

Dans le troisième chapitre, nous abordons la méthode employée afin de mener notre recherche. Plus précisément, nous décrivons notre cadre méthodologique et le contexte de l'étude. Nous décrivons également la démarche des collectes de données et leurs outils respectifs, soit des entretiens semi-dirigés et des groupes de discussion. Les premiers abordant plus spécifiquement les connaissances sur les élèves acquises dans la formation initiale et mobilisées dans la pratique enseignante. Les seconds visant particulièrement à circonscrire la connaissance de l'élève selon la vision des enseignants et à identifier les différentes sources de connaissances sur les élèves et leur transfert dans leur pratique enseignante. Nous étayons aussi le processus d'analyse de données et nous concluons ce chapitre en précisant les limites de notre étude.

Dans les quatrième et cinquième chapitres, nous exposons les résultats et interprétations de notre étude doctorale. Nous verrons que circonscrire la connaissance de l'élève, ses sources et sa mobilisation au sein de la pratique enseignante n'est pas simple. Cependant, les résultats montrent que les enseignants interrogés ont à cœur le bien-être de leurs élèves et tentent d'adapter leurs activités d'enseignement à eux. Pour ce faire, ils apprennent une multitude de connaissances et informations à propos des caractéristiques de leurs élèves et tentent de les utiliser à bon escient. Nous verrons également que notre étude mène à des constats originaux quant à la connaissance de l'élève jusqu'ici peu étudiée. En fin de compte, nous verrons que la

place de la connaissance de l'élève est tout autre que ce que les auteurs nous précédant semblent entendre.

Au terme, nous estimons que notre recherche doctorale mène à des éclaircissements quant à cette connaissance de l'élève encore floue à ce jour et pourtant si importante : comment enseigner aux élèves si on ne les connaît pas ? Autrement dit, comment leur enseigner si on ne prend pas en compte autant leurs caractéristiques psychologiques, développementales, socioéconomiques et culturelles ? Nous verrons au fil des chapitres qu'il n'est pas aisé de définir cette connaissance et d'en comprendre toutes ses dimensions, mais que ce travail est essentiel.

1. Problématique

Dans cette recherche doctorale, comme nous l'avons précisé en introduction, nous nous intéressons à la question des connaissances que possèdent les enseignants à propos de leurs élèves. Depuis les années 1980, cette question se situe dans un champ de recherche plus vaste qu'on appelle les savoirs professionnels à la base de l'enseignement, désignés en anglais par l'expression *knowledge base for teaching* (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE] 2017 ; Shulman, 1987 : 2004 ; Tardif et Lessard, 1999). Ce champ de recherche renvoie à la question du mouvement de professionnalisation de l'enseignement et à une vision du travail enseignant conçu comme une activité professionnelle reposant sur une expertise de haut niveau, acquise à la suite d'une formation universitaire et faisant appel à divers types de connaissances et de compétences (Carbonneau, 1993). Initié aux États-Unis dans les années 1980, le mouvement de professionnalisation s'efforce de faire de l'enseignement une profession à part entière, à l'image des professions libérales tels la médecine et le droit (Tardif, 2018). Or, l'une des principales caractéristiques de ces professions est justement qu'elles possèdent une base de connaissances spécifique à leur activité et à leur objet de travail. Ainsi, une telle base de connaissances est au cœur du professionnalisme en général et du professionnalisme enseignant en particulier.

Cette question du *knowledge base* pour enseigner est en elle-même très complexe, car elle se heurte à plusieurs barrières conceptuelles, telles l'organisation des savoirs dans la société et la nature des savoirs transmis d'une génération à l'autre, à la conceptualisation même de ce qu'est un savoir, le fait de connaître, ou encore à la distinction entre savoir et connaissance (Becker, 2007). Pour éviter toute confusion, il nous semble important d'établir dès maintenant ce que nous entendons par les termes *connaissance* et *savoir*, puisqu'ils sont largement utilisés l'un et l'autre dans la documentation scientifique francophone, sans réelle distinction. Ainsi, dans ce projet doctoral, nous parlerons des *savoirs professionnels* de l'enseignant, soit ce qu'un enseignant doit savoir pour enseigner, ces savoirs étant composés de *connaissances* et de *compétences* (savoir-être, savoir-faire) et nous discuterons de *base de connaissances* pour désigner l'ensemble des connaissances nécessaires pour enseigner.

La connaissance de l'élève est ainsi indissociable des savoirs professionnels des enseignants et plus largement, du mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Nous diviserons notre problématique en trois sections qui nous permettent d'établir la pertinence sociale et scientifique de notre questionnement de recherche. Dans un premier temps, nous discuterons du concept de profession et de ce qu'il peut nous apprendre sur le savoir professionnel. Cette première section nous permet d'établir la base de notre sujet de recherche et sa pertinence, ainsi que les subtilités avec lesquelles on doit décrire le savoir professionnel des enseignants spécifiquement. Dans un deuxième temps, nous aborderons la complexité du savoir professionnel dans le cadre du travail sur l'humain, en y discutant des dimensions affectives et relationnelles de ce type de travail. Nous y aborderons également le cas particulier des enseignants et de leur travail : la centralité de l'élève dans celui-ci, la relation enseignant-élève et l'hétérogénéité de la classe d'aujourd'hui. Dans un troisième temps, nous proposons de montrer la place de la connaissance de l'élève parmi le champ de recherche sur les savoirs professionnels de l'enseignant, plus précisément en décrivant comment les auteurs l'ont définie, placée et organisée parmi les connaissances de l'enseignant depuis les années 1980. Nous verrons que malgré l'importance accordée à la connaissance de l'élève par les chercheurs, elle reste peu définie et conceptuellement floue. Nous finirons notre problématique avec notre question générale de recherche.

1.1 Les professions

Commençons par décrire brièvement ce que sont les professions et comment elles émergent. Bien qu'elles soient plus anciennes et liées à l'essor des universités médiévales et de l'administration des États modernes, les professions libérales — principalement la médecine et le droit — telles que nous les connaissons aujourd'hui, sont notamment apparues au 19^e siècle. Elles sont principalement issues de luttes salariales et d'efforts d'organisation afin d'obtenir une main-d'œuvre qualifiée et efficace (Paradeise, 1988). Cela a engendré la protection et par la suite, la création d'un monopole par les professionnels de certains secteurs de la société, particulièrement la santé et la justice (Paradeise, 1988). Ces travailleurs ont obtenu le contrôle de leur secteur de travail, c'est-à-dire le contrôle de leurs pratiques et de leurs titres, tout en étant reconnus par l'État et la société. La professionnalisation de certaines occupations, qui n'étaient jusque-là ni

régies ni réglementées, est l'un des aspects principaux de l'histoire du marché du travail aux 19^e et 20^e siècles en Amérique du Nord (Paradeise, 1988).

Le concept de profession est débattu depuis de nombreuses décennies (Bourdoncle, 1993 ; Hugues, 1996 ; Merton, 1957 ; Parsons, 1937, etc.), car il mène à plusieurs questionnements sur le travail et les fonctions du travailleur, et à des remises en question sur le plan de la formation de ceux-ci (Wittorski, 2008). En effet, lorsqu'un corps de métier désire atteindre un statut de profession, il doit se professionnaliser et repenser plusieurs aspects de son travail : il doit dans la plupart des cas instaurer un cursus universitaire de formation au cours duquel les connaissances empiriques acquises normalement par l'expérience sont transformées en connaissances scientifiques. Il doit donc en principe établir une base de connaissances et de compétences claires à transmettre aux futurs travailleurs lors de cette formation, adopter un code éthique pour réguler ses travailleurs et, enfin, rendre des comptes au public (Paradeise, 1988 : 2004 ; Wittorski, 2008).

De nos jours, une profession est généralement régie par un ordre professionnel qui a pour mission de protéger le public et d'exercer un contrôle sur la qualité du service rendu par ses membres (Caouette, 2011). L'ordre professionnel a donc comme mandat d'assurer la compétence de ses membres en délivrant une autorisation de pratique aux nouveaux travailleurs après leur formation et en inspectant régulièrement leur pratique : la qualité du service rendu par une profession est donc assurée par un contrôle scientifique de la formation et un contrôle éthique de la pratique (Paradeise, 2004). L'établissement d'une base de connaissances scientifique et de valeurs professionnelles à transmettre lors de la formation est donc essentiel : que doit connaître le professionnel pour exercer sa pratique de façon efficace et éthique ?

Ainsi, en substance, une profession reconnue contrôle sa formation universitaire, l'accès au marché du travail et la mobilité de ses travailleurs ; elle possède une base de connaissances, doit satisfaire l'intérêt général, posséder un code éthique et faire l'objet d'une rétribution (Paradeise, 1988 : 2004 ; Wittorski, 2008). Bien souvent, lorsqu'on pense aux professions, on pense nécessairement à la médecine et au droit (Tardif, 2018). Au Québec, ces deux professions possèdent des bases de connaissances reconnues et spécifiques à elles, transmises lors de

formations universitaires fortement réglementées. Elles possèdent toutes deux des ordres professionnels protégeant le public contre les abus ou impairs de la part des professionnels et adhèrent à un code déontologique qui régit leurs pratiques¹. Ces deux professions sont depuis longtemps l'idéal type de la profession libérale et la plupart des métiers voulant se professionnaliser se basent sur leurs modèles (Parsons, 1937 ; Wittorski, 2008).

Dans les deux cas, selon la sociologie classique des professions, de Durkheim à Parsons, le savoir professionnel transmis par les institutions de formation est fortement codifié et formalisé (Paradeise, 2004). Ainsi, tant en droit qu'en médecine, les futurs professionnels apprennent des connaissances générales et formelles issues, dans un cas, de la tradition juridique, de la jurisprudence et du système de lois en vigueur, et dans l'autre, des sciences naturelles appliquées à l'étude du corps humain : la biologie, la génétique, la physiologie, etc. Ces connaissances sont produites dans les universités par des recherches scientifiques en médecine et en droit ainsi que dans toutes les sciences qui leur sont connexes.

Dans un même temps, ces connaissances sont rendues opératoires par leur traduction et application à des situations pratiques et à des cas concrets, ce qui est précisément le but de la formation pratique généralement offerte par des praticiens (médecins et avocats) qui enseignent à l'université, tout en conservant leurs fonctions professionnelles (Wittorski, 2008). De cette manière, le savoir professionnel est conçu comme un savoir reposant sur des bases scientifiques, mais possédant également une portée pratique, soit une efficacité dans et pour l'action professionnelle (Tardif, 2018). Enfin, le savoir (ou l'expertise) du professionnel possède aussi une dimension sociale, dans la mesure où ses applications pratiques (soigner des patients, appliquer le droit, etc.) contribuent au bon fonctionnement de l'ordre social et à la protection des populations (Paradeise, 2004). En ce sens, le savoir professionnel possède une orientation éthique, puisqu'il est au service, non pas du professionnel, mais des personnes au profit desquelles celui-ci agit.

¹ Informations repérées sur les sites du Collège des médecins du Québec <http://www.cmq.org/> et du Barreau du Québec <https://www.barreau.qc.ca/fr/>.

En quoi ces idées s'appliquent-elles à l'enseignement ? En Amérique du Nord, l'idée de professionnaliser l'enseignement existe depuis plusieurs décennies. Par exemple, dès les années 1960, le Rapport Parent (1963) reconnaît un statut professionnel aux enseignants et appelle de ses vœux à une professionnalisation de l'enseignement. Aux États-Unis, les années 1980 sont sujettes à de nombreuses remises en question lorsque le Holmes Group (1986) et la Carnegie Corporation (1986) publient des rapports très critiques face aux faiblesses du milieu de l'éducation et de l'enseignement (Tardif, Borges et Malo, 2012). Ces rapports critiquent fermement la formation et l'efficacité des enseignants américains et proposent de professionnaliser l'enseignement (Tardif, Borges et Malo, 2012). Dans les années 1980, les premiers efforts de définition d'une base de connaissances pour enseigner se voulaient donc une contribution à ce mouvement de professionnalisation de l'enseignement et de sa formation. Concrètement, ce mouvement se caractérise par la promotion des quatre principes suivants (Carbonneau, 1993 ; Crocker et Dibbon, 2008 ; Fullan, Galluzzo, Morris et Watson, 1998 ; Hargreaves, 2000 ; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998 ; OCDE, 2017) :

1. Une universitarisation de la formation initiale des enseignants et l'intégration de la recherche dans celle-ci par l'acquisition d'une base de connaissances spécifique à la pratique enseignante (*knowledge base*) ;
2. Une place centrale accordée à la formation pratique et aux stages, ainsi qu'une collaboration plus étroite entre les institutions de formation et les milieux scolaires (rapprochement du milieu de la pratique de celui de la recherche) ;
3. L'établissement de modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences des étudiants en formation ;
4. Une vision des pratiques enseignantes fondée sur la réflexivité et inspirée du praticien réflexif de Schön (1984) : on veut former des enseignants capables de réfléchir sur leur pratique afin de l'améliorer.

Ce dernier élément caractérisant le processus de professionnalisation de l'enseignement est important, car l'adoption du concept de pratique réflexive par le milieu de l'enseignement est porteur d'un message : celui que l'enseignant n'est pas un technicien appliquant des « recettes » pour transmettre de manière magistrale des savoirs aux élèves, mais bien un intervenant

réfléchissant et analysant sa pratique et la dimension humaine de celui-ci, soit la relation d'apprentissage avec ses élèves (Carbonneau, 1993). Plus précisément, selon Carbonneau (1993) :

[...] la tâche de l'enseignant suppose des adaptations et ajustements constants qui ne sont guère compatibles avec une approche trop figée. [...] l'enseignant est appelé à de plus en plus de souplesse et de flexibilité, qui ne seraient possibles que dans un contexte d'autonomie et de responsabilités typique des pratiques professionnelles (p.38).

Ainsi, initié aux États-Unis, le mouvement de professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants a eu un impact rapide et majeur au Québec dès les années 1990. Pour assurer la formation d'enseignants professionnels, le ministère de l'Éducation a modifié en profondeur la formation initiale à l'enseignement au Québec, d'abord en 1994, puis en 2001. Le ministère a également imposé aux universités un référentiel de compétences, en partie basé sur la recherche dans le domaine des savoirs enseignants, tout en augmentant le nombre d'heures consacrées aux stages et à la formation pratique (Tardif, 2013).

Toutefois, selon plusieurs auteurs, l'enseignement ne peut qu'être défini comme une semi-profession, puisqu'il ne présente pas toutes les caractéristiques d'une profession à proprement parler (Howsam, 1985 ; OCDE, 2017). Par exemple, la base scientifique de connaissances pour enseigner ne serait pas suffisamment systématique et bien établie ; le statut de l'expertise de l'enseignant est trop peu reconnu dans la société, ce qui ne légitime pas l'autonomie et la gouvernance de l'enseignant et ; la prise de décision dans le cadre du travail enseignant semble reposer sur une autonomie réduite (OCDE, 2017). De plus, comme nous le verrons dans la dernière partie de cette problématique, l'identification d'une base de connaissances en enseignement ne fait pas consensus parmi les chercheurs du domaine et les typologies formulées varient grandement (Hashweh, 2005). La complexité du travail enseignant et de la relation avec l'élève rend la conceptualisation des savoirs professionnels à la base de l'enseignement laborieuse. Il en découle donc des variations sur le plan des formations universitaires (Laroche-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrews et Potvin, 2013 ; Tremblay-Gagnon, 2017) ainsi que sur les façons d'enseigner (Brichaux, 2003).

En résumé, pour qu'un métier devienne une profession, il doit posséder les caractéristiques énoncées plus haut. Cependant, c'est l'édification d'une base de connaissances scientifiques qui est au fondement même du travail du professionnel, car elle définit autant la formation que la pratique. Dans la prochaine section, nous abordons la question des savoirs professionnels lorsque ceux-ci portent sur des êtres humains, comme c'est le cas dans de nombreuses professions contemporaines. Nous en arrivons ensuite au cas particulier du travail enseignant.

1.2 Le travail sur l'humain et le cas particulier des enseignants

Comme nous venons de le voir, une profession est fondée sur une base de connaissances scientifique acquise lors de la formation universitaire des futurs travailleurs. Toutefois, alors que certaines professions agissent sur des matériaux, sur de la matière inerte comme les ingénieurs ou les architectes et d'autres sur les composantes biologiques de l'être humain comme les médecins, certains professionnels interviennent directement avec et sur des êtres humains, sur leur vécu, leur personnalité, leur bien-être et leur situation de vie. C'est le cas, par exemple, des travailleurs sociaux, des psychologues et des enseignants. Dans nos sociétés, ces professionnels travaillent pour la plupart dans des organisations qui tentent de changer leur client en améliorant leur qualité de vie, leur état ou leur situation (Brichaux, 2003 ; Tardif, 2018) au travers, par exemple du système scolaire, du système de santé et des services sociaux. Ces professionnels s'efforcent entre autres de soutenir des personnes en difficulté, des enfants en développement, des personnes malades ou bien démunies. Leurs activités visent à améliorer leur situation, à changer leur personnalité, à les guider, etc. En ce sens, leurs savoirs professionnels sont largement mobilisés dans des contextes de relations humaines et impliquent des dimensions sociales, relationnelles et émotionnelles (OCDE, 2000 ; 2017).

Dans ce type de travail avec et sur l'humain, les savoirs professionnels ne peuvent pas être assimilés à des techniques matérielles ou à des plans précis de marche à suivre : ils sont interprétés, adaptés, voire improvisés dans l'action et dans l'interaction avec autrui (Brichaux, 2003). Celui qui travaille avec et sur des êtres humains doit faire preuve d'une certaine inventivité dans ses façons de faire, dans les relations qu'il instaure et il doit s'ajuster aux différentes situations et aux différentes personnes qu'il a devant lui. Ainsi, on peut dire que les connaissances

nécessaires pour exercer un travail ayant pour objet l'être humain ou son bien-être, ses comportements, ses apprentissages, se situent sur un continuum, allant des connaissances concrètes aux connaissances abstraites (Wanlin et Laflotte, 2017). En effet, à la différence des objets matériels et des corps biologiques, qui possèdent des structures communes, des invariants physiques, chimiques ou biologiques et qui font appel à des connaissances formalisées et opérationnelles, les professionnels travaillant avec et sur l'humain sont toujours engagés dans des relations avec des individus, des cas singuliers et des situations particulières (Tardif, 2018). Certes, ces professions possèdent aussi des théories générales et des connaissances formelles. Toutefois, il reste que ces théories et connaissances sont toujours confrontées, dans le cadre d'interactions humaines, à du singulier et à de l'individualité qui débordent leur pouvoir de contrôle et d'action.

Dans cette ligne de pensées, ces interactions, qui réclament la création d'une relation à autrui (l'individu obtenant le service ou le client), nécessitent aussi l'instauration d'un lien de confiance entre celui-ci et le travailleur (Brichaux, 2003) et comme ces individus sont dotés d'intériorité et d'intention, étant donné leur individualité, leur personnalité et leur histoire, le travail sur l'humain implique toujours une dimension éthique (Tardif, 2018). C'est justement cette nature du travail sur l'humain et de la relation à l'objet de travail qui rend nettement plus complexe la construction d'une base de connaissances aussi précise que celle mobilisée dans un travail portant sur des objets matériels, y compris des corps et des êtres biologiques comme en médecine (Brichaux, 2003). Dans les relations professionnelles que nécessite le travail sur et avec l'humain, l'aspect éthique est incontournable, puisqu'on ne peut pas, au même titre que dans le travail industriel, déconstruire l'objet « humain » et le reconstruire dans le bon ordre. Pourtant, on a longtemps considéré l'enseignant comme un ouvrier, un technicien ou un artisan, apprenant son métier sur le terrain, en répétant des techniques, au même titre que l'ébéniste, le pêcheur ou l'artisan-potier. Mais comme nous l'avons mentionné plus haut, à la différence de l'ébénisterie, de la pêche ou de la poterie, l'enseignement n'est pas un artisanat à proprement parler, puisqu'il implique une forte dimension éthique (Tom, 1980). L'objet de travail de l'enseignant (l'élève) possède une « polynature à la fois physique, biologique, individuelle, subjective, sexuelle, sociale, langagière et symbolique » (Tardif, 2018, p.16) qui nécessite, de la part de l'enseignant, une

sensibilité dans l'instauration de la relation à son objet : le pêcheur entretient rarement une relation affective à long terme avec le poisson qu'il attrape (Tom, 1980). De cette façon, les savoirs professionnels mobilisés par les travailleurs de ces milieux sont multidimensionnels et surtout, adaptatifs en fonction des interactions avec autrui (OCDE, 2017 ; Tardif, 2018). Selon le contexte et les caractéristiques individuelles de l'individu, l'intervention et la mobilisation des connaissances et compétences du travailleur varient.

Le travail sur l'humain est donc tout à fait singulier quant à la mobilisation des savoirs professionnels, car ceux-ci sont toujours liés à des personnes, porteuses d'individualité et d'intériorité, nécessitant l'instauration d'une relation avec eux. Le cas particulier de l'enseignement comme travail sur l'humain est aussi très intéressant. D'abord parce que l'élève (objet de travail) est absolument central en enseignement et que la grande majorité des tâches de l'enseignant tournent autour de lui. Ensuite, parce que la relation entre l'enseignant et l'élève est singulière, puisqu'elle se déploie autant dans des rapports émotionnels, que d'autorités et éthiques. Enfin, le cas des enseignants est particulier puisque les élèves dans les classes ont profondément changé dans les dernières décennies. Abordons chacun de ces aspects avant de revenir sur la question spécifique de la connaissance de l'élève parmi les savoirs enseignants.

Le cas particulier des enseignants d'aujourd'hui

1.2.1 La centralité de l'élève en enseignement

Au Québec, depuis les années 1990, nous sommes passés d'une éducation centrée sur l'enseignant et la transmission de savoirs, à une éducation centrée sur l'élève et la progression de ses apprentissages (Altet, 2001 ; Boutin, 2004). Cela se reflète autant dans les directives ministérielles données aux commissions scolaires, aux directions d'écoles et aux enseignants (approche par compétences, perspectives humanistes et socioconstructivistes de l'éducation, etc.), que dans le quotidien même de la classe (description des tâches et activités de l'enseignant, approche pédagogique, etc.). De la distribution prescriptive des tâches de l'enseignant et des attentes quant aux acquisitions des élèves jusqu'aux décisions prises dans l'action par l'enseignant, l'élève est largement au centre (Rogalski, 2007).

Les enseignants passent en moyenne 27 heures de leur semaine de travail en classe avec les élèves². Or, le reste de leurs heures de travail est également consacré de proche ou de loin aux élèves. Par exemple, ils planifient des leçons, corrigent les travaux, collaborent avec leurs collègues, assistent à des rencontres pédagogiques, etc. (Tardif et Lessard, 1999). Puis, dans l'exécution même de ses tâches, l'enseignant agit en fonction des élèves. Selon Shavelson et Stern (1981), plusieurs éléments influencent l'enseignant dans ses tâches et décisions qui les concernent. En premier lieu, les élèves et leurs caractéristiques influencent le processus décisionnel de l'enseignant, ainsi que la notion enseignée et l'environnement de la classe et de l'école. En deuxième lieu, les caractéristiques de l'enseignant lui-même, ses croyances et conceptions par rapport à la matière et aux élèves, la sélection et l'intégration des informations recueillies sur ces derniers modulent ses décisions. En ce sens, il agit principalement en fonction des élèves et de l'environnement dans lequel ils évoluent (OCDE, 2017). En bref, les programmes et instructions ministérielles, les caractéristiques des élèves et le contexte scolaire sont des éléments centraux guidant l'activité de l'enseignant.

Cette activité enseignante produit donc des effets sur les élèves et leurs rapports au contenu de la matière enseignée, par exemple : ont-ils acquis de nouvelles connaissances ? Ont-ils évolué dans leurs compréhensions de la matière enseignée (Rogalski, 2007) ? De surcroît, lorsque l'enseignant perçoit sa prestation d'enseignement comme un succès, qu'il ressent du plaisir et de la joie à enseigner, son sentiment d'efficacité a tendance à augmenter (Tschannen-Moran et Hoy, 2007). On peut également observer que ce sentiment influence les comportements et les actions de l'enseignant. Un fort sentiment d'efficacité a un effet significatif sur la qualité du travail de l'enseignant et corollairement, sur le travail réalisé par les élèves (Perrault, Brassart et Dubus, 2010). Lorsque les élèves réussissent bien, les enseignants se perçoivent plus efficaces et cela est réciproque : les élèves réussissent mieux lorsqu'ils perçoivent leur enseignant comme étant efficace (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012 ; Ross, 1998 ; Tschannen-Moran et Hoy, 2007).

² Description de la tâche et fonction enseignante : alliancedesprofs.qc.ca modifié en septembre 2016.

En d'autres mots, l'activité enseignante, soit les tâches réalisées par l'enseignant dans son travail au quotidien, influence plusieurs aspects de l'enseignement : quand les effets ne sont pas directement sur les élèves (apprentissages, progressions, interventions), ils le sont indirectement (adaptation des contenus, planification, etc.). Ainsi, on peut dire que l'essentiel des activités de l'enseignant, de même que les différentes directives et buts du système éducatif québécois tournent autour de l'élève. L'enseignant travaille pour, avec et en fonction des élèves dans sa classe.

Dans un autre ordre d'idées, la source la plus importante du sentiment d'efficacité de l'enseignant est l'accomplissement réalisé avec les élèves (Capara, Barbaranelli, Steca et Malone, 2006). De façon plus spécifique, lorsqu'ils discutent de leur sentiment d'efficacité ou de leurs compétences, les enseignants ont tendance à les attribuer à leur personnalité et leurs habiletés à entourer les élèves dans leur réussite (Liakopoulou, 2011). En fait, pour se sentir compétent et efficace, l'enseignant développe plusieurs habiletés, dont celles de l'organisation et la planification de la classe en fonction des élèves, ainsi que celles de gérer les comportements des élèves (Huntly, 2008). De plus, lorsque l'enseignant arrive à résoudre des situations problématiques ou observe une évolution dans les apprentissages d'un élève en difficulté, son sentiment d'efficacité augmente (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012 ; Huntly, 2008). D'ailleurs, la pratique en classe, face au groupe, particulièrement la gestion de classe difficile et l'indiscipline, se classent comme premières sources du sentiment d'incompétence chez les jeunes enseignants (Martineau et Presseau, 2003). Ce sont aussi les premiers facteurs du décrochage enseignant, de pair avec le manque de motivation et les mauvaises attitudes des élèves (Marlow, 1996). Pour l'enseignant, la récompense la plus importante est donc la *rétroaction* positive des élèves, reçue en classe. (Hagreaves, 2000). Ainsi, que ce soit en augmentant leur sentiment d'efficacité ou en accentuant leur sentiment d'incompétence, les enseignants attribuent à la réussite des élèves et à leurs comportements en classe une importance majeure. Ce sont principalement ces aspects qui définissent le sentiment d'efficacité de l'enseignant et plus largement, sa satisfaction au travail (Somech et Drach-Zahavy, 2000).

Le sentiment d'efficacité de l'enseignant prend donc source dans le travail fait avec les élèves. Leur réussite, leur évolution, la gestion de la classe et des apprentissages sont les premiers

déterminants de ce sentiment. Lorsque les élèves réussissent bien, se tiennent convenablement en classe ; lorsque l'enseignant arrive à régler des situations problématiques ou à aider un élève en difficulté, son sentiment d'efficacité se voit augmenter. Ainsi, la centralité de l'élève dans les activités de l'enseignant, dans sa préparation, ses évaluations et son sentiment d'efficacité montrent que l'enseignant travaille pour, sur et avec les élèves dans le but de les faire progresser. Pour cela, l'enseignant doit entrer en relation avec ses élèves et la section suivante présente quelques éléments clés pour comprendre cette relation et son instauration.

1.2.2 La relation à l'élève

En enseignement, une base de connaissances semble très complexe à définir, puisque l'enseignant travaille avec un collectif d'individus, enfants et adolescents, mais dans le but de les faire évoluer de façon individuelle (Pastré, 2007 ; Tardif, 2018). De plus, contrairement à la plupart des autres professions agissant sur des humains, l'enseignant travaille avec et sur plusieurs personnes simultanément. Il essaye tout à la fois de les transformer et de les faire apprendre. Le travail enseignant implique également une singularité non négligeable : l'élève est obligé d'aller à l'école dans la majorité des sociétés occidentales jusqu'à la fin de son adolescence (16 à 18 ans environ) (Tardif, 2013). L'enseignant doit amener ses élèves à coopérer, à collaborer, à vouloir apprendre et à se mettre à la tâche : bref, il doit les convaincre que l'école est bonne pour eux (Lessard et Tardif, 2003). Il se retrouve donc à négocier son travail et les tâches d'apprentissage demandées avec son groupe d'élèves. L'enseignant rejoint ainsi la plupart des autres professionnels agissant avec et sur des humains : il doit entrer en relation avec son objet de travail et cette relation modifie son rapport aux savoirs professionnels et complexifie sa tâche de travail.

Prenant en compte les éléments énoncés plus haut sur les caractéristiques d'un travail sur et avec l'humain, il semble que la relation à l'élève devrait être placée au centre de l'enseignement comme objet de travail, puisque celle-ci module les connaissances mobilisées par l'enseignant et façonne le climat de la classe : en fait, la dimension relationnelle face aux situations réellement vécues avec les élèves doit être considérée comme aussi importante que la dimension de la transmission de connaissances de l'enseignement (Altet, 2001). En effet, selon les recherches, la formation d'une relation enseignant-élève forte et positive permet à l'enseignant de créer un

environnement sécuritaire, chaleureux et motivant pour les élèves et c'est dans ce genre de climat de classe que les apprentissages sont les plus propices (Hamre et Pianta, 2006 ; Fortin, Plante et Bradley, 2011). Dans ses études, portant principalement sur l'enseignement aux adolescents, Domagala-Zysk (2006) affirme que les enseignants ont une influence certaine sur le parcours scolaire de leurs élèves, entre autres parce qu'ils sont souvent considérés comme une personne significative pour eux. Autrement dit, la qualité de la relation avec l'enseignant importe réellement dans la réussite scolaire : que la relation soit positive ou négative, que l'élève perçoive son enseignant comme un bon ou un mauvais modèle, il a le potentiel d'influencer tous les élèves dans sa classe (Domagala-Zysk, 2006). De plus, en étant perçus comme sensibles aux besoins des élèves et comme une source de soutien, les enseignants sont plus enclins à créer un climat de respect dans la classe, nécessaire à la réussite scolaire (LaRusso, Romer et Selman, 2007).

Par ailleurs, les études sur le développement de l'individu montrent que l'école est un lieu important dans le développement social de l'élève (Drapeau et Cloutier, 2015). C'est là qu'il développe ses habiletés sociales telles que travailler en équipe, communiquer, coopérer et partager. Il semble que non seulement l'enseignant doit développer une relation authentique avec ses élèves, car celle-ci favorise la réussite scolaire, mais également parce qu'elle encourage le développement des habiletés sociales de ceux-ci (Fortin, Plante et Bradley, 2011). En créant une relation positive avec les élèves, l'enseignant crée concomitamment un environnement propice au développement social de ses élèves.

Ainsi, considérant l'importance de la relation enseignant-élève dans la réussite scolaire de l'élève, plusieurs connaissances et compétences émotionnelles et relationnelles sont nécessaires chez les enseignants (Tardif, 2013). Pour construire cette relation enseignant-élève, l'enseignant peut se baser sur plusieurs caractéristiques de ses élèves, par exemple, leur âge, leur niveau d'habiletés sociales ou encore leurs forces et difficultés (Hamre et Pianta, 2006 ; Roorda, Koomen, Split et Oort, 2014). C'est d'ailleurs l'une des conclusions et recommandations que Fortin, Plante et Bradley (2011) émettent dans leur rapport, soit qu'il faut « sensibiliser les enseignants à l'importance de mieux connaître leurs élèves » (p.20). Il semble en effet que dans son travail et dans ses relations enseignant-élève, l'enseignant doit développer une panoplie de connaissances au sujet de l'élève :

Interpreting learners' statements and actions and shaping productive experiences for them [teachers] require knowledge of child and adolescent development and an understanding of how to support growth in various domains—cognitive, social, physical, and emotional. Teaching in ways that connect with students also requires an understanding of differences that may arise from culture, family experiences, developed intelligences, and approaches to learning. Teachers need to be able to inquire sensitively, listen carefully, and look thoughtfully at student work, as well as to structure situations in which students write and talk about their experiences (Darling-Hammond, 1998, p. 1).

Dans cet extrait, Darling-Hammond (1998) montre que les enseignants doivent connaître et être sensibles à plusieurs aspects entourant leurs élèves : comprendre leurs différences culturelles, leurs expériences familiales, leur développement cognitif, etc. L'enseignant se doit donc d'apprendre à connaître ses élèves, car plusieurs aspects les influencent en classe. Nous y reviendrons.

De plus, si l'on conçoit la relation entre l'enseignant et les élèves du point de vue de la motivation à l'école, alors c'est à l'enseignant que revient l'essentiel du travail. En effet, les travaux analysant la relation entre l'enseignant et ses élèves sous un angle motivationnel suggèrent que la qualité de la relation est modulée par les compétences interpersonnelles de l'enseignant, ses pratiques pédagogiques et ses tentatives de motivation à apprendre (Davis, 2003). L'enseignant doit instaurer la relation et la maintenir en utilisant des pratiques pédagogiques adaptées et motivantes pouvant engager les élèves dans leurs apprentissages. L'enseignant doit rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages et leur donner le goût d'apprendre (OCDE, 2017). Il lui faut donc développer une connaissance sur ce qui motive et intéresse les élèves (Davis, 2003) et par conséquent, l'enseignant doit connaître les motivations et intérêts de ses élèves, ce qui faciliterait leur mise au travail, leur apprentissage, susciterait leur attention et leur concentration.

Aussi, une relation enseignant-élève positive pourrait influencer plusieurs aspects de la réussite scolaire de l'élève : la participation en classe (Fredriksen et Rhodes, 2004), les attitudes des élèves face à l'école (Fraser et Walberg, 2005) ou encore, diminuer le risque de décrochage scolaire (Fallu et Janosz, 2003). En fin de compte, une relation chaleureuse et positive entre l'élève et son enseignant influence positivement la réussite scolaire, mais plus encore, elle assurerait globalement le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève, de meilleurs comportements et attitudes, de même qu'une transition primaire-secondaire plus douce (Fortin, Plante et Bardley,

2011). L'enseignant doit donc développer des savoirs, connaissances et compétences, afin de comprendre l'élève et être sensible à ses besoins.

Cela étant dit, cette relation instaurée entre l'enseignant et l'élève est singulière. Alors que le médecin s'engage à guérir ou à maintenir l'état de santé de ses patients, l'enseignant s'engage à fournir des outils de compréhensions du monde et à soutenir l'élève dans son développement. L'apprentissage, et plus largement, la réussite des élèves sont des buts lointains et incertains (Amigues, 2003). L'enseignement est une relation à long terme, où les résultats sont imprécis et où l'enseignant doit entrer en relation avec une multitude d'élèves simultanément, doit collectivement leur enseigner, tout en prenant en compte individuellement chacun d'entre eux.

Lorsqu'on enseigne, on fait un travail sur et avec des êtres humains, on désire les changer, les transformer, les amener à se développer. La difficulté dans l'analyse de l'enseignement se trouve ici : on ne peut pas uniquement le comprendre sur le plan de la transmission de savoirs et de pratiques didactiques, on doit aussi s'arrêter aux relations en classe (Altet, 2001). Ces relations nécessitent une certaine sensibilité chez l'enseignant et font appel à plusieurs connaissances sur les élèves. En bref, c'est au travers de cette relation que le travail de l'enseignant prend tout son sens : c'est là qu'il arrive, ou pas, à transformer son objet de travail de la façon souhaitée, en fonction des finalités de l'école et de sa vision. En tant que travail avec et sur l'humain, il ne peut réduire son activité à une série mécanisée de moyens techniques : il intervient sur des êtres humains empreints d'intentionnalité, de croyances, de connaissances antérieures, qui ont leur propre personnalité et leur propre histoire.

Enfin, lors de l'instauration de cette relation, l'enseignant doit développer et mobiliser des connaissances sur les caractéristiques de ses élèves afin d'instaurer une relation positive, forte et chaleureuse qui les encourage dans leurs parcours scolaires. Autrement dit, les caractéristiques des élèves dans la classe modulent les connaissances mobilisées par l'enseignant. Ainsi, au fondement même du travail enseignant se trouvent diverses connaissances à propos des élèves. Toutefois, ces élèves sont composites et hétérogènes, la classe d'aujourd'hui a profondément changé : on n'enseigne plus comme on enseignait il y a 50 ans et on n'enseigne plus aux mêmes élèves. Voyons en quel sens.

1.2.3 Les élèves d'aujourd'hui

Comme mentionné précédemment, la profession enseignante a profondément changé et son travail s'est complexifiée au fil des décennies. Talbot (2006) attribue principalement ces changements à des transformations sociétales qui ont notamment mené à des nouveautés sur le plan de la composition de la classe. En effet, dans la plupart des milieux scolaires du Québec, l'enseignant accueille aujourd'hui des élèves issus de plusieurs communautés culturelles, d'origines ethniques et milieux socioéconomiques divers. Plus de 22 % de ces élèves ont des particularités de toutes sortes, allant du trouble d'apprentissage, telle la dyslexie, aux problématiques intrafamiliales comme la violence conjugale. Il semble que ces transformations au sein de la famille, de l'école et de la société influencent les relations avec les élèves et plus largement le travail enseignant au quotidien. Voyons rapidement quelques-unes de ces transformations du système d'éducation québécois afin de comprendre comment la composition de la classe d'élèves a été remodelée.

Au milieu du siècle dernier, après la Révolution tranquille et le Rapport Parent de 1963, le Québec complétait la démocratisation de l'éducation entamée dans les années 1940 et se fixait des buts à moyens et longs termes tels que l'unification du système éducatif le rendant public de la maternelle à l'université, l'instruction des filles, l'accessibilité aux études postsecondaires, etc. (Tardif, 2013). Le Québec a également commencé, dès les années 1980, à intégrer aux classes ordinaires les élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation (EHDA) jusque-là peu scolarisés, voire pas du tout (Plumelle, 2002 ; Tardif, 2013).

Depuis les années 1980, l'école est confrontée à l'intégration grandissante des EHDA dans les classes ordinaires et aux spécialistes qui les entourent, en particulier les orthopédagogues et les techniciens en éducation spécialisée (TES) (Lessard et Tardif, 2003). Ces élèves, de plus en plus nombreux dans les classes ordinaires soulèvent de nombreux enjeux et débats : d'une part, cette intégration manifeste l'intérêt porté par la société québécoise à l'égalité des chances et au droit à l'instruction, d'autre part, elle soulève un questionnement concernant l'équité, notamment pour les élèves dits réguliers (Tardif, 2013). Ainsi, malgré le soutien des spécialistes tel les orthopédagogues et les TES, il semble que les enseignants manquent de ressources et de temps pour enseigner et transmettre les contenus requis (Boutin, Bessette et Dridi, 2015).

De plus, la Loi 101 de 1977 et l'immigration toujours bien présente au Québec amènent de nouveaux défis pour les enseignants et l'école québécoise, notamment celui d'éduquer des enfants allophones (Tardif, 2013). Quoiqu'étant une réalité plutôt urbaine, il demeure que les enfants issus de l'immigration — les élèves immigrants eux-mêmes ; les élèves ayant deux parents immigrants ; ou les élèves ayant un parent immigrant — représentent une grande partie de la population scolaire d'aujourd'hui, notamment plus de 60 % à Montréal (Magnan, Darchinian et Larouche, 2016). Pour les enseignants, cette diversité ethnoculturelle des élèves fait appel à de nouvelles connaissances et compétences, en différenciation pédagogique, mais également en adaptation des contenus (Tardif, 2013) : comment enseigner l'histoire du Québec à des enfants issus des communautés autochtones ? Comment aborder la théorie de l'évolution de Darwin ou encore la création du monde à des enfants croyants à la Genèse biblique ?

Cela est sans compter les fossés existants entre les écoles publiques et privées et les différents programmes particuliers de plus en plus offerts dans le réseau public (programme international, le sport-étude, la vocation musique, arts dramatiques, etc.). En effet, selon Lessard et Levasseur (2007), nous serions en train d'assister non seulement à une hiérarchisation des écoles entre les secteurs privé et public, mais également à l'intérieur même du réseau public où justement certains programmes « élitistes » se voient offrir un statut plus appréciable par les cégeps et mêmes les universités. Pour les enseignants, les ressources disponibles varient entre autres en fonction de ces programmes et types d'écoles (Lapierre, Lefebvre et Merrigan, 2016). Ainsi, les élèves qui composent ces classes sont disparates, ayant des aspirations, des motivations et des milieux de vie différents selon l'école et le programme qu'ils choisissent.

En résumé, alors qu'on enseignait, il y a une cinquantaine d'années, à une classe homogène, composée d'élèves issus de la même culture et de la même origine sociale, n'ayant aucun diagnostic de difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou de handicap, on enseigne aujourd'hui à des classes hétérogènes sous tous ces angles (Tardif, 2013). Ces nouvelles réalités et réformes appellent le développement de nouvelles connaissances et compétences enseignantes relatives aux élèves et à la relation avec eux (Lessard et Tardif, 2003). En fin de compte, on peut dire que plusieurs promesses de la Révolution tranquille ont été tenues — en 2009, 80,10 % des élèves avaient obtenu leurs diplômes d'études secondaires (DES) en moins de sept ans, statistiques

comprenant tous les élèves (écoles publiques, écoles privées, immigrants de première génération, EHDA, défavorisés, etc.)³. Or, la classe ordinaire d'aujourd'hui exige une différenciation pédagogique plus grande par l'enseignant qui, même si elle offre plusieurs avantages, entre autres rejoindre un plus grand nombre d'élèves, mène parfois à un alourdissement de la tâche.

Ainsi, l'enseignant doit composer avec 20, 25, 30 élèves différents, non seulement sur le plan individuel, mais également sur le plan culturel, linguistique, intellectuel et socioéconomique. En ce sens, la connaissance de l'élève est effectivement difficile à définir. Dans la dernière section de cette problématique, nous décrivons comment les auteurs l'ont étudiée, car comme mentionné plus haut, cela fait bientôt 40 ans que les chercheurs en éducation étudient et tentent d'identifier les connaissances à la base du travail enseignant. Parmi ces grands travaux, la connaissance des caractéristiques des élèves fut décrite et étudiée sous plusieurs angles. Allons voir cela plus spécifiquement.

1.3 La connaissance de l'élève parmi les connaissances de l'enseignant

Comme nous l'avons vu dans la première section, depuis les années 1980, l'étude des connaissances de l'enseignant forme un domaine de recherche riche en sciences de l'éducation et nombreuses sont les typologies qui ont émergé afin de mieux les documenter, les identifier et les analyser. Malgré le peu de consensus réels sur ses typologies et leurs contenus (Hashweh, 2005), plusieurs de ces travaux ont identifié la connaissance de l'élève comme faisant partie de cette base de connaissances pour enseigner. Cependant, comme nous le verrons, les auteurs s'entendent peu sur la place de cette connaissance de l'élève dans cette base de connaissances pour enseigner. En effet, même si la diversité de ces travaux montre l'intérêt que les chercheurs ont pour ce champ de recherche et la détermination des connaissances spécifiques pour enseigner, le peu de consensus issus de ces recherches illustre la complexité d'établir une base

³ <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-diplomation-et-de-qualification-par-cohorte-de-nouveaux-inscrits-au-secondaire/>

de connaissances claire et précise en enseignement et la prudence intellectuelle avec laquelle on doit aborder cette question.

Dans le cadre de cette problématique, nous systématisons quelques-unes des plus importantes typologies des savoirs⁴ enseignants et y indiquons la place de la connaissance de l'élève. Nous verrons d'abord la contribution de l'un des fondateurs de ce champ de recherche, Lee Shulman, dans la sous-section 1.3.1 une base de connaissances pour enseigner, puisque c'est principalement ses travaux qui ont inspiré les auteurs qui l'ont suivi. Soulignons que, tout en suivant les traces de Shulman, plusieurs typologies ou synthèses ont émergé postérieurement sur la problématique des savoirs enseignants, principalement sur la base de connaissances pour enseigner (*knowledge base*) autant dans le monde anglo-saxon (Ben Peretz, 2010 et 2004 ; Munby, Russel and Martin, 2001 ; Tochon, 2001), que francophone (Tardif et Lessard, 1999 ; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997 ; Martin, 1992 ; Tardif, Lessard et Laye, 1991 ; Altet 2004 ; 2008) et ce, sans compter l'immense répercussion des travaux de Shulman dans les pays du sud, notamment en Amérique latine. Ces typologies ont donc en commun la problématisation des savoirs enseignants et la volonté de synthétiser une base de connaissances pour enseigner.

Parmi les catégories de connaissances qui ont été les plus étudiées, on retrouve la *connaissance pédagogique de la matière* (Cochran, DeRuiter et King, 1993 ; Hashweh, 2005), la *connaissance du contenu de la matière* (Grossman et Stodolsky, 1994 : 1995 ; Ball, Thames et Phelps, 2008), et la *connaissance de la pédagogie générale* (Voss, Kunter et Baumet, 2011 ; OCDE, 2017). Ainsi, sans prétendre à l'exhaustivité de notre démarche, à la suite de la présentation des travaux de Shulman, nous poursuivons en faisant état de certains travaux qui ont suivi les traces du fondateur de ce champ, de manière à situer la place attribuée à la connaissance de l'élève. En ce

⁴ Il est important de souligner ici que le champ de recherche sur les savoirs enseignants, comme mentionné en début de problématique, est vaste et diversifié. En effet, en faisant rapidement des recherches sur *Google.Scholar* (21 400), *Érudit* (2 400) et *ERIC-ProQuest* (58 800), les résultats sur les concepts de *savoirs enseignants* et *teachers knowledge* sont nombreux. Nous présentons, dans cette dernière section de la problématique, les auteurs principaux, les plus cités et les plus utilisés de ce grand champ. Au fur et à mesure, nous décrivons plus spécifiquement le choix de chacune de ces typologies et auteurs.

sens, les trois sous-sections qui suivent abordent spécifiquement chacune de ces trois grandes catégories de connaissances en y présentant certains de ses auteurs principaux.

Toutefois, il est important de mentionner que la catégorisation des différents types de connaissances à la base du travail enseignant est une façon d'aborder les savoirs enseignants parmi plusieurs autres : dans la cinquième sous-section de cette dernière partie de la problématique, nous verrons que les auteurs francophones, principalement Tardif et Lessard, ainsi que Altet abordent plutôt les savoirs enseignants sous l'angle de leur nature, leurs modes d'acquisition et leur mobilisation en classe. Voyons cela.

1.3.1 Une base de connaissances pour enseigner

Au cours des années 1980, trois importants rapports américains – A Nation at Risk de la National Commission on Excellence in Education (1983), celui du Holmes Group, Tomorrow's Teachers (1986) et celui de la Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986) — poussent les grandes institutions universitaires à repenser leurs programmes de formation. Comme mentionné ci-haut, avec ce mouvement de professionnalisation de l'enseignement, les autorités politiques et universitaires exigent une réforme complète des fondements des programmes en enseignement :

La formation devrait être repensée en fonction de deux orientations fondamentales et complémentaires : l'amélioration de la qualité de la formation et la professionnalisation du métier d'enseignant, orientations exigeant, entre autres, le développement d'une base de connaissances en enseignement. L'argument mis de l'avant soutenait qu'à l'instar des autres professions, l'enseignement et la formation à l'enseignement ne se professionnaliseraient qu'à la condition de s'appuyer sur un ensemble de savoirs spécialisés (Raymond, 1998, p. 2).

La typologie de Shulman se voulait donc, en premier lieu, une contribution au développement de cette base de connaissances pour la formation. Toutefois, l'auteur a également voulu développer cette base en réaction aux nombreuses études des décennies précédentes largement inspirées de la psychologie du comportement (behaviorisme), qui avaient selon lui omis plusieurs éléments subjectifs du travail enseignant, tels les aspects affectif et relationnel de l'apprentissage (Shulman, 1987). Shulman désirait aussi montrer que la connaissance du contenu de la matière et des notions à enseigner, certes très importante, n'était plus suffisante de nos jours. Il a voulu

montrer qu'il fallait aussi s'attarder aux processus cognitifs sous-tendant l'acte d'enseigner afin de comprendre comment l'enfant et l'adolescent apprennent (Shulman, 1986). Il a alors tenté d'identifier et de classer les divers types de savoirs guidant l'enseignant, ainsi que leur provenance. Nous verrons que ses travaux ont été utiles au fondement d'un champ de recherche riche, qui s'est décliné en centaines de recherches sur les savoirs des enseignants.

En 1986, Shulman décrit d'abord trois types de savoirs, puis les retravaille en 1987 en proposant un modèle à sept catégories. Dans le tableau 1, nous présentons les différentes catégories de connaissances énoncées par cet auteur et la courte définition qu'il leur a accordée. Il est important de souligner que la connaissance qui nous intéresse (la connaissance de l'élève) n'a été que mentionnée dans le travail de Shulman, sans être définie.

Tableau 1

Catégorisation des connaissances enseignantes de Shulman (1987)

Connaissance	Définition
Connaissance du contenu de la matière (content knowledge)	Désigne les disciplines et les matières enseignées : les règles de grammaire en français, la fraction en mathématiques, l'atome en physique, etc.
Connaissance pédagogique de la matière (pedagogical content knowledge – PCK)	Décrit comment cette connaissance est utilisée pour transformer le contenu de la matière en des formes compréhensives pour les élèves.
Connaissance des programmes scolaires (curriculum knowledge)	Consiste à connaître le matériel et les programmes scolaires : elle sert d'outil à l'enseignant.
Connaissance de la pédagogie en générale (general pedagogical knowledge).	Regroupe les principes et les stratégies en gestion et organisation de la classe.
Connaissance de l'élève et de ses caractéristiques en tant qu'apprenant (knowledge of learners and their characteristics).	
Connaissance du contexte du système éducatif (knowledge of educational context).	Décrit le contexte du système d'éducation et permet à l'enseignant de se situer dans son environnement.
Connaissance des visées, des valeurs et des finalités du système éducatif (knowledge of educational ends, purposes and values).	Définit la philosophie et l'histoire derrière le système éducatif dans lequel se trouve l'enseignant.

Dans son essai de 1987, Shulman décrit davantage la connaissance pédagogique de la matière, car c'est elle, selon lui, qui différencie le spécialiste d'un savoir (mathématicien, physicien, etc.)

du pédagogue. Il dit également que cette connaissance « *represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction* » (Shulman, 1987, p.8). Ce type de connaissance mobilise donc la connaissance de l'élève, ainsi que celle de la pédagogie et du contenu de la matière, instaurant des liens étroits entre ces trois types de connaissances.

Toutefois, Shulman n'explique pas comment les connaissances s'articulent entre elles et s'influencent. Est-ce que la connaissance pédagogique de la matière est hiérarchiquement plus importante que les autres connaissances dans le sens où elle regroupe d'autres types de connaissances décrites par Shulman ? De plus, il n'est pas tout à fait clair où se situe la connaissance de l'élève, car, même si l'auteur lui attribue une catégorie à part entière (connaissance de l'élève et des caractéristiques de l'apprenant), il l'intègre également dans la connaissance pédagogique de la matière. C'est d'ailleurs l'une des critiques que l'on peut adresser à cet auteur, soit de ne pas avoir décrit la dynamique et les relations entre les différents types de connaissances.

En résumé, selon Shulman, pour planifier, enseigner et évaluer les élèves, l'enseignant doit posséder des connaissances variées sur le curriculum scolaire, les stratégies d'enseignement, la nature de la matière enseignée, les caractéristiques des enfants et des adolescents auxquels il enseigne, etc. L'enseignant doit aussi développer, de façon approfondie, la connaissance pédagogique de la matière (Shulman, 1986 : 1987 : 2004). En bref, les travaux de Shulman ont laissé place à des centaines de recherches étudiant la base de connaissances pour enseigner. Toutefois, cette prolifération des travaux sur le sujet montre également que la typologie de Shulman est incomplète à certains égards. Allons voir comment les auteurs qui l'ont suivi ont repris ses catégories et les ont développées au fil des années.

1.3.2 La connaissance pédagogique de la matière

À partir des travaux de Shulman et du début des années 1990, de nombreux auteurs se sont concentrés sur la connaissance pédagogique de la matière, puisque c'est cette connaissance, selon Shulman, qui différencie le spécialiste expert (le physicien, le géographe, etc.) du

pédagogue (l'enseignant de physique, l'enseignant de géographie, etc.). C'est entre autres grâce à cette connaissance que l'enseignant peut comprendre les différentes façons de concevoir la matière par les élèves et y adapter les contenus d'enseignement.

Cochran, DeRuiter et King (1993) ont donc voulu contribuer au développement de cette connaissance et amener une perspective constructiviste au débat. Pour parler de connaissance pédagogique de la matière, les auteurs introduisent le concept de *pedagogical content knowing*, différent de *pedagogical content knowledge*, qui manifesterait davantage la dynamique de cette connaissance. En effet, selon les auteurs, le terme *knowledge* serait trop statique et plutôt inconsistant avec une perspective constructiviste de l'enseignement décrite comme suit :

The constructive processes of knowledge growth and transformation occur in a social context as a result of interpersonal interactions [...] Understanding is situated or context bound because social interactions are fundamental and inseparably bound to the development of the tools for thinking and understandings of how to use them (Cochran, DeRuiter et King, 1993, p. 266).

Les auteurs affirment donc ici que le concept de connaissance pédagogique de la matière, tel que décrit par Shulman, n'arrive pas à rendre compte des caractéristiques du travail enseignant dans son contexte, avec des élèves en particulier. Ils vont donc décrire le *pedagogical content knowing* comme étant la combinaison de quatre composantes : 1) une composante sur la pédagogie ; 2) une sur le contenu de matière ; 3) une sur les caractéristiques des élèves ; 4) et enfin, une sur l'environnement d'apprentissage (Cochran, DeRuiter et King, 1993). Par connaissance des caractéristiques des élèves, les auteurs entendent donc tout ce qu'un enseignant a besoin de savoir pour comprendre ses élèves, incluant leurs habiletés, leurs stratégies d'apprentissage, leurs âges et développements, leurs attitudes, motivations et leurs conceptions préalables de la matière enseignée. De cette façon, les auteurs proposent, quelques années après Shulman, davantage de caractéristiques définissant les connaissances de l'élève. Cependant, à la différence de Shulman, cette connaissance de l'élève est entièrement définie et intégrée à la connaissance pédagogique de la matière et qui semble se développer à partir de cette dernière.

Bref, sans vraiment décrire comment la connaissance de tous ces aspects de l'élève influence le PCK, les travaux de ces auteurs renseignent davantage sur ce que concerne la connaissance des caractéristiques des élèves. Cependant, il reste que leur travail n'explique pas la nature de la

connaissance et d'où elle provient. Est-ce que c'est une connaissance théorique, pouvant être apprise lors de la formation initiale à l'enseignement ? Est-elle partiellement théorique ? Si oui, comment se développe-t-elle au contact du terrain ?

Au milieu des années 2000, Hashweh (2005) tentera de mieux définir les caractéristiques de la connaissance pédagogique de la matière, car selon lui, les 20 dernières années de recherche sur celle-ci lui ont fait perdre sa spécificité liée au contenu de la matière enseignée, pour devenir une catégorie générale de savoir, voire un synonyme de base de connaissances pour enseigner (Hashweh, 2005). Pour revenir à cette spécificité liée à la matière, l'auteur introduit le terme *teacher pedagogical constructions* (TCPs) qui permettrait de mieux saisir la dynamique et le développement de la connaissance pédagogique de la matière.

Pour Hashweh (2005), sept affirmations peuvent être faites concernant cette connaissance :

- 1) Elle est privée et personnelle ; elle est donc propre à chaque enseignant.
- 2) Elle est un collectif de constructions pédagogiques (TCPs).
- 3) Les TCPs sont les résultats de la planification de l'enseignant, mais aussi des phases interactives et post-actives de l'enseignement. En ce sens, elles se développent au travers de l'expérience.
- 4) Les TCPs sont aussi le résultat d'un processus réflexif influencé par l'interaction entre les autres connaissances et croyances de l'enseignant. La connaissance pédagogique est donc un amalgame de différentes connaissances de l'enseignant.
- 5) Les TCPs constituent une base générale d'événements intériorisée dans la mémoire de l'enseignant. Chaque TCP est construit au travers de l'expérience et est intériorisé par l'enseignant en schèmes de pensées (scénario, script) qui s'adaptent et se réorganisent au fil des expériences.
- 6) Les TCPs sont spécifiques à la matière enseignée : elles évoquent des connaissances sur la matière, sur les différentes façons de l'explorer et de l'expliquer, mais également, elles sous-tendent une exploitation des connaissances antérieures des élèves sur la matière.
- 7) Les TCPs devraient (idéalement) être reliées aux autres catégories et sous-catégories de connaissances de l'enseignant : connaissance sur l'apprentissage et l'apprenant ; connaissance et croyance sur la pédagogie ; connaissance du contexte d'enseignement ; connaissance des ressources ; connaissance du curriculum ; connaissance des visées et de la philosophie de l'éducation ; et la connaissance de la matière.

Décrit de cette façon, Hashweh (2005) met en exergue le fait que la connaissance pédagogique de la matière et ses constructions (TCPs) ne sont pas théoriques et ne peuvent être acquises lors

de la formation initiale à l'enseignement à proprement parler. Elles sont modulées, façonnées, adaptées et réorganisées selon le contexte d'enseignement et les groupes d'élèves. L'enseignant, se basant sur les autres catégories de connaissances, développe et construit sa connaissance pédagogique de la matière, de telle sorte que, si on se fie à Hashweh (2005), cette connaissance est effectivement et hiérarchiquement plus importante que les autres connaissances de l'enseignant et serait le réceptacle de la connaissance de l'élève. Selon cet auteur, la connaissance pédagogique de la matière englobe tous les autres types de connaissances et c'est dans celles-ci en fait qu'elle trouve ses racines. Sans nous donner davantage d'information sur ce que concerne spécifiquement la connaissance de l'élève, Hashweh montre davantage la dynamique existant entre les différents types de connaissances. Toutefois, malgré l'intérêt marqué des chercheurs, les recherches sur la connaissance pédagogique de matière omettent souvent un élément primordial : la spécificité de la matière enseignée ou la connaissance du contenu de la matière. Nous verrons plus amplement ce type de connaissance dans les prochaines pages.

1.3.3 La connaissance du contenu de la matière

Selon Ball, Thames et Phelps (2008), les recherches sur la connaissance pédagogique de la matière ont amplement contribué à mieux comprendre la pratique enseignante et le lien entre la connaissance du contenu de la matière et l'apprentissage des élèves en montrant l'importance pour les enseignants de connaître leurs conceptions antérieures et alternatives de la matière. Ces recherches ont également montré l'importance du PCK dans la pratique enseignante, puisque c'est elle, au fond, qui aiderait l'élève à mieux apprendre (Magnusson, Krajcik et Borko, 1999).

Cependant, il semble que près d'un tiers des recherches sur la connaissance pédagogique de la matière ne l'aborde pas sous l'angle d'une matière en particulier, tentant de la généraliser à tous les enseignants, peu importe le domaine d'enseignement (Ball, Thames et Phelps, 2008). Or, la matière enseignée possède des caractéristiques spécifiques à son champ que l'enseignant doit prendre en compte (Grossman et Stodolsky, 1994 : 1995). En effet, en raison de leurs histoires, leurs structures et leurs organisations, les différentes matières scolaires se présentent aux élèves différemment. Par exemple, l'enseignant de langue (anglais, français, etc.) peut négocier les choix des contenus et la mise en œuvre du programme, puisque cet enseignement mobilise plusieurs autres sous-disciplines telles la littérature, la linguistique, l'écriture et la lecture. L'enseignement

de langue offre alors plus de flexibilité à l'enseignant dans sa prestation (Grossman et Stodolsky, 1994 : 1995). Au cours de son histoire, l'enseignement des mathématiques s'est davantage heurté à des conflits sur le *quoi* enseigner plutôt que sur le *comment* : que doit-on enseigner aux élèves et à quel moment du parcours scolaire, sont les questions au cœur de ce champ d'enseignement (Grossman et Stodolsky, 1994 : 1995). De cette façon, la matière enseignée offre un contexte spécifique à l'enseignant : la connaissance pédagogique de la matière ne peut se construire de la même façon en enseignement du français, qu'en mathématique, ou encore en éthique et cultures religieuses.

C'est entre autres pour cela que la connaissance du contenu de la matière requiert bien plus qu'une connaissance experte sur un sujet : il ne suffit pas de maîtriser les faits et les concepts sur un sujet, l'enseignant doit aussi comprendre la structure de la matière, son histoire et ce qui la légitime (Grossman et Stodolsky, 1994 : 1995). L'enseignant doit connaître « le *quoi* », mais aussi « le *pourquoi* » et « le *comment* » des sujets qu'il enseigne (Ball, Thames et Phelps, 2008). Il doit pouvoir expliquer aux élèves l'intérêt des contenus qu'il enseigne et l'utilité qu'ils ont pour eux. C'est notamment en ayant une connaissance poussée sur le sujet enseigné que l'enseignant peut anticiper les erreurs et les conceptions alternatives des élèves et ce sont ces connaissances qui guideront par la suite sa prestation (Ball, Thames et Phelps, 2008 ; Grossman et Stodolsky, 1994 : 1995).

Ainsi, sous la connaissance du contenu de la matière, la connaissance de l'élève est décrite implicitement comme la connaissance des conceptions, motivations et habiletés des élèves dans une matière : elle est donc spécifique à la matière enseignée. Cependant, il nous semble incomplet de parler de la connaissance de l'élève en lien avec leurs conceptions de la matière. Nous pensons que la connaissance de l'élève trouve source également dans la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève et dans les stratégies que l'enseignant utilise pour faire la classe.

1.3.4 La connaissance pédagogique générale

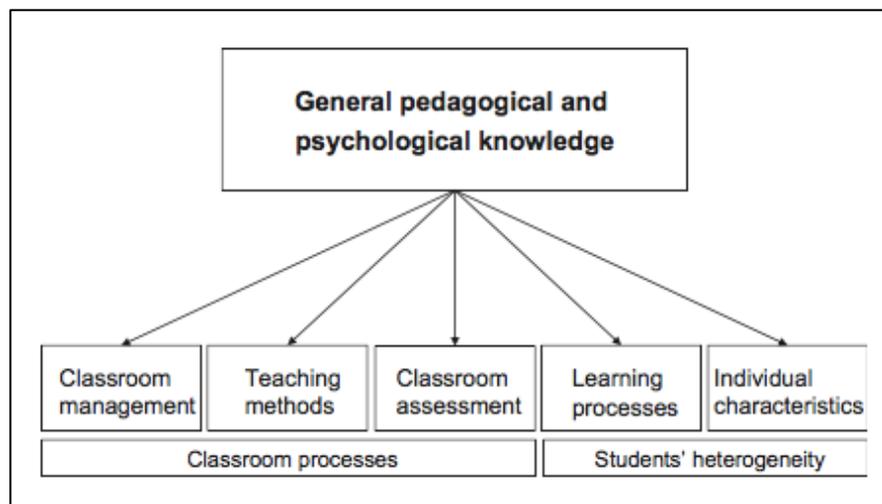
Dans le récent rapport de l'OCDE intitulé *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (2017), sous la direction de Sonia Guerriero, les auteurs recensent les travaux

anglo-saxons portant sur la professionnalisation de l'enseignement et le développement de la base de connaissances pour enseigner. Le chapitre quatre, intitulé *Teachers' Pedagogical Knowledge : What it is and how it functions*, relate la complexité du travail enseignant et de l'apprentissage des élèves, puis décrit différentes conceptualisations du savoir enseignant. Il met aussi de l'avant, contrairement aux auteurs que nous avons vus précédemment, la connaissance générale en pédagogie de l'enseignant et son importance dans son processus décisionnel (Guerriero, 2017). Ainsi, dès les premières pages, les connaissances pour enseigner sont abordées quelque peu différemment des auteurs précédents.

Guerriero décrit principalement le modèle de Voss, Kunter et Baumet (2011) sur le *general pedagogical knowledge* — originalement décrit par Shulman — car il synthétise plusieurs éléments d'autres modèles plus anciens sur les processus d'apprentissage. En effet, l'auteure remarque que les modèles de Slavin (1984) et Carroll (1963), sur le processus d'apprentissage considèrent que les enseignants et les élèves sont interdépendants et interconnectés, tandis que le modèle de Voss, Kunter et Baumet (2011) prend en considération cet aspect social et psychologique de l'apprentissage. Selon ce dernier modèle, la connaissance générale en pédagogie de l'enseignant comporte cinq sous-dimensions (Figure 1) :

Figure 1

Modèle de la connaissance générale en pédagogie et psychologie de Voss, Kunter et Baumet (2011) (traduction libre)



- 1) Une connaissance en gestion de classe qui concerne la maximisation de la quantité du temps d’instruction en étant conscient de ce qui se passe dans la classe et en gardant les élèves actifs et alertes.
- 2) Une connaissance des méthodes d’enseignement, soit les connaissances nécessaires pour garder le temps d’instruction productif en établissant des directives claires et en variant les méthodes d’enseignement.
- 3) Une connaissance des évaluations et de leurs impacts sur la motivation des élèves : évaluations normatives et sommatives et leurs différents cadres de références.
- 4) Une connaissance du processus d’apprentissage, soit une connaissance approfondie des différents modèles cognitifs et motivationnels dans les processus d’apprentissage, incluant les stratégies d’apprentissages, l’impact des connaissances antérieures sur l’apprentissage, la mémoire et les processus informationnels, etc., et comment cela affecte les élèves, leur engagement et la qualité de leur application à la tâche.
- 5) Une connaissance des caractéristiques individuelles des élèves qui englobent l’hétérogénéité des besoins cognitifs, motivationnels et émotionnels des élèves.

En étudiant cette Figure 1 et sa description, on peut comprendre que les trois premières connaissances décrites servent davantage la gestion de la classe, des comportements et de son enseignement, alors que les deux dernières guident l’enseignant dans sa compréhension des élèves, de leurs besoins hétérogènes, de leurs forces et de leurs façons d’apprendre. Le modèle de Voss, Kunter et Baumet (2011) est donc très pertinent pour notre recherche, car il décrit davantage d’aspects concernant la connaissance de l’élève par les enseignants : les différents besoins des élèves concernent leurs différences ethnoculturelles, leurs habiletés intellectuelles, l’influence de leur famille, leur niveau d’anxiété, leurs difficultés d’apprentissage, etc. Comme nous l’avons vu dans la section 1.2, la relation enseignant-élève est centrale dans la réussite de l’élève et le modèle de Voss, Kunter et Baumet, présenté par l’OCDE, semble justement prendre davantage en compte cet aspect de l’enseignement : il faut connaître ses élèves pour leur enseigner et mettre à profit leur hétérogénéité. Toutefois, ce modèle ne semble pas décrire comment ces connaissances se lient aux autres connaissances de l’enseignant comme les connaissances de la matière et des programmes, ou encore la connaissance pédagogique de la matière. De plus, il ne décrit pas comment les connaissances des enseignants sont acquises et de surcroît de quelle nature elles sont, ni comment elles sont intégrées à l’enseignement. Les auteurs francophones, abordés dans la prochaine section, peuvent nous éclairer sur ces aspects.

1.3.5 Les savoirs enseignants dans la documentation francophone

Dans ses travaux, Altet (2004 ; 2008) discute des savoirs professionnels des enseignants quelque peu différemment des auteurs présentés ci-haut. En effet, elle définit les connaissances des enseignants sous un autre angle, soit en fonction de comment les connaissances affectent ou influencent le travail enseignant. L'analyse de discours d'enseignants et de l'explicitation de leurs actions, Altet (2001 ; 2004) fait ressortir deux types de savoirs enseignants : les savoirs théoriques, produits par la recherche et les savoirs pratiques, construits par l'enseignant lui-même. De ces deux types, l'auteur décrit plus spécifiquement quatre savoirs :

- | | |
|-----------|---|
| Théorique | <ol style="list-style-type: none">1. Savoirs à enseigner, définissant les connaissances disciplinaires sujettes à une transposition didactique par l'enseignant, soit des connaissances transmises aux élèves dans le cadre des programmes scolaires.2. Savoirs pour enseigner, guidant l'enseignant dans sa démarche d'enseignement et dans le choix de stratégies pédagogiques. Ce sont des connaissances élaborées par les sciences de l'éducation et les sciences humaines dans le but de fournir des outils à l'enseignant dans le processus enseigner-apprendre. |
| Pratique | <ol style="list-style-type: none">3. Savoirs sur enseigner ou savoirs pragmatiques, procéduraux sur le « comment faire » de l'acte d'enseigner issu d'une formalisation de la pratique.4. Savoirs de la pratique, le savoir d'expérience, situé et contextualisé, propre à l'enseignant lui-même, développé au fil du temps, où l'action valide le savoir. |

Le modèle d'Altet permet de voir l'enseignement sous deux angles, d'un côté il est théorique, déclaratif, validé par la recherche et la science et de l'autre côté, pratique, procédural, légitimé par le travail au quotidien. L'auteure souligne que tous les savoirs théoriques sont adaptés, modulés et ratifiés par la pratique : c'est seulement après une série de modifications et d'appropriations des savoirs que ceux-ci s'opérationnalisent (Altet, 2004). Les travaux d'Altet montrent que les savoirs mobilisés en classe sont principalement une adaptation des savoirs issus de la formation initiale à l'enseignement à la suite des expériences de l'enseignant.

Si on s'arrête à chercher où se trouve la connaissance de l'élève dans ce modèle, on pourrait penser que les savoirs pour enseigner concerneraient en partie des éléments à propos des élèves : les théories sur le développement individuel, la psychologie de l'adolescent, de l'enfant, les grandes théories de l'apprentissage, la collaboration école-famille-communauté, les facteurs de réussites scolaires et bien d'autres. Toutefois, il ne faut pas oublier que l'enseignant travaille avec de vrais individus dans la classe et que donc, ces élèves doivent aussi être connus. Ainsi, une partie

de la connaissance de l'élève pourrait se retrouver dans les savoirs de la pratique, issus du travail en classe.

Au début des années 1990, les travaux de Tardif, Lessard et Lahaye au Québec jetteront les bases d'un cadre d'analyse du travail enseignant appuyé sur la sociologie du travail. Selon les auteurs, on ne peut pas comprendre les savoirs enseignants sans étudier leur travail quotidien. Ils expliquent que l'enseignant possède et transmet des savoirs et que « cette banalité devient problématique dès qu'il s'agit de préciser la nature des rapports des enseignants aux savoirs ainsi que la nature des savoirs des enseignants » (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991, p. 55). De cette façon, contrairement aux auteurs anglo-saxons qui cherchent principalement à distinguer les catégories de connaissances à la base de l'enseignement, Tardif, Lessard et Lahaye (1991) essaient de jeter les bases d'une problématique plus large, celle de la nature même des savoirs enseignants et de comment ils sont acquis. Cette façon d'étudier le travail enseignant leur permet entre autres d'édifier une base de connaissances pour l'enseignement regroupant autant des connaissances issues de la formation, que de la pratique et de l'histoire personnelle de l'individu. En se basant sur celui-ci, le cadre contribue à circonscrire les savoirs enseignants selon leur nature et leur source.

Presque 10 plus tard, Tardif et Lessard (1999) proposent un cadre analytique sur la nature du travail enseignant et circonscrivent davantage les caractéristiques des savoirs et ses modes d'intégration au travail enseignant. Leurs typologies abordent donc les types de connaissances qu'acquiert l'enseignant, tout en les liant directement à leurs sources et modes d'acquisition. De cette façon, les auteurs montrent comment les connaissances sont articulées aux enseignants eux-mêmes, à leur formation, à leur milieu de travail, leur objet de travail et à leurs expériences. Nous pouvons les énumérer succinctement de la façon suivante :

1. Des savoirs acquis lors de la formation professionnelle (théorie d'apprentissage, théorie de l'enfant, rudiments de la didactique et de la pédagogie, etc.). Ces savoirs sont les connaissances scientifiques élaborées par les sciences de l'éducation qui sont incorporées à la formation initiale ou continue des enseignants. Ils seront adaptés et redéfinis par l'enseignant lors de sa pratique effective en classe.

2. Des savoirs disciplinaires transmis dans les départements disciplinaires autres que ceux des facultés universitaires d'éducation. Ce sont les connaissances scientifiques des différentes disciplines scolaires : les mathématiques, la chimie, l'histoire, etc.
3. Des savoirs curriculaires, tirés des programmes et des curriculums scolaires, des objectifs de l'école et du système d'éducation.
4. Des savoirs d'expérience développés par l'enseignant lui-même au travers de sa pratique, au contact des élèves. Ils sont issus de l'expérience et validés par elle (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991). Ils se manifestent sous la forme de compétences (savoir-faire et savoir-être).

Ainsi, sans décrire spécifiquement le contenu de ces types de savoirs, les auteurs montrent que le travail au quotidien de l'enseignant redéfinit les connaissances acquises lors de la formation initiale en enseignement. Les sources des connaissances sont intimement liées à leurs natures, montrant que les connaissances dites théoriques, acquises lors de la formation professionnelle sont modifiées par l'expérience pratique et redéfinissent un nouveau type de connaissances : les connaissances pratiques.

La connaissance qui nous intéresse, celle entourant les élèves, semble acquise principalement dans la formation initiale, par exemple dans les cours de psychopédagogie (Tremblay-Gagnon, 2017). Or, comme nous venons de le dire, l'expérience au quotidien du travail module, transforme et ajuste ces connaissances. « [Il y a] toujours un travail sur [les] connaissances, ce qu'on appelle un travail réflexif où les connaissances sont réinvesties comme des ressources [...] (Tardif et Lessard, 1999, p. 373). Ainsi, que connaissent donc les enseignants de leurs élèves une fois sur le terrain ? Comment adaptent-ils ce type de connaissances aux réalités de leurs milieux ? Bref, comment cette connaissance de l'élève se présente-t-elle lorsque l'enseignant est effectivement en classe ? Nous verrons qu'il n'est pas simple de définir comment une connaissance se transforme au travers des expériences et des groupes d'élèves rencontrés. Nous reviendrons plus amplement sur les travaux de Tardif et Lessard (1999) dans le deuxième chapitre.

Dans ce premier chapitre, nous avons tenté d'établir la pertinence de notre étude doctorale. Nous voulions montrer que le sujet à l'étude, la connaissance de l'élève est, premièrement, centrale dans le travail enseignant conçu comme travail sur l'humain en interaction avec les élèves, et, deuxièmement, qu'elle est encore aujourd'hui relativement peu définie. Pour cela, nous avons procédé en trois temps : dans un premier temps, nous avons évoqué le concept de profession et de professionnalisation dans le but de montrer l'importance des connaissances en ce domaine. Si l'on veut professionnaliser l'enseignement correctement, on doit définir clairement les connaissances à sa base.

Dans un deuxième temps, nous avons abordé la nature du travail de l'enseignant, un travail sur l'humain, dans le but de mettre de l'avant la centralité de l'élève en enseignement, l'importance de la relation entre l'enseignant et l'élève ainsi que la composition hétérogène de la classe d'aujourd'hui. Il semble clair que l'élève est non seulement central en enseignement, mais aussi que sa connaissance est essentielle dans la construction d'une relation positive avec son enseignant et bénéfique pour sa réussite scolaire.

Dans un troisième temps, nous avons voulu définir la place qu'occupe la connaissance de l'élève dans les recherches abordant la base de connaissances pour enseigner, puisque les connaissances sont au cœur des débats sur la professionnalisation de l'enseignement et de la formation initiale des enseignants. Nous avons d'abord vu comment Shulman (1986 : 1987) a défini les différentes connaissances que devrait posséder un enseignant. Il en décrit sept, dont la connaissance de l'élève et ses caractéristiques en tant qu'apprenant. Toutefois, contrairement aux six autres connaissances, la connaissance de l'élève reste chez Shulman sans définition. L'auteur ne décrit pas non plus comment les connaissances s'articulent entre elles. Toutefois, il fut le pionnier de ce champ de recherche et les auteurs qui l'ont suivi se sont notamment attardés à trois grandes catégories de connaissances : la connaissance pédagogique de la matière, la connaissance du contenu de la matière et la connaissance de la pédagogie générale. Nous avons donc survolé ces trois sous-champs d'études.

Cochran, DeRuite et King (1993), dont nous avons discuté dans la deuxième sous-section sur la connaissance pédagogique de la matière, nous renseignent davantage sur la connaissance de

l'élève, mais n'indiquent pas la nature des composantes de cette connaissance : est-ce une connaissance théorique, partiellement acquise par la formation ou une connaissance pratique ? Puis, comme toutes les autres connaissances, elle se module au contact du terrain et des élèves spécifiquement. Hashweh (2005) ajoute à cette connaissance un aspect personnel lorsqu'il décrit ses TPCs et comment elles s'acquièrent et nous montrent davantage la dynamique des connaissances de l'enseignant, sans toutefois nous les décrire précisément.

Ensuite, la connaissance du contenu de la matière a été abordée. Selon les auteurs (Ball, Thames et Phepls, 2008 ; Grossman et Stodolski, 1994 : 1995), celle-ci concerne bien plus qu'une connaissance poussée sur la matière enseignée. Elle touche en fait à toute l'histoire de la matière et des choix pédagogiques et curriculaires qui la concerne. En ce sens, la connaissance de l'élève concerne la connaissance des conceptions alternatives et erreurs communes entretenues sur une matière par l'élève. Les auteurs critiquent aussi les recherches sur la connaissance pédagogique de la matière, qui auraient été abordées de manière trop générale. Selon eux, cette connaissance est spécifique à la matière enseignée.

Dans la quatrième sous-section, le rapport de l'OCDE (2017) et le modèle de Voss, Kunter et Baumet (2011) présentent les dimensions de la connaissance de la pédagogie en général et montrent que la connaissance de l'élève sert essentiellement à la gestion de la classe et des apprentissages. Ces auteurs donnent toutefois plusieurs indications sur ce que concerne spécifiquement la connaissance de l'élève.

Finalement, nous avons abordé, dans la cinquième sous-section, des auteurs francophones puisque ceux-ci étudient les savoirs enseignants sous un angle différent des auteurs anglo-saxons. En effet, Altet (2001 : 2004) donne principalement des informations sur la nature et la provenance des connaissances de l'enseignant. Dans cette typologie, la connaissance de l'élève est un savoir pour enseigner, guidant l'action de l'enseignant et s'acquière d'abord lors de la formation initiale à l'enseignement. Puis, nous avons abordé les différentes sources de connaissances des enseignants : la formation professionnelle, les programmes, les disciplines et l'expérience (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991 ; Tardif et Lessard, 1999). Nous avons vu que la connaissance de l'élève

se retrouve imbriquée dans la formation professionnelle, puis modifiée par l'expérience pratique de l'enseignant.

Cette troisième section de la problématique, portant sur la place de la connaissance de l'élève dans les recherches menées sur la base de connaissances pour enseigner sert à deux fins : premièrement, à montrer le flou conceptuel l'entourant et deuxièmement, à ouvrir le chemin vers notre cadre conceptuel qui abordera sous un autre angle les connaissances des enseignants et plus spécifiquement la connaissance de l'élève.

En définitive, il semble que la connaissance de l'élève, même si elle est considérée comme importante et intimement liée aux autres types de connaissances, reste imprécise. Par conséquent, nous pensons que notre étude devrait aborder la question de front en étudiant la connaissance sous plusieurs dimensions : sa nature, ses composantes et ses sources. Pour guider notre étude, nous nous appuyerons sur une question principale soit ***que connaissent les enseignants de leurs élèves ?***

Dans le prochain chapitre, nous tenterons de mieux comprendre ces différentes dimensions. Nous abordons en premier lieu la nature de cette connaissance de l'élève. Nous verrons la distinction entre connaissance déclarative et connaissance procédurale. En deuxième lieu, nous discuterons plus spécifiquement des sources des connaissances de l'enseignant. Et dans un troisième lieu, nous proposons une première conceptualisation des composantes de la connaissance de l'élève. Nous verrons que ces composantes, au nombre de trois, ont été choisies en fonction de ce qui influence principalement l'élève en classe, soit ses apprentissages, son développement individuel et son environnement à l'extérieur de l'école. Ces balises guideront ensuite notre étude empirique auprès des enseignants.

2. Cadre conceptuel

Comme nous l'avons vu dans notre problématique, notre étude doctorale s'insère dans le champ de recherche portant sur les savoirs des enseignants, développés à partir des années 1980, notamment dans le but de professionnaliser l'enseignement et donc sa formation. Depuis, plusieurs typologies sur les connaissances des enseignants ont émergé : elles regroupent principalement la connaissance du contenu de la matière enseignée, la connaissance de la pédagogie, la connaissance pédagogique de la matière et la connaissance du curriculum enseigné (Grossman, 1991 ; Shulman, 1986 ; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991). À cela s'ajoute, selon les différents auteurs, la connaissance des élèves, la connaissance du contexte scolaire ou encore la connaissance des visées éducatives. Dans la dernière section de la problématique, nous avons montré la place qu'occupait la connaissance de l'élève dans trois catégories de connaissances (connaissance du contenu de la matière ; connaissance pédagogique de la matière ; connaissance de la pédagogie générale), puis nous avons décrit les modèles de certains auteurs francophones abordant la question sous un autre angle, celui de la nature et des sources des connaissances de l'enseignant. Considérant l'immense littérature sur les savoirs enseignants et les différents angles avec lesquels ont pu les aborder, il semble quasi impossible de les réunir en une seule et unique typologie du savoir enseignant (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Il semble encore moins évident de définir clairement ce que les auteurs entendent par connaissance de l'élève, ce qu'elle concerne et d'où elle provient. Nous pensons que dans le cadre de notre projet doctoral, nous pouvons étudier trois aspects de la connaissance de l'élève.

Pour cela, nous décrivons trois dimensions de la connaissance dans ce deuxième chapitre : 1 — la nature ; 2 — les sources ; et 3 — les contenus de la connaissance de l'élève. En décrivant et déconstruisant le concept de connaissance de l'élève de cette façon, à la fin de ce chapitre, nous proposons une première conceptualisation de la connaissance de l'élève plus exhaustive que ce que nous retrouvons dans la littérature. À la suite de notre étude empirique auprès d'enseignants, nous la validerons et l'ajusterons.

Ce chapitre se structure donc comme suit : dans la première partie, nous proposons de définir la nature de la connaissance de l'élève en mettant en évidence toute sa complexité. Selon plusieurs auteurs, dont Anderson et al. (2001), ainsi que Becker (2007), les connaissances peuvent être classées selon deux grands registres : des connaissances déclaratives, soit le « quoi » des choses, et des connaissances procédurales, soit le « comment » des actions. Nous pensons que dans une certaine mesure, la connaissance de l'élève relève de ces deux registres : elle est déclarative (les théories du développement, de l'apprentissage, les différents aspects de la pédagogie, de la didactique, etc.) et elle est procédurale, car l'enseignant doit agencer ces connaissances déclaratives aux élèves effectivement dans sa classe, dans le but d'adapter ses interventions. Pour aborder ces questions, nous proposons de nous référer principalement au modèle d'Anderson et al. (2001) sur les dimensions de la connaissance, en le nuanciant avec les modèles de Beckers (2007) et celui de Pastré, Mayen et Verneaud (2006). Nous pensons que ces modèles sont pertinents, puisqu'ils nous aident à mieux circonscrire la nature de notre objet d'étude et nous permettent d'en saisir la base sur laquelle les connaissances se construisent.

Dans la deuxième partie, nous nous attardons aux sources des connaissances de l'enseignant, dont celles de la connaissance de l'élève. En effet, selon la littérature, plusieurs sources de connaissances sont possibles : elles vont souvent de pair avec leur nature. Par exemple, des connaissances dites théoriques seront davantage acquises lors d'une formation universitaire, alors qu'une connaissance plus pratique, ou pragmatique, sera développée à la suite d'une expérience sur le terrain. Nous pensons que la connaissance de l'élève peut provenir de plusieurs sources. Ainsi, nous croyons important de présenter ces sources, car cela indique où, quand et comment le travail enseignant s'apprend et se développe réellement (Tardif et Lessard, 1999). Nous verrons comment les auteurs ont décrit ces sources et tenterons de comprendre d'où provient spécifiquement la connaissance de l'élève.

Dans la troisième partie, nous proposons une synthèse de la connaissance de l'élève issue des recherches portant sur certains éléments qui lui sont spécifiques. Plusieurs éléments pourraient être abordés, mais nous avons choisi de discuter de la connaissance de l'élève sous trois aspects qui influencent directement l'élève en classe : 1) l'apprentissage des élèves ; 2) leur

développement individuel, et 3) leur environnement socioculturel. Dans cette dernière partie, nous tentons de définir les contenus de la connaissance de l'élève.

À la fin de ce chapitre, nous exposons nos questions spécifiques de recherche, directement en lien avec ces trois parties du cadre conceptuel, ce qui, croyons-nous, contribuera à mieux comprendre la structure de cette connaissance, soit sa nature, ses sources et ses différents contenus.

2.1 La nature de la connaissance de l'élève

Comme mentionné au tout début du chapitre un, nous définissons les savoirs enseignants comme étant composés de *connaissances* et de *compétences* (savoir-être et savoir-faire). Il semble toutefois important de définir davantage ces termes et de les mettre en lien avec notre objectif de recherche : décrire et mieux comprendre la connaissance de l'élève. En effet, la connaissance de l'élève fut plus souvent mentionnée que détaillée par les auteurs ayant étudié les savoirs professionnels à la base du travail enseignant. Or, il semble primordial de la comprendre, étant donnée son importance, et de surcroît, de l'étudier avec finesse. Pour ce faire, nous entreprenons notre deuxième chapitre en décortiquant le concept de connaissance et en abordant sa nature. Dans cette première partie, nous verrons que toute connaissance possède deux volets : le premier informe l'individu sur la situation, en exposant des faits sur un sujet, et le deuxième, en s'appuyant sur ces informations, guide son action.

Tout d'abord, rappelons que le travail enseignant et les formations initiales à l'enseignement sont basés sur un ensemble de connaissances et de compétences à développer : c'est ce que le référentiel de compétence des enseignants fournit comme information (MELS, 2001), ainsi que le guide de rédaction des programmes de formation à l'enseignement professionnel (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE], 2001). Dans le champ des sciences de l'éducation, la notion de compétence renvoie principalement à l'idée d'un « réseau intégré de connaissances susceptibles d'être mobilisées pour accomplir des tâches » (Crahay, 2006). Autrement dit, une panoplie de connaissances de tous types sont mises en relation pour s'appliquer à un ensemble de situations, tout en étant orientées vers un but. Ce réseau de connaissances regroupe différents types de connaissances, n'ayant pas les mêmes composantes

et les mêmes effets sur l'action. Nous verrons qu'il y a des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des connaissances métacognitives (Anderson et al., 2001). Nous pensons que la mobilisation de la connaissance de l'élève en classe allie ces trois types de connaissances.

Pour bien définir la nature de la connaissance à l'étude, nous faisons ainsi appel à des concepts tirés principalement de la psychologie cognitive. Il semble pertinent de définir la nature du concept de connaissance en terme cognitiviste, puisque dans une certaine mesure, elle inspire la pédagogie quotidiennement utilisée par les enseignants, notamment à travers l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette, Richard et Castonguay, 2013) et l'enseignement stratégique (Tardif, 1992). De plus, le cognitivisme est l'un des courants de pensée centraux dans le plus récent programme de formation de l'École québécoise (PFEQ, 2006), de même que dans les programmes de formation initiale à l'enseignement (MELS, 2001), qui oriente la pratique enseignante et les apprentissages des élèves. Le cognitivisme avec ses diverses variantes (cognition computationnelle, distribuée, située, neuronale, etc.) représente toujours un des modèles théoriques dominants en psychologie et dans plusieurs autres domaines des sciences sociales et humaines connexes à l'éducation et à l'enseignement.

Dans les pages qui suivent, nous décrivons les différents types de connaissances selon le modèle d'Anderson et ses collègues (2001), que nous complétons avec certaines idées empruntées à Beckers (2007) et à Pastré, Mayen et Vergnaud (2006). Les modèles discutés permettent de repérer les différentes formes que les connaissances peuvent prendre et de décrire les transformations qu'elles subissent afin d'être mobilisées (Altet, 2001). Cette conceptualisation de la nature de la connaissance de l'élève nous permet de mieux comprendre sa structure et plus largement, son influence sur l'action de l'individu, ici l'enseignant. Ainsi, nous pensons qu'à la fin de cette première section, nous comprendrons davantage comment la connaissance de l'élève peut influencer ou guider le travail enseignant.

Selon Beckers (2007), pour agir et exercer un métier ou une profession, un individu mobilise des connaissances qui guideront ses actions et ses façons de faire. Par exemple, le médecin mobilise des connaissances sur le corps humain, sur la nutrition et sur la médication pour aider un

patient à faire baisser son taux de mauvais cholestérol. Ou encore, un ébéniste utilise ses connaissances sur les différents types de bois et comment ils changent au fil du temps afin de choisir le bon type pour fabriquer une table à diner. Dit d'une autre façon, derrière chaque action, il y a des connaissances et derrière chaque connaissance, il y a des actions (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Ces connaissances sont de natures différentes, parfois théoriques, parfois pragmatiques (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006).

Traditionnellement, les connaissances ont été classées selon deux volets distingués initialement par Anderson en 1983 : d'un côté les connaissances déclaratives et de l'autre les connaissances procédurales. Les premières concernent les connaissances nécessaires pour comprendre le monde et comment les choses sont, alors que les deuxièmes correspondent à tout ce que l'on doit savoir pour réaliser une action spécifique (Becker, 2007). Selon Anderson et al. (2001), on peut spécifier davantage les connaissances déclaratives en les divisant en deux catégories. D'abord, des *connaissances factuelles*, qui mobilisent ce que l'on doit savoir pour connaître une discipline, par exemple l'alphabet, les nombres, les faits sur notre société, sur une culture, etc. Puis, des *connaissances conceptuelles*, déterminant ce que l'on doit savoir pour comprendre un sujet, sa structure, ses modèles, par exemple, la structure de la phrase en français, les lois fondamentales de la physique ou encore la théorie de l'évolution. En bref, ces connaissances (factuelles et conceptuelles) servent à mieux comprendre comment le monde fonctionne ainsi que les éléments qui le composent et peuvent être utilisées différemment, dans plusieurs contextes.

Tout au contraire, les connaissances procédurales servent spécifiquement à réaliser des actions et à mieux agir (Becker, 2007), elles représentent les « savoir-faire » enseignants. Elles concernent les connaissances sur les techniques, les habiletés et les méthodes à employer. Par exemple, les méthodes de recherche, les habiletés à posséder pour peindre à l'huile, pour conduire une voiture, pour évaluer des élèves en mathématique, gérer une classe, etc. Encore une fois, Anderson et al. (2001) spécifieront une sous-dimension, les *connaissances conditionnelles*, soit quand utiliser les connaissances procédurales et pourquoi. Par exemple, quelle méthode de recherche utiliser dans un devis expérimental ou bien quelle méthode utilisée pour obtenir un effet de lumière avec une peinture à l'huile. Les connaissances procédurales sont donc les

connaissances mobilisées lorsque l'on réalise une action précise, telle bâtir une maison ou corriger un examen.

Anderson et al (2001) et Flavell (1979) ont également décrit les connaissances métacognitives définies comme des connaissances stratégiques sur les tâches cognitives : c'est-à-dire porter des réflexions sur les tâches que l'on fait, les stratégies utilisées, mais également sur leur teneur en exigence cognitive. Ces connaissances métacognitives renvoient également à une connaissance de soi, de ses forces et faiblesses. Ce dernier type de connaissances semble davantage être une réflexion portée sur les actions posées dans l'optique de s'améliorer et de faire mieux.

Toutefois, comme mentionné plus haut, derrière chaque action, il y a des connaissances et derrière chaque connaissance, il y a des actions. Ainsi, les connaissances se présentent sous deux formes indissociables. D'abord une *forme prédicative*, qui identifie le réel — les faits, les théories, les objets, les relations entre ces objets, etc. ou les deux types de connaissances déclaratives — et permet une compréhension plus juste du monde qui nous entoure. Ensuite une *forme opérative*, qui, grâce aux informations recueillies sur le réel, permettra une meilleure adaptation de l'action à réaliser, soit les connaissances procédurales et conditionnelles (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). En d'autres mots, on peut comprendre que toute connaissance a deux volets : un volet « théorique » (les connaissances déclaratives) et un volet « pragmatique » (les connaissances procédurales). Les connaissances métacognitives viennent ici apporter une réflexion sur les actions posées, les connaissances mobilisées et les compétences développées. C'est donc principalement les deux premiers types de connaissances qui nous intéressent dans cette thèse, même si les connaissances métacognitives s'insèrent parfaitement dans l'idée du praticien réflexif véhiculée dans le champ de l'enseignement au Québec.

De cette façon, les connaissances déclaratives, qui comprennent les concepts, les faits et les théories, sont utiles à l'exercice d'une profession, car elles concernent les connaissances relatives à l'objet du travail (les connaissances professionnelles à la base du travail), celles relatives aux règles de transformations (les théories d'apprentissage, le processus juridique, etc.) et celles concernant le contexte de travail (l'institution, le pays, la langue de travail, etc.) (Beckers, 2007). Par la suite, ces connaissances déclaratives sont interprétées selon la situation et permettent un

mode d'action, soit une connaissance procédurale et conditionnelle (Becker, 2007 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) et transversalement, le développement des compétences professionnelles.

Si on articule cela à l'enseignement et plus spécifiquement à la connaissance de l'élève, on peut comprendre que l'enseignant possède des connaissances déclaratives sur les élèves, plus précisément des connaissances conceptuelles sur les caractéristiques des élèves en général (théorie du développement, de l'apprentissage, connaissance sur les cultures, les religions, etc.), sur la gestion de classe, sur l'intervention auprès des jeunes favorisés ou défavorisés, sur les milieux pluriethniques, sur l'évaluation des élèves en difficulté d'apprentissage, etc., puis des connaissances factuelles sur les élèves concrètement dans sa classe (leurs âges, leurs sexes, leurs milieux familiaux, leurs conceptions de la matière, etc.). Cependant, puisqu'aucune règle ou technique ne peut être appliquée directement toujours de la même façon lorsque vient le temps d'intervenir et d'interagir auprès de ses élèves, l'enseignant se retrouve toujours à adapter son intervention à ceux-ci, à leurs états quotidiens et leurs besoins variables : c'est ce qu'on va appeler la connaissance procédurale et conditionnelle. L'enseignant adapte les deux catégories de connaissance déclarative à son contexte spécifique, soit ses élèves en classe, et en déduit les modes d'action et interventions à poser.

En bref, nous pensons que la connaissance de l'élève relève de ces deux registres : des connaissances déclaratives, factuelles sur les élèves dans la classe, et conceptuelles sur les enfants, les adolescents et l'acte d'enseigner, et des connaissances procédurales-conditionnelles déterminant les stratégies à utiliser par l'enseignant pour intervenir auprès de ses élèves. Dans notre étude empirique, nous tenterons de décrire plus spécifiquement ce que les connaissances déclaratives et procédurales sur les élèves comprennent. Puis, nous tenterons de comprendre davantage comment elles s'articulent entre elles. Mais d'abord, il nous semble important d'aborder les sources des connaissances de l'enseignant et donc, où l'enseignant apprend à connaître ses élèves.

2.2 La provenance de la connaissance de l'élève

Nous venons de voir que les connaissances sont généralement séparées en deux catégories : les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales. Certains auteurs, tels Anderson et ses collègues, ont ensuite décliné cette séparation en d'autres sous-catégories, soit les connaissances factuelles, conceptuelles et conditionnelles. Nous trouvons maintenant important d'aborder les sources des connaissances de l'enseignant pour comprendre d'où elles proviennent et comment le travail enseignant s'apprend. Dans cette section, nous verrons comment les auteurs ont décrit les sources des connaissances de l'enseignant en général, puis nous discuterons des sources spécifiques de la connaissance de l'élève : est-ce que les sources sont les mêmes pour toutes les connaissances ? Pouvons-nous faire une distinction entre la source des connaissances déclaratives et celle des connaissances procédurales ?

Dans un premier temps, nous revenons sur les sources de connaissances décrites par les grands auteurs du domaine de recherche sur les savoirs enseignants et abordées dans la problématique soit Shulman (1987) et Tardif et Lessard (1999), puisqu'autant dans le monde anglo-saxon que dans la francophonie, ces auteurs ont eu une influence indéniable sur les recherches qui les ont suivis. Ils sont également de ceux qui ont décrit plus amplement les sources et l'acquisition des connaissances de l'enseignant. Puis, dans un deuxième temps, nous identifions les sources de la connaissance de l'élève et tentons de mettre ces différentes sources en lien avec la partie précédente de notre cadre conceptuel, soit les différentes catégories de la connaissance de l'élève.

2.2.1 Sources des connaissances des enseignants

Plusieurs auteurs, dont Tardif et Lessard (1999), ainsi que Shulman (1987), considèrent que l'expérience de terrain où l'enseignant est effectivement en classe avec ses élèves, est le moment où les connaissances de l'enseignant se développent réellement. Différentes enquêtes montrent en effet que les enseignants prétendent avoir appris à enseigner en enseignant et que la formation initiale à l'enseignement les a peu préparés à faire face aux réalités du milieu de l'enseignement (Tardif, 2013). Cela étant dit, les connaissances de l'enseignant n'émergent pas

de nulle part et donc, plusieurs auteurs ont tenté de décrire comment l'enseignant développait ses connaissances pour enseigner.

Dans la description de sa typologie de 1987, Shulman mentionne quatre sources de connaissances : 1) la formation initiale à l'enseignement, principalement dans la discipline enseignée, qui prépare le futur enseignant à son travail dans la ou les matières qu'il enseignera ; 2) le curriculum et le matériel disponibles pour guider l'enseignement selon l'ordre d'enseignement choisi, la matière et le niveau des élèves ; 3) la recherche sur l'enseignement, l'apprentissage et autres phénomènes qui affectent ce que l'enseignant fait, soit des connaissances sur la pédagogie en général, la gestion de classe, le développement des apprentissages, de l'individu, l'histoire du système éducatif, etc. ; enfin, 4) Shulman (1987) décrit l'expérience pratique comme une source importante, voire primordiale, des connaissances de l'enseignant. C'est elle qui façonnerait le travail de l'enseignant en tant que tel. En effet, c'est bien au contact du terrain que l'enseignant peut apprendre ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas, c'est là qu'il essaye des méthodes et qu'il peut évaluer ce qui fonctionne, ce qui est utile, ce qui est inutile, etc. (Shulman, 1987 ; Tardif et Lessard, 1999).

En bref, les trois premières sources de connaissances définissent une base pour l'enseignant, ce sur quoi il peut fonder ses actions, puis l'expérience pratique vient moduler, modifier et transformer ces connaissances au contact du terrain et des interactions avec les élèves. Autrement dit, les trois premières sources de connaissances sont « prescrites », en ce sens où l'enseignant lors de sa formation doit apprendre à les maîtriser, tandis que la dernière source, l'expérience pratique sur le terrain, est propre à chacun, façonnée par le travail au quotidien.

Comme mentionné dans notre problématique, à la fin des années 1990, les travaux de Tardif et Lessard au Québec ont donné d'importantes indications sur ce qu'est le travail enseignant, notamment en montrant comment le savoir est intimement lié à l'expérience de l'enseignant. Plus précisément, les auteurs ont énuméré différentes connaissances et les ont décrites en fonction de leur provenance et de leur mode d'acquisition :

- Des connaissances personnelles, acquises par l'expérience de vie personnelle de l'enseignant (dans sa famille, son milieu de vie, l'éducation reçue, etc.).

- Des connaissances provenant de leur formation scolaire antérieure, donc de l'établissement primaire, secondaire, collégial et universitaire.
- Des connaissances provenant de leur formation initiale à l'enseignement (théorie d'apprentissage, théorie de l'enfant, rudiments de la didactique, en pédagogie, etc.).
- Des connaissances provenant des programmes et des manuels scolaires.
- Des connaissances provenant de leur propre expérience en tant qu'enseignant, donc des connaissances acquises sur le terrain, dans la pratique.

Les auteurs montrent ainsi que les connaissances nécessaires pour enseigner proviennent principalement de l'expérience de l'enseignant, puisque celle-ci redéfinit les connaissances acquises lors de la formation initiale. De cette façon, il existe des connaissances théoriques sur l'enseignement (pédagogie, apprentissage, développement, contenus des disciplines scolaires, etc.) qui sont transmises lors de la formation initiale des enseignants, mais qui devront toujours être adaptées au contexte et aux élèves qui composent la classe (Tardif et Lessard, 1999). Les connaissances se transforment au travers de l'expérience, des élèves et des événements survenant dans le quotidien d'un enseignant.

Corollairement, les sources de connaissances de l'enseignant sont : l'histoire de vie et de la socialisation primaire de l'enseignant ; la formation scolaire (primaire, secondaire, collégiale et universitaire) ; la formation professionnelle (formation initiale à l'enseignement) ; les « outils », soit les manuels, les programmes, etc. ; enfin l'expérience pratique du travail enseignant (la socialisation professionnelle) (Tardif et Lessard, 1999). Cette façon de concevoir les sources de connaissances de l'enseignant met de l'avant l'idée que les enseignants utilisent des connaissances personnelles et des connaissances formelles, théoriques personnalisées par leur pratique. Au fil des expériences, ils se construisent une base de connaissances qui leur est propre et qui est adaptée à leurs besoins. Les travaux de ces auteurs permettent aussi de comprendre que les connaissances de l'enseignant sont composites et hétérogènes et que ses sources sont plurielles, tant formelles que personnelles et sociales.

Ainsi, on peut observer deux grandes catégories dans ces différentes sources de connaissances de l'enseignant : la première montre que certaines sont issues de la formation initiale à l'enseignement et de la recherche sur l'apprentissage, le développement de l'individu, la pédagogie, etc. Ces connaissances sont donc formalisées et théoriques, issues de la recherche

dans le domaine. La seconde catégorie suppose que les connaissances se développent sur le terrain, par expérience pratique, avec les élèves, les collègues et dans différents contextes de travail. C'est dans le travail au quotidien que les connaissances déclaratives (prédicatrices) deviennent des connaissances procédurales (opératoires) (Altet, 2004 ; Vergnaud, 1996). Ces deux sources, ou catégories seraient à leur tour teintée de l'expérience personnelle de l'enseignant (en tant qu'élève, adolescent, adulte, enseignant, etc.) ainsi que de sa personnalité et ses intérêts. Mais où situer la connaissance de l'élève parmi ces différentes sources ?

2.2.2 Sources de la connaissance de l'élève

Si on définit la connaissance de l'élève comme ayant en quelque sorte une « polynature », c'est-à-dire qu'elle est à la fois factuelle, conceptuelle et procédurale, comment les enseignants l'acquièrent-ils et la développent-ils ? Si on se base sur les définitions données ci-haut, la connaissance de l'élève aurait plusieurs sources : d'abord une source « officielle », soit la formation initiale à l'enseignement, les cours sur l'élève, par exemple sur la psychologie du développement, et sur la gestion de classe et des apprentissages (connaissances conceptuelles) ; une source concrète de connaissances sur ses élèves soit les caractéristiques des élèves effectivement dans la classe, tels leur âge, leur sexe, leur année scolaire, etc. (connaissances factuelles) ; et une connaissance procédurale tirée principalement de l'expérience de l'enseignant sur le terrain, soit comment il agit réellement au contact de ses dits élèves, quelles stratégies il emploie pour créer la relation avec ses élèves, pour faire évoluer leurs apprentissages, etc.

Toutefois, ces volets déclaratif et procédural de la connaissance de l'élève sont difficiles à définir clairement. L'expérience pratique varie d'un enseignant à l'autre, les stratégies et méthodes employées sont multiples et variées, on ne peut définir un modèle uniforme pour tous les enseignants. De plus, comme nous l'avons vu dans la problématique, le travail enseignant mobilise une multitude de connaissances. La connaissance de l'élève, à elle seule, ne définit pas le travail de l'enseignant : par exemple, la connaissance du contenu, la connaissance pédagogique de la matière et la connaissance de l'élève sont intimement liées et guident les choix des stratégies d'enseignement (Shulman, 1987). Et puis, les connaissances « déclaratives » sur l'élève ne peuvent être séparées de façon aussi dichotomique entre connaissances conceptuelles et connaissances factuelles : certains faits sur les élèves, même s'ils correspondent aux

caractéristiques de ceux-ci, rejoignent des concepts et des théories sur l'être humain. Par exemple, connaître les élèves adolescents dans la classe ayant atteint la puberté, agit à la fois à titre de connaissance conceptuelle sur le développement des individus et de connaissance factuelle sur les élèves devant soi. Ainsi, la connaissance de l'élève est toujours contextualisée et relative aux élèves effectivement en classe.

Pour cette thèse, cinq sources de connaissances ont été identifiées à l'aide des travaux de Tardif et Lessard (1999) et de Shulman (1987 : 2004) :

1. L'expérience personnelle et l'éducation familiale
2. La formation initiale en enseignement
3. Les lectures personnelles (recherche)
4. L'expérience pratique⁵
5. Les programmes scolaires

Dans cet ordre d'idée, dans la prochaine section nous tentons de définir davantage les contenus de la connaissance de l'élève, soit ce que les enseignants devraient en principe savoir de leurs élèves dans leur classe. Comme mentionné en section 2.2.1, les connaissances déclaratives de l'enseignant se voient façonnées et modifiées par l'enseignant et son expérience, pour être transformées en connaissances procédurales (Altet, 2004 ; 2008). Ainsi, pour catégoriser la connaissance de l'élève, nous devons quelque peu la décontextualiser. Nous pourrions alors valider la conceptualisation de la connaissance de l'élève proposée auprès de notre groupe d'enseignants, mais également comprendre davantage la connaissance procédurale, pragmatique de l'élève, soit la mobilisation réelle de la connaissance.

2.3 Conceptualisation de la connaissance de l'élève

Lorsqu'on étudie attentivement les typologies présentées dans notre problématique, nous nous apercevons qu'elle comporte presque toujours une catégorie de connaissance concernant spécifiquement ou plus largement l'élève, par exemple, ses caractéristiques en tant qu'apprenant

⁵ À noter ici que l'expérience pratique est comprise comme étant toute expérience avec les élèves qui enrichit le travail de l'enseignant, de sa planification annuelle réalisée en fonction des élèves jusqu'aux activités parascolaires qu'il peut organiser pour eux.

(Shulman, 1987), ses caractéristiques individuelles (Voss, Kunter et Baumet, 2011) ou encore ses conceptions de la matière (Ball, Thames et Phepls, 2008). Ainsi, nous pensons que certaines sphères, que nous appelons dimension dans la suite de cette étude, peuvent influencer l'élève en classe : la manière dont il a compris une notion au préalable peut influencer comment il comprendra la suite de la matière ; le climat familial peut moduler son comportement en classe ; la manière dont il se développe sur les plans biologique et psychologique peut marquer ses relations avec les autres élèves, etc. Ainsi, dans cette section, nous proposons une première conceptualisation de la connaissance de l'élève, soit une analyse de différentes recherches portant sur une dimension correspondant aux élèves qui peut l'influencer dans ses apprentissages et ses comportements en classe. Les recherches présentées exposent donc quelques indications supplémentaires sur ce que les enseignants devraient connaître de leurs élèves. Nous pensons que dans la suite de notre étude doctorale, nous pourrions enrichir et valider cette conceptualisation au contact de notre terrain de recherche, dans le but de comprendre davantage la connaissance de l'élève.

Nous verrons que, pour les chercheurs, ce que concerne la connaissance de l'élève varie énormément. Comme mentionné ci-haut, les recherches citées dans cette section abordent des connaissances sur des caractéristiques susceptibles d'influencer les apprentissages, les comportements et plus globalement, la réussite de l'élève. Nous les définissons selon trois dimensions : 1 — les connaissances sur l'apprentissage ; 2 — les connaissances sur le développement de l'individu ; et 3 — les connaissances sur l'environnement socioculturel dans lequel l'élève vit. Nous les décrivons succinctement.

2.3.1 Connaissances sur l'apprentissage des élèves

Les premiers éléments qui ressortent de nos lectures sur la connaissance de l'élève sont ce que les enseignants connaissent à propos de ce que les élèves comprennent de la matière enseignée. D'abord, nous nous intéressons aux connaissances concernant les conceptions que l'élève se fait de la matière et à ses apprentissages antérieurs (ou niveau d'apprentissage) dans celle-ci, évoquées dès les travaux de Shulman (1986). Puis, nous nous intéressons à comment l'enseignant peut mobiliser ses élèves dans une matière. Nous pensons que l'enseignant possède un bagage des connaissances relatives à l'apprentissage des élèves. Décrivons cela plus particulièrement

selon deux matières, les mathématiques et la langue première, puisque ce sont ces matières qui reviennent principalement dans les recherches.

2.3.1.1 L'enseignant de mathématique

Pour Hill, Ball et Schilling (2008), l'enseignant de mathématique doit savoir comment l'élève comprend la matière en général et comment il apprend. Dans cette étude, la connaissance de l'élève est directement mise en lien avec la connaissance de la matière enseignée. Selon les auteurs, les mathématiques ont un aspect particulier : on peut prévoir les erreurs et les difficultés de l'élève et anticiper le parcours de l'élève selon certains aspects (apprentissages précédents, progression des apprentissages, etc.). Les auteurs concluent tout de même que cette combinaison de savoirs reste encore aujourd'hui peu conceptualisée. Il s'agit d'un savoir multidimensionnel, autant chez Shulman que dans leur conceptualisation, mais spécifique à la matière et aux élèves visés par l'enseignement (Hill, Ball et Schilling, 2008).

Selon Tanisli et Kose (2013), les futurs enseignants du primaire qui enseigneront les mathématiques doivent être capables de discuter et de contester les modes de pensées des élèves en lien avec des concepts mathématiques (variable, égalité et équation) et être capables de prédire les difficultés et mauvaises conceptions de la matière par les élèves (Tanisli et Kose, 2013). À la suite de la passation et de l'analyse d'un questionnaire (130 participants) et d'entrevues individuelles (10), les auteurs concluent que les étudiants comprennent très bien le mode de fonctionnement de la pensée mathématique de leurs élèves du primaire, mais ont de la difficulté à expliquer ce qui cause ce processus (Tanisli et Kose, 2013). Cependant, en général, les futurs enseignants sont capables de prédire les erreurs les plus communes rencontrées en classe à propos des concepts de variable, d'égalité et d'équation. Il faut noter que les futurs enseignants sont parfois eux-mêmes confus à propos de certains concepts mathématiques, ce qui peut rendre le développement de la connaissance des conceptions et difficultés des élèves plus difficile (Tanisli et Kose, 2013). Pour Kiliç (2011), la connaissance de l'élève concerne également la connaissance des difficultés communes et erreurs fréquentes rencontrées en mathématiques. Ici aussi, les six étudiants en formation à l'enseignement participant à la recherche ont de la difficulté à identifier les causes et les raisons derrière les erreurs et les difficultés des élèves. Toutefois, lorsqu'ils possèdent une connaissance approfondie de la matière, ils sont plus facilement

capables de détecter les erreurs de compréhension des élèves (Kiliç, 2011). De plus, s'ils possèdent un répertoire vaste de stratégies d'enseignement (exemples, analogies, représentations), ils sont plus enclins à contrer les difficultés de leurs élèves de façon efficace (Kiliç, 2011). Dans ces deux études (Kiliç, 2011 et Tanisli et Kose, 2013), on remarque que les participants sont des étudiants et donc, on peut conclure qu'avant même d'entrer dans la profession, le futur enseignant possède des connaissances sur les élèves : qu'arrive-t-il lorsqu'ils sont en classe, devant un groupe spécifique ? Il semble qu'il ne soit pas suffisant de comprendre le processus cognitif soutenant l'apprentissage des mathématiques, l'enseignant doit aussi savoir ce que les élèves ont appris auparavant et comment ils ont compris les différentes notions (Shulman, 1987). Regardons si la situation est la même pour l'enseignement de la langue maternelle.

2.3.1.2 L'enseignant de langue maternelle

L'enseignement de la langue maternelle, au primaire et au secondaire, comporte des enjeux importants puisque c'est dans celle-ci que l'enfant et l'adolescent apprennent et développent leurs capacités à lire et à écrire. Sans cela, l'élève ne peut comprendre un problème mathématique ou écrire un texte sur une notion en géographie ; il ne peut davantage poursuivre ses études au cégep ou à l'université. (Mehdian, 2009). Enseigner une langue première, le français au Québec, mais l'anglais pour le reste de l'Amérique du Nord, constitue une importante mission.

Selon Grossman (1991), les enseignants d'anglais au secondaire prennent en compte les objets de motivation et les habiletés de leurs élèves pour faire leurs choix de contenus dans le curriculum. L'auteure conclut que l'adaptation de l'enseignant à son groupe nécessite une flexibilité et une connaissance approfondie de ce que signifie enseigner, mais aussi d'apprendre une langue. L'enseignant doit prendre en compte les variétés d'habiletés, d'intérêts et de motivations de ses élèves, mais aussi leur passé. Shulman (1987) mentionne l'importance d'une connaissance approfondie de la matière enseignée, puisqu'elle permet à l'enseignant d'adapter celle-ci sous plusieurs formes selon les élèves. Il existe donc une forte interaction entre la connaissance de contenu, la connaissance pédagogique de la matière et celle entourant l'élève.

De plus, l'enseignement d'une langue maternelle exige aussi une connaissance des apprentissages passés de ses élèves, mais à la différence des mathématiques, qui sont très structurées, l'enseignement d'une langue, de la lecture et de l'écriture offre plus de flexibilité quant aux choix de contenus. L'enseignant peut choisir des activités, des œuvres à lire, des thèmes à explorer en fonction des intérêts des élèves, ce qui peut en motiver certains à s'engager dans la tâche (Maryani et Martaningsih, 2015). Mais comment l'enseignant arrive-t-il à prendre en compte les intérêts de ses élèves : leur demande-t-il en début d'année ce qui les motive ? Rencontre-t-il les parents, la communauté ? Comment sait-il ce que l'élève aime et ce qui l'intéresse ?

Somme toute, selon les recherches présentées, il semble que tout enseignant doit développer une compréhension de ses élèves en fonction de leurs bagages de connaissances antérieures et de leurs niveaux d'apprentissage. Par exemple, pour Lane (2015), l'enseignant de géographie doit développer une connaissance des conceptions alternatives communes (ou préconceptions) des élèves face à la matière, ainsi que des difficultés généralement rencontrées par ceux-ci telle la croyance que les cyclones tropicaux et les tornades sont le même phénomène ou encore que les cyclones puissent se former sur la terre.

La connaissance des apprentissages concerne donc spécifiquement les conceptions que se font de façon générale les élèves d'une matière et de certaines notions, des difficultés et erreurs fréquentes qu'ils rencontrent. Autrement dit, cette connaissance concerne spécifiquement ce qu'on appelle la progression des apprentissages, décrite dans le programme de l'école québécoise (PFEQ, 2006). On peut même souligner que lors de leurs études en enseignement, les futurs enseignants sont capables d'identifier quelques conceptions et erreurs fréquentes chez les élèves, et qu'elles sont mieux gérées et contrées lorsque la connaissance du contenu de la matière est profonde, ce qui montre davantage le lien intime entre la connaissance de la matière et celle des élèves. On pourrait aussi penser que certains aspects de cette connaissance varient selon la matière enseignée : certaines matières offrent plus de libertés que d'autres (la langue maternelle par exemple).

Cela étant dit, même si la connaissance du contenu de la matière est fortement liée aux apprentissages des élèves, aucun consensus n'a été atteint à propos de la structure empirique de ce type de savoir (Grosschedl, Mahler, Kleichman et Harms, 2014). Il semble exister un aspect « prémonitoire » dans cette connaissance : en sachant comment l'élève perçoit une matière, ce qu'il a appris par le passé et comment il raisonne, cela permet à l'enseignant de « prévoir » ses erreurs et ainsi de mieux les contrer. Toutefois, comment se développe ce type de connaissance ? Comment arrive-t-on à prévoir ces erreurs ? Suffit-il d'avoir une connaissance approfondie de la matière enseignée ?

2.3.2 La connaissance du développement de l'élève

Les deuxièmes éléments ressortant de nos lectures sur la connaissance de l'élève concernent l'élève et son développement individuel, biologique, psychologique et social, appelé en psychologie, le développement biopsychosocial (Cloutier et Drapeau, 2015). Ainsi, parmi les études recensées, certains chercheurs abordent des caractéristiques bien particulières de l'élève en tant qu'individu que doivent connaître les enseignants (Paulson, Rothlisberg et Marchant, 1998, Tardif et Lessard, 1999). Nous avons choisi d'aborder certains éléments du développement susceptible d'influencer l'élève en classe, particulièrement ses apprentissages (Roaten et Roaten, 2012 ; Wang et Eccles, 2012). Dans les pages qui suivent, nous parlons du développement biopsychosocial de façon globale, puisque le décrire de façon détaillée prendrait des dizaines de pages voire plus. Discuter du développement « biopsychosocial » est une façon classique de présenter le développement de l'individu, et cela nous permet de proposer l'idée que les élèves sont d'abord des individus, qui se développent à leur rythme, qui n'ont pas les mêmes objectifs, envies, motivations et capacités.

Plusieurs auteurs, dont certains ont été discutés dans notre problématique, affirment que la connaissance des caractéristiques des élèves se trouve dans la connaissance pédagogique de la matière (Cochran, DeRuiter et King, 1993, Hashweh, 2005 ; Maryani et Martaningsih, 2015). Il semble que lorsque l'enseignant comprend les caractéristiques de ses élèves, il développe des stratégies directement liées à eux, entre autres à leur stade de développement. Il arrive alors à intéresser davantage ses élèves à la matière et cela augmenterait du même coup leur motivation à l'école (Maryani et Martaningsih, 2015). Si on lie cela à la section précédente, connaître le

développement des élèves, ainsi que leurs bagages de connaissances, devraient influencer, voire faciliter, la tâche de l'enseignant et la façon dont il intervient auprès d'eux.

Plus précisément, les enseignants possèdent des connaissances sur des aspects typiques du développement, par exemple l'arrivée de la puberté à l'adolescence et le développement des habiletés sociales au fil des années scolaires (Letendre et Akiba, 2001). Cependant, les enseignants seraient plus réceptifs aux connaissances relatives au développement qui ont une résonance ou une application directe dans leur pratique (Paulson, Rothlisberg et Marchant, 1998). Par exemple, connaître le développement cognitif des élèves serait particulièrement important, puisque cela est directement lié à l'enseignement et à l'apprentissage. Or, certaines transformations biologiques, sociales et psychologiques influencent grandement l'élève dans la classe. N'est-ce pas tout aussi pertinent pour l'enseignant de comprendre comment la sécrétion de la testostérone chez les adolescents peut les rendre plus réactifs à l'autorité (Mears, 2012), autorité que l'enseignant lui-même représente ? Ou encore l'importance du développement de l'estime de soi comme facteur déterminant dans l'atteinte des objectifs de vie et le développement des compétences relationnelles (modèle de Harter [1988] présenté dans Bouffard, Seidah, McIntyre, Boivin, Vezeau et Cantin, 2002) ?

De plus, l'enseignant devrait s'attarder aux aspects affectifs du développement des élèves, c'est-à-dire la façon dont l'élève perçoit son propre développement. Le développement humain forme généralement une courbe normale d'aspects qui évoluent au fil des années : ramifications neurologiques, évolution des capacités cognitives, développement physiologique, transformations des habiletés sociales, peaufinage des amitiés, des amours, modification des relations avec la famille et les parents, etc. (Cannard, 2010 ; Drapeau et Cloutier, 2015). Cependant, il est tout aussi important de comprendre que c'est la perception de chaque élève face à ces changements qui définit plus fortement comment ceux-ci seront vécus et expérimentés (Birraux, 2012). Cette nuance est primordiale, puisque le développement se vit différemment selon l'individu, entre autres l'arrivée de la puberté, le développement identitaire et sexuel, le détachement graduel de la famille, la transformation des amitiés et la transition primaire-secondaire. Il faut donc, dans un milieu où l'on côtoie et travaille avec de jeunes individus en développement tel l'enseignement au préscolaire, primaire et secondaire être sensible à cela.

Finalement, il semble que les connaissances sur le développement des élèves peuvent aider l'enseignant dans ses tâches et dans ses choix pédagogiques. Même si prendre en compte tous les élèves dans ses interventions et enseignements peut être laborieux, il semble que les enseignants qui arrivent à le faire créent des climats de classe plus propice aux apprentissages (Klemola, Hikinaro-Johansson et O'Sullivan, 2013). De surcroît, le développement individuel influence les apprentissages et la réussite scolaire (Roaten et Roaten, 2012 ; Wang et Eccles, 2012), il semble donc tout à fait légitime de penser que l'enseignant devrait connaître les aspects du développement individuel pour s'y adapter dans son travail. Cela étant dit, ce développement n'est pas complet si l'on ne prend pas en compte l'environnement dans lequel l'élève évolue. La dernière section de cette partie aborde donc cet aspect de la vie des élèves, soit l'environnement socioculturel dans lequel ils évoluent.

2.3.3 La connaissance de l'environnement socioculturel de l'élève

Lorsqu'on parle de l'environnement socioculturel d'un individu, on parle du milieu immédiat dans lequel l'individu évolue, c'est-à-dire les sphères (famille, école, travail, etc.) où différents acteurs sociaux, règles et normes interviennent et guident la personne dans son quotidien et dans ces choix (Bronfenbrenner, 1979). Lors des années de scolarisation, l'école est bien entendu une importante sphère d'influence ; or, lorsque l'élève arrive en classe, il ne délaisse pas celle de la famille et de son milieu socioculturel. Il apporte un bagage social important, qui l'influence en classe et dans ses apprentissages (Tardif et Lessard, 1999).

D'abord, le milieu socioéconomique et le type de famille dans lequel vit l'élève sont des facteurs importants de réussite scolaire (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004) puisqu'ils définissent comment l'enfant ou l'adolescent est pris en charge à la maison. Il est faux de dire que tout enfant vivant dans un milieu défavorisé échouera ; cependant, c'est un élément pertinent à retenir pour un enseignant : l'élève devant soi a-t-il de l'aide à la maison ? Mange-t-il à sa faim avant de venir en classe ? Fait-il des activités parascolaires ? Doit-il s'occuper de frères et sœurs plus jeunes en revenant de l'école le soir ?

En effet, la réussite scolaire d'un élève est le résultat positif d'une combinaison des efforts de plusieurs acteurs sociaux : l'école, la famille, la communauté et l'élève lui-même (Boulanger,

Larose, Larivée, Couturier, Mérini, Blain, Cusson, Moreau et Grenier, 2011). Plus particulièrement, la famille et sa façon de percevoir l'éducation et l'enseignement influencent fortement l'élève en classe, les efforts qu'il mettrait dans les activités et travaux scolaires et influenceraient plus largement sa réussite scolaire (Bouchard et St-Amand, 2005). De plus, depuis nombreuses années, les chercheurs étudiant la réussite scolaire soulignent que l'indice de défavorisation d'un élève ou d'une école, dès la maternelle, est l'un des déterminants les plus importants dans le projet éducatif à long terme (Lapointe, Japel et Belleville, 2012 ; Lapointe, Tremblay et Hébert, 2005). Nous croyons donc que ce sont des faits et des connaissances que les enseignants doivent prendre en compte dans leur travail au quotidien.

Aussi, nous pensons que les activités parascolaires organisées par l'école et les centres de loisirs ou communautaires font partie des éléments à considérer, puisque la participation à des activités organisées est fortement associée à la réussite scolaire; elle peut influencer le comportement du jeune en classe et plus largement son développement individuel (Denault et Poulin, 2008). Considérant que plusieurs enseignants se trouvent également à être responsables de certaines de ces activités, elles deviennent des moments propices pour créer des liens relationnels forts avec les élèves et, ainsi, contribuer au développement d'un sentiment d'appartenance et d'un désir de réussite plus grand chez ceux-ci (Denault et Poulin, 2008). Cette sphère fait donc partie de ce qu'on entend par « environnement socioculturel de l'élève ».

Dans le même ordre d'idée, la diversité ethnoculturelle suppose aussi une certaine adaptation de la part des enseignants face à celle-ci et elle nécessite des connaissances sur les différentes cultures, religions et communautés (Modeveau, 2006). Le Québec, plus particulièrement les milieux urbains, mais pas uniquement, fait face à une diversité ethnoculturelle grandissante depuis plusieurs décennies (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017). Les enseignants doivent s'insérer dans un milieu de vie que l'on veut inclusif et accueillant, tout en respectant les balises des programmes scolaires et les objectifs du ministère de l'Éducation en matière de réussite scolaire (CSE, 2017). Comment aider l'élève immigrant de deuxième génération, qui fait face à des enjeux différents, mais importants, tel celui d'avoir des parents allophones, ne maîtrisant pas toujours parfaitement la langue française (Doung et Kanouté, 2007) ? La religion, les croyances, les habitudes de vie de la famille imprègnent l'élève : cela le guide dans ses

comportements, dans ses apprentissages et dans ses interactions à l'école (Magnan, Fahineh et Larouche, 2016). Autrement dit, comment l'enseignant peut-il aider et guider l'élève au travers des apprentissages à l'école en étant inclusif (Doung et Kanouté, 2007) ? Les attributs sociaux des élèves sont donc des facteurs qui poussent l'enseignant à faire certains choix et induisent parfois certaines pratiques pédagogiques (Tardif et Lessard, 1999). Ainsi, dans un système éducatif que l'on veut inclusif, l'enseignant doit prendre en compte d'où proviennent ses élèves, de quel genre de milieu ils arrivent et dans quel type de famille ils évoluent. L'enseignant se retrouve donc à devoir composer avec ces différentes facettes sociales de l'élève.

Ainsi, nous entendons que l'environnement socioculturel des élèves se réfère à trois grandes sphères : la famille, le niveau socioéconomique de celle-ci et la culture dominante dans l'entourage. Nous pensons que les enseignants doivent connaître un minimum d'éléments relatifs à ces sphères afin de pouvoir aider l'élève à progresser.

En résumé, nous avons vu la connaissance de l'élève sous différents angles : celui de ses apprentissages antérieurs, soit des conceptions qu'il entretient d'une matière, comment il progresse et comment l'enseignant compose avec cela ; puis nous avons vu que l'élève est également un individu qui se développe, qui se transforme au fil des années scolaires ; finalement, nous avons discuté de l'élève qui évolue dans un milieu, un contexte particulier qu'on ne peut passer outre lorsqu'on travaille avec eux. En d'autres mots, il semble que la connaissance de l'élève, entretenue par les enseignants, englobe tout ce qui fait de l'élève l'individu se trouvant en classe, tout ce qui l'influence dans ses apprentissages et dans ses comportements. Il semble donc primordial que l'enseignant développe cette connaissance de façon théorique, générale, mais surtout, de façon pratique et spécifique aux élèves dans sa classe. Globalement, ces études montrent que la connaissance de l'élève est vaste, diversifiée et concerne une multitude d'aspects relatifs au développement de l'élève, à l'individu qu'il est, à son environnement familial et à sa culture.

2.4 Questions spécifiques de recherche

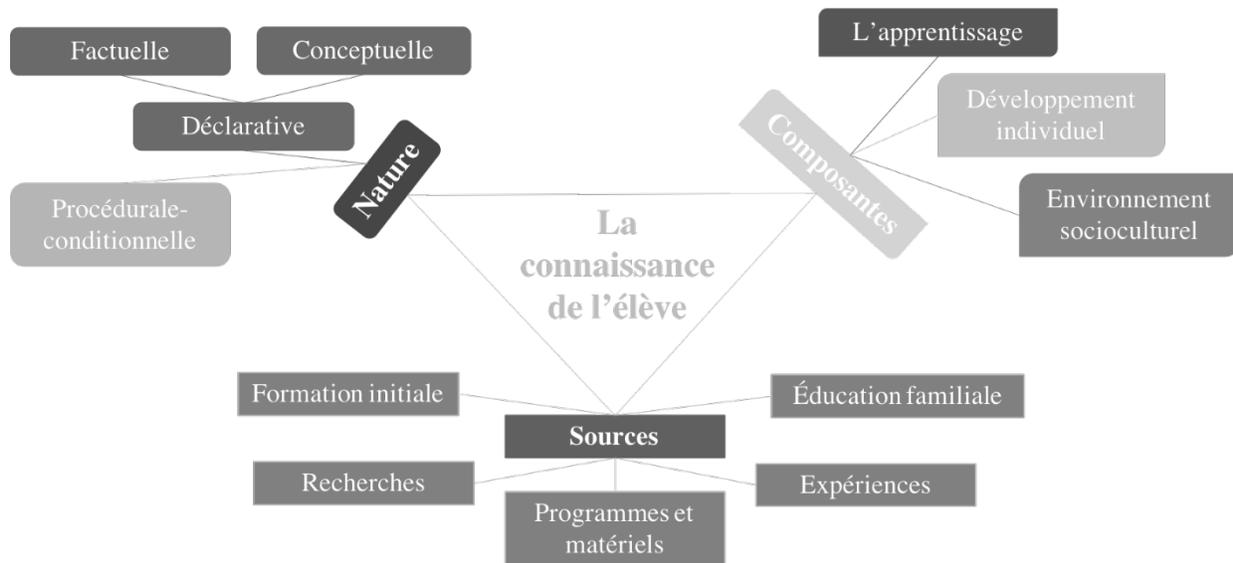
Dans ce deuxième chapitre, nous avons décrit les concepts qui définissent notre objet de recherche : la connaissance de l'élève. Nous avons d'abord choisi de décrire la nature de la

connaissance selon le modèle d'Anderson et al. (2001) sur les différentes formes de la connaissance. Les connaissances déclaratives (factuelles et conceptuelles) et les connaissances procédurales (conditionnelle) ont été décrites. Elles nous permettent de comprendre la base de cette connaissance de l'élève et les différents aspects qu'elle aborde et son rôle dans l'action d'un travailleur. Nous avons ensuite discuté des sources possibles des connaissances de l'enseignant, en essayant de définir les sources de la connaissance de l'élève. Les connaissances déclaratives de l'élève seraient à la fois acquises lors de la formation initiale à l'enseignement, mais également sur le terrain, au contact des élèves. La connaissance procédurale de l'élève serait davantage façonnée par l'expérience. Nous avons finalement tenté de conceptualiser les dimensions de la connaissance de l'élève, soit ce qu'un enseignant devrait savoir de ses élèves : ses apprentissages antérieurs, son développement individuel et son environnement socioculturel.

Il est toutefois important de mentionner que même si nous avons divisé la connaissance de l'élève en deux formes (déclarative et procédurale), ayant des sources multiples et sous catégorisées en trois dimensions, on ne peut affirmer que cette vision de la connaissance correspond à celle qui est mise en œuvre dans la pratique des enseignants. Au contraire, si non seulement chez l'individu même ces dimensions (apprentissage, développement et environnement) s'influencent, c'est encore plus vrai pour les connaissances de l'enseignant. Il a devant lui des individus qui sont complexes, apprenant et se développant à leurs rythmes, à leurs façons, selon des facteurs propres à eux. L'enseignant s'adapte à ces facteurs, à ces aspects, les articule à son enseignement, ses choix de stratégies pédagogiques et ses activités didactiques. Il devient alors encore plus ardu de conceptualiser cette connaissance de l'élève tellement ces aspects sont liés. Nous pensons toutefois que cette connaissance est primordiale puisque c'est bien en fonction de ses élèves que l'enseignant planifie, enseigne et évalue et que donc, notre travail doctoral mènera à des indications plus claires sur cette connaissance. Nous schématisons notre cadre conceptuel ci-dessous (Figure 2).

Figure 2

Conceptualisation de la connaissance de l'élève



Cependant, plusieurs questions et de nombreux liens entre les trois concepts (nature – composantes – sources) restent à définir. Nous pensons que les questions suivantes peuvent nous aider à mieux comprendre les rouages de cette connaissance et à peaufiner notre première conceptualisation :

1) Comment les enseignants définissent-ils la connaissance de l'élève ?

Autrement dit, est-ce que la conceptualisation « théorique » de la connaissance de l'élève proposée en section 2.3 correspond à ce que les enseignants pensent connaître ou devoir connaître de leurs élèves ? En répondant à cette question, nous pensons pouvoir enrichir et préciser notre première conceptualisation de la connaissance de l'élève en la rapprochant de la réalité du milieu du travail enseignant et ainsi donner des indications claires sur ce que les enseignants savent ou aimeraient savoir sur leurs élèves. Ces indications pourraient par la suite guider certaines connaissances et compétences abordées dans les formations initiales à l'enseignement au Québec.

2) D'où provient cette connaissance ?

Nous pensons que plusieurs aspects de la connaissance sont acquis lors de la formation initiale à l'enseignement. Or, tous les aspects touchant aux élèves effectivement dans la classe restent à découvrir : comment l'enseignant apprend-il à connaître ses élèves ?

Comment arrivent-ils à se faire une idée sur eux ? Les modalités régissant ces apprentissages sur les élèves en classe restent encore aujourd'hui peu décrites : nous pensons que notre projet doctoral pourrait mener à des informations importantes sur le sujet.

3) *Comment cette connaissance s'exprime-t-elle dans le travail au quotidien ?*

Finalement, à l'aide de cette dernière question, nous aimerions davantage comprendre comment la connaissance de l'élève est utilisée concrètement par les enseignants. S'en servent-ils dans leurs décisions ? Si oui, quels aspects et comment s'en servent-ils ? Ou autrement dit : quels sont les liens entre la connaissance de l'élève et les autres aspects du travail de l'enseignant (planifier, adapter, enseigner, évaluer, etc.) ? Nous pensons que cette question est essentielle à notre compréhension de la connaissance, puisque nombreux sont les enseignants et étudiants en formation qui soulignent le manque de lien entre les connaissances théoriques et leurs mobilisations sur le terrain, au contact des élèves.

Nous pensons qu'en répondant à ces trois questions, nous pourrions mener à des éclaircissements sur la connaissance de l'élève, relative entre autres à sa nature, sa structure et son fonctionnement. Nous pensons aussi pouvoir mieux comprendre le rapport à ce type de connaissance selon la matière enseignée, ainsi que le niveau d'enseignement. Sans prétendre arriver à un modèle définitif, nous pensons pouvoir amener plus d'informations sur cette connaissance de l'élève, si importante et peu étudiée jusqu'à maintenant.

3 Cadre méthodologique

Dans le but de répondre à nos trois questions spécifiques de recherche, exposées à la fin du chapitre précédent, nous explicitons dans ce troisième chapitre notre méthode de recherche. D'entrée de jeu, notre recherche s'enracine dans une démarche qualitative et interprétative, appuyée sur l'analyse qualitative du discours des enseignants participant à notre étude (Paillé et Mucchielli, 2013). De plus, il faut souligner que notre étude se fait sous forme d'analyse secondaire des données d'une étude longitudinale menée par les professeurs Maurice Tardif et Cecilia Borges (direction de recherche). Souvent utilisé avec les données de grandes enquêtes (Angela, 1993), ce type d'analyse consiste en la *réexploitation* des données, permettant de prolonger la recherche principale, tout en se distinguant quelque peu de l'objectif original (Heaton, 2008). Dans un premier temps, nous décrivons cette étude principale et exposons comment notre projet doctoral s'y insère.

Dans un deuxième temps, nous abordons plus spécifiquement les stratégies de collectes de données utilisées par les chercheurs principaux et décrivons les données que nous avons utilisées et la manière dont nous les avons analysées. La première collecte étant sous forme de groupe de discussion (*focus group*), conduit dans le cadre d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) avec des enseignants ayant entre trois et huit ans d'expérience en enseignement et la seconde étant sous forme d'entrevues semi-dirigées avec des enseignants ayant aussi entre trois et huit ans d'expérience.

Dans un dernier temps, nous présentons la démarche d'analyse des données, soit une analyse thématique de contenu, et concluons notre troisième chapitre en exposant les précautions éthiques, les limites et les retombées potentielles de notre étude.

3.1 Description de l'étude

Notre recherche doctorale s'inscrit donc dans une démarche qualitative et interprétative (Anadon, 2006), puisqu'elle récolte des données qualitatives (discours sur l'expérience du participant) et analyse ces données de manière qualitative, c'est-à-dire en cherchant à extraire le

sens dans les discours recueillis plutôt que d'en faire des statistiques ou pourcentages (Paillé et Mucchielli, 2013). Nous désirons comprendre les connaissances à la base du travail de l'enseignant, en dressant un portrait plus détaillé de la connaissance relative à l'élève. Nous souhaitons identifier les connaissances relatives aux élèves qui semblent importantes pour les enseignants et qui les influencent dans leurs choix pédagogiques. Nous cherchons également à savoir d'où proviennent ces connaissances et comment elles sont utilisées quotidiennement. Nous avons donc retracé l'expérience professionnelle des enseignants et les connaissances sur les élèves qui en ont émergé.

De plus, notre recherche est dite qualitative, car le processus de recherche est mené « naturellement », sans laboratoire, expérimentation ou situations artificielles (Paillée et Mucchielli, 2013). L'approche qualitative s'insère en effet dans une logique proche des personnes impliquées et de la façon dont ils décrivent leurs actions et leurs réalités (Anadon et Guillemette, 2006). En ce sens, le chercheur doit créer une relation de proximité avec les participants à sa recherche et pour cela, il doit les reconnaître comme des interlocuteurs valables (Martineau et Simard, 2001). Nos choix de collectes et d'analyse de données s'insèrent dans cette compréhension du processus de recherche. Nous verrons plus amplement nos choix de collectes de données dans les prochaines sections, mais d'abord, détaillons le contexte dans lequel s'insère notre recherche doctorale.

3.1.1 Contexte

De prime abord, il est important de mentionner que notre étude doctorale s'insère dans une recherche de plus grande envergure intitulée « *Les savoirs professionnels à la base du travail enseignant : une perspective sociale et interactionniste* », financée par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH, Canada) de 2013 à 2018, dont les chercheurs principaux sont Maurice Tardif et Cecilia Borges de l'Université de Montréal. Cette étude longitudinale interroge la place des savoirs enseignants lors de l'insertion professionnelle de jeunes enseignants et tente de dégager un portrait de la situation des enseignants débutants d'aujourd'hui au Québec. Pendant cinq ans (2014-2019), l'équipe de recherche a suivi une cohorte d'enseignants afin de recueillir des informations sur leurs trajectoires et leurs expériences. Au terme de la recherche, l'équipe

des professeurs Tardif et Borges peut dégager un portrait de l'insertion professionnelle d'une quarantaine d'enseignants débutants au Québec.

Les enseignants participants sont volontaires et ont été recrutés *par réseaux* (Fortin, 2010) principalement au cours de l'année 2013-2014 et possédaient cinq ans ou moins d'expérience au début de la recherche (2014). Ils travaillent au sein du système scolaire québécois, dans des écoles publiques ou privées. Ils sont des hommes et des femmes représentant presque tous les ordres, cycles et champs d'enseignement soit l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et ses spécialités, l'enseignement en adaptation scolaire, l'enseignement en éducation physique et à la santé (ÉPS), les spécialistes des arts plastiques, de l'accueil, des langues secondes et de la formation générale aux adultes (FGA). Les principaux objectifs de cette étude étaient de décrire l'expérience de la phase d'insertion professionnelle, ainsi que la nature des savoirs lors et à la suite de cette phase. Puisque notre étude doctorale cherche à interroger la place d'un certain type de connaissance dans la pratique de l'enseignant, il semble tout à fait pertinent de s'insérer dans cette recherche. En effet, une partie de nos intérêts de recherche se trouve dans ce lien entre la formation (la théorie) et la pratique (l'expérience) et le sens que prennent les connaissances acquises lors de la formation initiale, une fois sur le terrain. Il nous semble d'autant plus pertinent d'étudier le discours de ces enseignants débutants qui viennent tout juste de terminer leurs formations. Tout au long de notre étude doctorale, nous appelons la recherche de Tardif et Borges « *étude principale* ».

L'étude principale se divise en deux axes : 1 — la conduite d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) qui permet de rassembler, quatre soirs par année, les participants ; 2 — des entrevues semi-dirigées (une par année) avec les participants, portant sur différents thèmes, visant à documenter leurs parcours d'insertion professionnelle et l'évolution de leurs savoirs. Nous verrons dans les prochaines sections comment notre étude doctorale s'insère dans la dernière année de cette recherche (2017-2018)⁶. Le tableau 2 présente un résumé des thèmes abordés lors des entrevues semi-dirigées de l'étude principale.

⁶ Il est important de mentionner que la dernière année de recherche commence à l'année 2017-2018, mais se prolonge quelque peu jusqu'en 2019 : certains participants ont commencé plus tard leurs premières entrevues et l'équipe de recherche désirait faire les entrevues semi-dirigées avec au moins un an d'intervalle.

Tableau 2

Description des thèmes principaux des entrevues semi-dirigées de l'étude principale

Partie 1 : Des questions portant sur la situation actuelle du participant servant à dresser le portrait de son parcours d'insertion professionnelle (les types de contrats qu'il a eus depuis la dernière entrevue, le genre d'école fréquentée, la ou les matière [s] enseignée [s], etc.)			
Partie 2 : Des questions plus spécifiques sur un aspect à approfondir dans la recherche, spécifique pour chaque année d'entrevue ⁷ .			
 <p>2014-2015 (n=54) Entrevue 1</p>	 <p>2015-2016 (n=47) Entrevue 2</p>	 <p>2016-2017 (n=41) Entrevue 3</p>	 <p>2017-2018 (n=25) Entrevue 4</p>
Centrée sur le choix de carrière et la perception de la formation initiale et les premières expériences sur le terrain.	Centrée sur l'apprentissage du métier : rapport à la formation et aux savoirs développés lors et à la suite de celle-ci.	Centrée sur l'apprentissage du métier : aux savoirs développés lors et à la suite de celle-ci et aux raisonnements derrière l'action.	Centré sur la connaissance pédagogique de la matière et la connaissance de l'élève.

Notre étude doctorale s'insère donc uniquement dans la quatrième année des entrevues semi-dirigées puisque c'est lors de celle-ci que la connaissance de l'élève et son articulation au travail enseignant furent abordées. Dans la prochaine section, nous décrivons plus spécifiquement les thèmes abordés lors de ces deux collectes de données.

3.2 Collectes de données

Les études décrites dans notre cadre conceptuel présentent des méthodologies différentes et variées, nous pensons qu'utiliser plusieurs types de collectes de données soit judicieux et donc nous avons diversifié notre dispositif méthodologique en utilisant deux types de collecte de données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

⁷ Lors de l'étude principale longitudinale, comme dans toutes les études de ce type, le nombre de participants tend à diminuer au fil des années. Les participants qui ont quitté la recherche l'ont fait majoritairement pour des questions de temps. Pour ce qui est de la dernière année, où le nombre d'entrevues est nettement plus bas, c'est simplement qu'au moment d'analyser les résultats, certaines entrevues n'avaient pas encore été réalisées. Cependant, la variété et la richesse des données, tout comme leur saturation indiquent que l'échantillon était pleinement suffisant pour notre recherche doctorale.

Pour notre étude doctorale, nous analysons d'abord une activité de type groupe de discussion (*focus group*) dans le cadre de la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), portant sur la question de la connaissance de l'élève. Puis, nous analysons les entrevues semi-dirigées spécifiquement sur la connaissance de l'élève réalisées lors de la quatrième année.

3.2.1 Activité CAP sur la connaissance de l'élève

Les premières données analysées sont issues d'une activité de la CAP, réalisée lors de la quatrième année de la recherche principale, ayant pour thème la connaissance de l'élève.

Depuis le début de l'étude, le groupe de recherche de Tardif et Borges s'est donné comme mission de conduire des CAP quatre fois par année, pendant les quatre années de l'étude. Depuis l'an 1, l'équipe procède à quatre soirées d'activités en invitant les participants à la recherche. Chaque soirée porte sur un thème qui est abordé parfois par des experts invités, parfois par les membres du groupe de recherche. Le thème est par la suite amplement discuté par les participants.

Dans le but de mieux comprendre notre objet d'étude (la connaissance de l'élève), nous pensons que les groupes de discussion formés dans le cadre d'une des CAP de l'an 4, sont révélateurs, puisque ce type de dispositif méthodologique permet de cerner les accords ou les désaccords entre les participants, ainsi qu'à percevoir l'évolution des points de vue lors de l'activité (Baribeau, 2010). Le groupe de discussion peut nous fournir une compréhension collective du phénomène à l'étude en combinant l'entrevue, l'observation participante et l'interaction de groupe (Fortin, 2010). Le groupe de discussion permet aussi d'ouvrir sur d'autres questions et favorise le partage des idées et des nuances sur un sujet (Baribeau, 2010). Ce type de collecte de données nous semble pertinent pour notre étude, puisque nous désirons mieux comprendre un phénomène (une connaissance) présent chez plusieurs individus (les enseignants) : cerner leurs convergences et divergences sur le sujet pourrait ouvrir sur de nouvelles questions ou avenues, que l'on pourrait par la suite explorer lors des entrevues semi-dirigées. De plus, puisque les participants à l'étude principale sont issus de plusieurs ordres et champs d'enseignement, il semble pertinent de les interroger en groupes de discussion pour mieux comprendre les différences pouvant exister entre eux.

L'activité CAP fut menée en deux temps. Initialement, la problématique des savoirs enseignants et de la connaissance de l'élève appuyée sur les recherches dans ce domaine a été présentée aux participants. Dans un deuxième temps, les enseignants ont été invités à se réunir en petit groupe afin d'échanger et répondre à des questions préalablement élaborées. Comme on peut le voir dans le tableau 3 qui suit, les questions ont été séparées en trois thématiques, soit 1) connaître ses élèves, 2) les sources de la connaissance de l'élève et 3) l'utilisation de cette connaissance. Normalement, un groupe de discussion est composé de 4 et 12 personnes (Baribeau, 2009 : 2010), nos groupes de discussion ont donc été divisés de la façon suivante : 1 — les enseignants du primaire (n=7) ; 2— les enseignants du préscolaire et les « spécialistes » de l'enseignement primaire (n=4) ; 3 — les enseignants du secondaire et aux adultes (n=5) ; et 4 — les enseignants d'éducation physique et à la santé (ÉPS) (n=6). Divisés de cette façon, nous espérons pouvoir comparer les différents ordres d'enseignement quant à leur relation avec les élèves, les connaissances les entourant et leur utilisation. Les audio des quatre groupes de discussion ont été enregistrés, puis retranscrits afin d'être analysés dans cette étude doctorale.

Tableau 3

Canevas des groupes de discussion sur la connaissance des élèves

Connaître ses élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Accordes-tu de l'importance à la connaissance que tu as de tes élèves ? Pourquoi ? - Estimes-tu bien connaître tes élèves et qu'est-ce qui te permet d'affirmer cela ? - Que connais-tu de tes élèves ? Leur dossier personnel ? Leur plan d'intervention ? Le milieu socioéconomique dans lequel ils évoluent ? Le type de famille dans laquelle ils vivent ? Leur cheminement scolaire antérieur ? Leurs goûts ? Leurs intérêts ? Le genre de loisirs qu'ils préfèrent ? Etc. - Qu'est-ce qui est important à connaître de tes élèves ? Pourquoi ?
Source de la connaissance de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui t'a appris à donner de l'importance (ou pas) au fait de bien connaître tes élèves ? <i>Ta formation initiale ? Des activités de formation continue ? Des échanges avec tes collègues ? Des conseils de ta direction d'établissement ? Des conseillers pédagogiques de ta commission scolaire ou de ton collègue ? etc.</i> - Quand tu commences à enseigner à un groupe d'élèves, qui te renseigne sur eux ? <i>La direction d'établissement ? Le psychologue, le psychoéducateur, l'éducateur spécialisé, l'orthopédagogue, le travailleur social affecté à ton école ? Les parents ?</i> - Comment ces professionnels t'informent-ils ? <i>Lors d'une rencontre individuelle ou de groupe d'enseignants ? En te donnant accès aux différents dossiers qui les concernent ?</i> - Quelles démarches mets-tu en œuvre toi-même pour mieux connaître tes élèves ?
Utilisation de la connaissance de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> - Penses-tu utiliser des connaissances sur les élèves dans ton travail (des élèves dans la classe, mais aussi des théories du développement, d'apprentissage, etc.) : <i>lors de la planification des cours ? Lors de tes interventions, dans ta gestion de classe ? Dans le choix des thèmes, des projets abordés et/ou effectués avec tes élèves ?</i>

	- Crois-tu que ce genre de connaissance t'aide dans ton travail au quotidien ? Est-ce que ça t'aide de connaître tes élèves ?
<i>Si le temps le permet : Évolution de la connaissance</i>	- <i>Crois-tu que tu accordes aujourd'hui plus d'importance à bien connaître tes élèves qu'en tout début de carrière ?</i>

Lors d'un groupe de discussion, le chercheur occupe la fonction d'animateur qui se divise principalement en trois rôles : il maintient un rôle de production, qui concerne la gestion de la discussion (assignation des interventions, relance, demande de précisions); un rôle de confirmation, désignant les moments où il intervient dans la discussion pour confronter, reformuler ou confirmer une information donnée par un participant ; puis un rôle d'orientation, soit de centration de la discussion sur la thématique et les questions exposées (Baribeau, 2009 : 2010). En d'autres mots, l'animateur assure le maintien de la discussion sur la thématique et la fluidité des échanges et du climat propice à une discussion respectueuse, tout en centrant les propos des participants sur les tâches cognitives demandées : la production de sens et de données pour la recherche. Grâce aux questions posées lors de ces quatre groupes de discussion, nous pensons pouvoir peaufiner notre compréhension de la connaissance de l'élève et sa mobilisation dans la pratique enseignante.

3.2.2 Entrevues semi-dirigées

Dans l'étude principale, l'entrevue semi-dirigée a été choisie pour interroger individuellement les enseignants participants. Certains thèmes devaient être abordés, mais les questions devaient être flexibles afin de permettre un ajustement aux réponses données par les participants et pour s'adapter aux imprévus (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Le canevas d'entrevue a été construit en fonction des questions de recherche et de quelques sous-thèmes pour orienter la conversation et s'assurer « qu'on reste dans le sujet » (Rubin et Rubin, 2005). Puisque notre étude doctorale s'insère dans cette recherche plus large, nous utilisons la collecte de données par entrevues semi-dirigées de la quatrième année de cette recherche. En ce sens, dans le canevas de l'entrevue de cette 4^e année, nous avons analysé la section relative à la connaissance des élèves. Plus précisément, cette entrevue est composée de quatre parties, décrites comme suit :

1. La trajectoire et la situation actuelle de l'enseignant par rapport à l'entrevue de l'an 3.

2. Les savoirs (connaissances, compétences, expériences vécues, manières de faire, etc.), et la dimension réflexive à la base de l'enseignement et les changements dans la vie professionnelle et personnelle de l'enseignant.
3. Les savoirs sur les élèves acquis par la formation et/ou par la pratique.
4. Le sentiment de maîtrise des compétences tout en considérant leur formation initiale et l'appropriation du métier.

Le tableau 4 ci-dessous présente l'ensemble des questions introduites à cette section du questionnaire sur notre objet de recherche. Faisant partie de l'équipe de recherche, nous avons aidé à formuler les questions de cette section à partir de notre problématique et du cadre conceptuel de notre thèse. Nous tentons ainsi de comprendre concrètement d'où provient la connaissance de l'élève et comment elle s'articule à la pratique quotidienne de l'enseignant⁸.

Tableau 4

Canevas d'entrevue : Les connaissances sur les élèves acquises dans la formation et la pratique

Q7	<p>Section I – Les élèves dans la formation initiale et continue</p> <p>Enseigner, comme tu le sais, t'amène à travailler quotidiennement et étroitement avec des élèves, des jeunes, par exemple, des enfants au primaire et des adolescents au secondaire. J'aimerais donc que l'on parle de tes savoirs relatifs aux élèves. Ce sujet peut être assez vaste, je propose qu'on le divise en sous-thèmes ou sous-questions.</p> <p>Q7.1 D'abord, je voudrais savoir si la formation universitaire que tu as reçue (théorique, stages, toute activité réalisée dans le cadre de la formation initiale) t'a permis d'acquérir des connaissances qui concernent spécifiquement les élèves. Si oui, quelles sont-elles : des théories sur comment pensent les élèves (Piaget, etc.), sur leur psychologie, leur réalité personnelle, familiale ou sociale ?</p> <p>Q7.2 T'arrive-t-il de te référer à ces connaissances ? Dans quelles situations concrètes ? Peux-tu en décrire une ?</p> <p>Relance 1 : pour t'aider à réfléchir, par exemple dans tes interactions avec les élèves ou encore, lorsque tu planifies ton enseignement ou lorsque tu évalues les travaux de tes élèves ?</p> <p>Relance 2 : (si le participant dit non) sur quels éléments t'appuies — tu pour adapter à tes élèves le cours, les interactions ?</p> <p>Q7.3 Au-delà de ces connaissances, as-tu le sentiment que ta formation t'a appris aussi des compétences relatives aux élèves, c'est-à-dire des manières de faire avec eux, d'interagir avec eux ? Par exemple, lorsque tu as tel ou tel type d'élèves dans ta classe (par exemple, des élèves à risque, des élèves immigrants, des élèves turbulents ou des</p>
-----------	--

⁸ Voir Annexe A pour le canevas d'entrevue de l'année 4 complet.

élèves passifs), as-tu appris que tu dois agir de telle ou telle façon avec eux ? Peux-tu identifier certaines de ces compétences ou manières de faire ?

Section II – Les élèves dans la pratique

Q7.4 J'aimerais savoir si, selon toi, connaître leurs élèves est important pour les enseignants. Par exemple, il y a plusieurs personnes qui soutiennent qu'un enseignant doit surtout connaître sa matière pour enseigner et être un bon communicateur. Penses-tu que connaître les élèves est aussi quelque chose de fondamental dans l'enseignement, aussi fondamental que la connaissance de la matière ? (Lui demander de développer ses arguments)

Q7.5 Je voudrais maintenant te poser une question plus générale. Tu enseignes depuis un certain temps déjà. As-tu le sentiment de connaître les élèves auxquels tu enseignes ? Par exemple, sais-tu qui ils sont ? Connais-tu leur façon d'apprendre, leurs capacités et difficultés, leur manière de réagir, etc. ?

Q7.6 Si un enseignant prend ta classe la semaine prochaine, qu'est-ce qu'il devrait impérativement savoir sur tes élèves ?

Q7.4 Sur la base de ton expérience, comment as-tu commencé à te faire une idée sur les élèves de ta classe ? Par quels moyens ? As-tu déjà complété un dossier de suivi d'un élève ? Quelles informations y as-tu mises ?

Plus spécifiquement, ces questions nous permettent de comprendre plus en détail la connaissance à l'étude, tout en complétant les données issues des groupes de discussion. Les audio des 25 entrevues semi-dirigées ont été enregistrées, puis retranscrits afin d'être analysés dans cette étude doctorale.

Nous verrons que ces deux collectes de données sont complémentaires et permettent de faire ressortir les accords et les discordances dans le discours des enseignants interrogés, mais font également ressortir de nouveaux thèmes.

3.2.3 Participants

Les participants de notre étude doctorale sont donc les participants à l'étude principale, soit des enseignants provenant de tous les niveaux, ordres et matières d'enseignement. Nous avons ainsi un échantillon représentatif et vaste de l'enseignement. Les participants sont des femmes et des hommes, enseignant au primaire, au secondaire et aux adultes, dans toutes les matières (français, mathématiques, sciences et technologies, univers social, arts plastiques, langues secondes, ÉPS,

ECR, accueil). Dans le tableau 5 qui suit, nous décrivons plus amplement les caractéristiques des enseignants interrogés.

Tableau 5

Description des participants

Entretiens semi-dirigés (n=25)				
Préscolaire- primaire	ÉPS	Secondaire	FGA	Autres
n=12	n=4	n=4	n=4	n=1

4 groupes de discussion (n=21)			
Primaire	ÉPS	Secondaire et FGA	Spécialistes au primaire et préscolaire
n=7	n=5	n=5	n=4

Comme nous pouvons le voir, nous avons interrogé des enseignants de différents niveaux, enseignant des matières différentes. Comme mentionné dans notre cadre conceptuel, la matière enseignée semble guider une partie de cette connaissance de l'élève qui est au cœur de notre étude. Par exemple, pour Tanisli et Yavuzsoy-Kose (2013), l'enseignant de mathématique au primaire doit savoir comment l'élève conçoit la fraction ou encore la variable, qui sont des concepts de base. De cette façon, si un aspect dans la conception de la notion de l'élève est mal compris, l'enseignant peut remonter jusqu'au moment où « ça a brisé » et repartir de là pour mener l'élève au niveau et compréhension nécessaire (Tanisli et Yavuzsoy-Kose, 2013). Dans un autre ordre d'idées, l'enseignant de langue peut apprendre à connaître les intérêts de ses élèves dans le but de les reprendre et de les mobiliser dans les œuvres à l'étude qu'il propose (Maryani et Martaningsih, 2015). C'est ainsi, selon ces auteurs, que l'enseignant arrive à davantage motiver ses élèves à étudier et faire leurs travaux. Il semble donc exister des différences sur le plan de la connaissance de l'élève selon la matière enseignée et nous pensons qu'il est pertinent de pouvoir comparer les propos de participants intervenant dans ces différentes matières.

De plus, puisqu'une partie de la connaissance de l'élève semble aussi concerner l'individu et son développement, nous trouvons pertinent d'interroger des enseignants du primaire et du secondaire, soit des enseignants travaillant avec des enfants ou des adolescents. Il est à noter que les quatre groupes de discussion ont été réalisés quelques mois avant le début des entretiens de

l'année 4 et que certains participants de ces groupes ont participé également aux entretiens semi-dirigés⁹. Cet échantillonnage diversifié permettra, nous l'espérons, de cerner davantage les nuances existantes entre les différentes matières enseignées et les différents niveaux et ordres d'enseignement.

3.3 Analyse des données

Plusieurs voies d'analyse sont possibles avec des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion. Le choix de l'analyse thématique de contenu est basé sur l'idée de décontextualiser par le code et la catégorisation des données (propos des participants), puis leur remise en contexte en tissant des liens avec le cadre conceptuel et les questions de recherche (Baribeau, 2009). En analysant les transcriptions de plusieurs entrevues semi-dirigées et groupes de discussion, nous pouvons également faire ressortir les convergences et divergences dans le discours des participants (Baribeau, 2009). L'analyse thématique du contenu des entrevues semi-dirigées individuelles et des groupes de discussion semblait être la plus appropriée pour l'analyse de nos données, puisque nous cherchons avant tout à décrire et mieux comprendre le phénomène à l'étude (Paillé et Mucchielli, 2012).

Nous avons procédé au repérage de ces thèmes, à leur regroupement et à leur examen attentif dans les transcriptions (Paillé et Mucchielli, 2012). Afin d'étudier les données, nous avons choisi d'utiliser une grille de codage mixte (Van Der Maren, 1996), c'est-à-dire de partir des concepts retrouvés dans notre cadre conceptuel (approche déductive) pour commencer le codage (identification des concepts abordés par les participants), tout en ajustant les catégories de concepts au fur à mesure pour mieux englober les propos des participants (approche inductive) (Paillé et Mucchielli, 2012). Ces concepts, transformés en codes lors du codage, servent à relier les données en les groupant sous une même catégorie (Baribeau, 2009). De cette façon, les concepts saillants ressortent des discours des enseignants participants et circonscrivent le sujet à l'étude.

⁹ Pour la description complète des enseignants participants à notre étude, voir Annexe B.

Ainsi, une fois les entretiens semi-dirigés individuels et les groupes de discussion transcrits, nous avons utilisé le logiciel NVivo pour procéder au codage et à l'analyse du codage des deux collectes de données. Ce logiciel permet de classer les données en catégories et en thèmes, tout en offrant des possibilités graphiques et statistiques. Le logiciel NVivo est qualifié de semi-automatique et permet d'organiser et classer le discours des participants, ce qui facilite grandement son exploitation par la suite. À travers notre démarche méthodologique, nous pensons être arrivés à élaborer un portrait de la connaissance de l'élève chez l'enseignant, tout en définissant davantage ses ramifications et singularités.

3.3.1 Démarche d'analyse

Plus spécifiquement, nous avons d'abord élaboré un arbre de codes basé sur les grandes dimensions de notre cadre conceptuel : 1) la nature de la connaissance (factuelle, conceptuelle et procédurale) ; 2) les sources de connaissances et ; 3) ses contenus. Nous avons ainsi procédé à une première lecture des transcriptions des entretiens semi-dirigés et des groupes de discussion en classant les extraits dans ces grandes catégories. Nous avons ensuite redéfini notre arbre de codes en fonction de nos premières lectures et thèmes émergents. Nous avons notamment mieux défini le code *03. Procédurale* (extraits concernant la connaissance procédurale) afin de mieux englober les différentes utilisations de la connaissance de l'élève employée par les participants (voir Annexe C pour l'arbre de codes final).

À la suite de cette étape, nous avons fait une lecture des extraits encodés dans les grandes catégories afin de les reclasser dans des sous-catégories plus précises pour un codage plus fin. Cette deuxième lecture nous a permis de relire le corpus de données en entier et d'en assurer une certaine validité. Finalement, nous avons relu chacune des sous-catégories et extrait les passages les plus pertinents dans le discours des enseignants participants. Ce sont principalement ces extraits qui sont présentés dans notre chapitre de résultats et c'est à partir de ce codage que nous avons réalisé nos figures résumant nos interprétations des grandes tendances.

3.3.2 Contre-codage et validation de l'analyse

Le fait d'avoir procédé en deux temps (classification des extraits dans les grandes catégories, puis dans leurs sous-catégories plus fines) a permis à la chercheuse de valider une première fois les

extraits classés. En effet, en lisant une deuxième fois tous les extraits classés, nous pouvions nous assurer qu'ils étaient dans la bonne catégorie, avant de les placer dans une sous-catégorie plus précise. Ainsi, un premier niveau de validation fut confirmé.

Ensuite, afin de valider plus scientifiquement notre arbre de codes et nos analyses, nous avons procédé à un contre-codage ou à un contrôle par un autre chercheur (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Dans le cadre de cette validation, l'un des membres de l'équipe de recherche de l'étude principale a lu et codé les 25 entrevues semi-dirigées de l'année 4. À la suite de cette analyse, le deuxième codeur et la chercheuse principale de cette thèse doctorale ont comparé leurs analyses. Sans arriver à un pourcentage d'accord systématique, ils ont convenu que certains codes étaient plus subjectifs que d'autres et que donc, une interprétation primaire du discours de l'enseignant était nécessaire pour coder l'extrait. D'autres codes, telles « connaissances sur les apprentissages » ou les différentes sources de connaissances furent plus consensuels. Ainsi, à la suite de leurs rencontres, le deuxième codeur et la chercheuse principale se sont entendus et le codage fut ajusté. Les quatre groupes de discussion n'ont pas été *contre-codés*, mais avec un échantillon de comparaison de codage de 25 entrevues, nous considérons que l'arbre de codes fut assez solide pour assurer une validité d'analyse du reste du corpus de données. Selon Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006), procéder à un contre-codage sur un échantillon du corpus de données est suffisant pour en assurer la validité. Néanmoins, nous sommes conscients que plusieurs limites sont à prendre en considération et qu'elles peuvent influencer notre interprétation des données. Certaines précautions et nuances sont donc à apporter sur la méthode employée dans notre étude doctorale.

3.4 Limites méthodologiques

Nos analyses de collectes de données ont été faites en deux temps : dans un premier temps, nous avons analysé une activité de la CAP sur la connaissance de l'élève, à la manière d'un groupe de discussion, où furent formés quatre sous-groupes de discussion. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à l'analyse des entrevues semi-dirigées avec les participants à l'étude principale. Le canevas d'entrevue fut cependant construit à partir de notre revue de la littérature portant sur la connaissance de l'élève par les enseignants.

À la fin de notre étude doctorale, nous pensons arriver à décrire un portrait de la connaissance de l'élève qui nous intéresse, de ses composantes, ainsi que sa provenance et son articulation à la pratique enseignante. Nous pensons également pouvoir exposer les différences et ressemblances entre les enseignants des différents matières et niveaux d'enseignement. Toutefois, nous devons mentionner quelques limites dans nos différentes utilisations des collectes de données, auxquelles nous devons être attentifs.

D'abord, la préparation d'un groupe de discussion est souvent plus longue que pour de simples entrevues individuelles (Fortin, 2010). Le dispositif nécessite une construction plus soignée et le développement des habiletés d'animateur du chercheur pour arriver à bien diriger les échanges lors de l'activité (Fortin, 2010). Dans ce cas-ci, puisque les quatre sous-groupes de discussions ont été conduits en même temps lors de l'activité CAP, la chercheuse principale n'a pu être constamment dans les quatre groupes. Il fut nécessaire que chacun des animateurs des groupes soit « formé » sur les questions à poser et le genre de réponses désirées. Ensuite, le processus analytique est également laborieux, puisqu'il nécessite la transcription d'un échange à plusieurs. D'ailleurs, lors de nos analyses thématiques, nous avons été prudents afin de « rester » dans la description des discours et de ne pas tomber dans l'interprétation. Notre objectif est de décrire un portrait de la connaissance de l'élève et d'ajuster notre conceptualisation en fonction de cela.

Puis, lors de l'analyse des entrevues semi-dirigées auprès des enseignants, plusieurs éléments ont été considérés auxquels nous avons dû être prudents. En premier lieu, la qualité des échanges avec les participants dépend grandement de la relation entre le chercheur et l'interviewé (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Paillé et Muchielli, 2013). Il est important de mentionner qu'en plus du rôle de doctorante utilisant les données de la recherche principale, la doctorante a également été auxiliaire de recherche dans cette recherche principale depuis l'année 1 : elle a participé à la construction des canevas d'entretiens, à toutes les collectes et analyses de données, et a pris part plusieurs fois à la diffusion des résultats depuis 2015.

En deuxième lieu, puisque nous analysons le discours des participants, il faut noter qu'il existe plusieurs filtres sur celui-ci. D'abord, celui de l'interviewé qui discute de ses perceptions, savoirs, connaissances et expériences ; ensuite, celui du chercheur qui comprend les propos ; puis, celui

de l'interprétation que le chercheur en fait à la fin de son étude (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 ; Paillé et Mucchielli, 2016). Il a donc fallu être prudent pour ne pas dénaturer les paroles du participant et ne pas trop les sortir de leurs contextes. En troisième lieu, il ne faut jamais oublier la désirabilité sociale qui prévaut lors d'entrevue ou du contact avec autrui : « les répondants peuvent, à l'occasion, être mus par le désir de rendre service ou d'être bien vus » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 133).

Quant aux limites concernant l'analyse secondaire de données, plusieurs éléments sont à considérer (Heaton, 2008). Tout d'abord, malgré le fait que nos objectifs de recherche soient différents des objectifs de l'étude principale, il reste qu'ils s'insèrent dans la même trajectoire, soit décrire les savoirs à la base du travail enseignant. Ainsi, nous pouvons considérer que nos analyses s'insèrent amplement dans le projet principal, sans dénaturer les objectifs principaux. Ensuite, pour ce qui est du consentement, tous les participants ont consenti dès le départ à ce que les données — anonymisées — soient utilisées et réutilisées dans le cadre d'analyse et de sous-analyse. De cette façon, le consentement et la confidentialité des données furent respectés. Au terme, l'analyse secondaire des données nous a permis d'étendre la portée de l'étude principale, sans toutefois prétendre avoir mis en place un processus de collecte et d'analyse innovant et inédit.

Aussi, l'analyse thématique des données nous a permis de décrire un portrait de ce que les enseignants interrogés semblent connaître de leurs élèves et comment ils disent mobiliser ces connaissances dans leurs pratiques. Cependant, l'analyse thématique de discours portée sur des transcriptions d'entretiens semi-dirigés et des groupes de discussion nécessite toujours une part de nuances à apporter aux conclusions. En effet, les interprétations faites à l'endroit des propos des participants pourraient être perçues différemment selon le cadre conceptuel d'analyse et les personnes analysant les données. Par contre, puisque nous avons confronté notre arbre de codes (et donc nos interprétations) grâce au contre-codage réalisé avec un autre membre de l'équipe de recherche principale, nous pensons avoir été consciencieux dans nos interprétations. Les conclusions tirées dans les chapitres 4 et 5 sont issues d'une analyse prudente et nuancée.

Au terme de notre étude, malgré ces limites méthodologiques, nous pensons arriver à mieux conceptualiser la connaissance de l'élève et ainsi amener plus d'informations et de spécificités à ce champ de recherche qu'est le savoir enseignant en dépassant les typologies déjà existantes.

4 Les résultats

Dans ce quatrième chapitre, nous présentons les résultats de nos analyses thématiques des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion abordant la connaissance de l'élève. Rappelons que cette étude doctorale cherche à mieux comprendre cette connaissance que possèdent les enseignants, en fonction des trois dimensions discutées dans le chapitre deux, soit : sa nature, ses sources et ses composantes (contenus). Ces trois dimensions sont également en lien direct avec nos trois questions de recherche et elles ont guidé notre analyse thématique des données.

Dans ce chapitre, les résultats de notre étude empirique sont présentés en fonction de ces trois dimensions. En premier lieu, nous abordons **la nature de la connaissance de l'élève** au travers du registre déclaratif de la connaissance, c'est-à-dire ce que disent connaître les enseignants que nous avons interrogés de leurs élèves. Nous tentons ainsi de définir les contenus de connaissances factuelles et conceptuelles sur les élèves à la base du travail des enseignants. Nous présentons les données en trois sections : les connaissances déclaratives sur l'apprentissage des élèves, les connaissances déclaratives sur le développement individuel de l'élève et les connaissances déclaratives sur l'environnement socioculturel de l'élève. Pour chacune de ses catégories de connaissances, plusieurs sous-connaissances ou connaissances spécifiques ont émergé de nos données. La connaissance procédurale de l'élève sera abordée dans une autre section des résultats.

En second lieu, nous présentons les diverses **sources de ces connaissances** et les manières dont s'y prennent les enseignants pour apprendre à connaître leurs élèves. Lors de la description de ces sources, nous abordons la formation initiale à l'enseignement, les connaissances sur les élèves qui y sont transmises et les critiques que les participants en ont faites. Puis, nous décrivons les sources de connaissances de l'élève issues de la pratique des enseignants interrogés et les moyens qu'ils prennent pour apprendre à les connaître. Nous verrons que nombreuses sont les sources de connaissances de l'élève issues de l'expérience.

En troisième lieu, nous décrivons les différentes **mobilisations de la connaissance** dans les pratiques des enseignants interrogés. Comme nous avons mentionné dans notre cadre conceptuel, les trois dimensions de la connaissance de l'élève que nous tentons de décrire dans notre thèse sont intimement liées. En effet, on ne peut totalement délier la nature d'une connaissance de son mode d'apprentissage ni de sa mobilisation. Ainsi, dans cette troisième partie, nous abordons le registre procédural de la connaissance afin de comprendre la mobilisation de la connaissance de l'élève, puisque c'est grâce à ce type de connaissances qu'une action peut être posée. Nous tentons ainsi de montrer l'articulation des connaissances déclaratives aux connaissances procédurales afin d'interagir avec les élèves et mener à terme les activités d'enseignement-apprentissage.

Puis, en quatrième lieu, nous présentons un thème émergent de nos données : l'importance de connaître ses élèves dans la pratique enseignante. Nous verrons que, même si tous les enseignants interrogés s'entendent pour dire que cette connaissance est essentielle à leur travail, plusieurs d'entre eux considèrent que de « bien connaître tous ses élèves » reste une tâche complexe, voire colossale.

4.1 Les connaissances déclaratives sur les élèves

Nous avons vu que les connaissances peuvent être définies comme déclaratives, lorsqu'elles décrivent le « quoi » des choses, et procédurales lorsqu'elles guident l'action. Plus spécifiquement, les connaissances déclaratives sont nécessaires pour comprendre le monde et les situations dans lesquels l'individu se retrouve (Becker, 2007). Elles sont définies selon deux sous-registres : 1) des connaissances factuelles, définies dans notre thèse comme portant sur les réalités des élèves, et 2) des connaissances conceptuelles, plus générales, proposant une compréhension globale des phénomènes et situations touchant les élèves. Comme nous le verrons dans les pages suivantes, les connaissances factuelles sur les élèves que possèdent les enseignants interrogés se rapportent aux faits et aux informations recueillis sur les élèves en classe au cours d'une année : leurs niveaux d'apprentissages, leurs intérêts et motivations, leurs soutiens à la maison ou encore leurs régimes alimentaires. Les connaissances conceptuelles sur les élèves sont quant à elles beaucoup plus générales. Elles se réfèrent aux connaissances

théoriques, par exemple sur le développement individuel, l'apprentissage, la diversité ethnoculturelle, etc.

De plus, comme nous avons mentionné dans le chapitre deux, nous avons divisé la connaissance de l'élève en trois catégories relatives à trois sphères de la vie de l'élève pouvant l'influencer en classe :

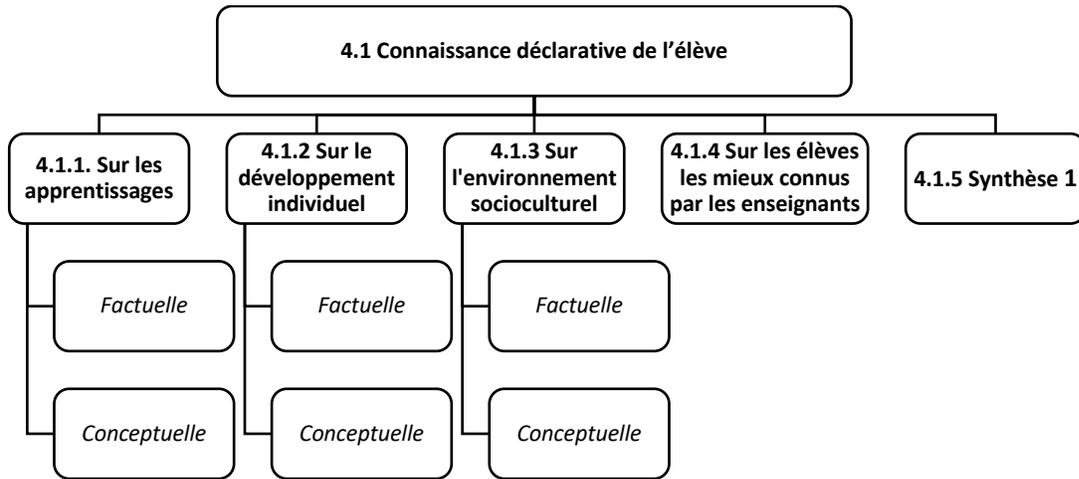
- 1) **Les connaissances sur les apprentissages des élèves**, soit comment ont-ils appris, comment apprennent-ils et comment conçoivent-ils les différentes notions d'une matière (Grossman, 1991 ; Hill, Ball et Schilling, 2008 ; Kiliç, 2011 ; Tanisli et Kose, 2013) ?
- 2) **Les connaissances sur le développement individuel des élèves**, c'est-à-dire comment ils se développent sur le plan cognitif, psychologique, physique, comportemental, mais aussi sur leurs intérêts et ce qui les motivent à travailler (Paulson, Rothlisberg et Marchant, 1998, Tardif et Lessard, 1999).
- 3) **Les connaissances sur l'environnement socioculturel** dans lequel vivent les élèves, leurs familles, le quartier, la culture à la maison, etc. (Boulangier et al. 2011 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004 ; Lapointe, Japel et Belleville, 2012).

Ainsi, nous présentons la nature déclarative de la connaissance de l'élève évoquée par les enseignants lors des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion. La première partie du chapitre 4 (section 4.1) est divisée en trois sous-sections, abordant les trois catégories de la connaissance de l'élève (apprentissage, développement, environnement). Pour chacune d'entre elles, la nature factuelle et la nature conceptuelle sont décrites séparément. Les passages que nous présentons et commentons dans cette partie sont issus des réponses aux questions des canevas d'entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion¹⁰ abordant les connaissances transmises sur les élèves notamment lors de la formation initiale et les contenus de connaissances sur les élèves. Pour chaque sous-section, nous faisons ressortir les extraits les plus pertinents qui répondent à ces questions et tentons d'en décrire un portrait plus détaillé. La Figure 3 ci-dessous présente l'organisation de cette première partie du chapitre 4.

¹⁰ Voir annexe A pour les canevas complets d'entrevues.

Figure 3

Organisation de la première partie du chapitre 4



4.1.1 Les connaissances sur les apprentissages des élèves

Rappelons rapidement que la première catégorie de connaissance réfère aux apprentissages des élèves et concerne spécifiquement les conceptions qu'ils peuvent se faire de la matière et de certaines notions, des difficultés et erreurs fréquentes qu'ils rencontrent et de leurs intérêts envers cette matière. En bref, ce sont des connaissances en lien avec le processus d'apprentissage. Cette catégorie concerne donc aussi la progression des apprentissages attendue par le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2006) et les différentes théories d'apprentissage décrivant comment l'élève peut apprendre. Puisque cette catégorie est vaste, nous tentons ici de décrire spécifiquement les contenus de connaissances sur les apprentissages des élèves évoqués et abordés par les enseignants interrogés.

L'analyse de nos données montre qu'autant dans les entrevues semi-dirigées que dans les groupes de discussion, les connaissances factuelles sur les apprentissages des élèves ont été plus souvent abordées par les enseignants que les connaissances conceptuelles sur la même catégorie. La différence entre ces deux types de connaissances est de $\approx 38\%$, ce qui veut dire que les connaissances factuelles sur les apprentissages des élèves ont été 38 % de fois plus discutées que

les connaissances conceptuelles sur les apprentissages¹¹. On peut donc penser que les enseignants connaissent mieux leurs élèves dans leurs classes sur le plan de leurs apprentissages, qu'en général, d'un point de vue théorique. Cela étant dit, ils semblent quand même maîtriser de bonnes notions conceptuelles sur l'apprentissage et comment le favoriser. Commençons par détailler la connaissance factuelle relative aux apprentissages des élèves.

4.1.1.1 Les connaissances factuelles à propos de l'apprentissage des élèves

Parmi les passages extraits du discours des enseignants interrogés, deux grands contenus de connaissances factuelles à propos des apprentissages sont ressortis. Tout d'abord, des connaissances portant sur les capacités et besoins des élèves, puis des connaissances sur leurs difficultés. Regardons plus particulièrement chacun de ces thèmes.

Connaissances sur les capacités et besoins des élèves

Alors que certains enseignants interrogés affirment connaître assez leurs élèves au point d'être capables d'évaluer le niveau des apprentissages et capacités de leur groupe en général, d'autres ont abordé les besoins de certains élèves en particulier. Même s'il semble avoir autant de besoins et de capacités qu'il y a d'élèves, nous pouvons faire ressortir quelques constats, autant des régularités que des dissemblances.

Tout d'abord, il faut mentionner que 14 enseignants trouvent important de connaître le niveau d'apprentissage de leurs élèves, puisque, comme l'enseignante 21 (3^e cycle primaire) le mentionne, il faut d'abord savoir où est rendu l'élève pour ensuite l'amener plus loin dans sa progression et ses évaluations :

[...] On va chercher à évaluer le niveau de l'enfant, après on va l'amener plus loin [...].
On se dit qu'ils ont le bagage de la 1^{re} à la 6^e année, mais pas du tout ! Donc, il faut vraiment aller voir où ils sont rendus et on essaye de repartir de là.

L'enseignante interrogée tient à connaître ses élèves, car en sachant à quel niveau ils sont rendus dans les différentes matières, elle peut les faire progresser dans leurs parcours scolaires. Mais de quels types de connaissances s'agit-il ? C'est bien là qu'est notre principale interrogation de thèse.

¹¹ Pour chaque dimension de la connaissance de l'élève (sections 4.1.1, 4.1.2 et 4.1.3) nous présenterons cet écart afin de montrer où se situent les connaissances déclaratives sur les élèves évoquées par les participants à notre étude.

Que concernent ces connaissances ? À la lecture des différentes entrevues, on constate que les connaissances déclaratives factuelles sur les apprentissages des élèves chez les enseignants interrogés sont ancrées dans leurs matières et cycles d'enseignements. Par exemple, pour l'enseignant 42, travaillant à la formation générale des adultes (FGA), c'est davantage connaître les forces et les faiblesses de l'élève dans une matière qui semble ressortir. En parlant d'un élève en particulier, il raconte :

Il maîtrise beaucoup la forme d'écriture du roman, du récit et tout ça. Il est très fort et il a un niveau de vocabulaire très élevé, une compréhension des mots assez fine, mais lui demander d'analyser une situation d'écriture, puis de faire un texte informatif ou d'opinion pour conseiller quelqu'un, il en est incapable, c'est vraiment difficile pour lui.

La FGA étant un cycle d'enseignement particulièrement individualisé (Voyer, Brodeur, Meilleur et Sous-comité de la Table MELS-Universités, 2012), connaître les forces et les faiblesses de ses élèves semble un bon point d'approche afin d'amener l'élève à se développer. C'est d'ailleurs ce que l'enseignant 42 raconte avoir fait avec cet élève en particulier : après en avoir appris davantage sur lui, ils ont établi ensemble un plan d'objectifs à atteindre et les compétences visées par celui-ci. Les connaissances sur les capacités et besoins de cet élève ont donc permis à l'enseignant 42 de réaliser son travail d'accompagnement.

Pour l'enseignant 36, qui travaillent en adaptation scolaire de l'ÉPS avec des élèves ayant des difficultés motrices et intellectuelles, c'est connaître les niveaux de motricité globale de ses élèves qui l'aide organiser les séances en gymnase :

J'ai des élèves qui sont capables de dribbler entre les jambes et j'en ai qui sont juste capables de laisser le ballon tomber par terre. Je trouve quelque chose pour tout le monde, mais c'est ça l'enjeu le plus difficile.

Ainsi, les deux enseignants cités ci-haut relatent des connaissances sur les niveaux d'apprentissages et capacités de leurs élèves qui sont enracinées dans leurs contextes. Considérant que les connaissances factuelles concernent les faits, les informations et les connaissances pouvant aider à comprendre une situation en particulier et aider à la mise en œuvre d'actions concrètes, il semble logique que les connaissances évoquées ici soient ancrées dans la pratique.

Il est aussi intéressant de noter que l'enseignante 21 tient à connaître où sont rendus ses élèves dans leurs apprentissages afin de les faire progresser vers la fin du primaire, mais que les enseignants 42 et 36 soulignent plutôt des éléments à propos des capacités des élèves spécifiques à leurs disciplines (forces et faiblesses en écriture à la FGA ; capacités motrices en adaptation scolaire de l'ÉPS). L'enseignante 57 (maternelle 4 ans) souligne d'ailleurs que les niveaux des élèves changent selon les groupes également : « d'une année à l'autre, bien, mon groupe est différent au niveau des apprentissages. Cette année, ils sont super forts, ils sont curieux, ils savaient tous compter » (Ee¹²57, maternelle 4 ans). En fin de compte, les connaissances sur les niveaux d'apprentissage et les capacités des élèves semblent varier au travers des années d'expérience, en fonction des élèves et des groupes avec lesquels les enseignants sont amenés à travailler : nous verrons que c'est le cas pour la majorité des connaissances sur les élèves que possèdent les enseignants.

L'enseignante 45 (espagnol au secondaire), qui enseigne l'espagnol dans une école privée non mixte (filles) au secondaire, souligne que :

C'est long avant de voir qui se démarque et qui est vraiment en difficulté, mais là, à ce stade-ci de l'année (l'entrevue a été réalisée à la fin de la troisième étape de l'année scolaire), j'ai une bonne vue d'ensemble de leur style d'apprentissage et de ce qu'elles aiment et ça, ce sont vraiment des tendances de groupes aussi parfois.

Ainsi, apprendre à connaître les besoins des élèves semble prendre du temps et est un processus qui se développe tout au long de l'année scolaire. Considérant que la majorité des enseignants travaillent avec des groupes différents toutes les années, ce processus est à recommencer tous les mois de septembre. Et cela est sans compter les enseignants qui changent d'école d'une année à l'autre : « je prends par exemple les mêmes sixièmes années, d'une école à une autre, ils n'ont pas le même niveau de développement. Ils n'ont pas les mêmes aptitudes physiques » (E38, ÉPS primaire, GD ÉPS). Les connaissances sur les niveaux d'apprentissage, les capacités et les besoins des élèves sont donc pratiquement toujours à découvrir d'année en année, de groupe en groupe.

Plus spécifiquement, pour les enseignants 11 et 23, les élèves apprennent tous différemment et donc il y a plusieurs façons d'enseigner un même concept ou notion. Certains ont besoin de plus

¹² Nous indiquons Ee et E lors des citations afin d'identifier l'enseignante ou l'enseignant qui parle.

de liberté selon l'enseignant 11 (1^{er} cycle primaire : « Leur manière d'apprendre : il y en a qui ont besoin de liberté, il y en a qui ont besoin d'être encadré... » D'autres ont simplement des rythmes et manières d'apprendre différentes :

Ce que je connais des enfants provient de mes observations et de ce que j'ai appris sur leur façon d'apprendre, c'est que c'est propre à chacun et qu'il n'y a pas un modèle défini d'apprentissage. On ne peut pas se dire : « on va commencer par A, B, C, D et tout le monde va avoir compris de cette façon-là. » Avec certains enfants, il faut faire des détours [...]. Il n'y a jamais une seule façon de faire, une façon d'enseigner, il y en a toujours plusieurs, certaines vont convenir à quelques élèves et d'autres façons aux autres élèves (Ee23, tous les cycles du primaire).

Les enseignants cités ci-haut (8) sont donc conscients que l'apprentissage est un phénomène souvent propre à chacun et que les élèves apprennent différemment. Ils peuvent enseigner en grand groupe, mais demeurent conscients que cela ne veut pas nécessairement dire que tous les élèves apprendront au même rythme. Ainsi, à partir de ces quelques passages, d'une part, on peut comprendre que ces enseignants essaient d'adapter leurs pratiques aux besoins de leurs élèves et d'autre part, on peut supposer que les besoins des élèves étant variés, aucune façon de faire ne peut réellement être uniformisée. Pour résumer, les connaissances sur les capacités et besoins des élèves concernent : les niveaux d'apprentissages des élèves, par exemple ce qu'ils connaissent ou comment ils ont appris par le passé, leurs besoins en termes de liberté et d'encadrement, leurs capacités motrices, leurs aptitudes physiques et tout simplement où ils sont rendus dans leurs apprentissages afin de les faire progresser.

Les deuxièmes connaissances relatives aux apprentissages des élèves étant ressortis de nos données portent plus spécifiquement sur les difficultés des élèves ou du groupe d'élèves. Dans la prochaine section, nous en faisons ressortir quelques exemples.

Connaissances sur les difficultés de certains élèves ou groupes

Attardons-nous maintenant à ce que les enseignants interrogés disent connaître à propos des difficultés rencontrées par leurs groupes d'élèves ou certains élèves face à divers contenus d'enseignement. Les extraits qui suivent montrent que les difficultés sont non seulement variées, mais aussi qu'elles ne concernent pas seulement des troubles « diagnostiqués » telle la dyslexie.

En fait, les difficultés décrites par les enseignants interrogés sont de tout ordre. Elles peuvent être le résultat d'un trouble d'apprentissage :

Comme je suis orthopédagogue, leur bagage et tout ce qu'ils ont vécu avant, c'est super important. Premièrement, ils ne partent pas tous du même niveau. Ils ont acquis des choses, mais ils n'ont pas tous acquis les mêmes choses (Ee28, orthopédagogue, ancienne enseignante d'adaptation scolaire au primaire).

Ou encore :

Je te dirais que 95 % de ma clientèle a probablement des troubles d'apprentissage assez spécifiques (E42, FGA).

Mais les difficultés peuvent également provenir d'un rythme d'apprentissage différent :

On a des élèves qui arrivent en première année et qui lisent comme des élèves de quatrième année, puis d'autres qui n'arrivent pas à lire (Ee13, enseignante ressource au 1^{er} cycle du primaire).

À l'aide de ces quatre extraits, on peut voir que, certains élèves ou groupes sont « plus forts » que d'autres, ont plus de facilités dans une matière ou arrive avec un plus grand bagage d'habiletés ou de connaissances. D'ailleurs, le bagage antérieur de connaissances des élèves semble intervenir par moment dans leur compréhension et leurs difficultés dans une matière. Par exemple, l'enseignante 47, qui intervient en sciences et technologies au secondaire, souligne que les élèves s'appuient parfois sur des concepts provenant d'autres matières pour comprendre les notions qu'elle enseigne. Par moment, cette réutilisation de connaissances crée des difficultés :

J'ai anticipé quelques questions parce que justement ce que j'avais remarqué par le passé c'est qu'ils [les élèves] avaient vraiment de la difficulté à analyser leurs graphiques. Pour une raison ou une autre, en mathématiques, c'est toujours en fonction du temps, puis ils voient toujours une progression dans le temps quand ils voient un graphique alors que ce n'est pas toujours le cas.

Ce passage montre qu'en observant son groupe, cette enseignante a réalisé qu'il y avait une difficulté généralisée parmi ses élèves et que celle-ci provenait de l'association de concepts entre deux matières. Dans la suite de son entrevue, l'enseignante 47 explique qu'elle a développé une activité d'apprentissage afin de contrer cette conception erronée à propos de la lecture de graphique, essentielle à la compréhension des sciences et technologies. Il faut noter que la documentation sur la didactique des sciences relate souvent ce type d'intervention, alors que les

conceptions alternatives (*misconception*) doivent régulièrement être « défaites » par les enseignants (Potvin, Mercier, Charland et Riopel, 2012).

Ainsi, ce qu'il faut retenir de cette description des connaissances factuelles sur les apprentissages des élèves est que les enseignants interrogés semblent connaître leurs élèves sous plusieurs angles : leurs capacités et besoins en termes d'apprentissages, leurs progressions ou niveaux d'apprentissage et leurs difficultés, provenant d'un trouble diagnostiqué (tels la dyslexie ou le trouble du spectre de l'autisme [TSA]) ou non diagnostiqué provenant seulement d'un rythme différent ou de conceptions alternatives ou erronées. Les enseignants interrogés ont abordé leurs connaissances à propos des élèves de façon individuelle, mais aussi par rapport à l'ensemble de leur groupe-classe. Par moment, ils décrivent ce qu'ils connaissent des forces d'un groupe d'élèves et dans d'autres situations, présentent le cas particulier d'un élève. En résumé, les connaissances factuelles sur les apprentissages des élèves semblent montrer que ce sont des connaissances ancrées dans la pratique, de l'ordre des faits et informations pouvant aider l'enseignant à intervenir dans le cadre de ses activités d'enseignement.

Abordons maintenant la manière dont les enseignants décrivent leurs connaissances conceptuelles sur les apprentissages. Que leur a appris leur programme de formation initiale (FI) sur ce plan ? Qu'ont-ils lu sur le sujet ?

4.1.1.2 Les connaissances conceptuelles sur les apprentissages des élèves

Tout d'abord, rappelons que les connaissances conceptuelles sont des connaissances issues principalement de la documentation scientifique sur un sujet. Elles font référence aux notions et aux concepts qui servent principalement à comprendre l'ensemble de situations auxquelles ils se rapportent (Anderson et al, 2001) : l'alphabet et la grammaire afin d'écrire un texte, les nombres et les formules mathématiques en sciences physiques, l'anatomie et la physiologie pour le traitement d'une maladie cardiovasculaire, etc. Dans notre thèse, nous avons défini les connaissances conceptuelles sur les élèves comme étant les connaissances se rapportant aux théories générales sur le développement de l'individu, sur l'apprentissage, sur la diversité, l'inclusion, bref principalement les connaissances transmises dans les programmes de FI à l'enseignement au Québec. Nous faisons également référence aux connaissances conceptuelles

issues de la formation continue (FC) et des lectures personnelles qu'un enseignant peut faire afin de mieux comprendre une situation ou un phénomène.

Pour illustrer ce à quoi renvoient les connaissances conceptuelles sur l'apprentissage, nous présentons les propos de deux enseignants. En fait, les passages résumés dans les prochaines pages montrent que la FI et les lectures personnelles peuvent mener à de nouvelles conceptions sur l'apprentissage et les façons de créer un climat favorable à celui-ci. Par exemple, l'enseignant 11 (1^{er} cycle primaire) se rappelle un cours suivi lors de sa FI qui lui a été utile :

Je me rappelle un cours de mathématique, comment un élève répond à une question, quel genre d'erreur il peut faire et l'analyse de celle-ci pour mieux l'aider. Pourquoi à tel endroit dans l'erreur, il a mis le 1, il a mal fait sa retenue... Savoir à quel endroit il a fait son mauvais calcul pour pouvoir lui dire : « OK, c'est à ce moment-là que tu t'es trompé, ce n'est pas ton calcul au complet ».

Pour l'enseignante 50 (ECR au secondaire), ce sont plutôt des lectures personnelles qui l'ont menée à adapter ses activités dans le but de davantage motiver ses élèves :

Je suis allée lire sur la motivation scolaire. Je suis allée dans mes cartables de psycho. Je suis allée lire sur ce que je pourrais faire, qu'est-ce que je pourrais adapter pour travailler la conception de la compétence à accomplir une tâche. Donc, il fallait que je travaille justement sur trouver un projet où l'élève allait devoir résoudre un problème en se sentant compétent : pas trop difficile, mais avec un beau défi.

Ces deux passages évoquent des connaissances conceptuelles sur l'apprentissage, allant du très précis en mathématique à la très vaste motivation scolaire pouvant toucher toutes les matières (Bourgeois et Galand, 2006). Le premier exemple rappelle la notion de *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) que nous avons rapidement décrit dans notre problématique comme étant la connaissance de la matière adaptée aux élèves et aux contextes d'enseignement (Cochran, Deruite et King, 1993 ; Shulman, 1987). Dans le champ de recherche sur l'enseignement des mathématiques, l'étude de la connaissance des erreurs de raisonnement des élèves afin de les mener vers la bonne résolution de problème est fréquente (Hill, Ball et Schilling, 2008). Il semble que l'on perçoit déjà des liens étroits entre la connaissance des contenus de la matière enseignée et la connaissance de l'élève. Nous y reviendrons.

La variété de ces deux réponses peut aussi montrer que les enseignants utilisent des connaissances conceptuelles qui leur semblent appropriées à leurs contextes et qui répondent

aux besoins de leurs élèves. Par exemple, l'enseignante 50, lorsqu'elle explique les lectures qu'elle a réalisées sur la motivation scolaire, relate en fait sa réaction face à la démotivation de ses élèves de 5^e secondaire en ECR. Face à la problématique, elle a trouvé un projet ayant un certain défi, travaillant le sentiment de compétence de chacun, et cela l'a aidé à mobiliser ses élèves dans sa classe.

Certains enseignants ont aussi mentionné des connaissances conceptuelles sur les stratégies de lecture, nécessaires à l'évaluation du niveau des élèves, mais aussi à leur compréhension globale à propos d'eux. L'enseignante 23 mentionne que lorsqu'elle et ses collègues ciblent bien les compétences à développer, elles peuvent faire passer des tests aux élèves afin de déterminer les stratégies déficientes en lecture. Par la suite, elle dit réaliser des activités avec « le groupe afin d'aller travailler [les stratégies déficientes] pour qu'ils développent leur compétence en lecture ». Dans la même veine, l'enseignante 57 (maternelle 4 ans) souligne que :

Ce qui est le *fun* c'est qu'en connaissant un peu les stratégies de lecture, tu es capable de repérer déjà quelles stratégies les enfants utilisent. Tu sais, j'en ai un qui n'a jamais l'air d'écouter, il est tout le temps dans la lune, il n'est jamais en train de nous regarder, mais quand je montre quelque chose, il va arriver ensuite et le faire pareil.

Ainsi, les deux enseignantes citées ci-haut relatent des expériences où leurs connaissances conceptuelles sur les stratégies de lecture leur ont été utiles dans le cadre de leur travail enseignant. Plus encore, le passage présenté provenant de l'entrevue de l'enseignante 57 montre qu'elle connaît les différentes stratégies de lecture, mais également qu'elle est capable de les lier à l'expérience de son élève : par l'observation de celui-ci, elle réalise qu'il apprend différemment de la majorité de ses autres élèves. L'enseignante 57 est donc « capable de conclure [que] cet enfant-là, il marche comme ça ».

Dans les prochaines pages, nous spécifions trois connaissances conceptuelles sur l'apprentissage : les connaissances du programme et de la progression des apprentissages ; les connaissances conceptuelles sur les besoins des élèves ; et les connaissances sur les élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA). Nous verrons que ce sont des connaissances variées, mais importantes sur lesquelles les enseignants appuient leur travail et leurs interventions.

Connaissances du programme et de la progression des apprentissages

Les programmes de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour l'enseignement préscolaire primaire et pour le secondaire consignent les contenus des différentes matières à transmettre à l'école et les objectifs à atteindre pour chacune des années et cycles scolaires (MELS, 2006). La progression des apprentissages est le document complémentaire au programme, proposant une progression d'une année scolaire à l'autre, voire d'un cycle à l'autre. Ils sont donc des sources importantes de connaissances conceptuelles, puisqu'ils guident les enseignants dans leurs activités. Selon notre cadre conceptuel, ces connaissances pourraient être comprises autant dans la nature conceptuelle que comme des sources de connaissances. Pour éviter toute confusion, nous présentons ici les contenus des programmes comme étant des connaissances conceptuelles.

Sept des enseignants interrogés ont spécifiquement dit pouvoir se baser sur les contenus des programmes de formation et sur ceux des années scolaires suivant ou précédant la leur pour bâtir leurs activités. En effet, « chaque élève a son niveau et le programme prévoit ça pour son âge » (Ee22, accueil au primaire et soutien linguistique). Le fait de connaître la progression des apprentissages et les contenus abordés dans les programmes et les différentes années scolaires semblent permettre aux participants de situer leurs activités d'enseignement selon la norme et ce qui est attendu des élèves à leur niveau. « Le programme, par exemple en éducation physique, cerne ce dont est capable un enfant de cinq ans, de six ans et ainsi de suite et on le retrouve dans la progression des apprentissages » (E38, ÉPS primaire, GD ÉPS). De plus, certains enseignants ont mentionné connaître les objectifs des années suivantes (après la leur) : cela leur permettrait de se situer en fonction de la progression des apprentissages. L'enseignante 57, qui enseigne en maternelle 4 ans raconte :

Par exemple, l'année d'après, ils vont apprendre à écrire leur nom, mais l'objectif ce n'est pas d'apprendre la calligraphie, ça, c'est en première année, c'est loin encore. Notre but, c'est qu'il soit capable de bouger les doigts, qu'il ne soit pas « empoté » et qu'il soit capable de tenir un crayon.

Ainsi, en étudiant les programmes scolaires, les enseignants retrouvent de nombreuses connaissances que l'on pourrait nommer conceptuelles, puisqu'elles sont décrites en fonction de la progression « normale » des apprentissages attendue chez les élèves. Par la suite, ils peuvent

cerner les élèves en difficulté, qui apprennent à des rythmes ou de façons différentes. Les liens ici entre les connaissances conceptuelles sur l'apprentissage et les connaissances factuelles commencent à devenir palpables : en connaissant les objectifs des programmes scolaires et les normes de progression des apprentissages, les enseignants peuvent « analyser » leurs élèves, afin de pouvoir identifier les élèves qui « diffèrent de ces normes » et qui ont besoin d'intervention différente.

Connaissances conceptuelles sur les besoins en termes d'apprentissage des élèves

Les propos d'enseignants mentionnant des connaissances relatives aux besoins des élèves sont également très intéressants. Nous avons déjà abordé des besoins des élèves dans la section sur les connaissances factuelles sur l'apprentissage. Les enseignants interrogés ont souligné que certains élèves avaient besoin de plus d'encadrement, d'autres, de liberté et que certains avaient des rythmes différents de la moyenne. Sur cet aspect, les enseignants évoquent principalement des connaissances conceptuelles issues de la psychologie et des neurosciences. Les enseignants soulignent en effet qu'il est important de comprendre ce dont l'enfant et l'adolescent ont besoin au sens large pour apprendre. Plus spécifiquement, les enseignants interrogés ont discuté du bien-être de l'élève, car, « un enfant qui ne va pas bien ou qui n'est pas heureux ne va rien apprendre » (Ee22, classe d'accueil et en soutien linguistique au primaire).

L'enseignante 2 (poste de direction, anciennement poste au primaire, 2^e cycle) raconte qu'elle a découvert un ouvrage d'une docteure en pédiatrie, auteure de plusieurs livres en neurosciences affectives et sociales. Dans ces lectures, elle découvre que « le développement socioémotionnel c'est toute une compétence » et « comprend que pour apprendre, il faut être heureux. Si tu es fâché, si tu es triste, il n'y a aucun apprentissage qui va se faire » (Ee2). En lisant sur le sujet, elle se rend compte de l'influence de la relation entre l'enseignant et ses élèves sur les apprentissages scolaires, mais surtout, de l'importance de créer un climat favorable aux apprentissages. C'est également ce que l'enseignante 22 raconte : « c'est primordial que les enfants se sentent bien, qu'ils viennent à l'école avec un grand sourire », dit-elle.

D'autres enseignantes font face à des contextes particuliers et des élèves ayant des caractéristiques précises qui nécessitent qu'elles s'informent davantage sur certains sujets. Par

exemple, l'enseignante 13 (enseignante ressource, 1^{er} cycle primaire) raconte s'être informée sur les élèves doués :

J'ai commencé à m'informer cette année sur les élèves doués, parce qu'on voit qu'il y en a qui ressortent. Souvent, ils deviennent dérangeants, donc là qu'est-ce qu'on fait ?

Alors que l'enseignante 25 (FGA) relate plutôt une expérience avec des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) :

[...] les TSA, et tout ça : c'est rendu que c'est la majorité de ma clientèle. J'essaye d'aller me former et de trouver de l'information.

Ces passages montrent que les enseignantes ont appris, principalement à la suite des demandes du terrain, sur la douance, qui reste un champ relativement récent en éducation, sur l'influence du développement socioémotionnel de l'élève et de son influence sur l'apprentissage et sur différents diagnostics possibles à l'école, tels les troubles d'apprentissage, comme la dysphasie et les TSA. Ces champs de connaissances, qui ne sont pas toujours présentés lors des formations initiales semblent être primordiaux pour certains enseignants entre autres afin de répondre aux besoins des élèves. En effet, à la lecture des entrevues et des groupes de discussion, on s'aperçoit que les enseignants, au-delà de leurs connaissances conceptuelles issues de leur programme de FI, doivent régulièrement poursuivre leurs lectures, leurs recherches et faire de nouveaux apprentissages à propos de sujets plus singuliers. Les réalités du terrain étant très disparates, elles semblent forcer un travail personnel de plus afin de mieux comprendre les besoins de certains élèves. Nous verrons d'ailleurs, à la fin de ce chapitre, les critiques adressées à la FI par les enseignants interrogés : plusieurs lui reprochent justement le manque de connaissances sur les besoins et particularités des élèves.

Connaissances conceptuelles sur les EHDAA

Nous avons choisi de séparer les connaissances conceptuelles sur les EHDAA des connaissances décrites dans la section précédente, car les enseignants interrogés semblent très préoccupés par celles-ci. En fait, quelques enseignants interrogés ont mentionné l'importance de ces connaissances, puisque ces élèves sont de plus en plus présents dans leurs classes ordinaires. Trois enseignantes mentionnent avoir suivi des cours universitaires sur les troubles

d'apprentissage, d'adaptation ou de comportement. Elles mentionnent toutefois que les cours sont principalement de l'ordre de la description des manifestations de chacun des troubles :

[...] Je me souviens du recueil avec tous les troubles que l'on pouvait avoir et que l'on faisait juste énumérer le trouble et le décrire (Ee32, 2^e cycle primaire).

Grâce aux manifestations [des troubles d'apprentissage et de développement] que l'on a vues dans nos cours, on est capable quand même de se poser la question « Il faut lever le *flag*, il y a de quoi de spécial qui se passe ». Ça me permet de faire ça avec les cours que j'ai eus (Ee57, maternelle 4 ans).

De même, l'enseignante 28 (orthopédagogue, ancienne enseignante d'adaptation scolaire au primaire) souligne en effet que l'intervention à faire devant de telles manifestations reste confuse :

Ou bien, c'est tellement vague : à l'université, on a parlé de chacune des difficultés, mais jamais aussi précisément que là, présentement, où tu as un élève devant toi et il faut que tu intervienne.

Ces trois passages montrent que plusieurs connaissances sur les EHDA sont acquises lors de la formation initiale. Cependant, ils sont de l'ordre de la description des troubles. Il semble que certaines formations offrent des connaissances sur la façon d'intervenir auprès de ces élèves, mais que ce ne soit pas la norme. Encore une fois, ces connaissances semblent servir de base aux interventions des enseignants interrogés, elles semblent leur permettre de mieux comprendre les élèves avec lesquels ils travaillent.

Ainsi, les connaissances conceptuelles sur les apprentissages des élèves se réfèrent à trois principaux sujets : les connaissances du programme et de la progression des apprentissages ; les connaissances conceptuelles sur les besoins des élèves et les connaissances sur les EHDA. À l'aide des extraits présentés, on peut comprendre que les enseignants interrogés sont ancrés dans leurs contextes d'enseignement et que les connaissances et les recherches évoquées dans la documentation scientifique (lectures personnelles) sont relatives aux besoins de leurs élèves.

Dans cette première sous-section des résultats, nous avons tenté de décrire les contenus de notre première catégorie de connaissance de l'élève, soit la connaissance sur les apprentissages. Nous avons d'abord présenté les connaissances factuelles que possèdent les enseignants interrogés, puis nous avons abordé le plan conceptuel. Les enseignants interrogés disent connaître les

besoins et les particularités de leurs élèves dans leurs classes, ainsi que la progression normale des apprentissages consignée dans les programmes scolaires. Il reste que, malgré l'importance qu'ils accordent à la connaissance de l'élève, ils ont l'impression d'avoir été plus ou moins bien formés sur certains sujets, par exemple à propos des EHDA, encore moins à adapter leurs enseignements à ces réalités. Nous y reviendrons plus en détail dans la deuxième partie de ce chapitre en décrivant les sources des connaissances sur les élèves.

La prochaine sous-section aborde la deuxième catégorie de la connaissance de l'élève : les connaissances sur le développement individuel. Encore une fois, les réponses sont multiples et variées, et seront décrites selon les deux volets de connaissances, soit factuel et conceptuel.

4.1.2 Les connaissances sur le développement individuel des élèves

Dans notre cadre conceptuel, nous avons défini la connaissance du développement individuel comme étant les connaissances sur les transformations biologiques, psychologiques et sociales, appelées en psychologie, le développement biopsychosocial (Cloutier et Drapeau, 2015). Nous avons également souligné que lorsque l'enseignant connaît ses élèves sur ce plan, il peut développer des stratégies directement liées entre autres, au stade de développement de ceux-ci, ce qui mènerait les élèves à s'intéresser davantage à la matière et augmenterait du même coup leur motivation scolaire (Maryani et Martaningsih, 2015).

Contrairement aux connaissances sur les apprentissages, décrites précédemment, ce sont les connaissances conceptuelles sur le développement individuel qui ont légèrement été plus évoquées par les participants aux entrevues semi-dirigées et aux groupes de discussion. Il faut noter toutefois qu'un écart de 3,45 % a été observé entre les connaissances conceptuelles sur le développement individuel évoqué et les connaissances factuelles de la même catégorie. Les prochaines sous-sections présentent le volet factuel de la connaissance puis le volet conceptuel.

4.1.2.1 Les connaissances factuelles sur le développement de l'individu

À la lecture des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion et plus spécifiquement des extraits portant sur les connaissances factuelles sur le développement individuel des élèves, les réponses des enseignants interrogés furent très variées, démontrant encore une fois à quel point la connaissance de l'élève est ancrée dans le contexte de travail. Nous avons recueilli les réponses

des participants sous trois thèmes : des connaissances sur les comportements des élèves ; des connaissances sur le développement physique et psychologique des élèves ; et des connaissances sur les intérêts des élèves.

Connaissances sur les comportements des élèves

La première connaissance factuelle à propos du développement de l'élève que nous abordons concerne les comportements des élèves. Les données présentées montrent que les enseignants interrogés dénotent et observent les comportements de leurs élèves. Ces observations deviennent des connaissances dès lors qu'elles les aident à comprendre les réactions de leurs élèves et à intervenir auprès d'eux ou encore, à prévenir des comportements futurs. Voici un exemple qui illustre l'importance de comprendre les comportements des élèves pour les enseignants :

Par exemple, cette année, on a un élève de maternelle qui se bat tout le temps. Il n'a pas assez de socialisation. Il vient du Mexique et il a vu beaucoup de violence. Ce sont les parents qui nous ont raconté cela et la priorité des parents cette année, c'est qu'il apprenne à bien se comporter (Ee 22, GD spécialiste au primaire).

L'enseignante 22 expose l'exemple d'un élève qui semble avoir un important défi de socialisation à surmonter. Sachant cela, l'enseignante 22 s'est efforcée de mieux comprendre son élève et elle raconte qu'à la fin de l'année, l'élève en question se comportait beaucoup mieux en classe. De façon similaire, l'enseignant 4 (1^{er} et 3^e cycles du primaire) tient à mentionner que « quand tu apprends à connaître tes élèves, tu vois qu'il y en a qui ont une certaine fragilité [...] il y a des élèves qui n'ont pas besoin d'attention particulière, il y en a certains qui se désorganisent très rapidement et c'est en le vivant que tu l'apprends ». Ainsi, c'est réellement dans le quotidien en classe, avec les élèves, que les enseignants semblent apprendre sur leurs élèves afin de pouvoir intervenir et travailler selon leurs besoins.

De plus, on peut penser que les connaissances sur les comportements des élèves varient non seulement d'un milieu à l'autre, mais également au sein même de la même classe. L'enseignante 57 (maternelle 4 ans) relate le cas d'un élève en particulier :

Cette année, je trouve ça difficile parce qu'ils sont censés être en maternelle 4 ans, mais il est [à un niveau de développement] de 2 ans et demi. Donc, ça, ça me confronte

un peu plus et je n'ai pas fait une technique en petite enfance, donc, comment je fais pour le faire passer de 2 ans à 4 ans ?

Ce cas particulier montre que devant de la nouveauté (un élève est très en retard dans son développement), cette enseignante s'est retrouvée confrontée au fait qu'elle n'a pas de formation en petite enfance. Elle possède une formation en enseignement préscolaire, primaire et souligne que « le matériel existe (pour la maternelle 4 ans) », mais que « c'est plus difficile, car c'est souvent du matériel 5 ans [...] qu'il faut tout adapter ». De cette façon, face à ce manque de formation, à un programme scolaire peu adapté aux enfants de 4 ans à la maternelle, l'enseignant s'est questionné sur l'intervention possible auprès de cet élève.

Dès lors, nous comprenons que malgré les connaissances transmises lors de la formation initiale, les élèves étant des individus à part entière, il reste une part d'imprévisibilité dans leurs comportements et façons d'agir que doit découvrir l'enseignant sur le terrain, quotidiennement. C'est un élément que nous avons soulevé dès notre problématique en abordant les travaux sur l'humain (Tardif, 2018). Il n'y aura jamais de connaissance conceptuelle, ou théorique, assez précise pour rendre compte de la subtilité et de la complexité des comportements d'un enfant ou d'un adolescent. On peut donc supposer qu'il y a toujours un travail d'adaptation et de réflexion à porter sur les connaissances transmises dans les formations initiales à l'enseignement.

Connaissances sur le développement physique et psychologique

Nous entendons par développement physique et psychologique tout ce qui englobe le développement physique, biologique, mental et affectif de l'individu. Ainsi, que ce soient des connaissances sur un diagnostic de retard physique, un diagnostic de trouble de développement, d'adaptation, de maladie mentale ou sur le bien-être en général, certains enseignants interrogés ont mentionné les cas d'élèves vivant avec des réalités physiques ou psychologiques particulières. Comme ce n'est pas un aspect commun aux élèves en général, ce sont souvent des connaissances acquises et enrichies au contact des élèves.

Sur le plan du développement physique, plusieurs sujets ont été abordés. D'abord, l'enseignante 26 (3^e cycle primaire) raconte avoir eu, pour la première fois, un élève avec une

déficience visuelle. Elle expose le cas de cet élève et les questionnements qu'elle s'est posés afin de comprendre son trouble et l'ampleur qu'il avait dans son parcours scolaire. Elle raconte :

C'était la première fois que j'avais à travailler avec un élève comme ça. J'avais de la difficulté à me mettre à sa place. À quel point il voit, à quel point il ne voit pas ! Tout devait être agrandi, mais à quelle mesure je dois agrandir ? Qu'est-ce qu'il comprend exactement ?

L'enseignante 26 raconte qu'au fur et à mesure, elle a appris à conjuguer avec ce trouble au même titre qu'un élève ayant un TSA. Dans le même ordre d'idée, l'enseignant 42 (FGA) expose le cas d'un élève à la comorbidité de troubles bien singulière qui a changé son approche auprès de lui. L'enseignant 42 explique que le « niveau de littératie et d'écriture [de l'élève] est extrêmement élevé par rapport à son classement scolaire, mais c'est un élève qui, parmi ses diagnostics, a un TDAH¹³, un trouble bipolaire qui est médicalisé et un syndrome d'asperger [...] et un trouble d'anxiété généralisée ». Il raconte ensuite que cet élève est peu flexible mentalement et que lors des rencontres, qui ne sont pas prévues, l'élève est peu complaisant. En apprenant à le connaître, l'enseignant 42 a réussi à développer un plan d'intervention qui fonctionne auprès de lui. Ainsi, les connaissances développées à propos du développement physique et psychologique de leurs élèves semblent avoir aidé les enseignants 26 et 42 à choisir les interventions appropriées au contexte.

Les enseignants interrogés sont plusieurs à travailler avec des élèves ayant des diagnostics parfois très importants et donc plusieurs de leurs élèves sont médicamenteux. Plus particulièrement, deux enseignants mentionnent l'importance de connaître ces médicaments et les changements dans ceux-ci, car non seulement cela peut changer l'approche de l'enseignant, mais peut aussi les aider à comprendre comment un élève peut changer rapidement de comportements à l'intérieur de quelques semaines. Il est important de mentionner que ces deux enseignants sont en ÉPS, dont un en adaptation scolaire de l'ÉPS. Le premier discute le cas d'un élève dont la médication a changé sans qu'il ne le sache :

Parfois, ce qui arrive c'est qu'il y a des changements dans la médication [...] ou l'arrêt de la médication puis l'élève change du tout au tout. Je n'ai pas été mis au courant du changement de médication et je suis devant le fait accompli et c'est un élève

¹³ Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H).

complètement différent de ce qu'il était la semaine précédente. Là, je vais voir [l'enseignant titulaire] et je lui demande ce qui se passe et il me parle du changement de médication. (E36, adaptation scolaire de l'ÉPS).

Tandis que le deuxième enseignant d'ÉPS raconte le cas d'un élève dont les parents ont décidé d'arrêter la médication :

On a un élève en 4^e année, qui, au début de l'année, prenait de la médication. Donc le matin, il était plus ou moins attentif, l'après-midi encore moins. Moi, je l'avais le matin, donc il écoutait un peu plus, mais ses parents ont décidé de ne plus lui donner la médication. À ce moment-là, dès qu'il rentrait dans le gymnase, il commençait à faire sa petite crise. Au début, c'était de la rigolade, mais après ça, c'étaient des petites batailles, et puis ça dégénérait avec d'autres élèves qui n'aimaient pas ses comportements (E49, ÉPS au primaire).

Dans les deux cas présentés ci-haut, connaître et comprendre les médications des élèves et les effets possibles de leurs changements est important, puisqu'ils peuvent influencer l'élève au gymnase. De plus, considérant tous les éléments de sécurité auxquels l'enseignant d'ÉPS doit être attentif, il semble que le changement de médication d'un élève agité soit primordial.

Les enseignants interrogés disent connaître des élèves anxieux, des élèves dépressifs ou vivant quelque chose de difficile à la maison. Les enseignants travaillent par moment avec des élèves troublés qui tentent de gérer leurs émotions, leurs stress et les événements survenant dans leur vie. En étant avec les élèves, en travaillant auprès d'eux, certains enseignants ont mentionné en apprendre davantage sur leur développement affectif et émotionnel, faisant partie du développement physique et psychologique. Ils décrivent plusieurs cas, par exemple, l'enseignante 13 (enseignante ressource, 1^{er} cycle du primaire) raconte avoir travaillé avec une élève ayant un trouble de l'attachement :

C'est une petite fille qui avait de la misère à communiquer et qui faisait de grosses crises, mais quand on essayait de la sortir de classe, elle ne voulait pas sortir, elle voulait absolument rester dans la classe. On voyait qu'elle avait un gros problème d'attachement. Elle ne peut pas s'empêcher de me dire bonjour et si je ne lui réponds pas, elle peut me crier après.

Pour l'enseignante 44 (sciences et technologies au secondaire), qui enseigne au secondaire, c'est une élève suicidaire qui s'est présentée devant elle :

Une de mes élèves était suicidaire [...] Je pense qu'elle (l'élève) n'était pas allée chez la psychologue de l'année, donc ça a vraiment provoqué un problème. À la toute fin, c'est

moi qui ai appelé l'ambulance pour cette élève à partir de l'école, qui ai parlé à ses parents...

Et pour l'enseignante 51 (1^{er} cycle primaire), c'est l'anxiété d'un élève qu'elle a dû apprendre à gérer :

Mon élève anxieux m'a posé beaucoup de problèmes. Surtout lorsque j'étais absente, il me disait : « je ne veux pas que tu sois absente parce que je sais que je vais faire une bêtise ». Donc il anticipait ses propres bêtises ! J'ai tout tenté et il continuait ses bêtises quand je n'étais pas là.

À la lecture de ces trois passages, on comprend que les élèves avec lesquels les enseignantes travaillent peuvent éprouver des difficultés physiques, psychologiques, affectives ou encore émotionnelles parfois très intenses pour leur jeune âge et que cela peut complexifier leur travail. Les enseignants peuvent devenir des figures significatives dans la vie de leurs élèves (Domagala-Zysk, 2006) et être ce pilier pour eux peut devenir lourd à porter. Par exemple, l'enseignante 44 raconte que le cas de cette élève suicidaire l'a affectée personnellement : aucun enseignant ne peut rester insensible face à la souffrance psychologique d'un de ses élèves. Les enseignants interrogés semblent donc bien conscients que certains élèves peuvent ne pas être disposés à apprendre et il semble qu'ils apprennent rapidement à composer avec cela.

Connaissances des intérêts des élèves

Finalement, la dernière connaissance qu'ont évoquée les participants aux entrevues aborde les intérêts des élèves. Nous savons que les intérêts et plus largement les motivations sont très importantes lors de l'apprentissage : certains sujets intéressent plus que d'autres, notamment lorsque l'enseignant arrive à rendre le contenu utile socialement (Bourgeois et Galand, 2006). Il est intéressant de souligner que les enseignants interrogés disent connaître les intérêts de leurs élèves et que dans la mesure du possible, tentent d'y adapter leurs activités et interventions. Comme l'explique l'enseignante 57 (maternelle 4 ans) :

Je suis en maternelle 4 ans et tu sais, ils ne se connaissent pas eux-mêmes, alors parfois, je peux connaître leur problématique, je peux connaître sommairement ce qu'ils aiment, je connais leur famille parce que je travaille très proche de la famille, mais à 4 ans, ce que tu aimes, bien, c'est la *Pat Patrouille*.

Pour l'enseignante 44 (sciences et technologie au secondaire), lors du GD secondaire et FGA, les intérêts des élèves qu'elle affirme connaître concernent les perspectives de ceux-ci, leurs futurs programmes au cégep par exemple :

En secondaire 5, ce qui est intéressant, c'est quand on sait dans quoi ils vont au cégep, dans quels programmes ils appliquent. Cette connaissance-là est utile parfois, car tu sais lesquels s'en vont plus en sciences nature, ceux qui s'en vont plus en ingénierie. Donc, je vais donner des exemples au niveau des métiers.

À la lumière de ces deux extraits, on constate des différences entre ce que l'enseignante de maternelle 4 ans et l'enseignante au secondaire relatent. La première discute davantage de ce que ces élèves de 4 ans aiment, tandis que l'autre dit prendre en compte les perspectives des élèves à la fin du secondaire, lorsqu'elle donne des exemples en sciences et technologie. Leurs connaissances sur les élèves semblent adaptées à leur âge et à leur développement. La façon de motiver les élèves serait-elle dépendante de l'âge moyen dans la classe ? Les moyens employés pour engager les élèves dans leurs apprentissages différencieraient-ils d'une année scolaire à l'autre, d'un cycle à l'autre ? Il semble, en effet, qu'en connaissant leurs élèves selon leurs différents âges, les enseignants de la maternelle et de la 5^e secondaire deviennent des « experts » des besoins des élèves qu'ils côtoient et de leurs cycles respectifs. Ces connaissances permettent aussi de reconnaître, d'identifier et d'anticiper chez d'autres élèves du même âge des caractéristiques semblables ainsi que les mêmes manifestations de comportements. Ainsi, ils semblent pouvoir adapter leurs interventions d'un groupe d'élèves à l'autre, selon leur âge ou leurs caractéristiques.

En bref, les enseignants interrogés sur leurs connaissances factuelles relatives au développement individuel de leurs élèves mentionnent divers aspects : des diagnostics, des changements dans la médication, des troubles psychiatriques, psychologiques, affectifs, des intérêts et motivations diverses. Ces connaissances peuvent être cruciales pour eux : elles peuvent donner des indications sur les façons d'intervenir, de parler ou d'enseigner à certains élèves. Voyons maintenant ce qu'ils connaissent du développement de l'élève sur le plan conceptuel.

4.1.2.2 Les connaissances conceptuelles sur le développement de l'individu

En référence aux analyses des données issues des entretiens semi-dirigés et des groupes de discussion, on peut constater que les enseignants interrogés possèdent des connaissances variées sur le développement de l'enfant et de l'adolescent qui leur servent dans leur travail. Comme nous l'avons mentionné, les connaissances conceptuelles sont des connaissances théoriques, basées principalement sur les faits scientifiques et les grandes tendances, par exemple ici, les connaissances sur le développement biopsychosocial de l'individu.

Ainsi, les discours des enseignants interrogés concernent un éventail vaste de connaissances sur le développement de l'enfant et de l'adolescent. Alors que certains sujets semblent connus de la plupart des enseignants, entre autres grâce à leur formation initiale ou continue, d'autres sujets, plus singuliers, nécessitent des lectures personnelles. En effet, les formations initiales à l'enseignement abordent généralement le développement de l'individu en classe de façon générale, suivant les grandes tendances, mis à part les formations en adaptation scolaire qui transmettent davantage de contenus sur les différents troubles de développement et d'adaptation (Tremblay-Gagnon, 2017).

De cette façon, les enseignants interrogés ont d'abord discuté des connaissances sur le développement de l'enfant et de l'adolescent transmises lors de leur formation initiale et continue. À la lecture des passages suivants, on peut comprendre que ce sont effectivement des connaissances très générales sur le sujet, mais qui servent tout de même de base à leur travail. Le premier extrait décrit ce que l'enseignante 26 (3^e cycle primaire) a retenu de sa FI et des cours sur le développement de l'enfant :

Je me souviens vaguement d'avoir vu en première année [de baccalauréat] les stades de développement chez l'enfant ; la limite de ce qu'on peut lui demander. Ça ne doit pas être trop difficile, mais pas trop facile non plus. Ça, je le garde en tête.

Dans le deuxième extrait ci-dessous, c'est la psychologie de l'adolescence qui fut abordée lors de la formation initiale de l'enseignante 45 (espagnol au secondaire) qui est décrite :

J'ai eu un cours sur la psychologie de l'adolescence qui m'a beaucoup marquée par rapport justement au processus par lequel on passe lorsque l'on est adolescent. Je pense que lorsque l'on est dans ce milieu-là, on perd ça de vue, mais c'est assez fou ce qu'ils vivent les adolescents. Le fait de pouvoir nommer et comprendre [ce qui se passe

à l'adolescence], ça facilite un peu la relation que l'on peut avoir avec ces élèves-là, l'écoute que l'on peut avoir et cela nous permet de bien les orienter après.

Les deux passages présentés ci-haut montrent que ces deux enseignantes se souviennent de leurs cours théoriques sur le développement de l'individu. Plus précisément, l'enseignante du primaire 26 se souvient de son cours sur le développement de l'enfant qu'elle a suivi lors de sa formation initiale à l'enseignement préscolaire primaire, alors que l'enseignante 45 se souvient de son cours sur la psychologie de l'adolescence. Il faut toujours noter que l'enseignante 45 a suivi une formation universitaire en études hispaniques, puis a fait une maîtrise dans le même domaine : elle enseigne actuellement dans un collège privé. Cependant, le cours sur la psychologie de l'adolescence se retrouve dans pratiquement toutes les formations initiales à l'enseignement du secondaire au Québec (Tremblay-Gagnon, 2017). On peut donc penser, basé sur leurs propos, qu'un cours général sur l'adolescence, adapté ou non à l'enseignement est pertinent pour un futur enseignant.

En bref, comme l'enseignante 2 le dit : « tu ne peux pas demander à un élève de 5 ans de faire des choses qu'un élève de 8 ans fait. Ils n'ont pas le même développement ». Les enseignants interrogés semblent donc conscients que ces connaissances générales sur le développement de l'individu sont importantes : elles forment la toile de fond sur laquelle ils peuvent agir et travailler.

Lors des entrevues, d'autres types de connaissances ont émergé, entre autres les connaissances sur le développement affectif ou socioémotionnel, ayant déjà été nommées dans les connaissances factuelles sur l'apprentissage. En fait, cette sphère de développement, à laquelle on s'intéresse de plus en plus en éducation, intervient dans la relation entre les enseignants et leurs élèves (Gueguen, 2018) et donc, peut autant influencer le développement de l'individu que ses apprentissages en classe. En effet, « s'il n'existe pas de lien entre l'enseignant et [l'élève], ça peut faire que [l'élève] ne soit plus du tout engagé dans ce que tu demandes et peut être complètement fermé à l'apprentissage » (E14, enseignant à la FGA). Ainsi, « comprendre comment le cerveau d'un enfant se développe et l'impact [que ça peut avoir] sur son développement personnel et affectif... c'est un peu ce dont j'avais besoin (Ee21, 3^e cycle primaire).

À l'aide de ces courts passages, les enseignants interrogés montrent l'étendue de leurs connaissances conceptuelles sur les élèves sur le plan du développement de l'enfant et de l'adolescent. On remarque toutefois que les connaissances énoncées par ces enseignants sont des connaissances qui ont directement une résonance dans leur travail en classe, soit des aspects du développement qui peuvent influencer l'élève dans la classe, dans ses comportements et donc dans ses apprentissages. De plus, il semble que certaines connaissances plus spécifiques sur le développement sont parfois nécessaires pour faire face à certaines situations : ces connaissances émergent davantage en fonction des élèves avec qui les enseignants travaillent et peuvent influencer leur gestion de classe ou des comportements. Confrontés à la réalité du terrain, les enseignants débutants tentent de donner du sens à leurs connaissances issues de leurs formations, notamment les connaissances sur le développement de l'individu, enfant et adolescent. L'enseignante 13 (enseignante ressource au 1^{er} cycle primaire) le souligne bien : la gestion des comportements ne se fait pas de la même façon en 6^e année et en 1^{re}. « Je ne gère pas du tout les mêmes conflits », dit-elle.

Ainsi, savoir ce que l'on peut demander aux élèves selon leurs âges et niveaux de développement aide certains enseignants interrogés à prévoir leurs interventions. De plus, posséder des connaissances sur le développement global de l'enfant et de l'adolescent semble aider à comprendre les agissements de leurs élèves et parfois même à comprendre leurs comportements déplacés. Par exemple, l'enseignante 21 (cycle primaire) raconte avoir appris à se distancier des événements perturbateurs dans sa classe, car au fond, ils ne sont jamais réellement dirigés vers elle :

Souvent quand tu gères des enfants, ce qui est difficile c'est que ça ne nous affecte pas personnellement. Tu sais, quand un enfant fait une crise après toi, qu'il utilise de gros mots, qu'il est vulgaire, qu'il te frappe, c'est difficile de se dire : « ce n'est pas moi, ce n'est pas envers moi ». [...]

Dans la même veine, l'enseignante 47 (sciences et technologies au secondaire) raconte avoir appris à ne plus se sentir visée dans les moments difficiles avec ses élèves. Elle mentionne que c'est notamment grâce à ses connaissances sur l'élève adolescent qu'elle arrive maintenant à faire la séparation :

On dirait que j'ai une vision un peu plus large de l'élève. Je le savais déjà, je pense, de culture générale, qu'un élève qui est, par exemple, impoli, habituellement ça n'a rien avoir avec moi. C'est vraiment plus large, mais parfois on ne s'en souvient pas. Parfois, c'est difficile de ne pas se sentir visé quand quelqu'un t'envoie paître, qu'il ait 16 ans ou pas [...]

En bref, connaître de façon générale le développement « normal » de l'enfant et de l'adolescent permet aux enseignants de mieux les comprendre et de mieux s'ajuster à eux. Par moment, cela semble aussi permettre un certain détachement des actions d'un élève ayant un comportement déplacé ou perturbateur. L'enseignante 55 (ÉPS au secondaire) résume bien l'utilité de ces connaissances :

C'est aussi de l'avoir vue à l'université, ça nous conscientise à savoir que justement le jeune, quand il arrive à l'école, il n'est peut-être pas 100 % disposé à t'écouter. Il y a probablement, pour certains, beaucoup de choses qui justifient son comportement.

Bien que vastes et générales, les enseignants se réfèrent aux connaissances conceptuelles sur le développement de l'enfant et de l'adolescent, car elles sont utiles pour comprendre le développement des élèves, les différences développementales et les comportements entre les tranches d'âge. Elles guident aussi les enseignants en termes d'attentes ou d'exigences par rapport à chaque élève en particulier et d'un cycle d'enseignement à l'autre. Autrement dit, ce type de connaissances se rapporte aux connaissances conceptuelles sur le développement cognitif de l'individu, sur le développement socioaffectif (ou socioémotionnel), sur le développement psychologique, sur le développement des habiletés sociales, etc. Elles couvrent donc le très large champ de connaissances que sont les sciences humaines et sociales.

En fin de compte, les connaissances factuelles et conceptuelles sur le développement de l'individu se rapportent aux mêmes thèmes : le développement physique et psychologique, le développement affectif, les comportements attendus et réels des élèves, leurs médications, etc. Plus largement, la catégorie de connaissances sur le développement individuel des élèves se montre intimement liée à la catégorie de connaissances sur les apprentissages. Dans la documentation scientifique, il n'est pas rare de retrouver systématiquement les termes « développement et apprentissage » lorsque l'on aborde le sujet du parcours scolaire et de la progression des apprentissages. En fait, ce lien entre développement et apprentissage est au cœur de plusieurs travaux en psychologie, en épistémologie et en sciences de l'éducation,

notamment les travaux de Vygotsky (1933) et du socioconstructivisme en découlant ou encore, du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979).

Dans la section suivante, nous abordons la catégorie de connaissances sur l'environnement socioculturel des élèves. Ayant déjà abordé l'importance des liens d'attachements et de la prédisposition à apprendre des élèves, il semble tout à fait important d'évoquer ce thème. La documentation scientifique en sciences de l'éducation regorge de connaissance sur le lien entre écoles-famille-communauté (Boulanger et al., 2011). Comme mentionné dans notre cadre conceptuel, l'environnement familial et culturel dans lequel vit l'élève teinte son expérience scolaire. De plus, comme les enseignants interrogés l'ont évoqué d'emblée, il semble essentiel de s'y intéresser.

4.1.3 Les connaissances sur l'environnement socioculturel des élèves

Cette dernière sous-section aborde le thème de l'environnement socioculturel des élèves, puisque celui-ci peut les influencer lorsqu'ils sont à l'école (Bouchard et St-Amand, 2005 ; Boulanger et al. 2011 ; Fortin et al. 2004). Dans notre cadre conceptuel, nous avons défini cette catégorie comme toutes connaissances relatives à l'environnement dans lequel vit l'élève, principalement la famille, le niveau socioéconomique de celle-ci et la culture dominante dans l'entourage immédiat. Nous verrons que ces trois sphères socioculturelles sont abordées par les enseignants interrogés. Nous présentons d'abord les connaissances factuelles sur le sujet, puis son volet conceptuel qui a été très peu évoqué par les participants.

4.1.3.1 Les connaissances factuelles sur l'environnement socioculturel

Les connaissances factuelles sur l'environnement socioculturel des élèves ont été nettement plus évoquées que les connaissances conceptuelles sur le sujet avec un écart de 87 %. À la suite des analyses des données, il semble que les connaissances factuelles sur l'environnement socioculturel se rapporteraient principalement aux habitudes de vie des élèves. Elles concernent l'organisation de la vie de l'élève, principalement ses habitudes de sommeil, son régime alimentaire et l'activité physique à l'extérieur de l'école, mais aussi la culture présente à la maison, la situation socioéconomique et les pratiques parentales. Pour les enseignants interrogés, ces connaissances sont primordiales, puisqu'elles donnent des indications claires sur

l'état dans lequel leurs élèves peuvent arriver à l'école. Par exemple, une enseignante raconte le cas d'un élève ayant des carences alimentaires :

Parfois, cet élève-là était tellement déconcentré et moi je ne savais pas pourquoi au début. Donc, je voyais que quelque chose ne marchait pas. Je l'ai appelé et je lui ai dit : « est-ce que ça va ? » Il a dit : « non, j'ai mal au ventre. ». J'ai répondu : « pourquoi tu as mal au ventre ? » et il m'a dit « parce que je n'ai rien mangé ». Mais « pourquoi tu n'as rien mangé ? » et c'est là qu'il m'a dit : « parce que maman n'achète rien, elle achète juste parfois quand il y a une amie qui vient et qui lui dit ce que l'on doit acheter. Avec mon frère, on a trouvé des sous dans le porte-monnaie de maman et on est allé [à l'épicerie] hier, mais on a juste mangé du chocolat, on a acheté que du chocolat » (Ee22, accueil au primaire).

Dans un autre ordre d'idée, lors du GD des enseignants d'ÉPS, l'enseignant 38 (ÉPS au primaire) raconte que plusieurs de ses élèves ne font pas d'activités physiques en hiver :

Quand on sait que ces enfants ne sortent pas durant tout l'hiver ; pourtant, il y a des journées d'hiver qui sont très, très agréables, mais même au printemps, ils ne sortent pas. Malheureusement, ils sont là devant leurs écrans et... est-ce que ça, ça aide à avoir le même niveau de développement, des enfants qui ont cette stimulation permanente ?

Les enseignants semblent vouloir connaître ce qui se passe à la maison, comment leurs élèves dorment, se nourrissent, quel genre d'activités physiques ils font, etc. Cela influence l'élève en classe et permet à l'enseignant de mieux comprendre, voire de mieux intervenir auprès d'eux. Par exemple, l'enseignante 22 mentionne que lorsqu'elle a appris que son élève ne mangeait que très peu avant d'arriver en classe, elle a commencé à amener de la nourriture pour ce dernier. Malgré les réticences et commentaires de ses collègues, l'enseignante 22 considère qu'un enfant qui a faim ne peut se développer et apprendre convenablement. Elle rappelle d'ailleurs que même en tant qu'adulte, nous « devenons une autre personne lorsqu'on ne mange pas » !

Pour l'enseignant 38, contrairement à l'exemple de l'enseignante 22 qui pourrait nécessiter une intervention importante de la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ), le cas des élèves ne faisant pas d'activités physiques à l'hiver se rapporte plutôt aux habitudes de vie des élèves et de leur famille. Toutefois, ces deux exemples reviennent au même fait : les conditions socioéconomiques et pratiques parentales qui affectent les habitudes de vie des élèves sont importantes à connaître pour les enseignants. Ce sont des connaissances contextualisées, relatives aux élèves en classe, mais qui sont essentielles. Elles se réfèrent plus particulièrement

aux milieux socioéconomiques, à l'environnement culturel et familial de l'élève. Voyons cela plus spécifiquement.

Connaissances des milieux socioéconomiques

Une connaissance importante selon les enseignants interrogés concerne le milieu socioéconomique de leurs élèves. Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), un faible indice socioéconomique est défini par une mère n'ayant pas de diplôme ou de grade et de parents n'ayant pas d'emploi régulier (MÉES, 2018). Lorsque l'on ajoute cet indice à l'indice du seuil du faible revenu (famille ayant un revenu annuel près ou sous le seuil du faible revenu), on obtient l'indice de défavorisation des écoles et des élèves (MÉES, 2018). Les enseignants ont accès à l'information concernant l'école dans laquelle ils enseignent, ainsi, dès leur arrivée, ils devraient savoir dans quel genre d'environnement ils enseigneront. Malgré tout, apprendre à connaître les caractéristiques des élèves dans ces milieux demeure essentiel : cela leur donne d'importantes informations sur les ressources dont ils disposent et l'accompagnement quotidien qu'ils possèdent. Deux enseignantes interrogées ont souligné le soutien et l'encadrement que leurs écoles et eux-mêmes offraient aux élèves dans le besoin. L'enseignante 25 discute d'abord de son contexte scolaire à la formation générale aux adultes :

On a des élèves — ce n'est vraiment pas la majorité et de moins en moins parce qu'il n'y a plus de budget à ce niveau-là — qui sont soutenus par le Centre Local Emploi. Ce sont des élèves qui souvent sont sur l'aide sociale et on leur donne la chance d'aller se former pour sortir de ce trou-là infernal. Leur donner des outils. Quand on a ces élèves — on les appelle les CLE : les Centres-Local-Emplois —, c'est écrit sur notre liste de présences. Puis, ces élèves-là sont vraiment suivis, parce que le Centre Local Emploi, s'il voit que l'élève n'avance pas ou ne prend pas ça au sérieux, va arrêter de le soutenir. Eux, ce sont nos élèves souvent vraiment les plus démunis.

Quant à l'enseignante 57, elle décrit le milieu défavorisé de son école et l'influence que ça a sur son travail à la maternelle 4 ans :

Je suis dans une école à milieu défavorisé, donc je suis très consciente de comment ça fonctionne avec les familles. J'ai beaucoup de parents qui ne travaillent pas. Donc, pour aller les chercher, on leur demande de venir à l'école, de faire des activités avec nous. À 4 ans, il y a le programme qui nous demande de faire un volet parent, où ils doivent venir à l'école. Donc, on fait aussi un peu d'enseignement avec les parents.

Que les élèves soient à la formation générale aux adultes (FGA) ou en maternelle quatre ans, l'encadrement et le soutien aux élèves et plus largement aux familles semblent essentiels pour ces deux enseignantes. Le milieu socioéconomique dans lequel vivent les élèves est en effet un des principaux facteurs influençant la réussite scolaire (Lapointe, Tremblay et Hébert, 2005). D'ailleurs, les enseignants participant à notre étude enseignent principalement dans la grande région de Montréal. Ainsi, la grande majorité d'entre eux enseignent ou ont déjà enseigné dans un milieu défavorisé ou dans une école ayant une cote de défavorisation élevée. Collaborer avec l'équipe-école et la famille, lorsque possible, afin de fournir le plus d'outils aux élèves défavorisés fait donc amplement partie de leur quotidien. Voyons maintenant comment ils abordent les connaissances sur l'environnement culturel.

Connaissances sur l'environnement culturel

Bien entendu, les enseignants interrogés lors des entretiens semi-dirigés et des groupes de discussion ont discuté de l'environnement culturel de leurs élèves. Ces aspects du contexte de vie de leur élève sont importants puisqu'ils peuvent dicter certaines habitudes ou certains choix des parents et de la famille : faire le ramadan, célébrer Noël, porter des signes religieux, l'importance de l'instruction, etc. Ces connaissances sont donc non seulement des connaissances factuelles sur les élèves en classe, mais elles ont également un important fond de connaissances conceptuelles. Par exemple, à partir de quel âge un enfant peut-il participer au ramadan ? Dans quelle culture la fête de Noël n'est-elle pas célébrée ? Les enseignants interrogés en ont exposé de nombreux exemples, dont l'enseignant 49 (ÉPS primaire), lors du groupe de discussion des enseignants d'ÉPS qui aborde la diversité culturelle de son école et les subtilités qu'elle peut apporter :

C'est plus multiethnique : on a 99 % des élèves qui viennent de partout, en fait, dans le monde. La langue maternelle qui ressort le plus, c'est l'arabe. Il y a le roumain. Il y a le russe. Il y a aussi des élèves qui viennent de la Chine, de l'Asie ; on peut parler du Pakistan, de l'Inde, du Bangladesh. Donc ces élèves-là, quand on les rencontre pour la première fois, il y en a qui ont reçu une éducation à la maison, qui ont appris à écouter l'adulte et à respecter l'autorité, mais il y en a d'autres qui sont un peu plus des élèves-rois dans leur maison, surtout des garçons.

Être capable de se faire un portrait des élèves dans la classe permet, par exemple pour l'enseignant 49, de comprendre ses élèves et leurs parcours : certains élèves accordent beaucoup de respect à l'autorité, alors que pour d'autres « tout leur est dû ». Les connaissances sur la culture ou la diversité culturelle à l'école aideraient les enseignants à mieux comprendre leurs élèves et leurs comportements, tout en guidant leurs interventions. En effet, l'enseignante 22 (accueil et soutien linguistique au primaire) mentionne que « c'est très important de connaître d'où [les élèves] viennent, qu'elles sont leurs connaissances, comme la religion, la culture [...] pour établir leur niveau ». Elle raconte qu'elle peut ensuite adapter son enseignement à cela. Pour l'enseignante 13, qui travaille dans une école primaire pluriethnique de Montréal-Nord, c'est parfois la réalisation des devoirs qui est un problème. Elle explique que dans certains milieux, les devoirs ne seront pas faits à la maison, ainsi, elle n'en donne pas à faire : elle préfère libérer du temps en classe pour les faire avec eux. Elle adapte ses exigences par rapport aux devoirs en fonction du milieu dans lequel elle se trouve. La dernière sous-section aborde justement l'environnement familial immédiat de l'élève.

Connaissances sur l'environnement familial

Les connaissances sur l'environnement familial issues de nos analyses de données sont de toute sorte : la personnalité des parents, de nouvelles naissances dans la famille, des mariages, des séparations, la stimulation des enfants à la maison, jusqu'à la manière dont ils sont nourris. En bref, ces informations sont cruciales pour les enseignants, puisqu'elles contribuent elles aussi à connaître l'état physique et mental dans lequel arrivent les enfants et les adolescents à l'école. L'enseignante 4 tient à mentionner que la stimulation des enfants à la maison est importante. « Des enfants très stimulés à la maison, qui ont des livres, qui font des sorties avec leurs parents, qui explorent, ils apprennent plein de choses (Ee4, 1^{er} cycle primaire) ».

Aussi, lors du GD des enseignants de secondaire et de la FGA, une enseignante raconte que certains de ses élèves sont en foyer d'accueil ou vivent avec des tuteurs. Elle souligne qu'il est essentiel pour un enseignant de connaître ces aspects de la vie de ses élèves :

J'ai une élève dont j'ai appris que quand j'envoyais un courriel ce n'était pas à sa mère, mais à une tutrice parce qu'elle est placée en foyer d'accueil... ça influence si je ne parle pas à sa mère, mais à une tutrice ! Et c'est une élève placée parce qu'il y a eu une grosse

histoire [avec sa famille]. Ça va influencer comment j'interagis avec elle (Ee44, sciences et technologie au secondaire).

L'enseignante 44 montre ainsi que les connaissances factuelles sur l'environnement familial dans lesquels vivent ses élèves varient et on ne peut assumer que tous les enfants et les adolescents progressent dans un milieu équilibré. En effet, six enseignants ont discuté de cas d'élèves qui vivent en lien étroit avec la Direction de la projection de la jeunesse (DPJ). Finalement, que ce soient des facilitateurs (une grande stimulation, un évènement heureux) ou des difficultés (interventions de la DPJ, carences alimentaires ou affectives), les enseignants interrogés désirent connaître ces aspects, car cela pourrait les aider, voire les guider dans leurs façons d'intervenir auprès des élèves. Comme nous l'avons déjà mentionné, travailler avec et sur des êtres humains amène toujours de l'incertitude, des remises en question ; nécessite toujours de devoir composer avec l'imprévisibilité des comportements et réactions des individus avec qui on travaille. L'enseignement est au fond un travail profondément situé et contextualisé.

4.1.3.2 Les connaissances conceptuelles sur l'environnement socioculturel

Sur le plan des connaissances conceptuelles relatives à l'environnement socioculturel des élèves, les enseignants interrogés, autant lors des entrevues que des groupes de discussion, avaient peu à dire. En fait, seules trois enseignantes participant aux entrevues semi-dirigées ont mentionné des connaissances conceptuelles abordant ce thème et aucun enseignant des quatre groupes de discussion n'en a spécifiquement fait mention.

Parmi les connaissances évoquées par ces trois enseignantes, la première (enseignante 44) raconte avoir suivi un cours sur la pédagogie en milieu urbain, mais comme celui-ci devait avoir lieu lors de la grève étudiante de 2012 au Québec, seules cinq séances au cours de la session ont été tenues. L'enseignante 44 mentionne toutefois que les quelques séances de cours furent « tellement pertinentes » et qu'elle avait adoré la professeure. La deuxième enseignante (Ee45, espagnol au secondaire) mentionne avoir suivi un cours sur la collaboration « école-famille-communauté » lors de sa formation initiale. Ce cours lui a permis d'acquérir des connaissances sur les élèves issus de l'immigration, la relation avec ces familles, les différentes fêtes culturelles, etc. L'enseignante 45 raconte :

Il y a plein de petits éléments que j'observe tous les jours et que je ne comprends pas. Que je pourrais ne pas comprendre, mais grâce à ce cours, je suis outillée pour avoir une meilleure compréhension et être moins dans le jugement peut-être de ces élèves-là !

Puis, la troisième enseignante (Ee 55, ÉPS au secondaire) discute de son cours sur le développement l'adolescent et de l'importance des amis et de leur influence sur le jeune. De plus, l'enseignante 55 rappelle « qu'il ne faut pas sous-estimer [les amitiés à l'adolescence] parce que l'on passe à côté de quelque chose ». Mentionnons également que ces trois enseignantes interviennent au secondaire et que l'enseignante 44 et 55 ont suivi respectivement une FI en enseignement secondaire (sciences et technologie) et une FI en ÉPS. L'enseignante 45 est celle ayant suivi une formation en études hispaniques. Ainsi, aucun enseignant ayant suivi une formation au préscolaire-primaire ou en adaptation scolaire n'a, à proprement, mentionné des connaissances sur l'environnement socioculturel des élèves, de nature conceptuelle. Même si ces connaissances sont régulièrement abordées dans les programmes de FI (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Andrew et Potvin, 2013), le fait est que les enseignants interrogés ne semblent pas avoir été marqués par ces cours universitaires. Or, les trois exemples ci-haut montrent que les enseignantes qui se souviennent ou qui ont été influencées par ces cours considèrent ces connaissances importantes : elles offrent une vision large et ouverte des élèves et de leur environnement.

Pour terminer cette section, dans la sous-section ci-après, nous présentons un thème émergent de notre analyse des données : les élèves mieux connus par les enseignants. Ce thème nous est apparu pertinent, car il renvoie aux caractéristiques des élèves que les enseignants interrogés connaissent le mieux.

4.1.4 Les élèves les mieux connus des enseignants

Dans les prochaines pages, nous présentons les données issues d'un thème émergent de notre étude : les élèves les mieux connus par nos participants. Nous verrons que certains enseignants considèrent qu'on ne peut connaître tous les élèves parfaitement, étant donné leurs différentes caractéristiques. Certains enseignants interrogés disent pouvoir connaître les intérêts généraux de leurs groupes d'élèves, le niveau socioéconomique de l'école et du quartier, les façons d'apprendre en général. Ils considèrent plus difficile, cependant, d'obtenir des informations et

d'apprendre à connaître chacune des familles de leurs élèves, chaque culture représentée dans la classe, ou chacune des élèves et leurs relations entre elles. Paradoxalement, selon les enseignants 11, 21, 25 et les enseignants du GD spécialistes au primaire, les élèves qui vont bien, qui ne souffrent pas d'« anxiété nocive », qui n'ont pas de « difficultés majeures », ceux qui ont « un bon groupe d'amis » et « qui se développent bien », ils les connaissent peu ou moins bien. Pourrions-nous dire que ces élèves passent parfois dans l'ombre, car ils ne présentent pas de problèmes d'apprentissage ou d'adaptation sociale à l'environnement scolaire ? Ceci semble être une question légitime à se poser.

Pourtant, certains élèves présentant ces mêmes caractéristiques se démarquent et sont mieux connus des enseignants. En voici quelques exemples.

Tout d'abord, deux enseignants mentionnent que, naturellement, avec certains élèves c'est plus « naturel » et que la « chimie » est meilleure :

Il y en a que je connais moins que d'autres et il y en a que je connais plus que d'autres. Ça dépend de la chimie : il y a des élèves avec qui on a plus d'affinités et des élèves avec qui on en a moins (E11, 1^{er} cycle primaire).

C'est un peu difficile de créer des liens avec [tous les] élèves et je suis un humain aussi : c'est sûr qu'il y a des élèves avec qui il n'y a pas de chimie (Ee50, ECR au secondaire).

Est-ce une question de « chimie » comme le mentionne l'enseignant 11 ou d'établissement des « liens », tel qu'évoque l'enseignant 50 ? Le fait est que certaines caractéristiques des élèves ou de la relation avec les élèves semblent déterminer les relations enseignants-élèves. Comme c'est le cas des élèves ayant des besoins. En ce sens, certains enseignants mentionnent qu'ils finissent par connaître davantage les élèves qui font face à des difficultés qu'elles soient familiales, économiques, comportementales ou au plan des apprentissages. Une autre enseignante raconte comment les élèves les plus démunis et vulnérables sont aussi ceux qu'ils connaissent le plus au sein de son établissement :

Les élèves qui sont plus démunis, qui n'ont pas d'autres ressources, qui ont des parents absents ou de grosses problématiques sociales, ces élèves-là ce n'est pas trop long pour qu'on les connaisse vraiment profondément. Ils se confient beaucoup à nous. C'est pour ça qu'on est plus en mesure de dire : bon, lui aujourd'hui, c'est sûr qu'il ne va pas bien (Ee25, FGA).

Dans la même veine, l'enseignant 11 (1^{er} cycle primaire) mentionne mieux connaître les élèves ayant des problématiques, notamment familiales :

Évidemment, les élèves qui ont plus de problèmes d'apprentissage, ceux qui ont plus de problèmes de comportement, souvent on les connaît plus, on connaît plus leur vie à la maison, leur habitude de vie, leur coucher, leur sommeil, ce qu'ils mangent, ce qu'ils regardent à la télé, quel sport ils font, ça on l'apprend. Il y en a qu'on apprend beaucoup plus [à connaître] parce que l'on est plus inquiet et on se dit : « ben, qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que je peux faire pour les aider ? » on va chercher.

Ainsi, les deux extraits ci-haut semblent montrer que les enseignants sont conscients qu'ils connaissent davantage ces élèves ayant des besoins et de l'attention qu'ils doivent accorder, notamment à ceux qui ont plus des difficultés et sont « plus démunis ». Lors du GD des spécialistes au primaire, l'enseignante 9 (préscolaire) résume bien cette idée : « on va aller fouiller davantage lorsque ça ne va pas bien. Un enfant qui a un comportement qui nous amène à nous questionner, on va aller chercher plus d'informations ».

Par ailleurs, l'enseignante 47 (sciences et technologies au secondaire) et les enseignants du groupe de discussion du secondaire et en FGA soulignent que les élèves qu'ils connaissent le plus sont souvent ceux qui leur posent des questions ou qui viennent les voir directement. C'est rarement eux qui font les premiers pas. Ils expliquent qu'ils ont « une connaissance approfondie de certains élèves parce que ça clique. [Ils ne peuvent] se permettre d'aller vers 150 élèves et de s'intéresser à tout le monde » (GD secondaire et en FGA). L'enseignante 23 (tous les cycles du primaire) raconte, quant à elle, que l'année dernière, elle connaissait la réalité familiale de certains enfants, surtout ceux avec qui elle avait une excellente relation avec les parents. Les enseignants 45 (espagnol au secondaire) et 49 (ÉPS au primaire) mentionnent que de ravoir les mêmes élèves dans sa classe plusieurs années de suite aide à mieux les connaître, ils les voient davantage progresser et se développer.

En d'autres mots, les enseignants interrogés trouvent important de connaître leurs élèves, car ces connaissances les aident à mieux intervenir auprès d'eux. De plus, elles dépendent principalement de la relation qu'ils ont avec leurs élèves. Les liens s'établissent plus facilement avec certains élèves qu'avec d'autres, avec certains « c'est plus facile ». De surcroît, les élèves ayant des besoins particuliers et étant plus vulnérables attirent davantage l'attention des

enseignants. Ces derniers cherchent à mieux connaître ces élèves pour pouvoir intervenir et les aider à surmonter leurs difficultés. Enfin, ceci renverrait à l'une des idées abordées dès notre problématique, selon laquelle l'enseignement est avant tout un travail sur et avec des humains. Les enseignants ne se contentent pas d'enseigner ; ils cherchent à connaître leurs élèves dans le but de les aider à pallier, voire surmonter toutes sortes de difficultés, dans ce cas-ci, des enfants, des adolescents ou de jeunes adultes. Instaurer une relation avec chacun d'entre eux semble ainsi primordial. Cependant, selon les tâches de l'enseignant, les cycles d'enseignements et les matières, la profondeur ou la précision des connaissances sur les élèves varie et se contraste. Nous reviendrons plus amplement sur ce sujet dans le chapitre de discussion.

4.1.5 Ce que connaissent les enseignants sur leurs élèves

Pour résumer, les connaissances que les enseignants interrogés disent posséder sur leurs élèves sont diversifiées. En effet, pour les trois catégories de connaissances (apprentissage, développement et environnement), le registre « factuel » des connaissances a été plus souvent évoqué. Seule la connaissance conceptuelle du développement individuel a été pratiquement aussi discutée que son volet factuel. Il semblerait que les enseignants connaissent principalement les élèves dans leur classe et mettent en évidence que les connaissances sur les élèves sont principalement des connaissances ancrées dans la pratique.

Les enseignants ont davantage évoqué les connaissances sur les élèves dont ils ont besoin pour intervenir, selon les exigences de leurs contextes. Dans la section 4.1.1, nous avons présenté des extraits des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion qui montrent que les enseignants interrogés connaissent une grande diversité de choses sur le plan de l'apprentissage de leurs élèves. En effet sur le plan factuel de ces connaissances, que ce soit sur les niveaux, les besoins ou les difficultés des élèves en termes d'apprentissage, les enseignants interrogés disent que connaître ces aspects leur permet de mieux s'ajuster aux exigences de leurs groupes. De plus, sur le plan conceptuel, sept enseignants interrogés ont spécifiquement mentionné pouvoir se baser sur les programmes de l'École québécoise (PFEQ) et la progression des apprentissages qu'on y retrouve pour déterminer les élèves qui diffèrent ou sont dans la norme attendue pour leurs âges. Certaines connaissances issues de la recherche, au travers de la FI principalement, sont ressorties, par exemple les connaissances sur les stratégies de lecture ou encore sur

l'enseignement de certains concepts mathématiques. Autrement dit, les enseignants interrogés semblent posséder de vastes éventails de connaissances sur l'apprentissage des élèves, contextualisés et situés dans leurs milieux d'enseignement.

La section 4.1.2 résume les propos des enseignants interrogés sur le plan des connaissances sur le développement individuel. Étant la thématique où les extraits ont été les plus nombreux (les plus codés dans le logiciel d'analyse), plusieurs éléments en sont ressortis. De façon générale, les enseignants interrogés semblent bien comprendre les comportements et réactions de leurs élèves ou les événements familiaux pouvant les influencer ; deux enseignants disent essayer de suivre de près leurs changements de médications. Les enseignants interrogés tentent également d'en apprendre sur leurs motivations et leurs intérêts. Sur le plan conceptuel, les enseignants interrogés ont évoqué leur formation initiale et les cours sur le développement des enfants et des adolescents et sur les EHDAA. Il semble toutefois que plusieurs situations vécues par les enseignants nécessitent l'approfondissement de plusieurs connaissances « conceptuelles » sur des sujets, telles la douance et la déficience visuelle. De plus, étant donné que les FI sont des formations générales et initiales, ayant pour objectif de former les enseignants sur une grande étendue de connaissances et de compétences, il semble logique qu'elles ne puissent former à toutes les possibilités. Ainsi, les enseignants, une fois en fonction, doivent entreprendre eux-mêmes certaines recherches afin de parfaire leurs connaissances et du même coup, leurs interventions. Nous y reviendrons.

Dans la section 4.1.3, nous avons décrit les connaissances que les enseignants disent posséder de leurs élèves et de leur environnement socioculturel, plus spécifiquement celles de leurs environnements socioéconomiques, culturels et familiaux. Or, comme nous l'avons vu, peu de connaissances conceptuelles ont été évoquées. Les enseignants ont davantage parlé des élèves effectivement dans leurs classes, de leurs habitudes de vie, de la culture à la maison, du type de famille et de leurs milieux socioéconomiques. Les quelques enseignants ayant abordé le sujet sur le plan conceptuel soulignent l'importance de ces connaissances : l'environnement dans lequel vit l'élève est essentiel à connaître pour l'enseignant puisqu'il indique plusieurs choses à son sujet. Ces connaissances offrent également une vision plus large sur les élèves et leurs environnements.

Finalement, dans la section 4.1.4, nous avons abordé les élèves les mieux connus par les participants, soient ceux qui sont davantage en difficultés, qui sont plus vulnérables ou qui nécessitent des interventions plus régulières. Plus spécifiquement, pour les enseignants du secondaire et de la FGA, ce sont davantage les élèves qui viennent leur parler et leur poser des questions qu'ils connaissent mieux. Il semble aussi que comme tout individu, l'enseignant n'entretient pas les mêmes relations avec tous les élèves. Avec certains, c'est plus facile, il y a plus de « chimie ». Ainsi, les connaissances, les informations recueillies ou obtenues sur les élèves semblent également varier en fonction de la relation qu'ont les enseignants avec leurs différents élèves.

Cette première partie du chapitre 4 élabore un portrait des deux volets déclaratifs de chaque catégorie de connaissances de l'élève décrites dans notre cadre conceptuel. Elle montre que les connaissances des enseignants interrogés se définissent en lien étroit avec les nécessités du travail quotidien avec les élèves. De règle générale, il ne s'agit pas de connaissances abstraites, mais de connaissances qui donnent du sens aux pratiques enseignantes, en lien avec les défis et difficultés que les enseignants rencontrent relativement aux élèves. En effet, face aux différentes caractéristiques qui définissent les élèves, les enseignants font des choix et prennent des décisions en fonction d'elles. Ces connaissances, bien concrètes, se déploient amplement dans la pratique enseignante. À cet égard, on pourrait parler de savoirs d'action, de savoirs pratiques ou encore de connaissances ouvragées dont la finalité est moins d'ordre cognitif (connaître la réalité) que pragmatique, c'est-à-dire agir et savoir agir sur les réalités concrètes du travail enseignant. Ces connaissances déclaratives semblent donc nécessaires à la pratique enseignante, entre autres parce qu'elle guide l'action : elles se transposent en connaissances procédurales. Cette mobilisation des connaissances sur les élèves est observable dans plusieurs contextes (gestion de classe, évaluation, planification d'activité) et nous y reviendrons dans la troisième partie de ce chapitre de résultats. Dans le chapitre de discussions, nous reviendrons également sur ce lien étroit qui existe entre les connaissances déclaratives et procédurales, puisqu'il est au cœur de la question des savoirs enseignants et plus encore, au centre de la description et compréhension de notre sujet d'étude, la connaissance de l'élève.

Dans la prochaine partie, nous abordons les sources de connaissances de l'élève. Nous verrons que certaines connaissances sont issues de la recherche scientifique, entre autres au travers de la formation initiale. Cependant, la majeure partie des connaissances sur les élèves sont acquises sur le terrain, au travers de l'expérience.

4.2 Les sources de connaissances sur les élèves

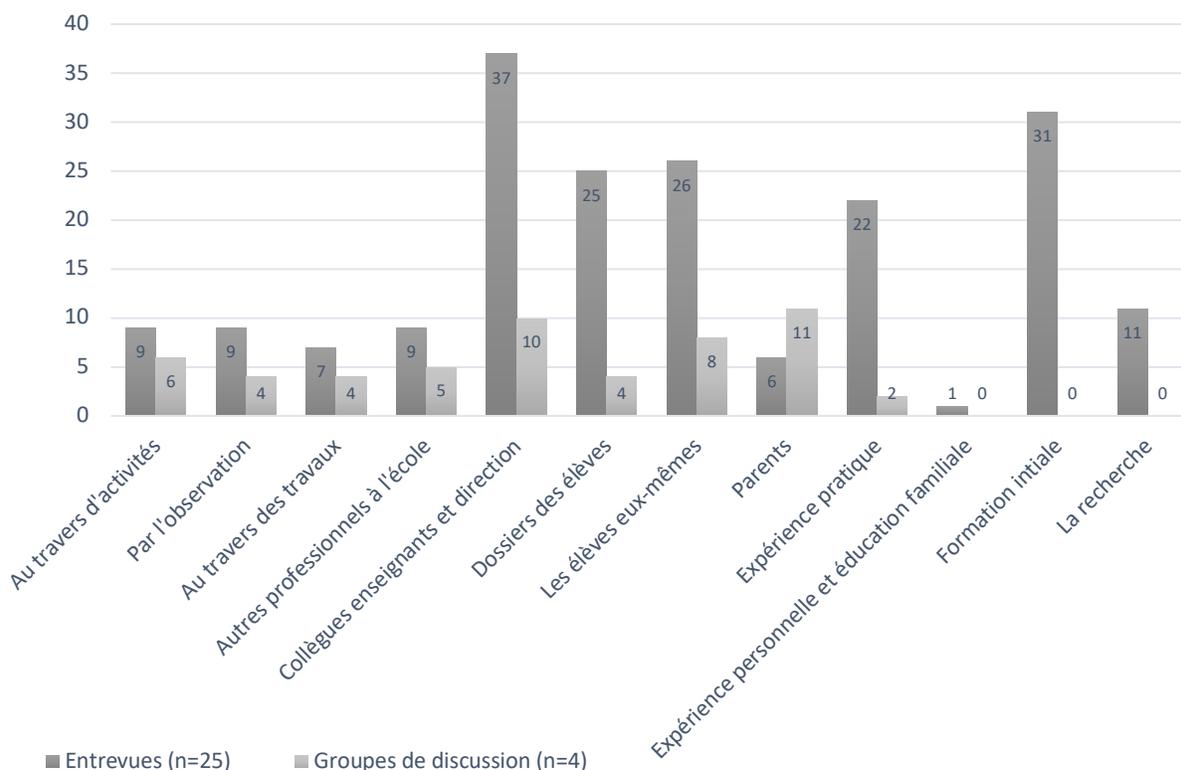
Cette deuxième partie présente les résultats de notre analyse relativement à notre deuxième question de recherche c'est-à-dire : d'où provient la connaissance des élèves ? Comme mentionné dans les premiers chapitres, puisque la connaissance de l'élève a peu été étudiée et détaillée, nous avons peu d'informations sur comment elle se développe et s'acquiert. De plus, considérant que l'enseignant change régulièrement de groupe-classe, minimalement toutes les années, parfois plus souvent pour les enseignants débutants et précaires (Desmeules et Hamel, 2017 ; Gingras et Mukamurera, 2008), on doit s'interroger également sur comment il apprend à connaître les élèves dans sa classe lors de ces quelques mois passés avec eux ou lors de périodes plus courtes. Rappelons rapidement les sources de connaissances décrites dans notre cadre conceptuel. Que ce soit lors de la formation initiale, lors de lectures personnelles sur un sujet lié aux sciences de l'éducation ou au travers des expériences de terrain, nombreuses sont les sources de connaissances pour enseigner autant que nombreux sont leurs modes d'acquisitions. Nous avons également vu que les connaissances dites « théoriques », issues principalement de la recherche en sciences de l'éducation sont toujours quelque peu, voire entièrement, transformées au contact de la classe. Les connaissances transmises lors de la FI sont donc toujours retravaillées ou évoquées selon les besoins de l'enseignant et de ses élèves. Ainsi, il semble qu'il y ait des connaissances théoriques, conceptuelles, issues de la recherche et des connaissances pratiques qui proviennent de l'expérience de terrain. C'est ce que nous décrivons dans cette section des résultats.

Plus précisément, nous présentons les résultats de notre analyse par rapport aux sources de connaissances de l'élève qui ont été abordées. Lors des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion, les participants étaient invités à répondre à des questions à propos des connaissances issues de leurs formations initiales (leur FI leur a-t-elle transmis des connaissances

sur les élèves et si oui, lesquelles ?) ; des questions sur la façon dont ils se font une idée des élèves dans leur classe, sur les méthodes employées pour apprendre à les connaître plus spécifiquement (par quels moyens arrivent-ils à connaître leurs élèves ?) ; et sur qui les renseigne sur leurs élèves (parlent-ils des élèves entre collègues, avec les parents, les autres professionnels à l'école, etc. ?)¹⁴. La Figure 4 présente les différentes sources évoquées par les enseignants interrogés dans les entrevues semi-dirigées et les groupes de discussion : on peut notamment y voir que ce sont les collègues enseignants et la direction de l'école qui ont le plus souvent été énoncés, suivi par la formation initiale et, de très près, par les élèves eux-mêmes et leurs dossiers personnels.

Figure 4

Les sources de connaissances de l'élève



Parmi les sources mentionnées, certaines confirment ce que l'on retrouve dans la documentation scientifique et dans le modèle présenté à la fin de notre cadre conceptuel, soit la formation

¹⁴ Pour voir les canevas d'entretien complet, voir annexe A

initiale, la recherche, l'expérience pratique et l'expérience personnelle et l'éducation familiale. En effet, selon la recherche, ces diverses sources seraient à l'origine des connaissances des enseignants et plus particulièrement de la connaissance des élèves.

Alors que plusieurs commentaires ont été portés à l'endroit de la FI et des connaissances issues de la recherche, la plupart des sources évoquées par les participants proviennent de leur expérience sur le terrain : les dossiers personnels et les plans d'intervention, les élèves eux-mêmes et leur observation, à travers des activités dont le but est d'apprendre à les connaître, à l'aide des autres professionnels à l'école, grâce aux parents et aux collègues et à travers différents travaux réalisés en classe.

Dans les prochaines pages, nous décrivons davantage ces sources et le type de connaissances auquel elles sont liées. Dans un premier temps, nous donnons davantage d'informations sur les quatre sources mentionnées par la documentation scientifique (la FI, la recherche, l'expérience pratique, l'expérience personnelle et l'éducation familiale) et nous présentons les passages où les enseignants interrogés commentent leur formation initiale en lien avec les connaissances sur les élèves. Dans un second temps, nous détaillons les huit autres sources ayant émergé de nos entrevues et des groupes de discussion.

4.2.1 Les sources issues de la documentation scientifique

Pour commencer, parmi les quatre sources identifiées par la documentation abordée dans notre cadre conceptuel, mentionnons que certaines ont peu ou pas été mentionnées par les participants : c'est le cas de l'expérience personnelle et d'éducation familiale (Tardif et Lessard, 1999) qui n'a été mentionnée qu'une seule fois. L'enseignante 44 raconte que c'est son expérience avec ses amis qui l'a sensibilisé à la problématique de l'anxiété et que grâce à cela, elle intervient mieux auprès de ses élèves anxieux. Ainsi, une expérience personnelle et d'éducation familiale a été utile à cette participante, puisque cela l'a sensibilisée au phénomène de l'anxiété. Aussi, les connaissances issues spécifiquement de la recherche, que nous décrivons comme étant les études et les lectures que les participants s'approprient en dehors de la formation initiale pour mieux connaître les élèves dans leurs classes, ont également moins été évoquées. Selon l'enseignant 36, lorsqu'un élève se présente avec un diagnostic ou une

particularité, peu connu, il a tendance à aller chercher les informations et les renseignements par lui-même. C'est également le cas pour les enseignants 11, 21 et 40 qui vont chercher davantage d'informations dans les études sur une problématique particulière, un diagnostic ou un phénomène touchant les élèves qu'ils rencontrent dans le cadre de leurs contrats d'enseignement. Pour l'enseignante 50 (ECR au secondaire), les connaissances découvertes grâce à des lectures l'ont directement influencée dans le choix de ses activités pédagogiques :

Après avoir lu sur la motivation scolaire, c'est vraiment ça qui est important de travailler. C'est vraiment à l'aide de mes lectures que j'ai réalisé que ce qui était peut-être le plus important pour susciter la motivation c'était la résolution d'un problème auprès d'un élève. C'était de répondre à une question.

Ainsi, pour ce qui est des connaissances sur les élèves, l'expérience personnelle et l'éducation familiale, ainsi que les recherches personnelles ne sont pas nécessairement des sources de connaissances régulièrement évoquées. Souvent, une problématique méconnue survient et justifie la prise d'information dans la documentation scientifique ou la référence à une expérience passée. Toutefois, les propos des six enseignants cités ci-haut montrent que ces deux sources, lorsqu'elles sont évoquées, semblent davantage toucher les connaissances sur le développement, les intérêts et la motivation des élèves. Voyons ce que les participants disent des connaissances issues de leur FI.

4.2.1.1 La formation initiale face aux connaissances sur l'élève

Parmi les sources évoquées par les enseignants interrogés, la FI a été évoquée à plusieurs reprises. Dans la première section des résultats, nous avons décrit les contenus de connaissances déclaratives relatifs aux élèves (apprentissage, développement, environnement socioculturel). Les enseignants interrogés nous ont, entre autres, parlé de leur formation initiale lorsqu'ils ont évoqué les connaissances conceptuelles. Nous présentons donc le rôle qu'occupe la formation initiale dans l'acquisition des connaissances relatives à l'élève et plus largement, de son utilité au regard du travail des enseignants en classe. Nous verrons que les participants se réfèrent à leur formation initiale sous plusieurs angles.

D'abord, ils se souviennent de leur formation sous l'angle des connaissances qu'elle leur a offertes et du fait qu'elle leur fournit une base de connaissances, parce qu'il « faut des fondements

auxquels se rattacher pour analyser ce que l'on vit » (E42, FGA). L'enseignante 55 (ÉPS au secondaire) raconte avoir pu faire des liens rapidement lors de ses premières années d'enseignement avec ce qu'elle a appris à l'université :

Au niveau de la psychologie de l'adolescent [...], je me souviens que dès que j'ai commencé à enseigner, je pouvais faire des liens avec ce que j'avais appris à l'université. Donc j'ai l'impression qu'aujourd'hui, c'est moins pour moi une formalité de dire : ha ! Ça, j'avais vu ça à l'université. Vu que je ne m'en souviens pas, mais c'est sûrement ancré en moi.

Pour l'enseignante 50 (ECR au secondaire), il est aujourd'hui difficile de différencier ce qui provient de sa formation de ce qui vient de son expérience pratique :

J'ai de la misère à départager qu'est-ce qui est « expérience », puis qu'est-ce qui est, excusez-moi du terme, de mon *background* universitaire. J'ai de la misère à dire. Je pense que c'est un beau mélange [...]. C'est sûr que de savoir aussi comment agir, comprendre aussi un petit peu plus. Ben, c'est sûr que ça m'a amenée aussi à agir différemment.

À l'aide de ces deux extraits, on peut comprendre que les enseignantes interrogées ont ancré, voire assimilé les contenus de leur FI au point de ne pas totalement être capables de les différencier. Elles semblent s'être approprié des connaissances relatives aux élèves, par exemple en ce qui a trait à la psychologie de l'adolescent, issues de leurs FI et peuvent maintenant les mettre au profit de leur pratique. Cependant, comme elles l'expliquent, ces connaissances conceptuelles ne sont pas mobilisées quotidiennement : elles servent de base ou d'arrière-plan à leurs interventions. Au fil des ans, il semble que ces connaissances finissent par se fondre dans l'expérience de l'enseignant.

Les participants soulignent aussi l'importance des stages et du développement des compétences relatives à l'interaction avec les élèves. La formation initiale, particulièrement lors des stages, semble être un moment où les étudiants peuvent s'exercer, voir et interagir réellement avec les élèves et les occasions d'apprentissages sont nombreuses. C'est là où ils peuvent commencer à faire des liens entre la théorie et la pratique. En fait, une enseignante raconte que c'est là qu'elle a commencé à connaître les élèves, leurs attitudes, les interventions nécessaires, etc. :

C'est plus en stage, je dirais, qu'on voit un peu : quel genre de réactions les élèves vont avoir selon nos attitudes, nos interventions, les approches. Oui, c'est vraiment plus

pendant le stage que, bien pendant les différents stages, mais surtout le 4^e (Ee4, premier et 3^e cycles du primaire).

Dans un autre ordre d'idée, l'enseignante 50 (ECR au secondaire) souligne que même s'il y a toujours des ajustements à faire sur les connaissances issues de la FI, il reste qu'elle amène l'enseignant débutant à réfléchir sur sa pratique afin de l'améliorer :

C'est par l'expérience que j'ai bonifié [l'activité], mais c'est sûr que c'est l'université qui m'a apporté le fait de réfléchir de façon professionnelle et de dire : « bien, il y a des auteurs, il y a des chercheurs. On va se tourner vers [eux] » [...] c'est sûr que ce transfert-là, c'est l'université qui m'a permis de le faire, mais il y a des ajustements qui viennent vraiment plus de l'expérience.

Ainsi, on peut constater que la FI et les stages (formation pratique) peuvent être utiles dans le développement professionnel, puisqu'ils offrent des occasions de faire des liens entre les connaissances transmises lors de la formation et les réalités du terrain. Toutefois, ces liens théorie-pratique peuvent prendre du temps à se tisser. En effet, les premières années en enseignement étant chargées en changements et adaptations, les réflexions portées sur les FI sont souvent mitigées, laissant croire qu'elles préparent peu les futurs enseignants à la réalité du terrain (Borges et Tremblay-Gagnon, 2020). Or, après quelques années de pratique, les quatre enseignants cités ci-haut semblent être de plus en plus capables de percevoir que leur formation initiale, même si elle n'est pas parfaite, fait sens et contribue à leurs pratiques enseignantes (rappelons que nos participants ont entre 3 et 8 ans d'expérience).

Finalement, plusieurs participants énoncent des critiques spécifiquement face à la place qu'occupent les connaissances sur les élèves dans la FI. En effet, 16 participants (sur 25) et les enseignants de trois des quatre groupes de discussion formulent au moins une critique face à leur FI. À la lecture des commentaires, on peut classer les propos des participants dans deux catégories : 1 — les connaissances sur les élèves transmises lors de la FI jugées insuffisantes ; 2 — les connaissances transmises lors de la FI sont perçues comme étant trop théorique.

En premier lieu, les enseignants interrogés ont fait des critiques à leur FI entre autres : l'absence de certains contenus de connaissances. Plus spécifiquement, les enseignants auraient voulu acquérir des connaissances sur les aspects suivants : les élèves doués (Ee11, premier cycle primaire) ; les troubles du spectre de l'autisme (Ee32, deuxième cycle primaire et Ee51, premier

cycle primaire) ; les troubles d'anxiété (Ee44,) ; la diversité ethnoculturelle (Ee13, enseignante ressource, premier cycle primaire) ; la « paperasse » entourant l'élève (qu'est-ce qu'un plan d'intervention et quoi consigner dans celui-ci par exemple) (Ee, premier cycle primaire) ; la formation générale aux adultes (E14, FGA) et le programme de la maternelle 4 ans (Ee57, maternelle 4 ans). On peut constater que les participants, lorsqu'ils parlent des lacunes de leur formation, se réfèrent à leur travail avec les élèves, car c'est à partir de lui qu'ils les identifient. Par exemple, l'enseignant 14 (FGA) mentionne que : « [...] dû au fait que j'enseigne à l'éducation des adultes, mais qu'il n'en a pas été question dans ma formation initiale, c'est sûr qu'il y a un décalage ». C'est également le même genre de commentaire que l'enseignante 57 émet lorsqu'elle parle de sa formation en enseignement préscolaire primaire, alors qu'elle enseigne à la maternelle 4 ans. Pour l'enseignante 32 (2^e cycle primaire), c'est face à un élève autiste qu'elle a réalisé qu'elle n'avait aucune connaissance préalable sur le sujet :

Puis là, je réfléchissais sur mon cours d'adaptation scolaire. Je n'ai rien... c'était un chargé de cours, il nous a montré une façon de faire du tutorat par les pairs, ok, c'était bien. Mais je n'ai jamais appris sur l'autisme. Or, moi j'en ai une dans ma classe. Alors j'apprends sur le tas : il a fallu que j'aie lire là-dessus, que j'aie voir la TES [...].

De plus, les enseignants interrogés mentionnent que la concertation entre les professeurs et chargés de cours est essentielle : elle évite que les contenus soient redondants (E36, adaptation scolaire de l'EPS) et que les chargés de cours, qui changent d'une année à l'autre, offrent les mêmes contenus (Ee47, sciences et technologies au secondaire et Ee55, ÉPS au secondaire). Encore une fois, ce sont des lacunes observées après quelques années de pratique, à la suite des demandes du terrain :

Je sais qu'on a eu un cours de gestion de classe à l'université, mais je ne sais pas ce qui est arrivé cette session-là, mais le prof n'était pas le même que d'habitude et ç'a vraiment été n'importe quoi. Honnêtement, on est passé à côté d'un cours qui aurait pu être super important. Donc, c'est peut-être juste ma cohorte, mais, moi, je trouve qu'il y avait vraiment un manque à ce niveau-là (Ee55, ÉPS au secondaire).

Ce dernier extrait met en lumière deux choses : d'une part, il rappelle que la FI dans les différents programmes est très disparate, les cohortes d'une même université pouvant avoir une expérience de formation tout à fait différente des autres (Tremblay-Gagnon, 2017). D'autre part, l'extrait montre que les chargés de cours et professeurs qui assument les cours universitaires peuvent

« manquer leurs cibles » ou manquer de concertation entre eux, et ce, au sein d'une même cohorte (Larochelle-Audet et al. 2013).

En deuxième lieu, les participants ont énoncé des critiques face à leur FI relatives à la façon dont les contenus étaient présentés lors de celle-ci et à leur possible réutilisation. En fait, les enseignantes 2, 32, 25, 44, 47, 57 et les enseignants du groupe de discussion des spécialistes au primaire soulignent que la principale lacune dans les cours relatifs à l'élève est que les connaissances transmises sont peu ou pas concrètes et qu'ils ne savent pas plus comment intervenir auprès de l'élève. Autrement dit, ils trouvent que la FI ne leur apprend pas à réinvestir ce type de connaissances dites théoriques. « Oui le programme initial [donne] de la théorie, mais malgré les stages, ce n'était pas assez pratique » (Ee2, premier cycle primaire). Toutefois, les enseignants 21, 36 et ceux du groupe de discussion en ÉPS font remarquer que la théorie est importante et qu'elle sert à comprendre la pratique enseignante :

J'ai vraiment fait un constat rapidement à la fin de l'université, je me souviens que pendant toute ma FI, il y avait beaucoup d'étudiantes qui étaient mal à l'aise avec le fait que l'on n'apprenait pas assez de choses concrètes, elles trouvaient que ce n'était pas assez axé sur la pratique, le concret : « mais qu'est-ce que je ferai en classe ? ». C'est un peu du tout prêt et c'est là que je me suis dit : « c'est une formation professionnelle » ! C'est ça la différence entre un professionnel et un technicien. [...] on ne m'a pas donné un problème de mathématique quand il y a telle difficulté chez l'enfant, c'est ce problème-là que tu vas faire. On m'a appris à analyser moi-même les difficultés de cet enfant-là et d'être capable de moi-même ressortir un problème mathématique qui va aider cet enfant-là. Donc, c'est vraiment après ma formation que j'ai pu être, disons « satisfaite » de ma formation parce que je me suis rendu compte que ça m'avait vraiment fait une tête (Ee21, 3^e cycle primaire).

L'enseignante 21 souligne ainsi un élément très important du rapport au savoir, c'est-à-dire l'utilité des connaissances acquises lors de la formation. À la suite de sa FI, après quelques années en pratique, l'enseignante réévalue sa formation afin d'en faire davantage sens. Elle se rend compte que les connaissances qu'on lui a transmises lors de celle-ci lui servent : elles lui permettent d'analyser, de faire l'examen des situations ou des problèmes et de choisir les interventions appropriées. Comme elle le mentionne, l'enseignant n'est pas un technicien et la formation n'est pas techniciste. Sa réflexion s'insère amplement dans une vision professionnelle de l'enseignement et ces éléments relatifs à l'analyse des situations et des actions posées rappellent le *pedagogical reasoning and action* dont parle Shulman (1987). En effet, Shulman

souligne que « les enseignants doivent apprendre à utiliser leur base de connaissances afin d’y fonder leurs choix et actions » (traduction libre, Shulman, 1987, p.13). Le *pedagogical reasoning and action* revient donc au processus par lequel passe l’enseignant pour mieux comprendre une situation ou un problème et l’action qui en découle. Ce raisonnement mène à de nouvelles compréhensions des élèves, des situations, de soi, voire même des contenus de la matière (Shulman, 1987). On peut donc penser que les connaissances issues de la formation à propos des élèves s’insèrent dans ce processus réflexif et qu’elles fondent une partie des actions de l’enseignant.

Plus largement, on peut comprendre qu’après quelques années sur le terrain, à travailler avec et sur les élèves, les enseignants interrogés peuvent procéder à un retour sur leur FI. En prenant une distance, ils arrivent à énoncer des critiques très précises sur les manques dans leur formation en ce qui a trait aux connaissances relatives aux élèves. Ils arrivent aussi à reconnaître certaines forces et que la FI est finalement au fondement de leurs pratiques. Cependant, il semble que les programmes de FI, malgré qu’elles soient basées sur la documentation scientifique et les besoins du terrain, n’offrent pas toujours ce dont les enseignants disent avoir besoin. Comme nous l’avons vu dans la problématique, cette question des savoirs transmis lors de la FI est au cœur du mouvement de professionnalisation de l’enseignement (Raymond, 1998 ; Shulman, 1987). Rappelons que ce désir de professionnaliser l’enseignement passe d’abord et avant tout par l’universalisation de sa formation et donc de la formalisation des savoirs transmis lors de celle-ci. Il semble que malgré les nombreux changements apportés à la formation initiale à l’enseignement au début des années 2000, les enseignants ne soient pas totalement satisfaits de leur préparation (Tardif et Borges, 2020). Considérant que l’enseignement est un acte situé, ancré dans un contexte particulier, est-il possible de formaliser de tels savoirs afin de parfaire la formation des enseignants et de les préparer à toute éventualité ? N’est-ce pas pour cela justement que la formation à l’enseignement est initiale ? Au fond, y aura-t-il toujours des lacunes et des manques perçus de la part des enseignants, puisque la FI ne peut justement former à toutes les éventualités et à toutes les subtilités de l’enseignement préscolaire-primaire et secondaire ?

En bref, les enseignants interrogés peuvent évoquer des connaissances que leurs programmes de FI leur a transmises à propos des élèves, mais aussi énumérer les lacunes sur ce plan. Cela montre

qu'ils peuvent évaluer ou réfléchir sur celle-ci, mais en fonction de leurs réalités au travail enseignant, une fois sur le terrain. Nous verrons dans la prochaine section que l'expérience est un élément très important du développement des connaissances, notamment celles sur les élèves.

4.2.1.2 L'expérience pratique et la connaissance de l'élève

Pour ce qui est de l'expérience pratique et de la connaissance de l'élève, les participants mentionnent qu'elle permet : 1) d'apprendre sur la relation élève-enseignant et sur les façons de faire avec eux ; 2) de développer leur compétence en gestion de classe ; et 3) de faire des liens entre la théorie et la réalité. Par exemple, l'enseignant 36 (adaptation scolaire de l'ÉPS) raconte comment, au fil des années, il a essayé des choses, il a vu ce qui fonctionnait avec ses élèves :

Je dirais que ce sont des trucs que j'ai essayés, puis que j'ai vu ce qui fonctionnait et ce qui ne fonctionnait pas. [...] Donc j'essaie différentes façons de fonctionner et je vois ce qui fonctionne le mieux avec mes élèves.

Même chose pour l'enseignante 26 (3^e cycle primaire), qui dit être meilleure pour analyser rapidement ses groupes d'élèves grâce à l'expérience :

Oui, je trouve que le lien se crée de plus en plus rapidement. On dirait que je suis meilleure pour observer certaines choses rapidement. Donc, dès les premières semaines, je note des choses. C'est comme si ma valise d'interventions était plus remplie, plus fournie. Donc, j'ai comme plus de choix d'interventions avec tel ou tel type d'élèves.

L'expérience pratique avec les élèves a donc permis à ces deux enseignants « d'emmagasiner » des « trucs » et « valises d'interventions » afin de mieux faire leur travail. C'est réellement en enseignant qu'ils ont appris ce qui fonctionnait le mieux pour eux, selon leurs élèves et leurs contextes.

Plus spécifiquement pour la gestion de classe, une enseignante mentionne que c'est en étant dans la classe que l'on peut développer ses compétences enseignantes :

On a appris la gestion de classe sur papier, mais, de façon très honnête, j'ai appris à gérer ma classe en gérant ma classe. En vivant avec les élèves, en faisant des erreurs et en rattrapant le coup. Je pense que c'est ça qui est difficile avec le côté académique de la gestion de classe. C'est que la gestion de classe, il faut que ça te ressemble, il faut que ça soit toi et, ça, c'est une question de personnalité, c'est individuel, c'est propre

à chacun. Donc, y'a ça qui *clash* un peu avec le fait d'apprendre à gérer une classe, « de façon académique » (Ee 45, espagnol au secondaire).

Il est intéressant de voir qu'elle mentionne l'importance de respecter sa personnalité en tant qu'enseignante, en tant qu'individu et que le type d'enseignement et de gestion de classe exercée doivent te ressembler. Comme l'enseignante 45 le mentionne, c'est réellement au contact du travail, des tâches enseignantes et des élèves que l'on peut se découvrir en tant qu'enseignant. Dans la même veine, l'enseignante 52 (arts plastiques au primaire) relate que les choix d'interventions sont en lien avec la théorie acquise lors de la FI, mais également en lien avec les exigences du terrain et la personnalité de l'enseignant :

C'est l'expérience qui te fait apprendre parce que les cours, qu'est-ce qu'ils te donnent ? Ils te donnent par exemple, une démarche à suivre, une idée, une technique, donc, des exemples, peut-être, à donner ou à apporter aux élèves pour expliquer une notion ou autre chose. Je parle de mes cours en arts plastiques. On peut dire de même des cours que j'ai eus au sujet des élèves en difficulté. Donc, il te donne des exemples, mais l'exemple que tu as est bien différent. Donc, à ce moment-là, il faut t'adapter, il faut vite trouver d'autres façons qui te conviennent et là, tu peux régler le problème. Ici, on conclut que sur le terrain tu apprends ça.

L'enseignante 52 reprend ici l'idée que les connaissances conceptuelles acquises lors de la FI sont modulées et adaptées sur le terrain. C'est en fonction de leurs besoins et de ceux de leurs élèves que les enseignants évoquent certaines connaissances et qu'ils les travaillent afin qu'elles leur soient utiles concrètement. Ces connaissances théoriques confrontées à la pratique et aux réalités du travail enseignant sont donc retravaillées : peut-on alors parler de connaissances ouvragées (Altet, 2004 ; Vause, 2010) ou bien d'apprentissage par l'expérience (Hoff, 2010) ? Peut-on croire que les connaissances qu'ont les enseignants de l'élève sont au fond, toujours adaptées, modulées et transformées au contact des élèves réellement en classe, définissant ainsi les connaissances conceptuelles et les connaissances factuelles comme les revers d'une même médaille qui sert à l'action enseignante (connaissance procédurale) ? Nous y reviendrons.

Dans le même ordre d'idée, l'enseignant 42 (FGA) montre que le lien entre la théorie et la pratique est crucial à former pour l'enseignant :

Oui, je suis d'accord avec cet énoncé-là (*que l'enseignant apprend par l'expérience*), mais je ne le trouve pas suffisant. On apprend avec l'expérience, mais pour pouvoir apprendre, il faut d'abord avoir des cadres d'analyse ou de réflexion qui nous permettent de comprendre ce qui se passe.

Ainsi, l'expérience pratique et la formation initiale reçue et perçue semblent intimement liées : nous y reviendrons davantage dans le chapitre de discussion. Voyons maintenant les différentes sources de connaissances de l'élève qui ont émergé de nos entrevues semi-dirigées et de nos quatre groupes de discussion.

4.2.2 Les sources émergentes de nos données

Parmi les sources évoquées par les participants, quatre sources ont été codées en lien avec la documentation scientifique (nous venons de les voir) et huit autres sont ressorties du discours des enseignants participants à notre recherche. Ces huit sources émergentes de nos données proviennent toutes exclusivement du terrain, c'est-à-dire que les enseignants interrogés, en plus des connaissances acquises lors de leur FI et moindrement lors de lectures et par expérience personnelle et familiale, utilisent des moyens concrets afin d'apprendre à connaître leurs élèves dans le cadre de leur travail. Nous les avons classées en quatre catégories. Les enseignants disent apprendre à connaître leurs élèves grâce : 1) aux élèves eux-mêmes (leur observation, leurs dossiers et les discussions avec eux) ; 2) à leurs collègues et autres professionnels à l'école ; 3) au travail en classe (les activités pour connaître les élèves et leurs travaux) ; et 4) aux parents. Décrivons chacune de ces catégories.

4.2.2.1 Les élèves (observation, dossier et discussion)

Les enseignants interrogés ont mentionné qu'observer les élèves, lire leurs dossiers et discuter avec eux étaient des sources importantes de connaissances sur eux. L'élève en tant que tel devient donc source de connaissances.

Les enseignants 11, 4, 2 et les enseignants des groupes de discussion du primaire et de l'ÉPS mentionnent que l'observation est un excellent moyen pour connaître l'élève. Observer les élèves lors des transitions scolaires (matin, récréation, dîner, à la sortie), lors des périodes libres, lors des activités en classes ou encore lorsqu'ils s'amuse sont de bons moments pour découvrir comment ils interagissent, comment ils sont en dehors de la classe, etc. Ces moments, principalement informels, permettent aux enseignants interrogés de voir quels élèves sont plus autonomes, lesquels doivent être guidés, etc. Plus précisément :

Je dirai que, surtout au début, les observer dans des situations un peu plus informelles tu sais, dans des transitions. Le matin quand ils arrivent, quand ils ont leur routine. [Ils] enlèvent leur manteau, rentrent dans la classe, défont leur sac, ils sont supposés aller ranger leur sac, leur boîte à lunch, sortir leur chose pour la journée. Bien, déjà je le vois, s'il y a des élèves qui doivent être ramenés trois ou quatre fois à l'ordre [...] tandis que les autres élèves sont très autonomes (Ee4, 1^{er} et 3^e cycles du primaire).

L'enseignante 2 (poste de direction, anciennement 2^e cycle primaire) souligne d'ailleurs que l'observation de l'élève au moment où il arrive à l'école et avec qui, de l'enfant qui va au service de garde, prend l'autobus, etc. peut donner de bonnes indications sur l'élève et son milieu de vie. En effet, cela donne des indications aux enseignants sur la présence des parents, sur le temps passé à la maison avec eux, etc.

Pour ce qui est des dossiers des élèves, les commentaires des enseignants furent diversifiés : certains lisent attentivement les dossiers en début d'année, puisque cela est important pour comprendre le parcours de l'élève (enseignants 2, 21, 36). D'autres ne trouvent pas le temps de les lire ou n'ont pas vraiment accès à ces dossiers (enseignants 49, 25, 40, 47). Quant aux enseignants 11 et 26, ils disent prendre quelques jours en début d'année pour apprendre à connaître leurs élèves avant d'aller lire sur eux. Les enseignants du groupe de discussion d'ÉPS mentionnent aussi qu'en tant que spécialistes, ils ont moins accès à ces dossiers et à leur contenu, ils doivent souvent passer par les titulaires de classe pour en apprendre sur leurs élèves et les contenus de leurs dossiers.

Finalement, les discussions ou les moments passés avec les élèves peuvent faire ressortir de nombreuses connaissances sur ces derniers. En s'intéressant à eux, en leur posant des questions, en leur parlant aux récréations ou entre les cours, les enseignants interrogés disent apprendre sur leurs intérêts, leurs motivations, leurs *background*, sur les choses qu'ils aiment, par exemple dans les sports, etc. (enseignants 11, 21, 49, 26, 47 et 45). Lorsque le lien de confiance entre l'enseignant et l'élève est créé, il n'est pas rare de voir des élèves venir se confier à leur enseignant :

En parlant avec lui, imagine ce que je découvre : il m'a dit que son papa lui faisait de méchantes choses et qu'un jour sa maman a appelé la police et qu'il est parti avec papa à la police et après papa est resté là-bas et il est revenu avec sa mère. Mais maintenant, il vit dans une famille d'accueil. Il n'a pas expliqué ça, mais il a dit maintenant j'habite avec une autre maman et avec ma sœur de deux ans et je vais retourner vivre avec ma

vraie maman, il dit comme ça « ma vraie maman, quand elle va être prête » (Ee22, accueil au primaire et soutien linguistique).

Dans la même veine, l'enseignante 44 (sciences et technologie au secondaire) mentionne l'importance de parler avec les élèves et d'instaurer, au fond, une relation sincère avec eux :

La plupart du temps j'obtiens des renseignements ou des informations ou des confidences justes parce que je leur demande comment ils vont. Il n'y a personne qui leur demande ça, donc il y a une petite perche et pour moi c'est juste la moindre des choses que je m'intéresse [à eux], que je pose [des] questions.

À l'aide de ces deux extraits, on peut comprendre que lorsqu'une bonne entente s'établit avec l'enseignant, il arrive que les élèves se confient, projetant parfois l'enseignant dans un rôle d'intervenant. De plus, en apprendre davantage sur les difficultés « hors école » des élèves peut parfois expliquer leurs comportements et agissements.

Ainsi, l'élève en tant qu'individu est une source, voire la source principale de connaissance sur lui-même : la lecture de son dossier, son observation et les discussions avec lui sont des moments où toutes sortes de connaissances peuvent être transmises et acquises par leurs enseignants. Celles-ci semblent aider les enseignants interrogés à raffiner leur compréhension des comportements, agissements, réactions et interactions de leurs élèves. Cela les aide à mieux comprendre également l'environnement dans lequel leurs élèves vivent. Rappelons que les connaissances sur l'environnement socioculturel des élèves furent les moins évoquées par les participants dans la première partie des résultats (la connaissance déclarative de l'élève), mais qu'elles furent jugées comme très importantes à connaître par les enseignants.

4.2.2.2 Les collègues et autres professionnels à l'école

La deuxième catégorie de sources évoquée par les participants est celle des discussions avec les collègues : les autres enseignants, les professionnels à l'école, la direction, etc. En effet, les enseignants mentionnent que leurs collègues et principalement les psychoéducateurs, les techniciens en éducation spécialisée et les orthopédagogues possèdent des connaissances sur leurs élèves qui leur sont parfois essentielles. En fait, ces autres professionnels et collègues enseignants peuvent parfois détenir des informations différentes sur les élèves, offrant ainsi une compréhension plus fine d'eux. Par exemple, l'enseignante 21 (3^e cycle primaire) raconte que

dans son école, les orthopédagogues ont eu comme mandat de décrire un portrait des élèves en début d'année :

Dans notre école, on a un peu donné comme mandat à nos orthopédagogues de passer à travers ces dossiers-là chaque année et de nous faire une espèce de résumé avec les résultats scolaires au 3^e cycle, les services qu'ils ont reçus, la langue maternelle de ces enfants-là puis les PIA, les difficultés comportementales, etc. Donc, on a déjà un bon bilan de ces élèves-là.

De plus, les autres professionnels à l'école sont importants lorsque l'enseignant fait face à une problématique peu ou mal connue. L'enseignante 25 (FGA) raconte avoir eu à intervenir dans une classe d'élèves avec des TSA et que grâce à la psychoéducatrice de l'école elle a pu faire son travail :

Il y a deux ou trois ans, j'avais une classe où c'était juste des [élèves] TSA. Je n'avais jamais travaillé avec des TSA. Je suis allée m'asseoir avec la psychoéducatrice et je lui ai dit, donne-moi des dossiers, explique-moi parce que l'intervention ne se fait pas de la même façon. Une chance qu'elle connût ça beaucoup, parce qu'elle était au service psychoéducatif pour les TSA avant [...].

Même chose pour l'enseignante 51 qui grâce aux spécialistes de la psychologie et de la psychoéducation, a pu développer ses compétences face aux élèves ayant un TSA ou un trouble anxieux :

Donc, pour moi, c'est en vivant avec cet [élève] autiste-là que j'ai appris à [intervenir], et en parlant avec la psychologue et la psychoéducatrice et tout ça, que j'ai appris comment gérer un enfant autiste ou mon élève anxieux, comment gérer un élève anxieux et comment lui parler [avec lui].

Ces deux enseignantes considèrent donc que les autres professionnels, notamment issus du domaine de la psychologie, à l'école sont essentiels à la compréhension de leurs élèves et donc aux développements des connaissances sur eux. Ils peuvent également intervenir ou être d'une aide précieuse lorsque des situations délicates ou inconnues surviennent.

Pour ce qui est précisément des collègues enseignants, les participants disent que les conversations entre eux, souvent informelles, servent à valider, confirmer ou interroger les comportements ou les notes obtenues par leurs élèves. L'enseignante 44 (sciences et technologies au secondaire) parle de moments de discussions informelles sur les élèves afin de mieux comprendre les « périodes basses » de ceux-ci :

C'est informel dans la salle des profs la plupart du temps. Parfois on veut savoir s'ils (les élèves) ont eu une période basse ou si les notes chutent, est-ce que c'est mon cours ou c'est partout, donc souvent c'est plus ça.

Même chose pour l'enseignante 45 (espagnol au secondaire) :

Oui, beaucoup. On parle beaucoup de comment on peut les aider. De tu sais : « ha ! tu as tel élève comment ça va ? Me semble que son dernier examen d'espagnol n'était pas réussi. Me semble qu'elle a l'air d'aller moins bien ces temps-ci. Est-ce que tu sais quelque chose ? » Donc, oui, on partage beaucoup par rapport à nos élèves.

Ainsi que pour l'enseignante 22 (accueil et soutien linguistique au primaire) qui raconte confirmer des informations auprès de ses collègues enseignants :

Donc, tu vois, la collaboration est vraiment importante : l'enseignante d'ÉPS me disait ce qu'elle avait remarqué, l'enseignant d'anglais... Par exemple, il peut me demander : « Ee22, est-ce qu'avec toi cet enfant est comme ça ? Par exemple, aujourd'hui il était comme ça ». Et moi je disais : « oui, oui, oui »... Et il disait : « c'est bizarre avec moi il est comme ça. »

En bref, ces extraits montrent que les enseignants discutent beaucoup entre eux de leurs élèves afin de mieux les comprendre. On peut aussi remarquer que les passages ci-haut proviennent d'enseignantes spécialistes (disciplines au secondaire, accueil et soutien linguistiques au primaire). Ainsi, la collaboration entre spécialistes pour le secondaire et avec les titulaires et autres spécialistes au primaire semble primordiale, puisque ces enseignants ne sont pas constamment avec leurs élèves. Apprendre à les connaître peut être plus long que pour un enseignant titulaire au primaire qui voit ses élèves tous les jours de la semaine. Nous reviendrons sur ces différences dans le chapitre de discussion. Passons maintenant à la source de connaissance se rapportant au travail fait en classe avec les élèves.

4.2.2.3 Le travail en classe (activités et travaux)

Plusieurs enseignants ont aussi décrit des façons d'apprendre à connaître leurs élèves au travers d'activité en classe et des travaux qu'ils réalisent. Par exemple, certains participants racontent avoir créé des activités dans le but de mieux connaître les élèves dans leurs classes. L'enseignante 18, enseignant au 3e cycle du primaire, raconte qu'en début d'année, les élèves doivent faire un « projet passion » où ils relatent ce qu'ils aiment. Grâce à cette activité, elle a pu découvrir l'univers *Minecraft* et réinvestir cette connaissance lors de travaux en mathématiques. Pour les enseignantes 26 et 57 (respectivement enseignantes au primaire et à la maternelle

4 ans), en début d'année, c'est lors de jeux plus ludiques, sans réelles intentions pédagogiques, qu'elles arrivent à en apprendre sur leurs élèves : en jouant avec eux, elles leur parlent, les voient interagir avec les autres, etc. Quant aux enseignants du groupe de discussion du secondaire et en FGA, ils mentionnent que des questionnaires à remplir par les élèves sont une bonne façon d'en apprendre sur eux. Par exemple, l'enseignant 42 (FGA) dit qu'il pose des « questions du type “avec qui j'aimerais le plus être pour mener à bien un travail d'équipe” ; “avec qui j'aurais le goût de me retrouver pour passer la soirée dans un party” ». Cela lui permet « de voir le type de relation entre les [élèves] ». Pour l'enseignante 47 (sciences et technologies au secondaire), son questionnaire est davantage axé sur la matière qu'elle enseigne et des questions plus globales :

Moi en début d'année je fais un sondage auprès de mes élèves, je leur demander s'ils aiment la science et des questions globales là. La question la plus importante c'est toujours la dernière et c'est « qu'est-ce que je devrais savoir à ton sujet ».

Ainsi, au primaire comme au secondaire, des activités et des jeux sont possibles afin d'apprendre à connaître ses élèves. Au primaire, les jeux sans intentions pédagogiques sont utiles pour saisir la dynamique des élèves entre eux, alors qu'au secondaire, des questionnaires peuvent être proposés afin qu'ils répondent eux-mêmes à des questions à leur sujet.

Puis, les enseignants interrogés mentionnent que certains travaux en classe offrent la possibilité de découvrir leurs élèves : un cahier des émotions (Ee18, 3^e cycle primaire) ; un journal personnel et les travaux écrits (Ee21, 3^e cycle primaire) ; le premier exposé oral sur une personne considérée comme un modèle par l'élève (Ee51, 1^{er} cycle primaire) ou encore les projets en arts peuvent renseigner sur toute sorte de choses, tel le développement de la motricité fine ou la stimulation à la maison (Ee52, arts plastiques au primaire). Ainsi, le travail réalisé en classe avec les élèves, sans toujours être dans le but de les connaître davantage, permet d'en apprendre sur eux. Certaines activités sont destinées à mieux connaître les élèves, d'autres le permettent de façon informelle.

4.2.2.4 Les parents

Finalement, quelques participants ont mentionné l'importance des parents dans le parcours de leurs élèves et dans le développement de leur relation avec eux. Lorsqu'il y a des conflits ou des inquiétudes face à un élève, être capable de communiquer avec les parents peut être utile dans

la mesure où ils peuvent indiquer des évènements pouvant influencer leur enfant à l'école (Ee45, espagnol au secondaire). Lorsque les parents viennent conduire leurs enfants à l'école ou lors de la première rencontre de parents de l'année, les enseignants peuvent établir un premier contact avec eux et ainsi faire des découvertes sur les élèves (enseignantes 22, 23, les spécialistes au primaire, les enseignants du primaire et d'EPS). D'ailleurs, l'enseignante 23 (tous les cycles au primaire), lors de cette première rencontre de parents, raconte donner une feuille à remplir aux parents :

J'avais aussi donné une feuille sur quoi savoir sur votre enfant, ses goûts, est-ce qu'il aime l'école, c'est quoi vos attentes, vous, comme parents envers moi. Donc, je pense que, tout ça, ça nous donne un bon portrait et ça peut nous montrer aussi quels sont les parents qui soutiennent beaucoup leur enfant, qui les accompagnent, quels sont les parents qui laissent leur enfant plus autonome, quels sont les élèves qui sont autonomes par eux-mêmes.

De cette façon, l'enseignante 23 apprend des choses importantes sur le genre de climat familial, sur le genre de stimulation que l'enfant reçoit et sur le rôle de l'école dans sa vie. Ce sont d'importantes connaissances, puisque l'élève, une fois à la maison doit parfois faire des devoirs, travailler sur des projets, étudier pour les examens, etc. Comprendre la relation des parents à l'école peut indiquer comment l'enfant sera pris en charge lors de ses demandes.

Ainsi, les sources émergentes (8) de nos données reflètent des connaissances issues de l'expérience pratique des enseignants interrogés. Que ce soit la lecture des dossiers des élèves ou les discussions avec les parents, aucune de ces sources n'est théorique ou conceptuelle. Les connaissances issues de ces sources sont factuelles et se rapportent aux réalités et aux vies des élèves effectivement en classe. De cette façon, on peut comprendre que les connaissances conceptuelles, décrites dans la partie 1 de ce chapitre, sont issues de la formation initiale à l'enseignement, des lectures personnelles et des programmes scolaires, mais que les connaissances factuelles, décrites dans la même partie, sont issues principalement de ces huit sources émergentes. L'expérience pratique comme source de connaissances de l'élève prend donc ici un sens tout autre : c'est là que l'enseignant apprend à connaître ses élèves et c'est à ce moment qu'il adapte ses connaissances conceptuelles à leur propos. Elles sont alors ouvragées et travaillées, et les connaissances factuelles sont acquises et mises en lien avec ces dernières.

4.2.3 La provenance de la connaissance de l'élève

Dans cette deuxième partie des résultats, nous avons discuté des différentes sources à la base des connaissances sur les élèves. Nous avons d'abord rappelé que la documentation scientifique sur les savoirs enseignants nous indique cinq grandes sources de savoirs des enseignants : la formation initiale, la recherche, l'expérience pratique, l'expérience personnelle et l'éducation familiale, et les programmes scolaires (Shulman, 1987 ; Tardif et Lessard, 1999). Comme mentionné, nous avons analysé les programmes comme étant des connaissances conceptuelles sur les apprentissages des élèves, puisque ceux-ci indiquent clairement la progression des apprentissages selon les niveaux scolaires et les âges. Ainsi, nous avons détaillé les quatre premières sources issues de la littérature.

Premièrement, l'expérience personnelle et l'éducation familiale furent très peu discutées, puisqu'un seul participant l'a évoqué expressément. La recherche comprenant les lectures personnelles faites en dehors des formations initiales et continues a été étudiée. Il a alors été montré que les enseignants interrogés prennent le temps de se renseigner davantage sur certains diagnostics ou problématiques lorsqu'ils font face à l'inconnu. Sans que tous les enseignants interrogés en parlent, les lectures personnelles de recherche, par exemple, sur les troubles de comportement, du développement ou encore d'adaptation semblent fournir de bonnes informations aux enseignants, les aidant à mieux comprendre leurs élèves et leurs parcours.

Deuxièmement, nous avons parlé de la formation initiale comme source de connaissances sur l'élève. Sans décrire expressément toutes les connaissances sur les élèves que la formation initiale leur a fournies, les enseignants interrogés soulignent que ces connaissances les aident à se forger une grille de lecture afin de mieux analyser les situations d'enseignement et d'intervention. D'un autre côté, les participants ont souligné deux principales lacunes à celle-ci. Ils ont mentionné que certaines connaissances sur les élèves étaient manquantes à leur formation : en effet, rappelons que les connaissances conceptuelles sur l'environnement socioculturel des élèves ont été les moins évoquées dans notre première section d'analyse. Ils considèrent également pour la plupart que la formation est « trop théorique » à propos des élèves : elle ne leur donne que très peu de connaissances pour savoir « comment intervenir » auprès d'eux. Puis, les participants ont discuté des lacunes dans la présentation des contenus et des cours sur les élèves. La concertation entre

les professeurs et les chargés de cours mènent parfois à des répétitions ou des contradictions dans les contenus présentés, peut-être au détriment d'autres connaissances pouvant être abordées à la place. De plus, les connaissances à propos des élèves acquises lors de la FI sont souvent considérées comme trop théoriques et pas assez pratiques par les participants. Ils trouvent en fait que peu d'indications sont données par les professeurs et chargés de cours afin de les aider à transposer ce type de connaissances dans leur future pratique enseignante.

Troisièmement, nous avons rapidement discuté de l'expérience pratique comme source de développement de connaissances. Nous avons présenté les propos des participants qui résument comment l'expérience pratique leur permet de mettre en lien leurs connaissances théoriques, conceptuelles, avec les exigences et demandes du terrain. Dans la dernière section, nous avons présenté les sources ayant émergé de nos données, mais également issues de l'expérience pratique. En effet, tous les enseignants interrogés ont mentionné apprendre à connaître leurs élèves en travaillant avec eux, laissant croire que l'expérience pratique est une importante, voire la principale source de connaissances de l'élève. Nous avons ainsi détaillé les catégories de sources suivantes : 1 — les élèves (leurs dossiers, leur observation et les discussions avec eux) ; 2 — les collègues et les autres professionnels à l'école ; 3 — les activités et travaux réalisés avec les élèves et 4 — les parents. Ceci nous a permis de montrer l'étendue des moyens employés par les enseignants pour apprendre à connaître les élèves spécifiquement dans leurs classes.

Malgré les sources nombreuses de connaissances de l'élève, les propos des enseignants interrogés ont surtout montré que plusieurs moyens pouvaient être utilisés pour apprendre à connaître les élèves. En liant les connaissances acquises lors de leurs formations initiales et au travers de lectures personnelles, à la pratique et au travail quotidien avec eux, ils montrent qu'ils peuvent adapter leurs façons de faire à leurs groupes d'élèves. Dans la troisième partie de ce chapitre de résultats, nous abordons justement cette mobilisation de la connaissance de l'élève dans les pratiques enseignantes.

4.3 La mobilisation de la connaissance de l'élève dans la pratique

Dans cette troisième partie du chapitre de résultats, nous présentons les résultats de l'analyse des données à propos de notre troisième et dernière question spécifique de recherche : comment la connaissance de l'élève se reflète-t-elle dans le travail au quotidien ? Comme décrit dans notre cadre conceptuel, cette question se réfère à la notion de « connaissances procédurales — conditionnelles » développée par Anderson et ses collègues (2001), définissant les connaissances qui sont utilisées dans le cadre d'actions. Les connaissances procédurales-conditionnelles sont les connaissances mobilisées lorsque l'on réalise une action précise. Elles se rapportent également aux connaissances déclaratives sur un sujet, puisque lorsque l'on agit, on le fait en fonction de ce que l'on connaît et de ce que l'on a déjà fait. Ainsi, dans cette troisième partie des résultats, nous présentons la façon dont les enseignants mobilisent cette connaissance de l'élève. En fait, nous souhaitons identifier les moments et les tâches qui font ressortir les connaissances déclaratives sur les élèves afin de porter des actions et donc, de les transformer en connaissances procédurales-conditionnelles.

Lors des entretiens semi-dirigés, les participants furent invités à analyser une de leur planification afin de comprendre la place qu'occupe l'élève dans celle-ci. Puis, nous leur avons demandé de nous expliquer ce qu'ils donneraient comme informations sur les élèves, si un remplacement venait à être fait dans leur classe. Cette dernière mise en situation permet de savoir ce que les enseignants interrogés jugent pertinent de transmettre comme informations aux autres et donc ce qu'ils pensent utile pour enseigner à leur groupe. Nous leur avons également demandé s'ils utilisaient des connaissances sur les élèves dans le cadre de leur travail et si oui, comment. Lors des groupes de discussion, nous leur avons principalement demandé s'ils mobilisaient des connaissances sur les élèves quotidiennement et si oui, lesquelles et de quelles manières¹⁵.

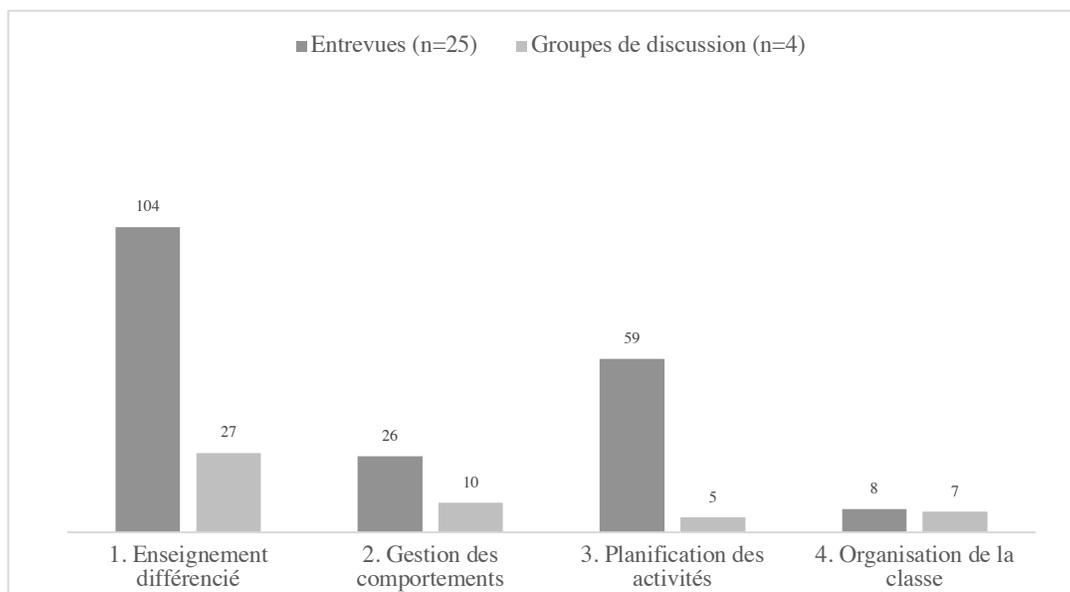
À la suite de l'analyse des transcriptions, nous avons pu classer la connaissance procédurale-conditionnelle de l'élève ayant ressorti des thèmes des canevas présentés ci-haut en quatre

¹⁵ Pour les canevas d'entretiens complets, voir annexe A

catégories selon l'utilisation que les enseignants interrogés ont dit en faire. La Figure 5 présente les quatre catégories et le nombre de fois que chacune a été évoquée par les participants.

Figure 5

La mobilisation de la connaissance de l'élève dans la pratique des enseignants interrogés



On peut rapidement voir que les connaissances sur les élèves servent principalement à différencier son enseignement et est mobilisée régulièrement lors de la planification des activités. Puisque la planification était directement mentionnée dans le canevas d'entretien, ce n'est pas surprenant. Pour la gestion des comportements, la connaissance de l'élève a été moins évoquée, mais les connaissances spécifiques à ce type d'intervention sont intéressantes à décrire. Puis, quelques participants ont discuté de l'influence de la connaissance de l'élève lorsque vient le temps d'organiser la classe ou les groupes-classes. Nous verrons que les passages où ils en discutent sont révélateurs. Décrivons chacun de ses thèmes.

4.3.1 L'enseignement différencié

Lorsque les enseignants interrogés discutent de leur enseignement et des adaptations qu'ils y apportent, ils en parlent sous deux aspects : la différenciation de leur enseignement sur le plan

des difficultés individuelles de certains élèves et l'adaptation de leurs activités au groupe d'élèves. Décrivons-les dans cet ordre.

4.3.1.1 Aux difficultés individuelles des élèves

Tout d'abord, la connaissance de l'élève est ressortie lorsque les enseignants interrogés discutaient de leur enseignement face aux élèves en particulier. Par exemple, les élèves sont parfois en difficulté dans une matière, ils peuvent avoir des lacunes au niveau d'une compétence telle la lecture et parfois, c'est le contexte qui influence comment l'élève apprend. Face à ces particularités individuelles, l'enseignant adapte ces façons de faire.

L'enseignant 11 (1^{er} cycle primaire) explique qu'il adapte ses activités à certains de ces élèves pour les aider à progresser dans leurs apprentissages :

Il y a 4 ou 5 élèves que j'ai pris à part, je les ai pris pendant l'évaluation des autres, parce que les autres étaient calmes et j'avais le silence, et que je pouvais le faire [...] et on a revu les questions, j'ai reposé les questions et j'ai réécrit pour eux sur la feuille. Donc, j'ai adapté dans ce sens-là et pour certain j'ai relu le texte au complet, le livre au complet sans leur dire : « la réponse 1 est dans le milieu. », sans leur dire à quel endroit, mais au moins qu'ils se fassent une meilleure idée s'ils avaient oublié parce qu'il y a une de mes élèves qui a un laps de temps d'attention très court. Donc, lui demander de répondre à toutes les questions par rapport à un texte qui a été lu il y a 10 minutes c'est trop. Donc, c'est mieux de lui lire une deuxième fois, sinon, trois fois pour qu'elle soit en mesure de bien comprendre, de bien saisir.

L'enseignant 11 évoque donc des connaissances sur les niveaux d'apprentissages et sur les difficultés (connaissances déclaratives) de ses élèves afin de mieux s'adapter. Ainsi, ses connaissances déclaratives sont utilisées afin de porter une action pour aider ses élèves : leur dire à quel endroit est la réponse dans le texte. L'action posée se réfère donc aux connaissances déclaratives sur l'apprentissage des élèves que possède l'enseignant 11 et sur les méthodes pédagogiques à employer en cas de difficultés. C'est alors que la connaissance procédurale-conditionnelle apparaît dans ce cas-ci : elle permet à l'enseignant 11 de combiner ses connaissances déclaratives relatives à la situation et de les utiliser pour porter une action adaptée, au bon moment. Cela devient une connaissance procédurale-conditionnelle dès lors qu'il peut ensuite transposer le tout à d'autres situations dans le futur.

De même, l'enseignante 18 (3^e cycle primaire) raconte « adoucir » les exigences pour certains élèves en plus grandes difficultés :

Pour les apprentissages, je me suis rendu compte qu'il y avait des choses qui étaient similaires dans certains plans d'intervention. Donc, soit que je les plaçais ensemble et que je m'assoiais avec eux. [...] Il y a trois élèves dans le fond qui voyaient l'orthopédagogue, puis quand on fait des situations de lecture, ils lisent un texte et répondent à des questions. Bien, ces élèves-là, au lieu de tout réécrire, l'adaptation que je faisais, c'est qu'ils pouvaient aller surligner les réponses dans le texte.

Ainsi, les adaptations peuvent être faites en fonction des capacités des élèves, ici principalement sur le plan de la lecture et de la compréhension de texte. Le fait de connaître ses élèves, leurs plans d'intervention et ce qu'ils font lors de leurs séances en orthopédagogie permettent aux enseignants (par exemple 11 et 18 cités ci-haut) d'adapter leurs exigences et les contenus de leurs activités à leurs élèves en difficulté.

Pour les enseignantes 26 (3^e cycle primaire) et 46 (ÉPS au primaire), les adaptations qu'elles font concernent davantage les forces et des faiblesses de leurs élèves. En effet, elles peuvent identifier les plus forts et leur donner des tâches plus difficiles, ce qui leur permet ensuite de se concentrer sur les élèves ayant plus de difficultés. Par exemple :

Ma manière d'adapter a été de donner plus de soutien aux élèves en difficulté. Mes élèves très forts, je disais parfois juste il te reste des erreurs. Les élèves plus en difficulté, les élèves moyens, je pouvais leur faire une flèche où il y avait une erreur. Les élèves moyens, je leur disais il t'en reste trois à corriger. Les élèves plus en difficulté, j'allais leur encercler le mot. Ici, tu as une erreur. Puis, s'il ne comprenait pas encore. Tu as une erreur d'orthographe. Quel outil tu as besoin pour corriger une erreur d'orthographe. Dans le dictionnaire. Donc, va chercher ça (Ee26, 3^e cycle primaire).

Ainsi l'enseignante 26 adapte son accompagnement en fonction de ce qu'elle connaît de ses élèves : certains sont forts, d'autres moyens et d'autres, en difficulté. Lors de l'activité qu'elle décrit, elle les soutient de trois façons différentes afin de les faire apprendre à leur rythme. Cette différenciation de l'enseignement de l'enseignante 26 rappelle la notion de « contrat didactique différentiel » abordée par plusieurs auteurs, notamment Rochex (2011). En effet selon lui, les enseignants différencient régulièrement leur enseignement selon le type d'élèves auquel ils ont à faire ; ils varient le type de tâches demandées ou encore le support offert (Rochex, 2011). Dans le cadre de notre étude, ces connaissances déclaratives ainsi évoquées deviennent connaissances

procédurales-conditionnelles puisqu'elles sont mobilisées dans le cadre d'action. Les connaissances déclaratives prennent donc une nouvelle tournure, plus dynamique, soit qu'elles aident l'enseignant à adapter ses activités d'enseignement aux élèves effectivement en classe.

Pour d'autres enseignants, c'est le contexte dans lequel vivent les élèves et leurs expériences passées qui donnent de bonnes indications sur ce qu'ils doivent faire pour adapter la matière à eux. Par exemple, l'enseignante 22 (accueil et soutien linguistique au primaire) raconte qu'elle a dû adapter une activité d'arts plastiques où les élèves devaient faire une carte pour la fête des mères. En fait, l'un de ses élèves voulait en faire deux, car il avait « deux mamans » et peut-être même quatre, « parce que maman a une autre blonde et l'autre maman a une autre blonde ». Bref, l'enseignante raconte avoir été surprise, puisqu'elle n'avait pas pensé à cette possibilité, mais dit avoir offert la possibilité à cet élève de faire deux cartes, une pour chaque couple de « mamans ». Pour une autre enseignante, ce sont les devoirs qu'elle dit avoir adaptés à un élève :

J'avais des élèves qui avaient plus de difficultés, par exemple, je pense à une élève qui avait une barrière de la langue. Donc, j'ai dû adapter ses devoirs et leçons. On se concentrait plus sur la lecture à la maison. C'est sûr qu'elle lisait seule et qu'elle n'avait pas de support à la maison, parce qu'ils savaient plus ou moins lire en français, les autres membres de sa famille, mais on se concentrait davantage sur certaines compétences à développer chez elle (Ee23, tous les cycles du primaire).

Comme mentionné dans notre cadre conceptuel, l'élève apprend de plusieurs façons et son contexte de vie le guide dans ses apprentissages. Ainsi, comprendre ses expériences passées et les contextes familiaux semble pertinent pour les enseignants, puisque cela leur permet d'adapter leurs activités, leurs interventions et leurs demandes aux élèves.

Par ailleurs, certains participants discutent de l'influence des caractéristiques individuelles de leurs élèves sur leur enseignement, plus précisément des aspects de leur développement. Que ce soient des particularités physiques, motrices ou bien au niveau du développement cognitif ou global, les enseignants doivent prendre en compte plusieurs spécificités afin de poser des actions. L'enseignante 52 (arts plastiques au primaire), lors du groupe de discussion des spécialistes au primaire, mentionne offrir la possibilité à certains élèves moins habiles en arts plastiques des techniques différentes. Par exemple, le modelage permet à l'élève en difficulté de travailler « la rotation dans l'espace », de toucher « à plusieurs types de matériel » et donc « lui permet de voir

d'autres orientations et de développer plusieurs autres [habiletés] ». Ainsi, pendant que les autres élèves travaillent des techniques nécessitant plus de motricité fine tels le collage et le coloriage, les élèves en difficultés motrices travaillent des habiletés « plus de base » afin de s'améliorer rapidement. L'enseignante 26 donne l'exemple d'un élève de cinquième année du primaire qui manque de maturité et qui travaille difficilement en équipe. Elle tente alors de lui trouver des activités alternatives, mais veut également qu'il se sente bien dans sa classe. Cet élève-là en particulier « demande un soutien plus grand [...] et vient jouer sur la gestion de classe et la planification », dit-elle. L'enseignant 42 (FGA) raconte lors du GD secondaire et FGA que c'est un élève asperger qui nécessite des ajustements de sa part : en effet, l'élève n'arrive pas à écrire de texte argumentatif, mais a des habiletés « incroyables » en littérature et en syntaxe. Il écrit donc un roman et l'enseignant 42 essaye tranquillement de le mener vers le texte argumentatif. Quant à l'enseignante 47 (sciences et technologies au secondaire), elle explique :

J'ai un élève qui est autiste dans un de mes groupes et je sais qu'il a vraiment de la difficulté lorsque je fais des analogies. Il ne comprend pas les analogies, donc il lève la main pour me dire qu'il n'a pas compris ce que j'ai dit, donc je reprends vraiment avec les [« vrais »] termes, donc pour lui je suis capable de modifier mon explication.

De cette façon, les quatre exemples relatés ci-haut montrent que les enseignants composent avec des élèves ayant des caractéristiques bien à eux. Par moment, ils peuvent partir de leurs forces pour les mener à progresser dans les apprentissages nécessaires (E42, FGA), ou bien adapter les activités et explications à leurs capacités et habiletés (Ees 47, 52 et 26). Ainsi, connaître ses élèves peut réellement servir à l'action et se transformer en connaissances procédurales-conditionnelles, soit des connaissances de, ou sur l'action. Ces connaissances les aident à adapter leurs méthodes d'enseignement, leurs exigences, leurs activités et leurs interventions auprès d'eux. Il semble que les enseignants interrogés sont aussi sensibles aux différents vécus de leurs élèves, ainsi qu'à leurs forces et faiblesses : lorsque bien utilisées, ces connaissances peuvent mener à des différenciations pédagogiques pratiques et adaptées à leurs besoins. Nous y reviendrons dans le chapitre cinq. Voyons maintenant comment les enseignants s'adaptent à leurs groupes d'élèves de manière plus générale.

4.3.1.2 Aux groupes d'élèves

Alors que la section précédente discutait des adaptations que font les enseignants sur la base des difficultés et particularités de leurs élèves de façon individuelle, la prochaine section aborde la façon dont les enseignants s'adaptent à leur groupe d'élèves en général. C'est-à-dire la manière dont ils s'adaptent face aux réactions du groupe et les changements qu'ils apportent à leurs demandes et activités proposées. L'enseignante 47 (sciences et technologies au secondaire) résume bien l'idée d'adaptation au groupe : « il faut s'adapter à nos groupes aussi. J'ai l'impression de ne jamais enseigner de la même manière d'année en année ». C'est en effet un élément que nous avons soulevé précédemment : considérant que les enseignants changent régulièrement d'élèves, comment arrivent-ils à les connaître et qu'est-il pertinent pour eux de connaître rapidement sur eux ? Plus spécifiquement, les enseignants se basent sur plusieurs connaissances pour s'adapter à leur groupe. Par exemple, l'enseignante 43 (mathématiques au secondaire, lors du GD secondaire et FGA) raconte avoir plusieurs groupes dans différents programmes. Elle dit : « J'ai un groupe qui est en concentration sport élite, je ne leur parle peut-être pas de la même manière qu'à un groupe d'artistes qui sont tous passionnés d'arts visuels, ce n'est pas le même profil de personnalités ». Pour l'enseignante 4 (1^{er} cycle primaire), certains de ses groupes se désorganisent très vite lorsqu'ils ont un peu de liberté, il faut donc faire attention lors d'activité en équipe, car ils peuvent rapidement changer de sujet et ne pas faire les tâches demandées. Ainsi, rapidement, les enseignants cernent leurs groupes et s'adaptent. C'est le cas de l'enseignante 57 (maternelle 4 ans) qui raconte :

Selon les groupes que je vais avoir, je vais adapter ma planification. Je me rends compte que j'ai fait une planification annuelle pour un de mes groupes et ça ne marche pas du tout. Je les ai vus juste un cours et je m'en suis rendu compte : ouf, je suis vraiment allé trop loin avec eux. Il faut que je garde ça à la base. Donc, je vais revenir un peu sur ma planification pour l'adapter en fonction de mon groupe et adapter les activités aussi. Parfois, si je vois qu'un groupe est super passif puis que je vois que j'avais beaucoup d'activités très dynamiques, *heee wooo*, je vais changer mon fusil d'épaule. Je me rends compte que ça peut changer.

L'enseignante raconte ci-haut une expérience avec l'un de ses groupes où elle a dû rapidement s'adapter au rythme des élèves qui, dans l'exemple, était plus calme, « passif » que par ses expériences passées. On peut comprendre que saisir l'état général ou le niveau de ses élèves permet à l'enseignante d'ajuster sa planification et ses activités.

Pour les spécialistes au primaire, qui travaillent avec des élèves de plusieurs niveaux scolaires, ils résument leur situation en discutant de l'étendue des connaissances qui leur sont nécessaires pour s'adapter à ces différents niveaux scolaires :

Il faut bien s'adapter à chaque niveau. Ça, ça demande une flexibilité de la part de l'enseignant et d'avoir une connaissance de base de leurs besoins, de leurs intérêts et de leur développement physique parce qu'à chaque tranche d'âges, l'élève doit être capable de démontrer certaines connaissances, avoir certaines habiletés (Ee52, arts plastiques)

De la même façon, connaître ses élèves permet de proposer des activités pouvant mobiliser le plus grand nombre d'élèves. Les enseignants interrogés adaptent leur planification selon les forces du groupe, ils utilisent des exemples significatifs pour les élèves afin d'illustrer des concepts ou encore prennent en compte le contexte dans lequel ils enseignent pour guider le choix de leurs activités. Par exemple, l'enseignante 13 (enseignante ressource) raconte ne pas planifier de la même façon selon ses groupes :

Je ne fais pas la même planification. Si j'ai un groupe plus fort, je vais aller plus vite, si j'ai un groupe plus faible il y a des choses que je vais changer. Si j'ai des élèves avec des besoins particuliers justement, eh bien, ces élèves-là vont avoir besoin de certaines choses.

Pour l'enseignante 57 (maternelle 4 ans), c'est un peu la même chose :

Étant donné que c'est un milieu plus faible, bien, on est au courant que parfois le vocabulaire c'est plus difficile. Donc, on va beaucoup expliquer les mots dans les histoires, on va essayer d'utiliser les mots justes pour développer le vocabulaire. On a un souci aussi, on sait comment ça marche à la maison.

De cette façon, ces deux enseignantes tentent de saisir l'état et le niveau général de leur groupe afin de s'adapter rapidement. Certains groupes sont « plus forts », plus rapides, d'autres nécessitent plus de changements, d'adaptation. Le but reste le même : les mener à la fin de l'année avec les acquis requis pour passer au niveau ou au cycle suivant. Les enseignantes citées ci-haut montrent qu'elles tentent tout ce qu'elles peuvent pour arriver à ce but. Nous reviendrons plus amplement sur la place de la connaissance de l'élève dans la planification de l'enseignant.

Finalement, les enseignants interrogés discutent des postures qu'ils adoptent dans leur classe et dans leurs relations avec les élèves. Ces postures, ces façons d'être ou de se comporter avec eux

montrent que les participants sont conscients de l'importance de la relation enseignant-élève, mais aussi de l'importance d'adapter sa posture à son groupe, au contexte et aux âges des élèves :

Ils [les élèves] ont juste besoin d'être valorisés. Puis c'est fou, à partir du moment où tu fais ça. [Il] faut qu'il y ait des règles, il faut qu'il y ait un cadre, il faut que ce soit clair pour tout le monde, mais il faut que tu te permettes de déroger à l'occasion parce que sinon tu vas les perdre (Ee46, ÉPS primaire).

Dans la même veine :

On a un souci aussi, on sait comment ça marche à la maison (*milieu défavorisé*). Donc, parfois la façon qu'on agit avec les enfants. Tu sais, c'est pour les sécuriser, les faire se sentir bien. Donc dans notre enseignement, on est plus ouvert à ça, je pense (Ee57, maternelle 4 ans).

Ainsi, ce ne sont pas juste les façons de faire qui sont adaptées aux groupes d'élèves, ce sont aussi les postures enseignantes : valorisation de l'élève, sentiment de sécurité, enseignement ouvert, etc.

Enfin, les extraits présentés dans la section 4.3.1 montrent que les enseignants interrogés tentent d'enseigner avec flexibilité et adresse, dans le but d'offrir une prestation la mieux adaptée possible à leurs élèves. Par moment, ils différencient leur enseignement pour certains élèves, principalement ceux en difficultés, à d'autres moments, ils tentent de mobiliser les élèves et de les intéresser collectivement à la matière. Pour cela, ils choisissent des activités ou des exemples pouvant rejoindre la majorité des élèves dans la classe et adoptent une posture adaptée à eux, à leur contexte et à leur âge. Ainsi, ils utilisent des connaissances déclaratives sur la façon dont ils apprennent, sur leur développement et sur le contexte socioculturel des élèves. Voyons maintenant comment ils utilisent la connaissance de l'élève dans la gestion des comportements.

4.3.2 Gestion des comportements

Lorsque les enseignants discutent des connaissances qu'ils mobilisent lors de la gestion des comportements de leurs élèves, les exemples sont diversifiés. Chaque enseignant semble avoir sa propre expérience en la matière. En fait, il semble que celle-ci couvre un large spectre de comportements, de la gestion de la médication aux troubles anxieux, de la désorganisation de la classe jusqu'aux conflits entre élèves. Ainsi, en décrivant les différentes connaissances nécessaires à la compréhension du comportement des élèves, les enseignants donnent des

exemples très précis de situations qu'ils ont vécues. L'enseignante 22 (accueil et soutien linguistique au primaire) raconte le cas d'un élève qui ne mangeait jamais à sa faim à la maison :

Tu n'es pas toi-même quand tu n'as pas mangé. Tu te sens fatigué, tu te sens faible, mais, moi, je pensais à cet enfant et lui il ne mange jamais comme il le faut. Donc, j'ai commencé à amener de la nourriture pour lui [...].

Alors que lors du GD secondaire et FGA, une enseignante relate notamment le cas d'un élève anxieux et des ajustements qu'elle a faits pour l'aider :

Alors quelqu'un qui fait de l'anxiété qui m'a dit « moi être en arrière de la classe, je me sens en retrait, ça me calme. Tu sais, il y a plein de choses que quand il vient te le dire, ça permet plein de choses, pas tant sur le plan du cours, mais sur le plan de la classe, aussi stupidement que ça, la formation d'équipe, puis tout ça, les espèces de guéguerres, les deux amis se sont chicanés. Quand tu entends parler de ça, ça aide à structurer (Ee47, sciences et technologies au secondaire).

Pour certains participants, dont ceux cités plus haut, les connaissances sur les élèves évoquées dans la gestion des comportements sont diffuses, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas clairement identifiées comme telles. L'enseignante 50 (ECR au secondaire) raconte une situation avec un élève en particulier où son intervention résulte de son expérience pratique et d'une formation suivie un peu plus tôt dans l'année. En fait, l'enseignante 50 raconte qu'un de ses élèves de deuxième cycle au secondaire avait de gros problèmes d'agressivité et lors d'une prestation, elle lui a posé une question sur la matière et il a répondu d'un ton agressif, voire colérique. L'enseignant raconte ne pas avoir hésité à appeler son intervenante : elle ne s'est pas mise en colère, elle l'a laissé « faire son show ». Ainsi, en le connaissant et par expérience, cette enseignante a développé ses techniques d'intervention auprès de cet élève ayant des problèmes comportementaux.

De plus, à l'aide de ces extraits, on comprend que les enseignants ancrent leurs interventions dans leurs contextes de travail avec leurs élèves. Ils n'interviennent pas de la même façon que leurs collègues et varient leurs pratiques selon les comportements des élèves. Toutefois, consulter les collègues semble être un bon moyen à employer lorsqu'une situation nouvelle survient. Par exemple, l'enseignante 26 (3^e cycle primaire) raconte un évènement impliquant le comportement d'un de ses élèves envers un autre élève. Ne sachant comment intervenir, dû à la nouveauté de la situation, l'enseignante est allée consulter ses collègues :

Cette semaine, il m'est arrivé la situation qu'un de mes élèves touchait les fesses d'une autre fille dans la cour d'école contre son gré. Puis, c'était la première fois que ça m'arrivait [...] Dans son cas, lui, il y avait déjà eu des commentaires sexistes, des trucs comme ça. C'est sûr que la conséquence a été différente. Comme c'était une situation qui ne m'était jamais arrivée. J'en ai parlé à d'autres enseignants en disant qu'est-ce que tu me conseilles de faire comme conséquence, qu'est-ce que je peux faire comme conséquence logique à ça ?

De plus, les collègues peuvent également être consultés pour valider ou ajuster les informations que l'enseignant possède sur un élève ou encore pour mieux le comprendre :

Moi, mes élèves ne sortent pas de classe. Je ne les sors pas parce qu'ils dérangent et je ne les sors pas parce qu'ils ont envie, j'ai une politique de « tu restes cloué à ta chaise », donc [l'élève] s'est essayée 1300 fois et pour moi c'est juste non, donc elle ne s'essayait plus, mais j'étais en classe et elle se pointait à ma porte pour me dire bonjour, elle est tout le temps dans les corridors. Donc j'en ai parlé aux profs, puis c'est parce qu'ils ont commencé à se parler entre eux qu'ils ont réalisé que c'était un abus, c'est dans tous les cours, elle n'est jamais en classe. Donc le directeur a écrit un courriel pour dire que cette élève-là, elle ne sort plus, elle ne va pas aux toilettes, elle ne va pas chercher un livre, il faut la garder en classe, donc c'est ça. C'est en se parlant qu'on a réalisé que c'était partout (Ee44, sciences et technologies au secondaire).

Ainsi, face à des comportements inconnus ou des situations nouvelles, les enseignants interrogés peuvent consulter leurs collègues dans le but d'adapter leurs interventions. Les connaissances sur l'élève évoquées lors de situations de gestion de comportements sont donc très variées. Elles peuvent autant référer à l'intégration de connaissances conceptuelles vues lors de formations ou de conférences, que de connaissances factuelles sur le comportement, le développement et l'environnement socioculturel des élèves dans la classe !

4.3.3 Planification des activités

La planification des activités fut abordée de plusieurs façons et sous plusieurs angles lors des collectes de données. En fait, les enseignants interrogés mentionnent planifier leurs activités selon plusieurs aspects, tel le désir d'engager le plus grand nombre d'élèves possible, les spécificités de groupes ou encore en fonction du contexte d'enseignement, de l'âge des élèves. Plusieurs soulignent avoir une planification très flexible également. Par exemple, les enseignantes 46 (ÉPS au primaire) et 57 (maternelle 4 ans) stipulent qu'elles ne planifient pas tout de façon systématique, puisqu'énormément de changements doivent être portés aux activités prévues. En effet, des élèves absents, des progressions plus rapides, des activités moins adaptées

aux capacités des élèves, etc. peuvent rapidement modifier les tâches demandées aux élèves. Ainsi, les enseignants ne peuvent « [...] planifier toute [leur] année, il faut planifier à la semaine, parce que ça change tellement d'une semaine à l'autre » (Ee57, maternelle 4 ans). De plus, ils soulignent que comme les groupes d'élèves changent toutes les années, leur planification ne peut fonctionner à tous les coups. Par exemple, l'enseignante 18 (3^e cycle primaire) raconte ne pas pouvoir anticiper toutes les difficultés des élèves puisque celles-ci changent à toutes les classes. Elle ajoute :

Cette année, j'avais une cohorte assez forte, mais je sais que la cohorte de l'année prochaine, ils sont plutôt faibles. Donc, peut-être que je ne me rendrai pas aussi loin. C'est sûr que j'ai envie de voir toutes les stratégies, mais je vais peut-être adapter avec des textes plus faciles.

De même, d'autres participants mentionnent prendre en compte le contexte d'enseignement pour adapter leurs planifications aux élèves. Certains contextes peuvent guider la planification des activités et la pratique enseignante. Par exemple, l'enseignante 21 (3^e cycle primaire) mentionne travailler dans un contexte multiethnique et que cela influence sa planification :

Puisque notre milieu est multiethnique, un de nos facteurs de risque les plus importants dans notre métier, dans notre école, c'est le vocabulaire. Les élèves ont un vocabulaire très peu développé donc ça affecte évidemment les résultats en français, mais aussi les résultats en mathématique [...] Donc, ça s'est un peu à la base de notre planification et pour aller chercher la motivation des enfants, on a relié chacun des thèmes à un projet et tout ce que l'on fait pendant le mois sert à atteindre et être capable de réussir de faire ce projet-là.

Pour l'enseignant 12 (ÉPS primaire), lors du groupe de discussion des enseignants d'ÉPS, le fait d'avoir les mêmes élèves plusieurs années consécutives permet de les voir évoluer de près et d'élaborer une planification très adaptée à eux :

Avec notre expérience, on sait un peu à quoi s'attendre. On les a vus grandir de maternelle à sixième année : quand on parle de planification, on sait qu'ils sont rendus là, ils peuvent atteindre certains objectifs ; si c'est un quartier qui est plus défavorisé, on va diminuer nos attentes.

Ainsi, en fonction du contexte socioculturel et économique, ces quatre enseignants mentionnent arriver à planifier leurs activités en tenant compte des élèves dans leurs groupes. Dans les contextes pluriethniques, il n'est pas rare de voir des familles d'élèves qui parlent peu ou pas du tout la langue d'enseignement. Étant conscientes de cela, l'enseignante 21 et ses collègues ont

intégré le développement du vocabulaire à leur planification afin de contrer cette lacune commune chez leurs élèves. Pour les enseignants d'ÉPS, principalement au primaire, le fait d'avoir les mêmes élèves pendant plusieurs années leur permet de savoir exactement où est rendu chacun d'entre eux. Ainsi, leur planification peut leur être adaptée.

Les participants ont également discuté de leurs planifications faites dans le but de motiver et d'engager le plus possible les élèves dans les tâches. Dans leurs exemples, on comprend qu'ils connaissent leurs élèves, leurs forces et leurs intérêts et qu'ils tentent de les prendre en compte afin de les faire travailler. Pour l'enseignante 18 (3^e cycle primaire), utiliser les intérêts d'un élève pour bâtir une activité est une bonne façon de les mobiliser :

Dans le fond, j'ai essayé de faire des projets selon leur intérêt. J'en avais un qui tripait sur la géographie et il m'a dessiné des cartes du monde et il inventait de nouveaux pays. Il y a eu les Olympiques d'hiver, il a dessiné tous les drapeaux. Lui, il faisait le suivi des médailles.

L'enseignante 47 (sciences et technologies au secondaire) a opté pour une activité de révision qui permettait à tous les élèves, même les plus timides, de participer :

Il y a une des activités que j'utilise en révision qui s'appelle « le mur de graffitis » où on a des mégas *post-it*. J'écris sur un sujet en plein milieu de la feuille puis ils sont en silence au complet, ils ont tous des crayons de couleur différents et ils doivent écrire ce qu'ils savent de ce sujet, mais ils ont le droit de lire ce que l'autre a écrit puis d'ajouter des trucs, donc c'est une discussion, mais en silence. Ils échangent leur *post-it* aux 5 minutes, donc ça permet aux élèves qui sont peut-être plus timides pour parler de s'exprimer au moins par écrit parce que tout le monde doit écrire quelque chose. Ça, c'est super intéressant.

Les extraits ci-haut montrent que ces deux enseignantes arrivent à prendre en compte plusieurs comportements et capacités de leurs élèves afin de planifier et adapter leurs activités. Ils évoquent ainsi des connaissances sur les élèves très factuelles : ce que leurs élèves aiment, ce qui les motive et comment les mettre à la tâche en tenant compte de leurs niveaux d'habiletés. Cela leur permet de modifier, ou de penser à de nouvelles stratégies pédagogiques afin de mettre les élèves au travail.

Finalement, les enseignants interrogés ont exposé des exemples de planification adaptée aux groupes d'âge de leurs élèves. En effet, quelques participants mentionnent que l'on n'enseigne pas de la même façon à un élève de première année du primaire qu'à un élève de quatrième

secondaire. Pour l'enseignante 2 (poste de direction, anciennement poste au primaire, 2^e cycle), c'est partir des intérêts des élèves qui lui permettait d'adapter sa planification :

Le jeu. L'intérêt. Vraiment y aller par du concret, par quelque chose qui va les stimuler donc l'activation de départ : comment je vais accrocher mon élève, c'est ce qui est le plus important. Est-ce que je vais utiliser une marionnette, est-ce que je vais utiliser du matériel, est-ce que je vais les faire s'approcher de moi ? Donc, tout ce qui est intérêt de l'élève [...] Donc, je vais partir de l'élève [...] et non partir de la matière [...].

Pour l'enseignante 47 (sciences et technologies au secondaire), c'est demander une rétroaction aux élèves qui lui permet de s'ajuster :

Oui puis l'avantage d'être en 5^e [secondaire] c'est que je peux demander une rétroaction des élèves, ils sont plus capables de métacognition à ce niveau-là. Après chaque nouvelle activité, je leur demande comment ça s'est déroulé, s'ils ont des améliorations et s'ils ont apprécié. Si les élèves ont vu une plus-value que moi qui parle devant le groupe.

Ainsi, encore une fois, les connaissances sur les élèves utilisées prennent en compte la tranche d'âge des élèves. Cela dit, l'enseignement au primaire semble plus encadrant et davantage axé sur le jeu et les intérêts des élèves, alors que l'enseignement secondaire et à la FGA semble plus ouvert, mais plus complexe. Comme nous l'avons mentionné dans la partie 4.1, il semble que de rendre la matière intéressante au secondaire ne soit plus suffisant pour mobiliser l'élève. Il semble en effet que l'enseignant doit rendre la matière pertinente, même utile à l'élève afin qu'il comprenne pourquoi il apprend ces contenus de matière. Le fait de pouvoir demander aux plus vieux des rétroactions sur les contenus de matière semble donc aider l'enseignante 47 à améliorer ses planifications et prestations d'enseignement.

La planification des activités semble donc être basée sur de nombreuses caractéristiques des élèves : autant leurs intérêts et ce qui les motivent, que sur leur contexte ainsi que les forces et faiblesses du groupe. Abordons maintenant l'utilisation que font les enseignants de ces connaissances lors de la construction des groupes-classes.

4.3.4 Organisation des groupes-classes

Les enseignants interrogés ont discuté de l'organisation des groupes-classes à la fin de l'année. En fait, au moment de faire les listes d'élèves pour l'année suivante ou d'intégrer un nouvel élève, plusieurs directions d'école font appel aux enseignants pour les aider dans ce processus. Il semble

que les enseignants, connaissant bien les élèves, sont les mieux placés pour réfléchir à cette organisation. À l'école de l'enseignante 13, même les enseignants ressources sont insérés au processus : « C'est nouveau cette année, normalement c'est l'enseignante avec la direction, mais au besoin [...] les enseignantes ont demandé que je les accompagne ». Ainsi, sept de nos participants mentionnent contribuer, ou être consultés, lors de l'organisation des groupes-classes d'une année à l'autre. Par exemple, l'enseignante 26 raconte que lorsque de nouveaux élèves arrivent en cours d'année, les enseignants se rencontrent afin de déterminer dans quel groupe l'élève serait le mieux. De cette façon, les enseignants d'un même niveau peuvent respecter le plus possible « la chimie » déjà présente au sein de leurs groupes et les enseignants peuvent discuter entre eux de leurs forces et faiblesses. L'enseignante 58 (1^{er} cycle primaire), lors du groupe de discussion des enseignants du primaire raconte avoir de la facilité avec les élèves ayant des difficultés comportementales. Elle n'hésite donc pas à « en prendre plus » dans sa classe pour « libérer ses collègues qui en arrache » davantage. Ainsi, les enseignants connaissant très bien leurs élèves, souvent même ceux des autres classes, peuvent facilement dire quels élèves « vont bien ensemble » et lesquels ont de moins bonnes chimies entre eux (enseignantes 18 et 32).

Les enseignants interrogés disent donc être en mesure d'identifier les élèves qui fonctionnent moins bien ensemble, les classes qui peuvent « prendre les cas problèmes » et les élèves qui nécessitent l'intervention de spécialistes. Toutefois, il faut noter que les sept enseignants ayant mentionné l'utilisation des connaissances sur les élèves afin de former les groupes-classes, travaillent au préscolaire-primaire. Aucun enseignant de la FGA ou du secondaire n'a mentionné d'emblée cet aspect. Considérant que les élèves du secondaire changent constamment de groupe, selon leurs choix de cours et programmes scolaires, mis à part les matières de base, peut-être que former les groupes en fonction de « qui s'entend bien » et pour « garder la chimie » intergroupe serait complexe. Au préscolaire-primaire, comme les élèves sont avec le même groupe tous les jours de la semaine, il semble logique que les enseignants qui les connaissent participent à la formation de ces groupes.

En définitive, les connaissances sur les élèves sont mobilisées dans des aspects du travail enseignant au quotidien. Connaître ses élèves permet de mieux différencier son enseignement et donc d'adapter aux différences individuelles les activités, mais aussi de s'adapter au groupe

d'élèves. Les connaissances sur les élèves sont souvent intégrées et utilisées lors de la planification de l'enseignement des participants à l'étude. De plus, elles peuvent servir la gestion des comportements et lors de la formation des groupes-classes au primaire.

4.3.5 La connaissance de l'élève dans le travail des participants

En résumé, les connaissances sur les élèves mobilisées dans la pratique enseignante des participants à nos entretiens et groupes de discussion sont très variées, tout comme leur utilisation. Que ce soit pour gérer les apprentissages selon les difficultés et besoins de chacun, pour intervenir lors de gestion des comportements, pour planifier des activités adaptées aux élèves en classe ou bien pour organiser les groupes-classes avec l'équipe-école, les enseignants interrogés montrent que leurs connaissances sont variées et étendues, et qu'elles leur servent quotidiennement.

Dans la section 4.3.1, nous avons vu que les enseignants interrogés mobilisaient leurs connaissances afin de différencier leur enseignement. Ils tentent de s'adapter aux différences individuelles de leurs élèves, par exemple aux difficultés de certains, mais également à leurs différents groupes d'élèves. Afin d'aider la progression de leurs élèves, ils utilisent autant leurs connaissances factuelles que conceptuelles sur l'apprentissage.

La section 4.3.2 illustre, quant à elle, que les participants utilisent des connaissances sur les élèves très précises et adaptées à leurs contextes, reflétant la variété des situations auxquelles ils font face. Pour intervenir auprès de leurs élèves, les enseignants interrogés se basent sur leurs expériences passées lorsque la situation est connue, consultent les collègues lorsqu'ils sont moins certains de comment faire et font principalement appel à des connaissances sur le développement individuel, basé sur l'âge des élèves, leurs comportements passés, leurs motivations et leurs milieux familiaux.

Quant à la planification des activités traitée dans la section 4.3.3, celle-ci présente les propos des participants sur la façon dont ils planifient leur travail et comment ils prennent en compte les élèves auxquels ils s'adressent. Or, il ressort de nos données d'entrevues que les enseignants adaptent leurs planifications en fonction des groupes, tout en étant capables d'improviser, par exemple en modifiant leurs activités le jour même après avoir cerné l'état général de leurs élèves.

Certains participants ont également mentionné prendre en compte le contexte d'enseignement, par exemple en milieu défavorisé ou pluriethnique dans leurs planifications. Ils s'efforcent également de tenir compte de l'âge de leurs élèves, c'est-à-dire qu'ils n'enseignent pas de la même façon à un groupe de troisième année du primaire qu'à des élèves de cinquième secondaire. Puis, finalement, ils ont souligné que les motivations des élèves, ainsi que leurs intérêts pouvaient être d'une grande aide lors de la planification d'activités, de projets ou de jeux en classe.

Enfin, à la section 4.3.4, nous avons vu que certains enseignants participent au processus d'organisation des groupes-classes avec l'équipe-école. Ils sont en effet très bien placés pour savoir quels élèves « vont bien ensemble », quels enseignants sont plus à l'aise avec « les cas problèmes » et quels groupes peuvent accepter de nouveaux élèves en cours d'année. En bref, lorsque les enseignants sont consultés lors de la création de ces groupes, c'est non seulement apprécié, mais le processus semble plus adapté aux réalités des classes.

Dans cette troisième partie du chapitre de résultats, nous avons décrit la connaissance procédurale-conditionnelle de l'élève. Cette dernière, qui sert spécifiquement à réaliser des actions et à mieux agir (Becker, 2007), se reflète clairement dans le travail au quotidien de l'enseignant. En effet, grâce aux connaissances recueillies sur le réel, soit les élèves dans la classe, l'enseignant adapte mieux ses actions (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Tel que nous l'avons mentionné dans notre cadre conceptuel, les connaissances sur les élèves ont au fond deux volets : un volet déclaratif et un volet pragmatique. Le premier, concerne de façon très statique les faits sur une situation, le deuxième, à partir du premier volet détermine les actions à poser. Autrement dit, l'enseignant, face à ses élèves, adapte ses activités d'enseignement, le soutien offert et les tâches demandées en fonction de ce qu'il connaît sur ses élèves. Ces connaissances déclaratives sont donc toujours remodelées et retravaillées afin de mieux agir. Nous reviendrons plus amplement sur la dynamique dernière celle-ci.

La dernière partie de ce chapitre de résultats présente un dernier thème ayant émergé de nos données, soit l'importance de la connaissance de l'élève. À vrai dire, nous trouvons essentiel

d'éclaircir ce que les enseignants de notre étude pensent de cette connaissance de l'élève et de son influence sur leur travail. Voyons cela avant de conclure ce quatrième chapitre.

4.4 L'importance de la connaissance de l'élève

Nous avons vu dans notre problématique que le champ de recherche sur les savoirs enseignants a laissé peu de place à ce que connaissent spécifiquement les enseignants de leurs élèves. Même si de part et d'autre, la connaissance de l'élève revient dans les grandes typologies du savoir (Hashweh, 2005 ; Grossman, 1991 ; Park et Oliver, 2008 ; Shulman, 1987), peu de détail n'a été donné sur le type de contenus qu'elle concerne, sur la provenance de cette connaissance et sur sa place dans la pratique enseignante. Or, l'élève étant au centre de l'acte d'enseignement il nous semble essentiel de mieux comprendre et décrire cette connaissance et ses rouages. C'est pourquoi nous avons conduit cette étude doctorale. Nous finissons donc notre chapitre de résultats en relatant les propos des enseignants relatifs à l'importance — ou pas — de la connaissance de l'élève. Comme nous venons de le dire, nous trouvons essentiel de bien saisir la place que prennent les connaissances sur les élèves dans la pratique des enseignants participants à notre recherche puisqu'au fond, c'est le cœur de notre étude. Afin de décrire ces propos, nous présentons les données issues des réponses aux questions des canevas abordant spécifiquement cette place¹⁶. Considérant que les recherches faites sur la connaissance des contenus de la matière sont nombreuses, laissant croire qu'elle est l'une des connaissances les plus importantes de l'enseignant, nous avons entre autres demandé aux participants s'ils considéraient la connaissance de l'élève plus, moins ou très importante. De cette question, ils pouvaient alors préciser leurs visions de la connaissance de l'élève et la place qu'elle occupe dans leur travail. Rappelons que lors de l'analyse des transcriptions dans le logiciel NVivo, nous avons classé les extraits portant sur la place de la connaissance de l'élève selon trois codes (nœuds), soit qu'elle est : 1) très importante (IMP_très) ; 2) importante, mais difficile à développer (IMP_difficile) ; 3) pas importante (IMP_pas). Les Figures 6 et 7 présentent la comparaison du codage entre les codes 1 et 2 des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion. Nous n'avons pas présenté le contenu du troisième code (IMP_pas), puisqu'aucun extrait n'a été codé sous celui-ci. En effet,

¹⁶ Voir canevas complets en annexe A.

aucun des enseignants interrogés n'a affirmé que la connaissance de l'élève n'était pas du tout importante. Dans chacune des figures, le numéro du participant se trouve dans une bulle selon l'analyse qui a été faite de son discours.

Figure 6

Importance de la connaissance de l'élève — entretiens semi-dirigés

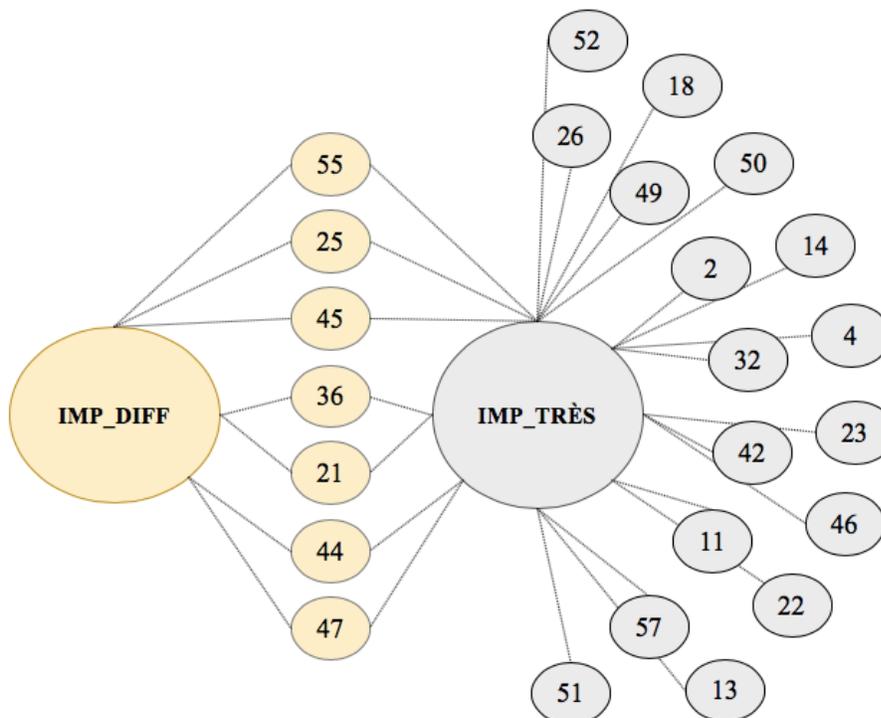
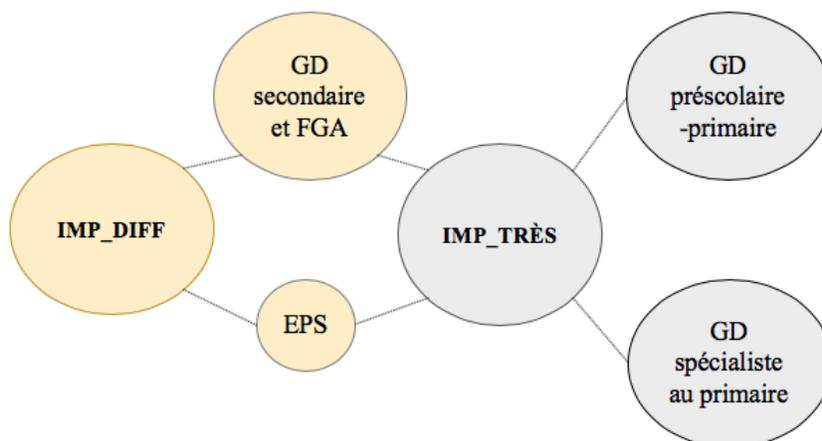


Figure 7

Importance de la connaissance de l'élève — groupes de discussion



Premièrement, nous pouvons dire que tous les enseignants considèrent la connaissance de l'élève plus importante ou aussi importante que la connaissance des contenus de la matière. Cela montre que les enseignants interrogés tentent de prendre en compte les élèves au moins autant que les contenus de matière qu'ils enseignent. Selon Marcon (2010) et même Shulman (1987), la connaissance des contenus de la matière n'est plus suffisante pour enseigner aujourd'hui. En effet, l'enseignant doit également prendre en compte les élèves avec qui il travaille. Marcon (2010) et Hoff (2010) mentionnent aussi que les enseignants débutants (ayant moins de 5 ans d'expérience) sont régulièrement plus préoccupés par les contenus de matière à enseigner que par les apprentissages réellement faits par les élèves. Hoff (2010) avance que la réflexion portée sur « comment faire apprendre les élèves » viendrait plus tard, après quelques années sur le terrain. Ce changement entraînerait des transformations dans les pratiques enseignantes, soit « un enseignement plus fin et mieux adapté aux compétences effectives des élèves » (Hoff, 2010, p.5). Les enseignants participants à notre étude sont encore pour la grande majorité considérée comme débutants puisqu'ils ont moins de 8 ans d'expérience de terrain. Pourtant, pour la plupart, lors de cet entretien, l'élève semblait bien au centre de leur enseignement. Qu'est-ce qui explique que cette génération d'enseignants semble dès leurs débuts, prendre en compte les élèves dans leur enseignement ?

Deuxièmement, les deux figures montrent plus précisément que les enseignants du primaire (spécialistes et titulaires) considèrent que la connaissance de l'élève est importante en soi, sans égard au fait qu'elle peut être difficile à développer ou acquérir, sauf pour l'enseignante 21 (3^e cycle primaire) qui racontent travailler dans un milieu très difficile :

Sinon, un autre aspect, c'est que je travaille dans un milieu défavorisé. Donc, on a beaucoup d'élèves en difficulté et en grands besoins puis, malheureusement, le constat que je fais dans les dernières années c'est que c'est impossible d'aider franchement tous ces élèves-là. [...] C'est comme vraiment juste trop et il n'y a pas assez de services. Donc, ça, c'est difficile, et ça met aussi beaucoup de pression parce que j'ai quand même à cœur la réussite de ces élèves-là.

Un milieu difficile, où les élèves ont plusieurs difficultés rend la tâche de l'enseignant plus complexe et pourrait faire en sorte qu'il ne peut pas tous les connaître ou les prendre en compte dans son enseignement. Les enseignants du primaire (13) soulignent toutefois l'importance de connaître les élèves avec qui ils travaillent. Comme l'enseignant 11 (1^{er} cycle primaire) le

mentionne, connaître ses élèves « s'est aussi important, sinon plus important que de connaître la matière », car :

Connaître sa matière c'est quelque chose et il le faut, mais connaître ses élèves c'est encore plus important parce que ça ne sert à rien de savoir quoi leur enseigner si on ne sait pas comment leur enseigner et, si on ne les connaît pas, on ne sait pas comment leur enseigner parce que juste dire la matière comme ça, sans prendre en compte leur besoin, leurs différences, ça ne sert à rien, ils n'apprendront pas.

Les enseignantes 13, 22 et 23 tiennent des propos qui vont dans le même sens, soit que transmettre des contenus de matières sans prendre en compte les élèves, leurs caractéristiques et leurs milieux ne les fera pas autant apprendre. Elles pensent en effet qu'un élève qui n'est pas pris en compte (Ee13), qui n'est pas heureux en classe (Ee22), qui ne va pas bien à la maison (Ee23) n'apprendra pas en classe. Elles doivent donc les connaître pour mobiliser les bonnes connaissances et méthodes d'enseignement. L'enseignante 22 (accueil et soutien linguistique au primaire) souligne que même si cela peut être difficile, apprendre à connaître ses élèves est essentiel :

Donc, je pense que la force d'un enseignant c'est de connaître tous ces aspects-là de l'élève. C'est sûr que quand tu en as vingt-quelque, tu as vingt-quelque milieux à apprendre. Mais je pense que c'est essentiel pour leur faire apprendre.

À l'aide de ces propos, les enseignantes du primaire expliquent être très conscientes que pour apprendre, il n'est pas suffisant pour l'élève d'être en classe : il doit être disposé à apprendre, à écouter, à travailler. Pour cela, les enseignants doivent connaître leurs élèves afin de s'adapter à eux et de les aider à progresser du mieux qu'ils peuvent.

Pour les extraits codés IMP_difficile, soit que la connaissance de l'élève est jugée importante par l'enseignant, mais difficile à développer, il faut souligner que ce sont principalement des enseignants d'ÉPS (primaire et secondaire), des disciplines du secondaire et de la FGA qui l'ont mentionné comme telle. Dans la Figure 6, on peut voir que parmi les sept enseignants pour lesquels nous avons codé « IMP_difficile », six sont des enseignants en EPS, au secondaire ou en FGA. De même, dans la Figure 7, ce sont exclusivement les participants des groupes de discussion du secondaire et FGA et d'EPS qui ont codé « IMP_difficile ». Les participants expliquent que c'est le nombre d'élèves qui complique la tâche : entre 100 et 300 élèves par année, ils considèrent qu'il est normal de ne pas tous les connaître en profondeur. L'enseignante 55 (EPS au secondaire)

résume : « j'ai de 9 à 11 groupes par année, à 35 élèves, donc de façon générale je m'intéresse beaucoup aux élèves, mais je ne pourrais pas avoir la prétention de dire que je les connais en dehors de l'école ». L'enseignante 45 (espagnol au secondaire) explique avoir environ 300 élèves et que, par conséquent, il est difficile de tous les connaître, même si elle s'efforce d'en apprendre davantage sur eux :

J'ai trois-cents élèves donc, je ne peux pas dire ça de tous mes élèves, mais je fais vraiment l'effort d'essayer de savoir ce qu'elles font en dehors de l'école, j'ai des élèves qui se sont déjà confiés à moi, qui se sont mis à pleurer dans un cours, on est sorti et on a discuté. Ça, ça arrive une fois par semaine, ça arrive régulièrement quand même.

C'est également le cas pour les participants du groupe de discussion des enseignants d'ÉPS et les enseignants 36 (adaptation scolaire de l'ÉPS), 44 (sciences et technologies au secondaire) et 25 (FGA). Ainsi, les participants de l'étude trouvent que la connaissance de l'élève est essentielle à leur travail, elle leur permet de s'adapter aux élèves dans leur classe. Toutefois, selon l'ordre d'enseignement et parfois le contexte, la profondeur de la connaissance et l'importance de sa mobilisation varient : il n'est pas aisé pour un enseignant ayant 300 élèves, réparti en 10 groupes de tous les prendre en compte et de mobiliser des connaissances spécifiquement relatives à eux.

4.5 Résumé du chapitre de résultats

Dans ce quatrième chapitre, nous avons présenté les résultats à la base de notre étude doctorale. Avant d'entamer le chapitre de discussion, nous trouvons important de le résumer et de rappeler certains éléments de notre thèse.

Ce projet s'intéresse à la connaissance de l'élève possédée par les enseignants du Québec. Plus spécifiquement, nous tentons d'identifier et de détailler trois dimensions de cette connaissance, soit sa nature (déclarative et procédurale), ses sources et ses contenus, c'est-à-dire ce sur quoi elle porte. Certes, ces trois dimensions sont intimement liées et on ne peut les séparer que sur le plan analytique. Toutefois, en procédant de la sorte, il est possible de mieux comprendre la dynamique de cette connaissance à la base du travail enseignant.

Nous avons choisi de présenter nos données en les classant selon nos trois questions de recherche spécifiques qui découlent directement de notre cadre conceptuel :

1 — **Comment les enseignants définissent-ils la connaissance de l'élève ?** Soit les contenus de nature déclarative factuelle et conceptuelle, plus précisément, les connaissances que possèdent les enseignants des élèves dans leurs classes, mais également en général sur l'élève enfant et adolescent.

2 — **D'où provient cette connaissance ?** Soit les différentes sources de connaissances évoquées par les participants montrant comment ils apprennent à connaître leurs élèves.

3 — **Comment cette connaissance s'exprime-t-elle dans le travail au quotidien ?** Soit les contenus, mais de nature procédurale et conditionnelle, c'est-à-dire qui guident le travail des enseignants, leurs actions et interventions, leurs choix et décisions.

Rappelons également que nos données sont issues d'une recherche longitudinale de cinq ans, dirigées par les chercheurs Tardif et Borges (notre direction de recherche) et que nous avons analysé les transcriptions des quatrièmes entrevues semi-dirigées ($n=25$) des participants ainsi que les quatre groupes de discussion conduits dans le cadre d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) portant sur la connaissance de l'élève. Nous les avons étudiés à l'aide du logiciel NVivo 12 en nous basant sur des codes (nœuds) construits à partir des concepts développés dans le chapitre deux, mais laissant la possibilité d'y intégrer de nouveaux thèmes. Nous avons pu ainsi classer les données sous différents thèmes et sous-thèmes, puis nous les avons rassemblés dans ce présent chapitre.

Dans la section 4.1, nous avons présenté les résultats relativement à notre première question de recherche : **comment les enseignants définissent-ils la connaissance de l'élève ?** Ainsi, nous avons décrit chaque catégorie de connaissances de l'élève (apprentissage, développement, environnement) en présentant d'abord leur volet factuel respectif, donc ce que les enseignants interrogés connaissent des élèves effectivement en classe, puis leur volet conceptuel, soit les connaissances plus générales sur l'enfant, l'adolescent, l'apprentissage scolaire, etc. Nous avons constaté que les enseignants interrogés possèdent davantage de connaissances factuelles sur leurs élèves que de connaissances conceptuelles, mis à part les connaissances sur le développement individuel qui sont plus souvent évoquées. Il semble en effet que la formation initiale fournisse de nombreuses connaissances conceptuelles ou théoriques sur le

développement, mais aussi sur le comportement, la motivation, etc. De plus, il semble que les enseignants interrogés possèdent plusieurs connaissances conceptuelles sur l'apprentissage, entre autres sur la progression de celui-ci que l'on retrouve dans les programmes de formation de l'école québécoise. La catégorie de connaissance conceptuelle sur l'environnement socioculturel fut nettement moins évoquée que son volet factuel : en fait, aucun enseignant des groupes de discussion ne l'a mentionnée et seulement 4 enseignants interrogés en entrevues en ont parlé. Il semble que ce soit une lacune réelle des formations initiales qu'ils ont suivies.

Nous avons terminé notre section 4.1 en abordant les élèves qui sont les mieux connus par les enseignants. Les participants ont souligné que les élèves qui viennent les voir entre les cours, lors des récréations ou des diners et ceux qui ont des difficultés marquées sont ceux qu'ils connaissent mieux. Les enseignants du secondaire et de la formation générale aux adultes ont également mentionné les élèves qui posaient davantage de questions. Ainsi, les enseignants connaissent une diversité de choses sur leurs élèves. Cependant, ces premiers résultats montrent que ces connaissances sont très ancrées dans la pratique et donc varient selon le contexte et les exigences du milieu.

Dans la section 4.2, nous avons discuté des différentes sources de la connaissance de l'élève, soit notre deuxième question spécifique. Nous avons vu que la documentation scientifique sur les savoirs enseignants identifiait cinq sources de connaissances. Nos données en confirment principalement deux, soit la formation initiale à l'enseignement et l'expérience pratique. L'expérience personnelle et l'éducation familiale ont été très peu évoquées, ainsi que la recherche ou la lecture personnelle sur des sujets touchant les élèves à proprement parler. Nous avons aussi découvert que les enseignants apprennent à connaître leurs élèves de plusieurs manières, par exemple, en discutant avec eux, en corrigeant leurs travaux, en parlant avec leurs collègues, etc.

Par ailleurs, il ressort de nos données que les enseignants prennent le temps d'apprendre à connaître leurs élèves. De plus, ils tentent de faire le lien entre ce qu'ils ont appris en formation initiale et les demandes de leurs milieux et groupes d'élèves. Ils se rendent compte toutefois que

le lien entre les deux est complexe et du même coup, constatent que la formation initiale ne peut préparer à tout.

La section 4.3 traitait des résultats concernant notre troisième question spécifique, où nous avons abordé la mobilisation de la connaissance de l'élève dans les pratiques enseignantes. Grâce aux données, nous avons identifié deux principaux usages. Les connaissances sur les élèves aident à la planification des activités et à la différenciation pédagogique en classe. Lorsque les enseignants interrogés planifient leurs activités, ils se basent principalement sur des connaissances factuelles et conceptuelles sur le développement, les comportements, les motivations et les intérêts de leurs élèves. En ce qui a trait à la différenciation pédagogique, ce sont principalement des connaissances factuelles, mais également conceptuelles sur l'apprentissage qui les guident. Face aux difficultés ou particularités des élèves dans la classe, les enseignants peuvent faire appel à des connaissances sur les stratégies en lecture ou sur un trouble d'apprentissage, mais aussi plus spécifiquement sur leurs élèves en classe, soit comment tel élève comprend la matière, comment l'autre perçoit la notion de base, etc.

Les participants ont également évoqué les connaissances sur les élèves lorsqu'ils gèrent leurs comportements. En fait, cette sous-section montre que les enseignants mobilisent des connaissances variées pour intervenir de façon appropriée. Certains enseignants ont aussi mentionné participer à l'organisation des groupes-classes dans leur école, démontrant ainsi que leurs connaissances des élèves peuvent être très utiles dans ce processus.

Finalement, dans la dernière section du chapitre, les enseignants insistent tous sur l'importance de la connaissance de l'élève. Cela dit, les enseignants du secondaire, d'ÉPS et de la FGA considèrent important de bien connaître leurs élèves, mais doivent être conscients que leurs nombreux élèves rendent la tâche difficile, voire irréalisable.

La présentation de nos résultats met en évidence la complexité de la connaissance sur les élèves. L'élève est un être complexe et le prendre en compte dans le travail enseignant est essentiel, mais ne va pas sans difficulté. Plusieurs éléments influent sur cette connaissance : le nombre d'élèves, la relation enseignant-élève, la chimie dans le groupe, le climat à l'école, l'ouverture des élèves et de leurs enseignants, etc. Dans le prochain chapitre, nous tentons de répondre à nos

questions de recherche spécifiques en articulant ces résultats à notre modèle, proposé dans le chapitre deux. Nous reviendrons sur la perception des enseignants interrogés concernant la préparation de leur formation initiale, sur la différenciation pédagogique, sur la relation entre l'enseignant et ses élèves et sur les liens qui unissent les différentes connaissances enseignantes. Grâce à nos analyses, nous pourrons également mettre en perspective nos résultats avec ceux des travaux des auteurs nous ayant précédés. Nous tenterons ainsi de montrer en quoi notre étude doctorale apporte des éléments nouveaux et originaux au champ de recherche sur les savoirs professionnels des enseignants au Québec.

5 Discussion

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les résultats de notre étude empirique. Nous avons tenté de mettre en lumière les réponses des enseignants interrogés sur nos questions concernant leur connaissance de l'élève. Dans ce cinquième et dernier chapitre, nous revisitons ces résultats à la lumière de nos questions de recherche, afin d'y apporter des éléments de réponse. Avant de commencer, il nous semble utile de rappeler quelques éléments importants de notre projet doctoral.

Le chapitre 1, consacré à notre problématique, a mis en évidence la place ambiguë réservée à la connaissance de l'élève par les auteurs ayant proposé diverses typologies à propos des connaissances des enseignants. De manière générale, ces travaux ne permettent pas de préciser ni la nature ni le rôle de la connaissance de l'élève dans le travail enseignant. Or, considérant que l'élève est au cœur du travail enseignant, il nous a semblé essentiel de mieux comprendre cette connaissance, ses contenus, sa nature et la manière dont les enseignants la mobilisent. Cela nous a conduits à notre question générale de recherche : **que connaissent les enseignants de leurs élèves ?** Nous avons décliné cette question générale en trois objectifs de recherche, chacun donnant lieu à une question spécifique :

1. Question spécifique 1 : **Comment les enseignants définissent-ils la connaissance de l'élève ?** Par cette question, nous avons cherché à enrichir et préciser notre conception de la connaissance de l'élève en la rapprochant de la réalité du milieu du travail enseignant et ainsi donner des indications claires sur ce que les enseignants connaissent ou cherchent à connaître sur leurs élèves.
2. Question de recherche spécifique 2 : **D'où provient la connaissance de l'élève ?** Ici, plus particulièrement, nous avons voulu décrire et en même temps comprendre les sources de la connaissance de l'élève, puisque les modalités régissant l'acquisition de connaissances sur les élèves en classe par les enseignants restent encore aujourd'hui peu décrites, voire élucidées.

3. Question de recherche spécifique 3 : **Comment cette connaissance s'exprime-t-elle dans le travail au quotidien ?** Finalement, au travers de cette dernière question spécifique, nous avons cherché à décrire la mobilisation de la connaissance de l'élève par l'enseignant et les liens qu'elle entretient avec les autres aspects de son travail (planifier, adapter, enseigner, évaluer, etc.). Cette question est essentielle à notre compréhension de cette connaissance, puisque nombreux sont les enseignants et étudiants en formation qui soulignent le manque de lien entre les connaissances théoriques et leurs mobilisations sur le terrain, au contact des élèves.

Pour répondre à ces questions, nous avons fait appel à des entretiens semi-dirigés et à des groupes de discussion, ainsi qu'à notre cadre conceptuel concernant la nature, les sources et les contenus de la connaissance de l'élève que possèdent les enseignants. En tout, notre projet doctoral résume les propos d'une trentaine d'enseignants débutants du Québec, principalement de la grande région de Montréal.

Ce dernier chapitre est divisé en quatre parties. La première partie revient sur la question des contenus de la connaissance de l'élève dans le travail enseignant à partir des points de vue exprimés par les participants. Ces contenus sont présentés selon les niveaux et spécialités d'enseignement (enseignement primaire, secondaire, ÉPS, les différentes matières enseignées, etc.) des participants, car comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent des résultats, leurs connaissances à propos des élèves sont fortement marquées par ces divisions dans l'organisation du travail enseignant.

La deuxième partie discute des liens entre la formation initiale (FI) suivie par nos participants et leurs expériences pratiques. Comme nous l'avons vu dans les deux premiers chapitres, les connaissances des enseignants au travail, à la différence des savoirs théoriques, sont peu statiques et doivent la plupart du temps être contextualisées et adaptées aux élèves. Ainsi, les sources et modes d'acquisitions des connaissances, telle la connaissance de l'élève, doivent être décrits et explicités, afin de mieux comprendre comment l'enseignant, notamment l'enseignant débutant, peut arriver à établir des liens entre le savoir théorique appris à l'université et sa pratique professionnelle. Cette partie abordera également la question du lien qui unit les

connaissances factuelles et les connaissances conceptuelles et leur rôle dans l'action enseignante, caractérisé par la connaissance procédurale.

La troisième partie s'intéresse à la manière dont la connaissance de l'élève est mobilisée par les enseignants interrogés. À la lumière de nos résultats, elle semble au service de trois principales activités enseignantes. D'abord, elle sert lors de l'adaptation des contenus de la matière ; elle est donc intimement liée à la connaissance des contenus de la matière et de la pédagogie. Ensuite, elle intervient de façon constante dans la relation entre l'enseignant et ses élèves. Enfin, elle contribue largement à la différenciation pédagogique et se situe par conséquent au cœur de l'enseignement d'aujourd'hui. En ce sens, la connaissance de l'élève ne semble pas constituer une connaissance parmi d'autres pour les enseignants, car elle se voit mobilisée dans à peu près toutes leurs activités.

Puis, la quatrième partie s'efforce de préciser, sur un plan plus général, l'articulation dynamique entre les contenus, les sources et la mobilisation de la connaissance de l'élève par les enseignants. Du même coup, nous confrontons les résultats de notre recherche aux autres types de connaissances des enseignants identifiés dans la documentation scientifique, ce qui permettra d'apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche et de soulever des perspectives de recherche pour de futurs travaux.

5.1 Les contenus de la connaissance de l'élève

Dans cette première partie, notre propos est de préciser et d'enrichir la conception de la connaissance de l'élève par l'enseignant en définissant plus clairement ses contenus. Dans le chapitre 2, nous avons défini trois catégories de connaissances de l'élève : 1) les connaissances sur les apprentissages ; 2) les connaissances sur le développement de l'individu ; et 3) les connaissances sur l'environnement socioculturel. Elles ont été définies comme telles dans notre cadre conceptuel, puisque l'élève en classe apprend en fonction du progrès de ses apprentissages, de ses conceptions de la matière — erronées, alternatives ou justes —, selon son niveau de développement individuel (cognitif, affectif, social, psychologique, physique, etc.) et, enfin, selon l'environnement socioéconomique, culturel et familial dans lequel il vit. Dans le chapitre précédent, nous nous sommes attardés à faire ressortir les contenus de connaissances

de chacune de ces catégories, ainsi que leur « nature » factuelle et conceptuelle. Cela a permis de mettre en évidence que les connaissances sur les élèves sont vastes et diversifiées, et qu'elles sont étroitement liées aux besoins de l'enseignant dans ses différents contextes de travail. Mais quelles sont ces connaissances ?

Le tableau 6 suivant propose une vue d'ensemble des 13 connaissances spécifiques issues de nos analyses. Elles ont été soulignées par les enseignants interrogés et se rapportent toutes aux élèves.

Tableau 6

Les connaissances spécifiques sur les élèves

Natures	Catégories	Connaissances spécifiques
Factuelle	Apprentissage	1. Connaissances sur les capacités et besoins (niveaux d'apprentissages)
		2. Connaissances des difficultés de certains élèves ou du groupe
	Développement	3. Connaissances sur les comportements
		4. Connaissances sur le développement physique et psychologique
		5. Connaissances des intérêts
	Environnement	6. Connaissances sur les milieux socioéconomiques
		7. Connaissances sur l'environnement culturel
		8. Connaissances sur l'environnement familial
Conceptuelle	Apprentissage	9. Connaissances du programme et de la progression des apprentissages
		10. Connaissances sur les besoins en termes d'apprentissage
		11. Connaissances sur les élèves HDAA
	Développement	12. Connaissances sur le développement de l'enfant et de l'adolescent
	Environnement	13. Connaissances sur l'environnement socioculturel

Ce tableau 6 montre que nos participants ont évoqué de nombreuses connaissances à propos de leurs élèves. À la fin de notre cadre conceptuel, nous avons proposé une classification de ces connaissances selon des thèmes récurrents, le tableau ci-haut représente une version plus détaillée de cette classification. À la lumière des résultats et de du tableau ci-haut, il semble que les enseignants soient plus capables d'identifier et de discuter des connaissances relatives aux apprentissages de leurs élèves (capacité et besoins, progression des apprentissages, difficultés individuelles ou de groupes, etc.) que des connaissances portant sur leur environnement socioculturel. De même, il semble que le volet factuel des connaissances soit généralement plus

souvent évoqué par les participants que le volet conceptuel¹⁷. Rappelons que seules les connaissances conceptuelles sur le développement de l'individu ont légèrement été plus évoquées que les connaissances factuelles sur le même thème. Il semble donc que les enseignants connaissent bien, sur le plan factuel, les élèves dans leur classe et qu'ils se réfèrent aux connaissances conceptuelles, par exemple, la connaissance des programmes scolaires ou celle relative à un diagnostic de trouble d'apprentissage, lorsque nécessaire. Nous reviendrons sur cette question plus loin.

Quoi qu'il en soit, tout cela montre que la connaissance de l'élève est à la fois diverse et profondément ancrée dans la pratique de l'enseignant. En ce sens, les 13 connaissances spécifiques sur les élèves (tableau 6) qui sont mobilisées dans l'acte d'enseigner sont étroitement imbriquées avec les besoins et les demandes émanant du terrain scolaire, c'est-à-dire des relations des enseignants avec leurs élèves. Ce sont dans les interactions avec les élèves que se déploie l'acte d'enseigner et au travers des relations qu'ils construisent avec leurs élèves, les enseignants développent des connaissances à leur propos, les aidant ainsi à faire la classe.

Dans les pages qui suivent, nous nous attardons à faire ressortir un certain nombre de constats qui se dégagent du discours des enseignants interrogés à propos des connaissances qu'ils possèdent sur leurs élèves. Ces constats sont présentés selon les spécialités des participants, c'est-à-dire leurs domaines ou champs d'intervention. Nous avons divisé notre échantillon en quatre sous-groupes : 1) les titulaires au primaire ; 2) les spécialistes du primaire ; 3) les enseignants du secondaire et de la FGA ; et 4) les enseignants d'ÉPS. Rappelons que cette partition correspond à la façon dont les groupes de discussion ont été formés initialement. Les tableaux qui sont présentés dans cette section se basent sur les entretiens avec tous les enseignants ayant participé à notre étude (entretiens semi-dirigés [$n=25$] et quatre groupes de discussion)¹⁸. Conformément à notre cadre conceptuel, l'analyse qui suit s'efforce de rendre compte aussi bien des connaissances factuelles que conceptuelles que possèdent les enseignants à propos de leurs élèves.

¹⁷ Voir annexe C pour l'arbre de codes complet et le nombre de fois que chaque code a été identifié.

¹⁸ Pour voir la liste complète des participants présents aux entretiens semi-dirigés et groupes de discussion, voir annexe B.

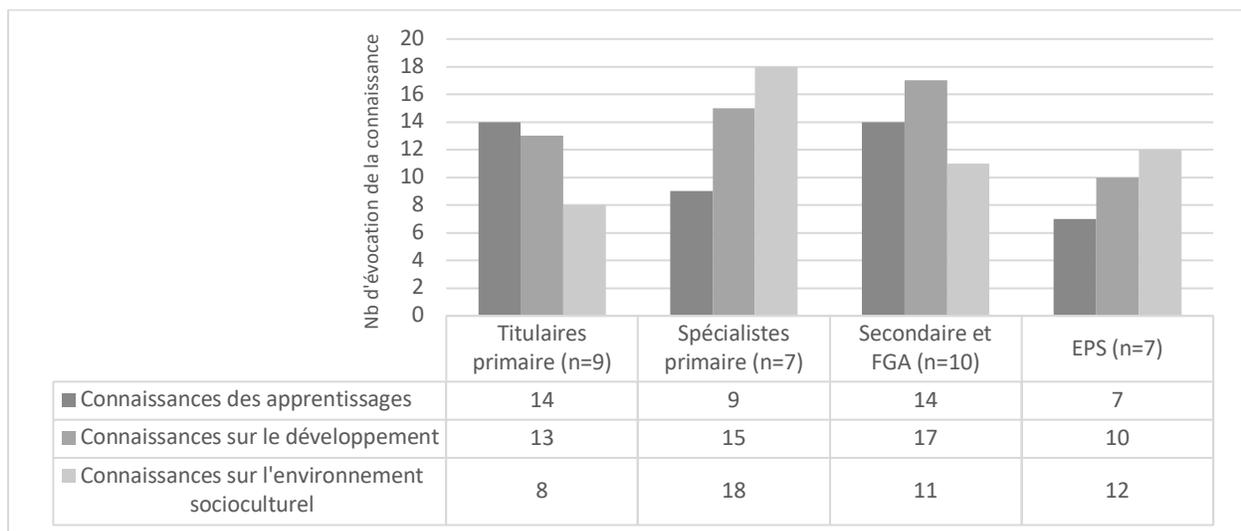
5.1.1 Connaissances factuelles de l'élève

Tout d'abord, rappelons encore une fois que les connaissances factuelles sont les connaissances à propos des caractéristiques concrètes et spécifiques des élèves dans la classe d'un enseignant. Elles touchent essentiellement aux trois aspects identifiés dans notre cadre conceptuel : les apprentissages, le développement et l'environnement socioculturel des élèves. Le tableau 6 indique que ces connaissances factuelles couvrent plusieurs aspects de la réalité des élèves : les difficultés de certains élèves ou du groupe d'élèves, leurs comportements, leur développement physique et psychologique, leurs intérêts, ainsi que leurs milieux socioéconomiques, culturels et familiaux.

Le tableau 7 qui suit indique la répartition des données, selon les trois principales catégories de connaissance de l'élève (apprentissage, développement, environnement), croisée avec les quatre sous-groupes d'enseignants identifiés plus haut. Les bandes du graphique montrent visuellement le nombre de fois dont chacune des catégories de connaissances a été évoquée par les participants (selon leurs groupes de spécialités). De cette façon, nous pouvons faire ressortir certains constats de nos résultats, qui permettent de préciser et d'enrichir notre réflexion sur la connaissance de l'élève.

Tableau 7

Évocation de la connaissance factuelle de l'élève selon les cycles et spécialités (entretiens semi-dirigés et groupes de discussion)



Premièrement, nous pouvons observer que pour le sous-groupe des enseignants titulaires au primaire, les connaissances factuelles sur l'apprentissage et sur le développement ont été discutées 14 et 13 fois, soit pratiquement autant l'une que l'autre. Pour les connaissances sur l'environnement, elles ont été moins discutées, soit 8 fois.

Pour les enseignants du secondaire et de la FGA, ce sont les connaissances sur le développement individuel qui ont été les plus évoquées, soit 17 fois, comparativement à 14 pour la catégorie sur les apprentissages et 11 pour l'environnement.

Pour les enseignants spécialistes du primaire, notamment les enseignantes ressources, classes d'accueil et d'arts plastiques, et les enseignants d'ÉPS, la même répartition peut être observée. Ce sont, au contraire des deux sous-groupes précédents, les connaissances sur l'environnement socioculturel qui ont été les plus discutées et celles sur les apprentissages l'ayant été le moins.

Comment rendre compte de ces différences entre ces sous-groupes d'enseignants à propos de leurs connaissances sur les élèves ? Premièrement, pour les spécialistes du primaire et de l'ÉPS, on peut faire l'hypothèse qu'ils évoquent davantage les connaissances sur l'environnement socioculturel de leurs élèves, entre autres, parce que les savoirs scolaires — connaissances et compétences — que ces derniers doivent acquérir sont en partie liés aux stimulations issues de leur environnement familial et de leur milieu de vie. En effet, comme plusieurs des enseignants de ces groupes l'ont mentionné au cours des entretiens, l'activité physique à l'extérieur de l'école (Es 38 et 49, ÉPS primaire), le développement de la motricité fine (Ee52, arts plastiques au primaire), la réalisation des devoirs (Ee13, enseignante ressource 1^{er} cycle primaire) ou encore la langue parlée à la maison (Ee22, accueil et soutien linguistique au primaire) sont tous des aspects liés à l'environnement familial et socioculturel dans lequel vit l'élève. Ainsi, on peut supposer que ces enseignants s'efforcent de connaître et de comprendre comment sont stimulés leurs élèves à l'extérieur de l'école pour pouvoir s'ajuster à eux par la suite. Ce que semblent connaître ces spécialistes sur leurs élèves est donc plus spécifique à ce qui se passe à la maison et à l'environnement culturel et socioéconomique.

Deuxièmement, en ce qui a trait aux enseignants titulaires au primaire, qui ont abondamment parlé de leurs connaissances sur l'apprentissage et sur le développement de leurs élèves, leurs

préoccupations concernant ces deux aspects fondamentaux rejoignent au fond les travaux de Vygotsky, de Bronfenbrenner et de ceux issus du socioconstructivisme et sociocognitivism, qui affirment que l'apprentissage et le développement sont intimement liés : la façon dont se développe un enfant influence comment il apprend et ce qu'il apprend influence en retour son développement. Ainsi, il semble plausible que les enseignants titulaires au primaire, devant faire apprendre à leurs élèves plusieurs connaissances et compétences de base (lecture, écriture, dénombrement, multiplication, etc.), se concentrent davantage sur ces connaissances afin de mieux faire leur travail.

De plus, les enseignants titulaires étant avec leurs élèves tous les jours de fréquentation scolaire, à presque toutes les périodes, doivent aussi forcément développer une meilleure connaissance de leurs élèves, de comment ils apprennent et se développent. C'est ce que nos résultats de la section 4.1.4 *Les élèves les mieux connus des enseignants* et de la partie 4,4 *L'importance de la connaissance de l'élève*, indiquent du moins. En effet, comme on peut facilement l'imaginer, être avec les mêmes élèves plusieurs heures par semaine, toutes les semaines de l'année scolaire, contribue directement à l'établissement de rapports stables et réguliers avec eux. Le développement de connaissances et la compréhension de leurs expériences en sont donc facilités. À *contrario*, pour les enseignants du secondaire ou d'ÉPS par exemple, leurs connaissances sur les élèves sont plus longues à acquérir ou à approfondir, puisque certains d'entre eux ne voient leurs élèves qu'une ou deux fois par deux semaines.

Troisièmement, pour les enseignants du secondaire et de la FGA, ce sont les connaissances sur le développement qui ont été les plus évoquées (17 fois). Les connaissances sur l'apprentissage ont été discutées 14 fois et celles sur l'environnement 11 fois. Pourquoi ces enseignants accordent-ils autant d'importance aux connaissances sur le développement ? Cela tient peut-être du fait que le développement à l'adolescence est un phénomène très important. En effet, mises à part les premières années de vie chez l'enfant, la période adolescente est le moment où les changements sont les plus importants dans la vie d'une personne (Cannard, 2010 ; Cloutier et Drapeau 2015 ; Olds et Papalia, 2005). Ainsi, on peut penser que les enseignants du secondaire et de la FGA mentionnent plus souvent ces connaissances, car ils sont conscients de l'importance de ces transformations et changements à l'adolescence. Ces enseignants semblent comprendre que la

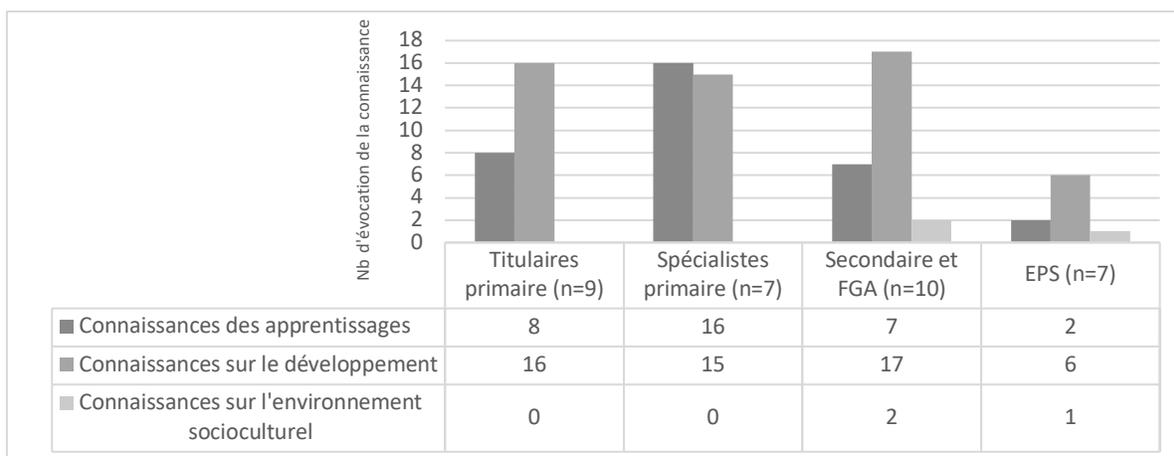
puberté, le développement des habiletés sociales ou bien des transformations cérébrales et cognitives peuvent grandement influencer l'élève en classe. Cette hypothèse semble plausible, car lorsque l'on regarde les connaissances conceptuelles discutées par les enseignants du secondaire et de la FGA, on observe que ce sont justement les connaissances sur le développement de l'individu qui sont les plus importantes également. Nous reviendrons sur cette question dans la prochaine section. Ainsi, après avoir présenté leurs connaissances factuelles, abordons maintenant les connaissances conceptuelles des enseignants.

5.1.2 Connaissances conceptuelles

Tout d'abord, rappelons que les connaissances conceptuelles portent sur les concepts et théories pouvant aider un professionnel à comprendre une situation. Dans le cas des connaissances conceptuelles sur les élèves, elles concernent les grandes théories du développement et de l'apprentissage, de la différenciation pédagogique, de la gestion de classe, de la collaboration avec la communauté, la famille, etc. Dans le tableau 8, qui présente les données relatives à la connaissance conceptuelle de l'élève selon la même organisation que celle du tableau 7 (quatre groupes d'enseignants et chaque catégorie de connaissances), on peut notamment voir que ce sont les connaissances conceptuelles sur le développement de l'élève qui ont nettement été les plus discutées par les enseignants interrogés. Il y a seulement le groupe des enseignants spécialistes au primaire qui a autant discuté des connaissances conceptuelles sur l'apprentissage. Quel sens donner à ces résultats ?

Tableau 8

Évocation de la connaissance conceptuelle de l'élève selon les cycles et spécialités (entretiens semi-dirigés et groupes de discussion)



D'entrée de jeu, rappelons que parmi le sous-groupe des spécialistes au primaire, il y a deux enseignantes du préscolaire (4 et 5 ans), une enseignante de 2^e année devenue directrice adjointe, une enseignante ressource au premier cycle, une enseignante de l'accueil et du soutien linguistique, une enseignante d'adaptation scolaire devenue orthopédagogue et une enseignante d'arts plastiques. Il semble plausible que ces enseignantes spécialistes soient aussi préoccupées par les apprentissages de leurs élèves que par leur développement puisque leur enseignement est influencé par ces deux aspects. Par exemple, l'enseignante ressource et l'orthopédagogue n'ont d'autres choix que de partir des apprentissages antérieurs des élèves avec lesquels elles travaillent pour les faire progresser. De plus, si elles travaillent avec ces élèves, c'est qu'ils sont en difficulté pour une raison ou une autre : troubles d'apprentissage, manque de soutien à la maison, trouble de l'adaptation, etc.

Pour ce qui est des connaissances sur le développement, comme mentionné précédemment, ce sont les connaissances ayant été les plus évoquées par les participants. Comment expliquer cela ? Dans la section précédente, nous avons mentionné que les enseignants du secondaire et de la FGA mentionnaient davantage de connaissances factuelles sur le développement de leurs élèves : nous avons vu que cela pourrait être dû au fait que le développement à l'adolescence est majeur et qu'il se reflète dans les agissements et comportements des adolescents en classe. Nous pouvons penser que le volet conceptuel de ces mêmes connaissances est peut-être évoqué pour le même type de raisons. Les enseignants interrogés semblent en effet préoccupés par le développement des élèves, enfants et adolescents, dans la mesure où celui-ci les influence en classe. Nous le savons, développement rime avec apprentissage, et nos données semblent indiquer que les participants en sont conscients. Ce pourrait-il que les enseignants interrogés s'intéressent davantage aux connaissances conceptuelles relatives au développement individuel de leurs élèves entre autres parce que celui-ci à une résonance directe en classe ? La façon dont se développe un jeune, ses manières de se comporter et de réagir se reflètent amplement dans sa manière d'être à l'école et donc avec l'enseignant. Il semble plausible de penser que les enseignants soient davantage préoccupés par ce type de connaissances afin de mieux comprendre les jeunes personnes avec qui ils travaillent. De plus, étant des connaissances principalement issues de la psychologie du développement de l'individu (Tremblay-Gagnon,

2017), nombreux sont les travaux qui discutent de l'influence du développement sur le comportement de l'individu. Ainsi, on pourrait croire que les enseignants ont facilement accès à cet univers conceptuel, autant lors de la FI que lors de leurs premières années sur le terrain.

Quant aux connaissances sur l'environnement, ce sont celles qui ont été les moins évoquées de tout le corpus de données. Comme nous l'avons mentionné dans notre chapitre de résultats, seules trois enseignantes du secondaire ont discuté conceptuellement de ce qu'elles connaissent sur le sujet. Elles ont mentionné avoir eu peu de cours touchant à l'environnement socioculturel des élèves, mais que les quelques notions acquises sur le sujet leur semblaient pertinentes dans leurs contextes. De surcroît, comme nous le verrons dans la prochaine partie abordant les sources de connaissances sur les élèves, nous pensons que les connaissances conceptuelles, notamment celles sur le développement de l'élève, sont acquises lors de la FI à l'enseignement. Nous abordons donc cette question directement afin de comprendre la place des connaissances sur l'élève au sein de la FI à l'enseignement.

Au cours des dernières pages, nous avons identifié des différences et tendances entre les ordres et domaines de spécialités d'enseignement : les enseignants titulaires au primaire n'apprennent pas les mêmes choses sur leurs élèves que les enseignants d'ÉPS, les enseignants du secondaire et de la FGA ne considèrent pas la connaissance de l'élève de la même manière que les enseignantes spécialistes au primaire. Comme nous l'avons mentionné, la connaissance de l'élève semble très ancrée dans la pratique enseignante. Or, nos données semblent montrer qu'elle est également spécifique à la spécialité d'enseignement des participants. Il semble aussi que comme toute personne, l'enseignant n'entretient pas les mêmes relations avec tous ses élèves : les connaissances recueillies ou obtenues sur les élèves semblent varier en fonction de la relation qu'il entretient avec eux. Par exemple, les enseignants du secondaire et de la FGA s'efforcent de connaître les perspectives d'avenir de leurs élèves et quand ils le peuvent, ils les intègrent à leurs enseignements, notamment en associant des notions de sciences des futurs programmes collégiaux vers lesquels les élèves se dirigent. Pour les enseignants du primaire, ce sont davantage des connaissances sur les intérêts des élèves, de ce qu'ils aiment, ce à quoi ils jouent, etc. qui semblent intervenir dans leur enseignement. En ÉPS, les enseignants mentionnent des connaissances sur le développement physique et moteur et sur la stimulation reçue à la maison

par leurs élèves. Ainsi, de manière générale, les connaissances acquises sur les élèves sont relatives aux besoins des enseignants. Puis, face aux demandes spécifiques venant des élèves et du terrain, les enseignants recueillent des informations et acquièrent des connaissances plus approfondies sur certains sujets : les troubles du spectre de l'autisme, la déficience visuelle, le suicide, l'immigration, la déficience intellectuelle et plus encore selon les besoins.

Que faut-il retenir des analyses précédentes sur les connaissances factuelles et conceptuelles des enseignants à propos des élèves ? Qu'est-ce que ces analyses nous apprennent sur la question plus générale du savoir des enseignants ?

Un premier élément ressort clairement : les connaissances des enseignants à propos de leur élève couvrent un large spectre d'aspects qui influencent ces derniers, allant de leurs capacités, intérêts et besoins, à leurs difficultés, leurs comportements et leurs milieux familial, socioéconomique et culturel. Bref, tout enseignant s'efforce de prendre en compte ce que sont ses élèves, en développant progressivement une connaissance de plus en plus large, mais différenciée à leur propos. En ce sens, la connaissance de l'élève est constituée de divers contenus factuels et conceptuels qui permettent aux enseignants d'appréhender tous les éléments essentiels à propos de leurs élèves.

Un deuxième élément découle du lien étroit existant entre la connaissance des élèves et la spécialité des enseignants. En effet, selon qu'ils travaillent comme titulaires ou spécialistes au primaire, comme enseignants au secondaire, en FGA et en l'ÉPS, les enseignants semblent développer des connaissances spécifiques à leur champ d'intervention et aux besoins particuliers de leurs élèves. De ce point de vue, la connaissance factuelle, mais aussi conceptuelle des élèves apparaît fortement contextualisée : il ne s'agit pas d'une connaissance générale, théorique et abstraite, mais plutôt d'une connaissance étroitement dépendante du champ de travail de l'enseignant, de la matière qu'il enseigne et des élèves auxquels il s'adresse. Cela va à l'encontre de plusieurs travaux au sein du champ de recherche sur les savoirs enseignants, qui se sont efforcés au travers des années d'édifier des typologies du savoir enseignant générales et applicables à tous les ordres et domaines de spécialités de l'enseignement (Altet, 2001 : 2004 ; Cochran, DeRuiter et King, 1993 ; Shulman, 1987 : 2004 ; Tardif et Lessard, 1999). Or, nos résultats

semblent plutôt indiquer que les connaissances enseignantes sont fortement spécifiques aux domaines et ordres d'enseignement des participants. Des typologies plus spécifiques, applicables aux différentes matières et cycles d'enseignement devraient émerger, un peu à la manière dont le champ de l'ÉPS l'a fait dans les dernières années. En effet, plusieurs typologies des savoirs enseignants existent en ÉPS (Hayes et al., 2008 ; Ingersoll, Jenkin et Lux, 2014) et tentent de saisir les particularités et spécificités de ce champ d'enseignement. Comme nous l'avons vu dans la problématique, certains auteurs se sont attardés à documenter et spécifier certains types de connaissances comme la connaissance pédagogique de la matière, or, il semble que peu l'aient fait en considérant les différences entre les cycles d'enseignement (primaire, secondaire, FGA) et les spécialités des enseignants (matières de base tels le français et les mathématiques, l'adaptation scolaire, les langues secondes, etc.). Nous pensons que sur ce plan, notre étude doctorale apporte quelques éclaircissements.

Dans cette suite d'idées, un troisième élément émerge de l'analyse de nos résultats, soit le rôle central de la connaissance de l'élève dans l'ensemble des connaissances (ou savoirs) professionnelles des enseignants. En effet, les analyses précédentes (et celles qui suivent) suggèrent, du moins de manière provisoire, que la connaissance de l'élève se situe au cœur du travail des enseignants. Contrairement à plusieurs traditions de recherche que nous avons présentées dans les premiers chapitres de cette thèse, qui mettent surtout l'accent sur la connaissance de la matière ou la connaissance pédagogique de la matière, nos résultats semblent indiquer que la connaissance de l'élève occupe une place véritablement centrale dans le travail enseignant. Nous reviendrons sur cette question en conclusion à ce chapitre.

Finalement, nous pensons que notre description des contenus de la connaissance de l'élève — avec ses 13 connaissances spécifiques — donne de bonnes indications de ce qu'un enseignant devrait connaître ou essayer d'apprendre à connaître sur ses élèves. Même si cette connaissance est profondément ancrée dans la pratique et l'expérience, il semble qu'elle peut aussi avoir des implications importantes pour la FI et la formation continue (FC) des enseignants. Est-ce que la FI à l'enseignement permet aux futurs enseignants d'acquérir des connaissances solides et étendues sur les élèves, qu'ils pourront mobiliser par la suite dans leurs pratiques professionnelles ? Peut-on concevoir des FC plus appropriées aux contextes d'enseignement avec les élèves, en fonction

des spécialités des enseignants ? Notre recherche ne permet pas de répondre directement à ces questions, mais elle révèle deux choses importantes : tout enseignant a besoin de connaître ses élèves et tous les enseignants que nous avons interrogés sont réellement engagés dans ce processus de connaissance de leurs élèves. En bref, ils sont soucieux de mieux connaître leurs élèves, car ils savent que cette connaissance est au cœur de leur activité professionnelle. Allons voir maintenant comme les enseignants interrogés ont dit apprendre à connaître leurs élèves.

5.2 Les sources de la connaissance de l'élève

La partie précédente a été consacrée aux contenus de la connaissance des élèves. Cette partie aborde cette connaissance sous l'angle de ses sources, soit d'où provient-elle ? Comment les enseignants l'acquièrent-ils ?

Notre cadre conceptuel a identifié, en accord avec la documentation scientifique, différentes sources et modes d'acquisition des connaissances enseignantes. Cette documentation scientifique met de l'avant l'existence de deux principales sources de connaissance. La première découle des connaissances issues de la FI à l'enseignement et de la recherche sur l'apprentissage, le développement de l'individu, la pédagogie, etc. Ces connaissances sont en principe formalisées, théoriques et issues de la recherche dans le domaine. La seconde source s'enracine dans les connaissances issues du terrain et des pratiques professionnelles, de l'expérience du travail quotidien de l'enseignant avec les élèves et les collègues. Nous avons vu que c'est justement dans ce travail au quotidien que les connaissances déclaratives (prédicatrices) deviennent des connaissances procédurales (opératoires) (Altet, 2004 ; Vergnaud, 1996).

À ces deux sources principales, s'ajoutent aussi les connaissances personnelles de l'enseignant et celles issues de son éducation familiale et scolaire antérieure, qui ont été peu discutées dans notre étude, ainsi que les connaissances qui forment les contenus des programmes scolaires, qui sont assimilées, dans la documentation, aux connaissances conceptuelles sur l'apprentissage des élèves et sur les disciplines scolaires.

Or, un des objectifs de notre recherche doctorale était d'étudier ces sources et surtout de mieux comprendre comment la connaissance de l'élève est acquise par les enseignants. Nous les avons

donc interrogés sur cette question, en leur demandant de nous décrire où et comment ils avaient appris à connaître leurs élèves. Nous les avons également interrogés sur leur FI, afin de savoir si elle leur avait procuré des connaissances relatives aux élèves, plus particulièrement sur les façons dont ils apprennent, se développent et vivent dans leur environnement socioculturel.

Le chapitre 4 a mis en évidence que les connaissances acquises lors de la FI sont principalement conceptuelles, car elles sont issues de la recherche en sciences de l'éducation et en sciences sociales et humaines, telles la psychologie et la sociologie. La section précédente a aussi montré que les participants peuvent se référer à des connaissances conceptuelles sur le développement de l'individu (développement physique, affectif, psychologique, social, etc.), ainsi qu'à celles relatives aux apprentissages (stratégies de lecture, didactique des mathématiques, niveau des élèves, etc.). On peut donc penser que les FI suivies par les participants leur ont permis d'acquérir, du moins en partie, des connaissances sur ces deux aspects.

Cela dit, il ressort de nos analyses que les enseignants interrogés apprennent à connaître leurs élèves davantage sur le terrain, en travaillant avec eux, notamment en classe. Ils apprennent à les connaître en les observant, en discutant avec eux, en analysant leurs travaux, en leur faisant passer des questionnaires afin de mieux les connaître, etc. Ils peuvent aussi consulter leurs collègues professionnels ou les autres enseignants lorsqu'ils le jugent nécessaire, mais aussi s'entretenir avec les parents ou lire les dossiers personnels des élèves. Ainsi, tant au primaire qu'au secondaire et à la FGA, peu importe la matière enseignée, les moyens pour apprendre à connaître ses élèves sont nombreux et majoritairement issus de l'expérience pratique au sein des classes et des établissements scolaires. Dans les prochaines pages, nous allons tenter de mieux comprendre la place que prend la connaissance de l'élève à la fois dans la FI et dans le travail enseignant.

5.2.1 Les élèves dans la formation initiale et la recherche

Nous l'avons vu précédemment, les connaissances issues de la FI sont constamment retravaillées et adaptées au contexte d'enseignement par les enseignants. Ainsi, il est nécessaire de se demander si les connaissances relatives aux élèves et issues de la FI et de la recherche sont réellement intégrées aux pratiques enseignantes et si oui, de quelle manière.

En principe, la FI à l'enseignement, comme toute formation professionnelle, doit transmettre des savoirs contribuant au développement du futur professionnel (Paradeise, 1988 : 2004 ; Shulman, 1987 ; Wittorski, 2008). Ces savoirs représentent les connaissances et les compétences à acquérir afin de pouvoir enseigner adéquatement. C'est pour cette raison que depuis 30 ans de nombreux chercheurs en éducation tentent de définir les connaissances et les compétences à la base du travail enseignant, afin, justement, de les intégrer à la FI. Ainsi, les connaissances acquises lors de la FI devraient représenter une première source importante de connaissances pour les futurs enseignants.

Il ne fait aucun doute que l'élève est au cœur de plusieurs recherches en sciences de l'éducation : que ce soit en étudiant les facteurs de la réussite scolaire (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004), l'instauration d'un climat favorisant l'apprentissage (Fortin, Plante et Bradley, 2011 ; Hargreaves, 2000), le développement de pratiques inclusives (Boutin, Bessette et Dridi, 2015 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2017) ou encore les effets de la différenciation pédagogique (Galand, 2017 ; Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011), l'élève est largement au centre de ces travaux.

Cependant, dans quelle mesure les résultats de ces recherches et les nombreuses connaissances qu'elles proposent au sujet des élèves sont-ils réellement intégrés dans les programmes de FI et surtout véritablement assimilés par les futurs enseignants ? Toutes ces connaissances scientifiques relatives à l'élève s'intègrent-elles réellement aux pratiques enseignantes et ont-elles un impact sur elles ? Sont-elles porteuses d'une véritable dimension professionnelle ou bien se cantonnent-elles au champ scientifique où elles sont énoncées ? Qu'en disent les enseignants que nous avons interrogés ?

En lien avec la préparation de la FI relative aux connaissances sur les élèves, les participants soulignent qu'elle leur fournit des connaissances cruciales pour leurs futures pratiques. Toutefois, plusieurs d'entre eux énoncent des critiques face à la transposition difficile de celles-ci une fois sur le terrain avec les élèves. Les enseignants interrogés sont en effet conscients que leur FI sert principalement à leur transmettre une multitude de connaissances afin qu'elles s'intègrent réellement dans le cadre de leur formation pratique et lors des premières années en insertion

professionnelle. Or, plusieurs ont tenu des propos très critiques face aux connaissances ou plutôt au peu de connaissances sur les élèves transmises dans les cours universitaires. En fait, ils déplorent que ces connaissances soient souvent trop théoriques et peu adaptées aux réalités du terrain. Ils expliquent que les connaissances conceptuelles sur les élèves transmises lors de leur FI leur offrent des « grilles de lecture » des situations, mais leur disent peu comment utiliser ces connaissances et informations. Que faire lorsqu'un élève qui a un diagnostic de troubles de l'adaptation fait face à un deuil familial ou bien à une chicane entre amis ?

Les participants mentionnent que les connaissances de l'élève à propos de l'apprentissage, c'est-à-dire comment l'élève apprend, les différentes techniques possibles pour transmettre un contenu afin de l'adapter à l'âge des élèves ou encore les différentes façons d'aborder un sujet pour que le plus grand nombre d'élèves comprennent la matière, sont bien présentes dans la formation initiale. Les connaissances sur le développement de l'enfant et de l'adolescent le semblent relativement aussi. Les enseignants interrogés semblent bien connaître le développement « normal » de l'enfant et de l'adolescent, dans la mesure où celui-ci influence l'élève en classe. Cependant, les connaissances plus spécifiques sur les troubles de comportement, les difficultés d'apprentissage, les troubles du développement et d'adaptation le sont trop peu à leurs yeux. C'est également le cas pour les connaissances sur l'environnement socioculturel des élèves.

En bref, les enseignants interrogés confirment ce que plusieurs autres auteurs ont énoncé par le passé (Tardif et Borges, 2020 ; Correa Molina et Chaubet, 2019 ; Tardif et Lessard, 1999) : la FI est perçue comme étant trop théorique et peu applicable aux réalités du terrain. Ce seraient les réelles expériences de terrains qui formeraient les nouveaux enseignants et c'est lors de celles-ci que leurs connaissances se développeraient. En ce sens, la connaissance de l'élève est perçue comme telle, soit qu'elle trouve son fondement lors de la FI, mais prend tout son sens une fois sur le terrain avec les élèves. C'est au travers des interactions avec ceux-ci que les enseignants apprennent à les connaître et peuvent adapter leurs enseignements en considérant leurs caractéristiques.

Sans être surpris par ce constat, nous pouvons tout de même interroger son fondement. En effet, la formation à l'enseignement fut repensée il y a une vingtaine d'années déjà afin de laisser une place plus grande aux stages et à la formation pratique (Tardif, 2013). Or, les enseignants débutants et les étudiants en formation la trouvent toujours trop théorique et pas assez pratique (Borges et al. 2019; Correa Molina et Chaubet, 2019). Diverses connaissances conceptuelles et leurs transpositions dans l'action sont abordées lors de la FI : dans les cours théoriques d'abord, puis dans les cours d'intégration, dans les séminaires de stage ainsi que dans le suivi de la formation pratique afin de faire le lien entre les connaissances théoriques et la pratique (Borges et Tremblay-Gagnon, 2020). De cette façon, il semble primordial que les connaissances conceptuelles sur les élèves soient contextualisées et adaptées aux réalités du terrain et que les futurs enseignants comprennent qu'il y a toujours un travail de réflexion à réaliser à leur propos. Mais comment se fait-il qu'encore aujourd'hui, une fois en classe, les nouveaux enseignants considèrent que leur FI n'est pas suffisante ? Rojo et Minier (2015) soulignent que les enseignants débutants doivent confronter leur vision du métier, souvent idéalisée, à la réalité du métier et s'en retrouvent désillusionnés. Comment expliquer cela ? Est-ce la FI qui ne forme pas réellement assez bien les futurs enseignants ou est-ce plutôt la réalité du terrain qui « choque » les enseignants débutants ? On pourrait supposer que la complexification du travail enseignant (Tardif, 2013), les changements dans la composition de la classe et les différentes clientèles (Talbot, 2006), les enjeux sociétaux entourant le système éducatif et les attentes toujours plus grandes vis-à-vis des enseignants, mais sans moyens suffisants (Boutin, Bessette et Dridi, 2015) pourraient expliquer une partie de ce sentiment d'être pris au dépourvu à la suite de la FI. La clé est-elle alors dans un accompagnement plus grand sur le plan de l'insertion professionnelle ? C'est ce que certains auteurs semblent croire, dont Fournier et Marzouk (2008), qui soulignent l'importance du travail entre milieux universitaires et scolaires afin de mieux soutenir les enseignants débutants et d'atténuer les difficultés lors des premières années de leurs carrières.

Cela étant dit, selon Altet (2004), les savoirs issus de la FI et de la recherche servent principalement à théoriser l'activité enseignante, à mieux comprendre les situations et à offrir diverses grilles de lecture (schèmes professionnels). En principe, ces savoirs devraient, par une sorte « d'osmose progressive », s'intégrer aux pratiques enseignantes au fur et à mesure que les

nouveaux enseignants acquièrent de l'expérience (lien théorie-pratique). Ainsi, on peut penser que la connaissance conceptuelle de l'élève trouve d'abord sa source dans la FI des enseignants, tout en étant modifiée et adaptée au terrain par la suite. Selon les expériences des enseignants et des élèves avec lesquels ils travaillent, cette connaissance évolue, se transforme et se lie aux connaissances factuelles sur les élèves. De cette façon, même si la FI semble pouvoir être améliorée, peut-on supposer que la transmission de connaissances, comme celles à propos des élèves, sera toujours perçue comme « incomplète », dans la mesure où les élèves réellement en classe seront toujours différents les uns des autres et que donc, l'enseignant devra toujours s'adapter à eux année après année ? Chose certaine, nos résultats montrent que les connaissances factuelles sur les élèves proviennent principalement de la pratique des enseignants. Résumons ce qu'ils nous ont dit à ce propos.

5.2.2 Les élèves dans le travail au quotidien

Selon plusieurs auteurs (Shulman, 1987 : 2004 ; Tardif et Lessard, 1999), certaines connaissances sont issues de la pratique et nos résultats montrent que c'est bien le cas avec la connaissance de l'élève. Comme nous l'avons vu dans nos premiers chapitres, plusieurs auteurs voient dans l'expérience la principale source de connaissance de l'enseignant. Ce serait elle qui formerait réellement les enseignants à travailler avec les élèves. C'est également ce que les enseignants interrogés semblent dire : les expériences de stages et la pratique enseignante seraient les sources premières d'apprentissage du métier selon eux (Borges, Robichaud, Tardif et Tremblay-Gagnon, 2019 ; Correa Molina et Chaubet, 2019). Ainsi, que reste-t-il des connaissances acquises lors de la formation initiale ? Comme nous venons de le dire, toutes les connaissances mobilisées dans la pratique enseignante sont modulées et adaptées aux besoins du terrain (Altet, 2004). Ainsi, aucune connaissance issue de la FI ne serait utilisée « telle quelle » par l'enseignant.

Lors de la FI, on peut dire que ce sont principalement les connaissances conceptuelles qui sont abordées et développées. Une fois en classe, les enseignants apprennent à connaître les élèves qui s'y trouvent et développent leurs connaissances factuelles à propos d'eux. Il semble toutefois que ces deux types de connaissances ne sont pas dichotomiques et complètement séparés : pour comprendre les faits, l'enseignant doit disposer de connaissances conceptuelles, mais pour agir réellement, il doit prendre en compte les faits grâce à des connaissances factuelles. Autrement

dit, les connaissances conceptuelles sur l'élève aideraient l'enseignant à mieux comprendre les connaissances factuelles, c'est-à-dire les faits sur les élèves en classe, mais sans ces connaissances factuelles, les connaissances conceptuelles ne peuvent pas prendre de sens. C'est grâce à ce travail sur les connaissances, souvent peu conscient, que l'enseignant s'ajuste et agit pour faire la classe (connaissance procédurale).

Ainsi, la connaissance de l'élève pourrait être vue comme une « connaissance ouvragée », c'est-à-dire une connaissance adaptée aux exigences propres du travail enseignant avec les élèves. Cette connaissance ouvragée se constitue progressivement au sein de la FI (basée sur la recherche en éducation), mais est par la suite modifiée, modulée et retravaillée au contact des élèves. Selon Vause (2010), cette connaissance ouvragée est propre à chaque enseignant ; elle est aussi évolutive et se construit au travers des expériences de l'enseignant. Cette connaissance ouvragée « renvoie à un savoir construit par et pour le travail en confrontation avec les savoirs théoriques » (Borges et al. 2019, p.107). Cette connaissance, qu'elle porte sur l'apprentissage, le développement ou l'environnement socioculturel des élèves, est principalement acquise sur le terrain en interaction, justement, avec les élèves. Elle permet aux enseignants débutants de confronter les connaissances conceptuelles issues de leur FI et de la recherche aux réalités et exigences de l'enseignement en milieu scolaire avec des élèves réels.

Illustrons cela à l'aide d'un exemple. Lors de son entretien, l'enseignant 42 (FGA) a décrit un élève ayant plusieurs diagnostics, dont un trouble du spectre de l'autisme (asperger), ayant de grandes capacités en littérature, mais peu en texte argumentatif. L'objectif du programme en français pour cet élève est d'arriver à écrire un texte argumentatif. L'enseignant 42 explique avoir appris à travailler avec lui spécifiquement. Un élève asperger est souvent très routinier¹⁹ et comme l'enseignant le mentionne, lui adresser des demandes de façon impromptue ne fonctionne pas avec lui. Pour cet élève, tout doit être organisé et planifié. Grâce à ses connaissances sur le trouble asperger et sur son élève, l'enseignant 42 a développé une façon de faire qui convient à l'élève et lui permet de progresser vers les objectifs du programme (écrire un texte argumentatif). À l'aide de cet exemple, on peut percevoir les subtilités du travail enseignant, ainsi que les liens entre les

¹⁹ Pour la description complète du trouble asperger voir : <https://spectredelautisme.com/trouble-du-spectre-de-l-autisme-tsa/informations-caracteristiques-diagnostic-syndrome-d-asperger/>

trois différents types de connaissance : factuelle (son élève et ses capacités), conceptuelle (le trouble asperger) et procédurale (organiser les rencontres et les objectifs à l'avance). Les connaissances factuelles sont personnelles, évolutives et confrontées aux connaissances conceptuelles, menant ainsi à une connaissance procédurale, c'est-à-dire une action. On peut également constater que les connaissances mobilisées par l'enseignant 42 sont très ancrées dans son contexte (FGA) et spécifiques à cet élève.

Ainsi, un important constat ressort de notre étude. Les connaissances conceptuelles sur les élèves, principalement celles sur l'apprentissage et le développement, sont abordées dans les programmes de FI. Cependant, conformément à ce que l'on retrouve dans la documentation scientifique sur le sujet, les connaissances issues de la FI sont jugées trop théoriques et pas assez pratiques par les enseignants débutants. Les connaissances, généralement conceptuelles, issues de la FI doivent donc toujours être adaptées au contexte d'enseignement et dans ce cas précis, aux élèves avec lesquels l'enseignant travaille. Ainsi, notre étude montre que l'expérience pratique est jugée le lieu principal pour l'apprentissage du métier : le développement des connaissances sur les élèves se déploie réellement à leur contact, dans les interactions avec eux et dans les relations entre l'enseignant et ses élèves. Sans apporter de réelle nouveauté sur ce plan, notre étude doctorale rappelle qu'il faudrait encore une fois tenter de resserrer le lien théorie-pratique lors de la FI afin de faciliter le transfert dans la pratique des enseignants débutants.

De plus, dès que l'on conçoit cette connaissance de l'élève comme ouvragée, travaillée par le terrain, une dynamique particulière en découle. Non seulement elle se module en fonction des élèves dans la classe, mais elle se transforme également au fil du temps, devant les différentes classes et contextes de travail de l'enseignant. Elle s'articule également aux autres types de connaissances enseignantes. Après avoir analysé les contenus et les sources de la connaissance de l'élève, abordons maintenant la question de sa mobilisation au sein des pratiques enseignantes.

5.3 La mobilisation de la connaissance de l'élève

Le dernier point que nous abordons dans ce chapitre de discussion est la mobilisation de la connaissance de l'élève dans la pratique enseignante. En effet, il semble incomplet d'aborder la question des savoirs enseignants sans comprendre comment ils interviennent dans le travail enseignant quotidien. Dans notre cas, la mobilisation de la connaissance de l'élève semble intervenir principalement dans trois grandes activités enseignantes. En premier lieu, elle sert lors de l'adaptation des contenus de la matière à enseigner aux élèves ; elle est donc intimement liée à la connaissance des contenus de la matière et à la pédagogie. En deuxième lieu, elle intervient de façon constante dans la relation enseignant-élève. Enfin, en troisième lieu, la connaissance de l'élève contribue à la différenciation pédagogique et elle est au cœur de l'enseignement d'aujourd'hui. Au-delà de ces trois activités, nos résultats de recherche suggèrent que la connaissance de l'élève est largement mobilisée dans toutes les autres activités de l'enseignant, lui laissant une dynamique quelque peu différente de ce que l'on retrouve dans la documentation scientifique actuelle. Nous verrons ce point en dernier, afin de sceller notre interprétation des données et les réponses à nos questions de recherche.

5.3.1 La connaissance de l'élève au service des connaissances de la matière et de la pédagogie

Dans notre problématique, nous avons vu que différentes catégories de connaissances ont été étudiées et approfondies par les chercheurs au cours des 30 dernières années et nous avons vu que parmi celles-ci se trouvaient les connaissances des contenus de la matière et celle de la pédagogie. Rappelons rapidement que la connaissance des contenus de la matière se réfère à la discipline enseignée, mais aussi à son histoire et à sa structure (Grossman et Stodolsky, 1994 : 1995). Elle est également relative aux connaissances des conceptions alternatives des élèves spécifiques à la matière (Ball, Thames et Phelps, 2008 ; Shulman, 1987 : 2004). Autrement dit, la connaissance des contenus de la matière n'est pas seulement relative aux savoirs à transmettre, elle concerne également tout ce qui touche la réflexion qui sous-tend les savoirs transmis, la structure derrière les explications et exercices, ainsi que les erreurs possibles commises par les élèves dans la compréhension qu'ils en ont. En ce qui a trait à la connaissance de la pédagogie, pour Voss, Kunter et Baumet (2011), elle concerne les connaissances sur la gestion de la classe,

sur les méthodes d'enseignement, sur l'évaluation, sur le processus d'apprentissage et sur les caractéristiques des élèves. Cette connaissance pédagogique aide l'enseignant à faire la classe et à la gérer afin de transmettre les savoirs inscrits au programme. Elle concerne spécifiquement le processus décisionnel de l'enseignant (Guerrero, 2017). C'est sur la base de ces connaissances en gestion de classe, sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation, ainsi que des connaissances sur le processus d'apprentissage et les caractéristiques des élèves qu'il peut agir et intervenir en classe. Nous comprenons que les contenus de la matière et de la gestion de la classe, des évaluations et des méthodes d'enseignement sont prévus en fonction des élèves, de leurs âges et capacités. De cette façon, pour les auteurs cités ci-haut, la connaissance de l'élève se loge autant dans la connaissance des contenus de la matière que dans celle de la pédagogie. Mais est-ce bien le cas ?

À la lumière de nos résultats, il semble que les enseignants, selon leurs spécialités et leurs domaines d'enseignement, n'évoqueront pas les mêmes connaissances sur les élèves. C'est ce que nous avons vu dans la partie 5.1 de ce chapitre. En effet, nous avons vu qu'à la base de l'acte d'enseigner, il y a une réflexion de l'enseignant sur ce qu'il doit transmettre comme savoir et sur la manière de le faire. Par exemple, l'enseignante 50 (ECR au secondaire) mentionne utiliser des connaissances sur la motivation et les intérêts de ses élèves afin de les motiver pour un projet scolaire. Pour l'enseignant 11 (1^{er} cycle primaire), ce sont des connaissances sur les conceptions alternatives en mathématiques qui l'aident à faire la classe. L'enseignante 47 (sciences et technologies au secondaire) utilise également les conceptions alternatives (erronées dans ce cas précis) pour amener les élèves à mieux comprendre sa matière. Pour les enseignants de français, ils disent mobiliser des connaissances sur les stratégies de lecture afin de conduire les élèves vers les objectifs de leurs programmes (enseignantes 23 et 57, primaire et préscolaire). Ainsi, les spécialités et les domaines d'enseignement semblent influencer les connaissances sur les élèves évoquées par les participants, mais également, par moment, la matière qu'ils enseignent ainsi que la manière de l'enseigner.

Les enseignants interrogés semblent bien conscients qu'ils n'utiliseront pas les mêmes connaissances sur les élèves selon leurs domaines d'enseignement. Comme l'enseignante ressource 13 l'a mentionné, on ne gère pas de la même manière une classe de 1^{re} année qu'une

classe de 6^e du primaire. Même chose pour les enseignants du secondaire et de la FGA interrogés : comme nous l'avons souligné dans la première partie de cette discussion, ces enseignants semblent se référer davantage aux connaissances sur le développement de leurs élèves adolescents (ou jeunes adultes), indiquant de la sorte que la question du développement de l'individu adolescent prend une place importante en classe.

De plus, pour plusieurs auteurs ayant étudié la question, la connaissance des contenus de la matière devrait être spécifique à la matière enseignée : l'enseignant de langue n'aborde pas les notions de grammaire de la même façon que l'enseignant de mathématique aborde la fraction, ou encore que l'enseignant d'ÉPS aborde les habiletés de la gymnastique (Ball, Thames et Phelps, 2008 ; Grossman et Stodolsky, 1994 : 1995 ; Rovegno, 1993). Toutefois, pour les travaux traitant de la connaissance de la pédagogie en général, cela semble moins clair. Est-ce qu'on pourrait dire que cette dernière est évoquée par les enseignants, mais en fonction des élèves auprès desquels ils interviennent ?

Autrement dit, la mobilisation des connaissances sur les contenus de la matière et celles sur la pédagogie semblent intimement liées à la connaissance de l'élève. Par exemple, les enseignants des sciences de la nature (mathématiques, sciences et technologies) semblent mobiliser davantage des connaissances sur les conceptions alternatives puisqu'en ce domaine, on peut plus facilement anticiper les erreurs des élèves. Cela confirmerait que la connaissance des contenus de la matière comprend bien les conceptions alternatives de la matière chez les élèves (Shulman, 1987). Par ailleurs, les enseignants qui enseignent ces mêmes matières scientifiques évoquent régulièrement des connaissances sur l'apprentissage et l'adaptation de contenus aux élèves.

Est-ce le cas pour les enseignants qui enseignent les matières liées aux sciences sociales et humaines telles les langues ou l'éthique et la culture religieuse ? Les enseignants interrogés abordant ces matières mentionnent mobiliser plusieurs connaissances sur la motivation de leurs élèves et sur les stratégies, par exemple en lecture, pour les aider à progresser. Peut-être qu'ils utilisent davantage des connaissances sur les intérêts des élèves et que leurs matières, « plus flexibles » dans sa mise en œuvre, leur offriraient la possibilité de prendre en compte cet aspect motivationnel. Et qu'en est-il des enseignants d'ÉPS ou d'arts plastiques ? Ces matières,

nécessitant davantage d'habiletés motrices (fines et globales), se rapportent à un champ différent de connaissances sur les élèves, notamment sur le développement physique et moteur et sur la stimulation familiale. C'est ce que nos données semblent indiquer. Même si nous ne pouvons pas proposer un modèle généralisable de la connaissance de l'élève, car notre échantillon d'enseignants est trop restreint, il est tout de même possible de dégager deux grands constats de ce qui précède : premièrement, les enseignants sont influencés par la matière qu'ils enseignent, en plus du domaine dans lequel ils travaillent ; deuxièmement, la connaissance de l'élève semble être spécifique à la matière enseignée et adaptée à l'âge des élèves. Nous verrons dans la prochaine section que les connaissances sur les élèves interviennent aussi dans la relation enseignant-élève. En effet, comme ces connaissances aident l'enseignant à mieux comprendre ses élèves, cela l'aide également à établir une relation sincère et positive avec eux.

5.3.2 La connaissance de l'élève dans la relation enseignant-élève

Alors que dans la section précédente nous avons analysé les liens entre la connaissance de l'élève et les connaissances des contenus de la matière et de la pédagogie, nous abordons dans cette sous-section un autre élément clé dans l'acte d'enseigner : la relation entre les enseignants et leurs élèves.

Notre problématique (chapitre 1) a mis clairement en évidence l'importance de la relation entre les enseignants et leurs élèves. Nous avons vu que celle-ci a une dynamique particulière puisqu'elle est autant influencée par le contexte que par les croyances des enseignants (Fortin, Plantes et Bradley, 2011). De plus, en s'investissant dans cette relation, l'enseignant considère plusieurs choses : les habiletés de l'élève, ses comportements et son réseau de pairs, selon les mêmes auteurs. Lors de l'instauration de cette relation, l'enseignant doit développer et mobiliser des connaissances sur les caractéristiques de ses élèves afin d'établir avec eux des rapports positifs, forts et chaleureux qui les soutiennent dans leurs parcours scolaires (Fortin, Plantes et Bradley, 2011).

Les enseignants interrogés nous ont indiqué qu'ils semblaient connaître leurs élèves et qu'ils entretiennent une relation avec eux sur plusieurs plans (éthique, émotionnel etc.). Nous avons également vu que les enseignants interrogés ont à cœur le bien-être de leurs élèves. Les exemples

sont nombreux : l'enseignante 22 (accueil et soutien linguistique) a raconté amener de la nourriture à un de ses élèves qui était sous-alimenté à la maison ; les enseignantes 47 et 51 ont décrit des élèves anxieux et mentionné comment elles avaient tenté de les aider ; l'enseignante 44 raconte le cas où elle a dû appeler l'ambulance pour une élève suicidaire. L'enseignant 42 de la FGA qui, malgré les nombreux diagnostics de son élève, trouve le moyen de le faire progresser en individualisant son approche. Les enseignants interrogés semblent généralement préoccupés par le bien-être ressenti de leurs élèves lorsqu'ils sont en classe, parfois même au-delà, ce qui peut occasionner un certain « flou » quant à leur rôle d'enseignants.

Selon divers auteurs, pour apprendre il faut se sentir bien : il faut que les élèves se sentent à leur place en classe et à l'école, qu'ils sentent qu'ils peuvent se tromper ou être différents sans risque (Cloutier et Drapeau, 2015). De plus, Fortin, Plante et Bradley (2011) soulignent qu'une relation positive entre les enseignants et leurs élèves est associée à une plus grande réussite scolaire, un plus grand engagement de ces derniers, à un bien-être psychologique et émotionnel, aux développements des habiletés, entre autres sociales, ainsi qu'à une transition primaire-secondaire plus douce. Autrement dit, une relation positive entre les enseignants et leurs élèves crée un climat de classe propice au développement et à l'apprentissage.

Parmi les moyens énoncés par les mêmes auteurs pour instaurer une relation positive, on retrouve notamment un soutien émotionnel de la part de l'enseignant, une relation chaleureuse et le respect de chacun. Il semble que c'est ce que l'on perçoit dans les discours des enseignants que nous avons interrogés. Ils ont à cœur non seulement le bien-être de leurs élèves, mais aussi leur développement et réussite scolaire. Ils semblent avoir un fort désir d'améliorer leurs enseignements, leurs relations et compétences afin de faire progresser leurs élèves. Pour cela, il semble qu'ils tentent d'instaurer cette relation positive avec les élèves, de réfléchir sur les contenus à transmettre et, plus largement, aux manières de différencier leur pédagogie.

La connaissance de l'élève devient ici primordiale. En effet, comment entretenir une relation sincère, positive et chaleureuse sans connaître les personnes avec qui nous entrons en relation ? Comment favoriser la réussite scolaire au sein de sa classe sans entrer en contact avec ses élèves ? La connaissance de l'élève est à la base de ces relations entre enseignants et élèves et au travers

de leurs interactions, les enseignants en apprennent sur eux et cela semble les aider non seulement à mieux comprendre leurs comportements, leurs réactions et leurs difficultés, mais aussi à adapter leurs activités d'enseignement. Dans certains contextes, par exemple au primaire, le titulaire de classe peut utiliser les intérêts des élèves afin de rendre la matière plus attrayante. En concordance avec un enseignement centré sur l'élève, il semble que la connaissance de l'élève soit au cœur de l'acte d'enseigner et donc des relations entre les enseignants et ses élèves. De même, elle est au fondement de la différenciation pédagogique et des adaptations portées sur la matière et les activités par les enseignants. Voyons cela.

5.3.3 La connaissance de l'élève et la différenciation pédagogique

Au travers de l'analyse de nos résultats, nous avons pu constater que plusieurs connaissances sur les élèves étaient utilisées par les enseignants afin d'y adapter leurs activités d'apprentissage. En fait, les enseignants interrogés nous disent mobiliser leurs connaissances sur les élèves afin d'aider ceux qui ont des difficultés ou encore, pour s'adapter au groupe en général et répondre à des difficultés communes à tous les élèves. Certains enseignants ont mentionné différencier leurs activités et objectifs selon les capacités de leurs élèves, alors que d'autres ont souligné qu'ils différencieraient leurs approches en fonction des caractéristiques de leurs groupes. Par exemple, l'enseignante 43 a raconté ne pas avoir la même approche des mathématiques avec son groupe d'élèves de « sport élite » qu'avec un groupe « d'artistes ». L'enseignante 57 a mentionné changer sa planification annuelle selon le niveau général des élèves dans son groupe, et ce, d'une année à l'autre. Quant à l'enseignante 52, elle a souligné que l'enseignement d'aujourd'hui nécessite une plus grande flexibilité et une obligation de s'adapter au niveau des élèves. De façon générale, les enseignants interrogés ont mentionné essayer de s'adapter quotidiennement à leurs élèves, collectivement et individuellement lorsque cela est possible. Ils semblent conscients que leurs élèves peuvent ne pas toujours être disposés à apprendre de façon optimale et apprennent à composer avec cela.

À la suite de l'analyse de ces résultats, il semble que la connaissance de l'élève (particulièrement les connaissances sur l'apprentissage des élèves : leurs connaissances antérieures, leurs niveaux et capacités) est mobilisée afin de différencier l'enseignement. Selon Galand (2017), ce sont effectivement les caractéristiques des élèves et de leurs connaissances antérieures, leurs

représentations de la matière et leurs niveaux de maîtrise qui seraient importants à prendre en compte dans la différenciation pédagogique. D'autres auteurs, dont Robbes (2009) et Przesmycki (1991) soulignent que les caractéristiques des élèves relatives à leurs intérêts, motivations et désirs d'apprendre le seraient tout autant. Ainsi, les connaissances sur l'apprentissage et les connaissances sur le développement de l'élève jouent, pour l'enseignant, un rôle primordial dans la différenciation pédagogique. Cette dernière étant une préoccupation de premier ordre depuis les réformes éducatives du début des années 2000 (Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011) et il nous semble que les résultats de notre étude sur les connaissances sur les élèves mobilisées lors des pratiques de différenciation mises en place par les enseignants sont importants. Ils permettent en effet d'éclairer les savoirs des enseignants qui sous-tendent la différenciation pédagogique.

L'analyse précédente révèle les connaissances que les enseignants prennent en compte lorsqu'ils veulent adapter et différencier leurs activités aux élèves dans leur classe et plus globalement au groupe d'élèves. Certes, nos résultats ne montrent pas que les enseignants que nous avons interrogés individualisent leur enseignement à tous les coups. Ils montrent toutefois que les enseignants sont flexibles et conscients que leurs élèves apprennent différemment. Cela semble rejoindre les propos de Galand (2017), soulignant l'importance d'alterner entre un enseignement collectif et individuel, tout en variant la structure des activités pédagogiques.

Quoi qu'il en soit, à ce stade-ci, trois éléments clés ressortent de notre recherche doctorale : la connaissance de l'élève est intimement liée aux connaissances des contenus de la matière et de la pédagogie ; elle peut intervenir et aider à l'instauration d'une relation positive entre les enseignants et leurs élèves ; et elle sert principalement à la différenciation pédagogique et à l'adaptation des méthodes d'enseignement aux élèves aussi bien comme groupe que comme individu. Tâchons maintenant de mettre ces éléments en perspective et de les articuler au travail réel de l'enseignant et à ses autres connaissances.

5.3.4 La connaissance de l'élève et son articulation au travail enseignant

Notre problématique et notre cadre conceptuel ont mis en évidence l'absence de consensus parmi les différents auteurs qui ont étudié jusqu'à maintenant les connaissances à la base de l'enseignement. En fait, depuis les travaux fondateurs de Shulman (1986 : 1987), les chercheurs

ont principalement repris une de ses catégories et l'ont approfondie. Toutefois, même si on tente de décomposer le travail enseignant en activités distinctes et de catégoriser les différents types de savoirs qu'il met en jeu, il reste qu'il est fondamentalement une activité professionnelle caractérisée par son dynamisme et sa fluidité lors des interactions avec les élèves, car l'enseignant agit et s'adapte souvent à l'improviste en fonction des besoins variés des élèves au moment de faire la classe.

Ainsi, au terme de notre analyse, il nous semble important de mieux comprendre la mobilisation de la connaissance de l'élève en la situant par rapport aux autres types de connaissances identifiés initialement par Shulman (1987 : 2004). Nous avons choisi la typologie de Shulman, puisqu'elle est la plus complète à ce jour et surtout, celle qui fait référence dans la documentation scientifique internationale. Rappelons-la :

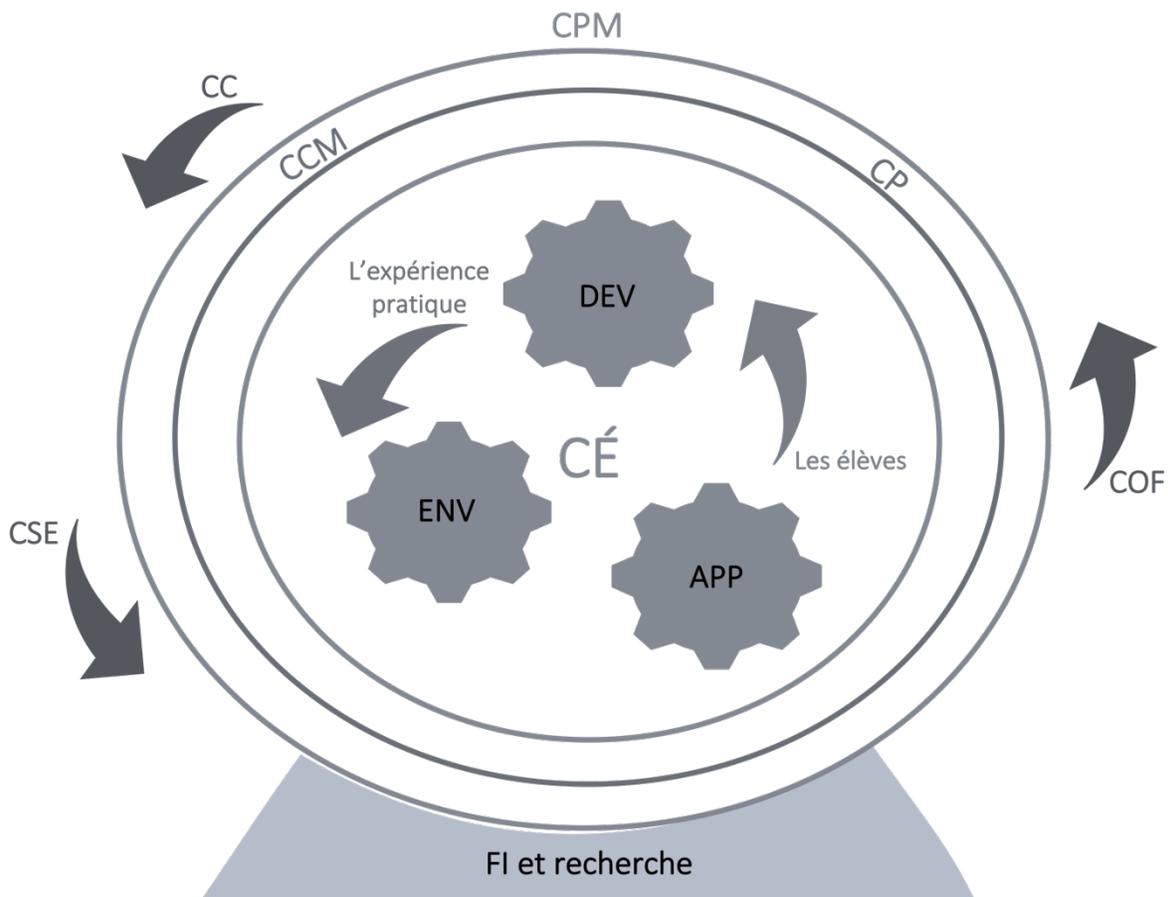
- 1) Connaissance des contenus de la matière (CCM) : désigne les disciplines et les matières enseignées, soit les règles de grammaire en français, la fraction en mathématiques, l'atome en physique, etc.
- 2) Connaissance pédagogique de la matière (CPM) : décrit comment cette connaissance est utilisée pour transformer le contenu de la matière en des contenus compréhensibles pour les élèves.
- 3) Connaissance des curriculums (CC) : consiste à connaître le matériel et les programmes scolaires. Elle sert d'outil à l'enseignant.
- 4) Connaissance de la pédagogie (CP) : regroupe les principes et les stratégies en gestion et organisation de la classe.
- 5) Connaissance des caractéristiques des apprenants (CÉ).
- 6) Connaissance du système éducatif (CSE) : décrit le contexte du système d'éducation et permet à l'enseignant de se situer dans son environnement.
- 7) Connaissance des objectifs et finalités de l'éducation (COF) : définit la philosophie et l'histoire du système éducatif dans lequel intervient l'enseignant.

Comment articuler les résultats de notre recherche doctorale à cette typologie de Shulman, tout en mettant en évidence la place primordiale que devrait y occuper la connaissance de l'élève ?

Dans notre cadre conceptuel (chapitre 2), nous avons proposé la figure 2 illustrant notre conception de la connaissance de l'élève. La figure 8 suivante se veut une réinterprétation de la figure 2 à la lumière de nos résultats du chapitre 4 et de nos analyses dans ce chapitre.

Figure 8

La connaissance de l'élève (CÉ) et son articulation au travail enseignant



À la base de cette figure, on retrouve la **formation initiale (FI)** et les **connaissances issues de la recherche**. Pour le futur enseignant, cette base constitue le premier socle sur lequel prendra appui par la suite le développement de ses connaissances professionnelles. Une fois en insertion, le nouvel enseignant sera appelé à constamment réinterpréter et adapter cette base initiale de connaissances au contexte de la classe et des élèves. Les connaissances issues de la formation initiale servent donc de fondements à l'acte d'enseigner, mais ces fondements sont appelés à être révisés à la lumière des pratiques enseignantes avec les élèves.

Au centre de la figure 8, nous avons placé **les trois sphères représentant les connaissances de l'élève** (apprentissage [APP], développement [DEV] et environnement [ENV]). Elles se trouvent au cœur de notre représentation de l'acte d'enseigner, car nos résultats semblent indiquer que les élèves sont toujours au centre des actions de l'enseignant. Ces trois sphères sont illustrées à l'aide d'engrenages qui se meuvent au gré des **élèves** et de **l'expérience pratique** de l'enseignant. En effet, les élèves et l'expérience pratique de l'enseignant avec eux semblent non seulement être les premières sources de connaissance de l'élève, mais, également, elles semblent être celles qui exercent l'influence la plus importante sur le travail de l'enseignant. Les enseignants agissent en fonction de ce qu'ils connaissent de leurs élèves et de leurs expériences présentes et passées avec eux. En ce sens, l'expérience avec les élèves ne peut pas se retrouver en périphérie de l'acte d'enseigner, elle doit être au cœur de notre compréhension du travail de l'enseignant et de ses connaissances professionnelles.

En plaçant la connaissance de l'élève au centre de la figure 8, il en résulte une transformation importante du modèle de Shulman (1987 : 2004). C'est pourquoi nous avons placé la connaissance des contenus de la matière et de la pédagogie dans le second cercle enserrant le premier. Dès 1987, Shulman mentionnait les liens intimes entre ces deux connaissances et celle sur les caractéristiques des élèves. Et comme nous l'avons montré dans la section 5.3.1, nous pensons que pour enseigner, l'enseignant doit articuler entre elles ces trois connaissances. C'est cette articulation qui permet le développement de la connaissance pédagogique de la matière, qui est propre à chaque enseignant et spécifique à la matière enseignée.

Ainsi, de notre point de vue, le cœur de l'acte d'enseigner ne serait pas la connaissance de la matière (CM), de la pédagogie (CP) ou la connaissance pédagogique de la matière (CPM) comme certains auteurs le soutiennent (Cochran, DeRuiter et King, 1993 ; Grossman, 1990 ; ODCE, 2017 ; Shulman, 1987), mais bien la connaissance de l'élève. C'est sur la base de celle-ci que les enseignants peuvent construire leurs activités, adapter les contenus de leur matière et peuvent évaluer et gérer la classe.

Finalement, les trois dernières catégories de connaissances identifiées par Shulman (les connaissances du curriculum [CC], du système éducatif [CSE] et des objectifs et finalités de

l'éducation [COF]) nous semblent plus transversales. En effet, selon nos données, elles interviennent de façons sporadiques dans l'acte d'enseigner, selon les besoins de références de l'enseignant. Elles guident les grandes finalités de l'enseignement et forment une toile de fond intellectuelle à laquelle les enseignants peuvent se référer au besoin.

À l'aide de la figure 8 et en plaçant la connaissance de l'élève au cœur de toutes les autres connaissances des enseignants, nous tentons de montrer le caractère incontournable de leurs relations avec leurs élèves. Selon Tardif et Lessard (1999), l'enseignant travaille pour et avec ses élèves, mais peu d'auteurs ont décrit ce que cela impliquait sur le plan des connaissances nécessaires pour enseigner. Pour l'enseignant, placer l'élève au centre de son enseignement signifie apprendre à le connaître, à le comprendre et à lui adapter son enseignement. Bien sûr, les enseignants ne peuvent et ne doivent pas toujours individualiser leurs activités et attentes en fonction de chaque élève. Toutefois, ils doivent forcément réfléchir aux meilleures manières de soutenir leurs élèves. Certaines activités fonctionneront à tous coups, d'autres devront être constamment adaptées; certains enseignants n'auront que des modifications mineures à apporter à leurs activités en changeant de groupe, d'autres devront revoir toute leur année scolaire. L'enseignement étant un acte situé et ancré dans un contexte, la réflexion de l'enseignant sur les connaissances à transmettre restera toujours engagée dans la recherche de pratiques adéquates pour soutenir les besoins variés de ses élèves.

Ainsi, dans ce dernier chapitre, nous avons apporté des éléments de réponse à nos trois questions spécifiques de recherche, tout en essayant de proposer une vision d'ensemble des connaissances relatives aux élèves que les enseignants possèdent. Il ressort un certain nombre de constats de notre discussion : les enseignants désirent développer une connaissance sur leurs élèves et ils possèdent des connaissances très précises sur eux ; ces connaissances varient selon le contexte d'enseignement, la matière et le domaine d'enseignement. Notre recherche doctorale apporte donc deux conclusions originales au champ d'études sur les savoirs professionnels des enseignants, soit que la connaissance de l'élève est centrale dans l'acte d'enseigner et qu'elle est spécifique à la spécialité et à l'ordre d'enseignement. Cela vient apporter une couche supplémentaire de spécificités à cette tradition de recherche. Comme nous l'avons déjà mentionné, notre étude confirme une fois de plus que l'enseignement s'acquiert en grande partie

sur le terrain, au contact des élèves. Autrement dit, notre étude montre donc que l'élève est au cœur de l'enseignement, ce que nous savions déjà, mais aussi des connaissances professionnelles de l'enseignant.

6 Conclusion

Dans cette thèse, nous avons étudié la connaissance de l'élève sous trois angles : son contenu, sa source et sa mobilisation en classe par les enseignants. Notre thèse s'inscrit dans le champ de recherche sur les savoirs enseignants, découlant lui-même de celui sur la professionnalisation de l'enseignement (Carbonneau, 1993). Rappelons que la documentation sur les savoirs enseignants part de l'idée que l'enseignement est une activité professionnelle reposant sur une expertise de haut niveau, acquise à la suite d'une formation universitaire et faisant appel à divers types de connaissances et de compétences. La définition d'une base de connaissances pour enseigner est donc au cœur de cette conception professionnelle du travail enseignant. Parmi ces diverses connaissances, on y retrouve la connaissance de l'élève. Elle a parfois été définie comme une catégorie de connaissances à part entière, parfois elle a été intégrée à une catégorie plus englobante, telle la connaissance pédagogique de la matière. En général, la connaissance de l'élève a peu été étudiée en tant que telle, d'où notre intérêt de recherche.

Aussi, nous avons vu que l'enseignement est un travail sur l'humain, soit une profession où le travailleur agit sur et avec l'humain (Tardif, 2018). C'est le cas, par exemple, des travailleurs sociaux et des psychologues. La particularité de ce type de travail est, entre autres, sa centralité autour de l'individu et l'improvisation dans l'action dont le travailleur doit faire preuve. En effet, l'humain, même enfant, est un être doté d'intention et d'individualité ; il est donc ardu de formaliser les savoirs entourant les professions de ce genre, car il existera toujours une part d'improvisation dans l'action des travailleurs (Tochon, 1993). Le déploiement des connaissances enseignantes est donc complexe, puisqu'elles sont centrées sur des élèves, enfants et adolescents en développement, qu'elles sont insérées dans une relation à l'élève à la fois autoritaire, éthique et émotionnelle et qu'elles doivent refléter l'hétérogénéité des classes d'aujourd'hui. Le travail enseignant n'a jamais été aussi complexe. Ainsi, nous nous sommes demandé : que connaissent réellement les enseignants de leurs élèves ?

Notre cadre conceptuel nous a permis de mieux comprendre la nature des connaissances mises en œuvre dans l'acte d'enseigner. Appuyés sur les travaux d'Anderson et al. (2001), de Becker (2007) et de Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), nous avons constaté que certaines connaissances

étaient déclaratives et d'autres procédurales : d'un côté, elles aident à mieux comprendre une situation, de l'autre, elles servent à mieux agir dans et sur cette situation. Cette façon de concevoir le savoir nous a permis de comprendre le discours des enseignants interrogés selon deux angles (ou selon les deux côtés d'une même médaille). Un premier angle portant sur les connaissances permettant à l'enseignant de comprendre ses élèves (volet déclaratif) et un second angle à propos des types d'actions découlant de ces connaissances afin de mieux faire la classe (volet procédural).

Notre cadre conceptuel a aussi mis de l'avant l'idée que les connaissances enseignantes trouvent leurs sources principalement de deux manières : lors de la formation initiale à l'enseignement, puis au travers de l'expérience pratique. En abordant les sources de connaissances enseignantes de cette façon, nous cherchions à identifier et à discuter des connaissances sur les élèves issues de leur FI et celles provenant de l'expérience pratique.

Puis, notre cadre conceptuel nous a permis de mieux définir ce qu'on entendait par « connaissance de l'élève », puisqu'il a été montré que la connaissance de l'élève, malgré le peu d'études s'y rapportant, semble référer à trois grands éléments : les apprentissages des élèves (Grossman, 1991 ; Hill, Ball, et Schilling, 2008 ; Kiliç, 2011), leur développement individuel (Letendre et Akiba, 2001 ; Roaten et Roaten, 2012 ; Wang et Eccles, 2012) ; et l'environnement socioculturel dans lequel ils vivent (Bouchard et St-Amand, 2005 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004 ; Modeveau, 2006). Ce sont entre autres ces trois contenus spécifiques de connaissance de l'élève qui ont été étudiés dans le discours des enseignants interrogés par la suite.

Ainsi, à la lumière de notre cadre conceptuel, trois questions spécifiques de recherche ont été posées : 1 — quels sont les contenus de connaissances que possèdent les enseignants sur leurs élèves ? 2 — d'où proviennent ces connaissances ? et 3 — comment sont-elles mobilisées dans leurs pratiques ? Basées sur ce cadre et orientées par notre question générale et nos questions spécifiques de recherche, nous avons mené une recherche qualitative afin de dresser un portrait le plus clair possible de la connaissance de l'élève que possèdent les enseignants.

Afin de mener notre étude doctorale, 25 entretiens semi-dirigés, ainsi que quatre groupes de discussion ont été analysés. D'ailleurs, rappelons que notre étude est issue d'un projet de recherche plus large, mené par les professeurs Maurice Tardif et Cecilia Borges (direction de recherche). Les participants étaient des enseignants ayant entre 3 et 8 ans d'expérience en enseignement au Québec, œuvrant dans presque toutes les disciplines de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et aux adultes²⁰. Nous avons analysé les résultats à l'aide d'un codage mixte dans le logiciel NVivo, nous permettant ainsi de faire ressortir les thématiques et les sujets les plus récurrents ou au contraire, les plus disparates dans le discours des enseignants interrogés. C'est à partir de ce codage que nous avons interprété nos données.

Au terme de cette étude doctorale, nous avons pu dresser un portrait de la connaissance de l'élève et de sa place dans l'acte d'enseignement. À l'aide de la documentation scientifique consultée et des données analysées, nos résultats nous permettent de répondre à notre question générale et plus particulièrement à nos trois questions spécifiques de recherche. Au regard de cette recherche doctorale, certaines implications à propos de notre conception des connaissances enseignantes, et donc du travail enseignant, peuvent être observées. De plus, nous pouvons énumérer des pistes de réflexion afin d'améliorer la formation initiale à l'enseignement en ce qui a trait aux connaissances sur l'élève transmises lors de celle-ci. Dans les sections qui suivent, nous nous attardons donc sur les principales conclusions de ce projet, les limites à prendre en considération et les apports et perspectives de recherche envisageables.

6.1 Au cœur de l'enseignement : la connaissance de l'élève

Les chapitres 4 et 5 ont fait état des résultats et des interprétations que l'on peut en faire. Plusieurs constats ont été observés. Un premier constat est que les enseignants en connaissent beaucoup sur leurs élèves. Ils connaissent particulièrement bien où sont rendus leurs élèves dans leurs apprentissages et la plupart connaissent également comment ils réagissent et se comportent. Certains enseignants ont discuté des familles de leurs élèves et de l'environnement dans lesquels ils vivent. Dès lors, la progression des apprentissages des élèves apparaît comme

²⁰ Voir annexe B pour la description complète des participants.

fortement liée à leur développement et environnement. Mainte fois mentionné, ce lien entre apprentissage et développement de l'individu est essentiel à la pratique des enseignants interrogés : ils connaissent leurs élèves et comprennent que l'environnement dans lequel ils évoluent influence leur développement et du même coup, leurs apprentissages.

Par ailleurs, nous avons vu que les enseignants, selon les matières et niveaux dans lesquels ils travaillent, ne mobilisent pas les mêmes connaissances dans leurs pratiques et ne s'intéressent pas aux mêmes aspects de leurs élèves. Par exemple, les enseignants titulaires au primaire connaissent plus les intérêts de leurs élèves, alors qu'en enseignement des sciences et technologies au secondaire, ce sont davantage les perspectives collégiales qui les intéressent. Nous avons alors avancé l'idée que la connaissance de l'élève était profondément ancrée dans la pratique de l'enseignant et dépendante de son contexte et de ses élèves. De surcroît, selon la définition donnée dans notre cadre conceptuel à la nature des connaissances sur les élèves, les enseignants interrogés semblent mieux connaître leurs élèves sur le plan factuel que sur le plan conceptuel, c'est-à-dire qu'ils connaissent réellement les élèves avec qui ils travaillent. Nous pensons que cela reflète ce que plusieurs auteurs ont nommé et théorisé avant nous, soit que les connaissances enseignantes s'acquièrent principalement au travers de l'expérience pratique et du contact avec les élèves (Borges et al. 2019; Coulombe, Desbiens, Malo et Zourhlal, 2019 ; Shulman, 1987).

Cela nous a conduits à un deuxième constat important soit que c'est l'expérience pratique qui semble essentielle dans le développement des connaissances à propos des élèves. Les enseignants interrogés nous ont dit avoir développé plusieurs manières de faire afin d'apprendre à connaître leurs élèves. Pour cela, ils font passer un questionnaire pour mieux les connaître, d'autres fois c'est au travers des activités et travaux des élèves qu'ils en apprennent. Toutefois, il semble que c'est réellement en discutant avec eux que les enseignants recueillent le plus de connaissances à leur propos. En étant avec les élèves et en interagissant avec eux, ils assimilent des informations cruciales pour leur enseignement. Par moment, ils vont consulter les dossiers personnels des élèves ou discutent avec leurs collègues. Cela leur permet de mieux comprendre certaines informations, ou bien de confirmer certaines choses à propos des comportements des élèves. La plupart des auteurs ayant étudié le développement des connaissances enseignantes

s'accordent pour dire que l'expérience pratique, en générale, est une source importante d'apprentissage (Altet, 2001 : 2004 ; Shulman, 1987 ; Tardif et Lessard, 1999). Notre thèse montre que c'est effectivement le cas pour la connaissance à l'étude, mais fait aussi émerger de nouvelles sources très spécifiques de connaissances de l'élève et ce sont ces quatre sources spécifiques qui ont été présentées dans la section 4.2.2 du chapitre des résultats. Cela représente en soi une nouveauté, puisque les principaux auteurs discutés dans notre cadre conceptuel (Altet, 2001 ; Shulman, 1987 ; Tardif et Lessard, 1999) à propos des sources de connaissances enseignantes ont peu ou pas énoncés de moyens concrets, pragmatiques, afin de développer ses connaissances, encore moins celles concernant les élèves. Que fait réellement l'enseignant pour apprendre à connaître ses élèves ? Nous pensons que sur ce point, notre thèse apporte plusieurs éclaircissements.

Le troisième constat à retenir est l'importance de la mobilisation de la connaissance dans l'acte d'enseigner et c'est là que se trouve toute la pertinence de notre étude doctorale. À la suite de l'analyse des résultats, nous avons constaté que les enseignants interrogés décrivaient leurs connaissances de l'élève comme faisant partie intégrale de leurs actions au quotidien. Dans notre problématique, ainsi que dans notre cadre conceptuel, nous avons souligné à plusieurs reprises que le travail enseignant tournait principalement autour de l'élève et de sa progression des apprentissages (Altet, 2001 ; Boutin, 2004 ; Rogalski, 2007) : à la lumière de nos résultats, c'est également ce que nous avons remarqué. De même, en considérant la complexification de l'enseignement observée depuis une trentaine d'années (Tardif, 2013), l'hétérogénéité de la composition des classes actuelles (Talbot, 2006) et les attentes toujours plus élevées vis-à-vis des enseignants (Boutin, Bessette et Dridi, 2015), nous pouvons constater que la connaissance de l'élève semble intervenir dans trois principales actions : 1) l'adaptation des contenus de la matière ; 2) l'instauration d'une relation positive et chaleureuse entre l'enseignant et ses élèves ; et 3) la différenciation pédagogique. Ces trois conclusions ont mis de l'avant l'idée que la connaissance de l'élève serait en fait au fondement même de l'acte d'enseigner.

Dans cette suite d'idées, la dernière section de notre chapitre de discussion a proposé une figure représentant un modèle articulant les différentes connaissances des enseignants. À l'aide de cette figure, nous avons tenté de montrer la centralité de la connaissance de l'élève en

enseignement. Cela représente en soi une nouveauté, puisque les auteurs dont nous avons discuté dans notre cadre conceptuel (Cochran, DeRuiter et King, 1993 ; Ball, Thames et Phelps, 2008 ; Grossman et Stodolsky, 1994 : 1995 ; Hashweh, 2005 ; OCDE, 2017 ; Shulman, 1987 ; Voss, Kunter et Baumet, 2011) n'ont jamais réellement placé cette connaissance au cœur de leur conception du savoir professionnel des enseignants. Ainsi, notre étude doctorale permet de mieux comprendre l'importance de prendre en compte les élèves dans son enseignement. De plus, même si les enseignants interrogés ne disent pas individualiser ou différencier leur enseignement à tous les coups, ce qui ne serait pas réaliste, nos résultats montrent qu'ils ont réellement à cœur l'amélioration de leurs pratiques, se préoccupent du bien-être de leurs élèves et, dans la mesure du possible, adaptent leurs activités à eux. Cela corrobore les travaux de Fredrikson et Rhodes (2004), ainsi que de Brewster et Bowen (2004) sur les facteurs accompagnant la réussite scolaire. C'est également ce que Fortin, Plante et Bradley (2011) concluent à la suite de leur recension des écrits sur la relation entre les enseignants et leurs élèves. Finalement, tous les enseignants interrogés trouvent important de connaître leurs élèves et ce, sur plusieurs plans afin de mieux faire leur travail et les aider dans leur réussite. Ces plans varient selon leurs champs de spécialisations et les niveaux dans lesquels ils travaillent. Par exemple, les enseignants d'ÉPS sont davantage préoccupés par les connaissances à propos du développement physique et moteur de leurs élèves, alors que les enseignants de français au secondaire et à la FGA s'intéressent plus aux connaissances portant sur ce qui motive leurs élèves à travailler.

Ainsi, notre étude doctorale a mis en lumière un sujet jusqu'ici peu détaillé en dressant un premier portrait de la connaissance de l'élève, ses différentes natures, sources et façons dont elle est mobilisée en classe. Nous ne pouvons affirmer que le modèle de la connaissance de l'élève présenté à la fin de notre discussion (section 5.3) reflète absolument toutes les expériences en tant qu'enseignant. Comme nous l'avons déjà mentionné, il y a probablement autant de contenus de connaissances de l'élève qu'il y a d'élèves. Cependant, notre modèle offre une vision ou grille de lecture afin d'analyser l'acte d'enseigner et nous pensons que l'intérêt se trouve là. Reprendre et améliorer ce modèle dans les années qui viennent seraient tout à fait envisageable, voire

souhaitable. Cela permettrait de mieux comprendre les pratiques enseignantes et du même coup, peut-être, de les améliorer.

Avant de conclure cette thèse, nous trouvons important de souligner que notre étude nous mène également à poser des constats à propos de la formation initiale à l'enseignement et de la transmission des connaissances sur l'élève. Même si cela n'était pas notre objectif principal, nous pensons qu'ils sont pertinents à énoncer dans cette conclusion. Voyons cela.

6.2 Repenser la transmission des connaissances sur l'élève dans les FI

Notre étude doctorale ne mène pas seulement à des implications sur le plan conceptuel et des éclaircissements à propos des savoirs professionnels des enseignants : elle met aussi de l'avant certaines implications pour les programmes de FI. Même si la documentation scientifique sur la FI abonde, nous pensons que notre recherche doctorale met en lumière deux constats. Premièrement, les enseignants interrogés ont mentionné que les connaissances sur les élèves transmises dans les programmes de FI présentement sont soit peu nombreuses, soit diffuses au travers des quatre années des programmes. Deuxièmement, elles semblent peu mises en lien avec l'expérience de terrain réelle auprès des élèves. Par exemple, déjà dans notre projet de recherche à la maîtrise nous avons pu constater que la grande majorité des cours à propos des élèves adolescents sont des séances théoriques décrivant les grands modèles de développement biopsychosocial provenant principalement du champ de la psychologie (Tremblay-Gagnon, 2017). Or, ceci semble se confirmer avec notre thèse doctorale, puisque les enseignants interrogés jugent eux aussi leur formation très théorique. Il semble encore une fois que ce fameux lien entre la théorie et la pratique soit peu palpable aux yeux des étudiants en formation et des enseignants débutants, tel qu'énoncé par d'autres auteurs avant nous, dont Correa Molina et Chaubet (2019).

Considérant cela, il semble qu'un travail approfondi doit être fait afin d'arrimer ce type de connaissances, essentielles, au travail réel en classe. Les étudiants en formation et les enseignants débutants se doivent de pouvoir faire ces liens théorie-pratique rapidement afin d'apprendre et de parfaire leur enseignement. Ils doivent pouvoir s'exercer à mobiliser des connaissances issues de leur FI, souvent théorique et déclarative, en situation afin de régler un problème. Ils doivent pouvoir s'approprier leurs savoirs en fonction de la situation et des élèves devant eux et puis être

en mesure de transférer ces expériences à d'autres situations dans le futur. Pour cela, les connaissances qui sont transmises dans les FI à propos de l'élève devraient être suffisantes, évidentes (non diffuses) et réellement mises en lien avec l'expérience pratique. De toute évidence, une grande partie du travail enseignant se fait dans l'immédiat et même dans l'improvisation (Tochon, 1993), cependant, nous pensons que la connaissance de l'élève sert régulièrement l'enseignant, entre autres parce qu'elle l'aide à s'adapter, à mieux comprendre, à établir une relation à l'élève et donc, améliore son travail. De surcroît, une bonne base de connaissances théoriques à propos de l'élève pourrait aider l'enseignant à mieux le comprendre et mieux s'adapter aux situations avec lui. Le lien entre la théorie acquise lors de la formation initiale et la pratique enseignante sur le terrain sera toujours un élément laborieux à aborder avec les étudiants en formation. Cependant, la connaissance de l'élève étant à la base de cette pratique enseignante, nous pensons que ce lien devrait être davantage mis de l'avant, car il est la clé dans la mobilisation des connaissances à la base du travail enseignant. Comme mentionné à plusieurs reprises, les connaissances théoriques peuvent prendre sens aux contacts du travail au quotidien, mais les connaissances issues de l'expérience sont également construites à partir de ce que l'enseignant sait déjà. Bref, le lien entre théorie et pratique est indéniable.

À la suite de ces deux constats, plusieurs interrogations sont ressorties de nos analyses et interprétations : que devrait-on enseigner lors des formations initiales à l'enseignement à propos des élèves ? Les connaissances spécifiques sur les élèves mobilisées selon la matière enseignée peuvent-elles être clairement définies et réinvesties en formation initiale ? Ou encore : y a-t-il des connaissances sur les élèves permettant aux enseignants d'instaurer une relation plus positive et chaleureuse avec eux qui peuvent être exploitées lors de la formation pratique des programmes de FI ? Considérant l'hétérogénéité des élèves d'aujourd'hui et l'importance de la relation enseignant-élève, ces interrogations nous semblent légitimes. Même si les connaissances acquises lors des FI résonnent présentement de façon parcimonieuse chez les enseignants débutants et les étudiants en formation, il demeure qu'elles forment la toile de fond sur laquelle ils travaillent et au travers de laquelle ils se développent. Formaliser la connaissance de l'élève afin de la transposer dans la FI ne sera peut-être jamais totalement possible. Toutefois, nous

espérons que la réflexion à son propos mènera à des améliorations dans la façon d'en présenter ses contenus.

6.3 Les limites de la thèse

La question des savoirs professionnels des enseignants est une question en soi complexe et polémique. La preuve en est les centaines d'écrits à son propos, les nombreuses typologies tentant de la décrire et conceptualiser, et le peu de consensus la concernant. Notre problématique entourant spécifiquement la connaissance de l'élève représente également un défi, puisqu'il fait appel au fondement même de ce qu'est être enseignant aujourd'hui. En insérant notre travail de recherche dans ce champ, nous faisons face à quelques limites et il est important de les aborder.

Le cadre conceptuel choisi nous a permis d'analyser la connaissance de l'élève : d'un côté les connaissances déclaratives aident l'enseignant à comprendre ses élèves, de l'autre, les connaissances procédurales tentent d'arrimer ces connaissances déclaratives aux actions possibles à poser dans la situation donnée. D'un côté des connaissances théoriques, issues de la FI principalement, de l'autre des connaissances issues de l'expérience pratique. Puis, trois catégories de connaissances de l'élève concernant leurs apprentissages, leur développement et leurs environnements socioculturels. En conceptualisant la connaissance de l'élève comme cela, nous avons tenté de faire ressortir les différentes dimensions de la connaissance : sa nature, sa source et son contenu.

À la lumière de ce cadre, nous avons pu comprendre l'importance des différents types de connaissances de l'élève et leurs impacts dans les actions des enseignants. Nous avons pu constater également l'importance de l'expérience pratique dans le développement des savoirs enseignants et plus spécifiquement, des connaissances à propos des élèves, essentielles à connaître lorsque l'on enseigne. Cela fut une posture épistémologique qui, nous osons croire, fut la bonne, puisqu'elle nous a permis de détailler plus finement la connaissance de l'élève. Nous pensons que cela rend notre compréhension plus juste et proche de la réalité. Nous pensons également que le modèle présenté en dernière partie du chapitre de discussion mène à une conclusion, ni abordée chez Shulman (1987), ni chez aucuns des auteurs recensés dans cette

thèse, soit que la connaissance de l'élève serait en fait au centre de la base de connaissances pour enseigner. Toutefois, considérant que nous n'avons pas étudié tous les autres types de connaissances dans cette thèse (connaissance de la matière, connaissance pédagogique de la matière, etc.) nous ne pouvons affirmer que notre modèle est exhaustif et irréfutable. Cela pourrait représenter une limite, puisque nous énonçons un modèle représentant tous les types de connaissances édifiées initialement par Shulman (1987).

La méthodologie employée comporte également des limites et nous avons été prudentes dans la manière dont nous avons abordé nos données et résultats. D'abord, la taille de notre échantillon et la méthodologie employée appellent à la prudence. Nous ne pouvons pas généraliser nos résultats et conclusions à tout le corps enseignant et ce n'en était pas l'objectif non plus. Il aurait été complémentaire de procéder à des observations dans les classe des enseignants interrogés et puis, par le biais d'entretiens d'autoconfrontation à la manière de l'ergonomie, de trianguler nos données (Amigues, Faïta et Saujat, 2004 ; Karsenti et Savoie-Zacj, 2011). Cela nous aurait permis de confronter les participants à leurs discours et actions, mais puisque nous avons procédé à une analyse secondaire de données déjà existantes et que cela aurait nécessité un nouvel appareil méthodologique, nous n'avons pu réaliser de telles observations et autoconfrontations.

Cependant, nous estimons que les entretiens semi-dirigés et groupes de discussions analysés sont extrêmement riches et ancrés dans la pratique enseignante. En effet, lorsque les enseignants sont amenés à parler de leur travail, ils mobilisent leur conscience discursive (Giddens, 1984 cité par Tardif et Lessard, 1999), en s'appuyant sur une conscience pratique issue de leur expérience (Borges, 2004). Les enseignants, comme tout autre professionnel, agissent en fonction d'idées, de motifs et de projets qu'ils sont en général capables d'explicitier et d'argumenter (Fenstermacher et Richardson, 1994 ; Tardif et Lessard, 1999). Le discours reflète alors à la conscience professionnelle et correspond aux comportements dotés de significations de l'enseignant (Borges, 2004 ; Tardif et Lessard, 1999). Dans cette recherche doctorale, nous avons eu accès à ce discours grâce à la réflexion *a posteriori* et à sa justification. « En ce sens, le discours est traité comme une capacité et en même temps, comme une possibilité, qui fait ressortir la nature réflexive des enseignants par rapport à ce qu'ils sont, savent et font [...] » (Borges, 2004, traduction libre).

Ainsi, considérant que cette recherche doctorale est l'une des premières à porter spécifiquement sur la connaissance de l'élève, il nous semble que l'analyse des 25 entretiens semi-dirigés et des quatre groupes de discussion soit une importante contribution à ce champ d'étude sur les savoirs enseignants, puisque cette étude apparaît comme un premier travail de défrichage. De plus, lors des entretiens de groupe, la discussion entre les participants fut très éloquente, puisque les participants devaient alors argumenter leurs points de vue avec les autres (Baribeau, 2010). Ainsi, nous pensons que notre recherche doctorale dresse un premier portrait détaillé sur ce que concerne la connaissance de l'élève, d'où elle provient et comment elle est mobilisée dans la pratique enseignante de nos participants. De plus, nous pensons qu'elle ouvre la porte vers de nombreuses recherches sur le sujet.

Finalement, l'analyse secondaire des données recueillies par l'étude principale (Tardif et Borges, 2014-2019) nous a permis d'avoir accès à un échantillon d'enseignants et des données qualitatives riches. Cependant, puisque les objectifs de l'étude principale sont différents des nôtres, nous nous invitons à la précaution et notre interprétation des résultats en est imprégnée.

Notre étude doctorale s'insère donc dans ce débat entourant la question des savoirs enseignants et nous pensons qu'elle répond à nos questions spécifiques, mais mène à de nombreuses nouvelles interrogations, ainsi qu'à des réflexions originales. Dans la suite de nos travaux, nous espérons pouvoir apporter des réponses à ces interrogations et mener la réflexion plus loin

6.4 Apports et perspectives de recherche

En terminant, résumons ce que notre étude doctorale apporte comme nouveautés au champ de recherche sur les savoirs enseignants et plus largement, sur l'acte d'enseigner. Plus précisément, six apports découlent de notre thèse :

1. Notre thèse semble confirmer que les enseignants connaissent leurs élèves et qu'ils considèrent la connaissance de l'élève nécessaire à leur travail ;
2. Elle montre que c'est réellement au contact des élèves qu'ils apprennent à les connaître ;
3. Elle rend compte de l'importance de la mobilisation de la connaissance de l'élève dans l'acte d'enseigner ;

4. Elle propose une nouvelle façon de concevoir les connaissances enseignantes et la dynamique entre elles ;
5. Elle met de l'avant quelques éléments clés dans l'objectif d'améliorer la transmission de la connaissance de l'élève dans la formation initiale à l'enseignement ;
6. Et finalement, notre thèse témoigne de la complexité de la connaissance de l'élève, entre autres en ce qui a trait aux différences entre les enseignants interrogés selon les matières enseignées, les niveaux d'enseignement ou les spécialisations.

Ces six constats nous portent toutefois à croire que plusieurs aspects pourraient encore être approfondis. En effet, dans l'optique de futures recherches, il y aurait intérêt à s'interroger plus particulièrement sur la manière de transmettre concrètement les connaissances sur les élèves aux étudiants en FI. Il pourrait être intéressant de faire un survol des connaissances actuellement transmises dans ces cours, souvent issues de la psychologie (Tremblay-Gagnon, 2017) et de réfléchir à ce qui est réellement pertinent à connaître à propos des élèves pour un futur enseignant.

Aussi, il serait intéressant de s'interroger sur la manière dont est mobilisée la connaissance de l'élève dans certains contextes, par exemple dans les cas d'enseignants ayant de nombreux groupes d'élèves tels les enseignants du secondaire ou de l'ÉPS. En effet, ces enseignants ont un rapport à la connaissance de l'élève bien différente des titulaires au primaire qui sont constamment avec leurs élèves : comment arrivent-ils à prendre en compte les élèves dans leurs activités ? Comment différencient-ils leurs pédagogies selon leurs besoins ?

Finalement, nous pensons également qu'il y aurait intérêt à s'attarder réellement à la relation enseignant-élève et aux éléments permettant qu'elle soit positive et chaleureuse, accompagnant la réussite scolaire. Il est évident que d'apprendre à connaître ses élèves aide à établir une relation avec eux, mais comment instaurer ce rapport à moyen et long terme, rapidement, afin de favoriser le développement de l'élève au cours de l'année scolaire ? Comment faire pour s'assurer que ces relations positives s'insèrent dans un climat de classe propice aux apprentissages ?

Nombreuses sont les questions pouvant encore émerger de notre objet de recherche ou les aspects que nous pourrions approfondir. Nonobstant, nous pourrions dire que notre étude élargit

et creuse davantage ce champ d'études relativement nouveau qu'est la connaissance de l'élève.
Cela nous porte à croire que le terrain est fertile pour plusieurs années à venir.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (91-105). Bruxelles : De Boeck Supérieure.
- Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. Dans Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines* (159-178). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans Paquay, L. et al. (dir.), *Former des enseignants professionnels* (3^e ed), (27-40). De Boeck Supérieure.
- Amigues, R., Faïta, D. et Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57(469), 41-44.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série*, 1(1), 5-16.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives*, 5, 26-37.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. et Wittrock, M. C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition. *White Plains, NY : Longman*.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Ball, D. L., Thames, M.H. et Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Baribeau, C., et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Benes, M-F. et Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux*, (125), 146-158.

- Birraux, A. 2012. L'adolescence face aux préjugés de la société. *Adolescence*. 80(2) : 297-306.
- Borges, C. et Tremblay-Gagnon, D. (2020). La contribution des stages à la formation selon la perspective des enseignants en insertion professionnelle. Dans Tardif, M., Borges, C. et Tremblay-Gagnon, D. (dir.), *Devenir enseignant aujourd'hui*. PUL (sous presse).
- Borges, C., Robichaud, A., Tardif, M. et Tremblay-Gagnon, D. (2019). Connaissance ouvragée et apprentissage par l'expérience : les enseignants en période d'insertion professionnelle. Dans A. Malo et S. Coulombe (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : identité, connaissance, apprentissage*. PUL, (101-126).
- Borges, C. (2004) *O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais*. (L'enseignant du primaire et ses savoirs professionnels). Araraquara, Brasil : JM Editora.
- Borges, C., et Tardif, M. (2001). Educação e sociedade. *Dossiê : Os saberes dos docentes e sua formação*. Campinas : Cedes, (74), 11-26.
- Bouchard, P et St-Amand, J. C. (2005) Les succès scolaires des filles.
- Bouffard, T., Seidah, A., McIntyre, M., Boivin, M., Vezeau, C. et Cantin, S. (2002). Mesure de l'estime de soi à l'adolescence : version canadienne-française du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 158-162.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémisme dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service social*, 57(2), 129-157.
- Bourdoncle, R. (1993). Note de synthèse [La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe]. *Revue française de pédagogie*, 105(1), 83-119.
- Bourgeois, É. et Galand, B. (2006). Introduction. La question de la motivation à apprendre. Dans Galand, B. et Bourgeois, É (dir.), *(Se) Motiver à apprendre*. Presse de l'Université de France. 11-18.
- Boutin, G., Bessette, L., et Dridi, H. (2015). L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec (ISVEQ).
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, (1), 25-41.
- Brewster, A.B. et Bowen, G.L. (2004). Teacher support and the school engagement of latino middle school and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
- Brichaux, J. (2003). Métiers de l'humain et ékonomisme ambiant. *Empan*, (3), 132-139.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.

- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5-6), 531-535.
- Cannard, C. (2019). *Le développement de l'adolescent : l'adolescent à la recherche de son identité*. De Boeck Supérieur.
- Caouette, M-P. (2011). Ordre ou association ? Droits, devoirs et pouvoir du professionnel. *Fréquence*, 22(2), 8-9.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. et Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 33-57.
- Cloutier, R. et S. Drapeau. 2015. *Psychologie de l'adolescence*. 4e éd. Montréal : De La Chenelière.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A. et King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of teacher education*, 44(4), 263-272.
- Coulombe, S., Desbiens, J. F., Malo, A. et Zourhlal, A. (2019). Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : connaissance, apprentissage, identité. *Collection Formation et profession*.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Crocker, R. et Dibbon, D. (2008). *Teacher Education in Canada. A Baseline Study*. Canada : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Dale, A. (1993). Le rôle de l'analyse secondaire dans la recherche en sciences sociales. *Sociétés contemporaines*, 14(1), 7-21
- Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6-11.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, 38(4), 207-234.
- Denault, A. S. et Poulin, F. (2008). La participation à des loisirs organisés à l'adolescence: État des connaissances sur les déterminants, les effets et les processus associés. *Revue de psychoéducation*, 37(2), 211-226.
- Desmeules, A. et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation profession*, 25, 18-35, doi:10.18162/fp.2017.427
- Domagala-Zysk, E. (2006). The significance of adolescents' relationships with significant others and school failure. *School psychology international*, 27(2), 232 — 247.

- Duong, L. et Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105.
- Fallu, J. S. et Janosk, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignant à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 32(1), 7-29.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Fenstermacher, G. et Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 157-181.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (éd. 2e). Montréal : Chenelière Éducation.
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élèves. Rapport de recherche : Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Fraser, B. J. et Walberg, H. J. (2005). Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 103-109.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationship in the lives of students. *New directions for youth development*, (103), 45-53.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., et Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of educational psychology*, 101(3), 705.
- Fournier, J., et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, 31-47.
- Fullan, M., Galluzzo, G., Morris, P. et Watson, N. (1998) *The Rise & Stall of Teacher Education Reform*. Washington, D.C. : American Association of Colleges for Teacher Education.
- Galand, B. (2017). Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socioaffectives ? Dans *Conférence de consensus Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves*, 177-187.
- 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. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 82-101.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages. *ERPI éducation*.

- Gauthier, C., Desbiens, J. F., Malo, A. et Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Giddens. A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Univ of California Press.
- Gingras, C., et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Gregory, A. et Ripski, M. B. (2008). Adolescent trust in teachers : Implications for behavior in the high school classroom. *School psychology review*, 37(3), 337-353.
- Grosschedl, J., Mahler, D., Kleickmann, T. et Harms, U. (2014). Content-related knowledge of biology teachers from secondary schools: Structure and learning opportunities. *International Journal of Science Education*, 36(14), 2335-2366.
- Grossman, P. L. et Stodolsky, S. S. (1995). Content as context: The role of school subjects in secondary school teaching. *Educational researcher*, 24(8), 5-23.
- Grossman, P. et Stodolsky, S. (1994). Considerations of content and the circumstances of secondary school teaching. *Review of research in education*, 20(1), 179-221.
- Grossman, P. L. (1991). The selection and organization of content for secondary english : sources for teachers' knowledge. *English education*, 23(1), 39-53.
- Guerriero, S. (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of Teaching Profession*, OCDE Publishing, Paris.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher relationships.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 11(3), 273-292.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, Routledge.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182.
- Hayes, S., Capel, S., Katene, W. et Cook, P. (2008). An Examination of Knowledge Priorisation in Secondary Physical Education Teacher Education Courses. *Teaching and Teacher Education* (24), 330-342.
- Heaton, J. (2008). Historical Social Research / Historische Sozialforschung. *Focus : Secondary Analysis of Qualitative Data / Sekundäranalyse qualitative Daten*. 33(3), 33-45.
- Hill, H. C., Ball, D. L. et Schilling, S. G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for research in mathematics education*, 372-400.

- Hoff, C. (2010). Parcours de formation et auto-construction professionnelle des enseignants débutants du premier degré. *Recherche et formation*, (63), 135-146.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans) formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Howsam, R. B. (1985). *Academic Consulting in Colleges and Universities. Enclaves of Intellectual and Moral Integrity*. A Report to the Coordinating Board, Texas College and University System.
- Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.
- Ingersoll, C., Jenkins, J. M. et Lux, K. (2014). Teacher knowledge development in early field experiences. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 363-382.
- Kagan, D. et Tippins, D. (1991). How student teachers describe their pupils. *Teaching and Teacher education*, 7(5-6), 455-466.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (éd. 3^e). Sherbrooke : CRP.
- Kiliç (2011). Preservice Secondary Mathematics Teachers' Knowledge of Students. *Turkish online journal of qualitative inquiry*, 2(2), 17-35.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P. et O'Sullivan, M. 2013. Physical education student teacher's perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in one-year teaching practicum. *Physical education and sport pedagogy*, 18(1), 28-41.
- Lane, R. (2015). Experienced geography teachers PCK of students' ideas and beliefs about learning and teaching. *International research in geographical and environmental education*, 24(1), 43-57.
- Lapierre, D., Lefebvre, P. et Merrigan, P. (2016). *Les résultats éducatifs de long terme des élèves de l'école secondaire privée au Québec : une évaluation des effets de traitement avec données longitudinales* (No. 16-01). Research Group on Human Capital-Working Papers Series.
- Lapointe, P., Japel, C. et Belleville, M. (2012). Le jugement des enseignants sur la préparation scolaire des enfants à la maternelle durant les années 1990 et 2000. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 483-507.
- Lapointe, P., Tremblay, R. E. et Hébert, M. (2005). Évaluation d'un programme national de maternelle en milieux défavorisés. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 615-637.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif. *Montréal : UQAM/Université de*

Montréal. Repéré à : http://ofde.ca/wp-content/uploads/2015/09/PORTRAIT-formation-initiale-2013_capsule-CEETUM.pdf.

- LaRusso, M. D., Romer, D. et Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Young adolescence*, (37), 386-398.
- Lessard, C. et Levasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée ? *McGill Journal of Education (Online)*, 42(3), 337.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois (1960-1990)*. Québec : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Letendre, G. K. et Akiba, M. (2001). Teacher beliefs about adolescent development: Cultural and organizational impacts on Japanese and U.S. middle school teachers' beliefs. *Compare : a journal of comparative and international education*, 31(2), 187 -203.
- Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- Liu, S. (2010). Teacher's knowledge: Review from comparative perspective. *New Horizons in Education*, 7(5-6), 148-158.
- Magnan, M. O., Darchinian, F. et Larouche, É. (2016). École québécoise, frontières ethnoculturelles et identités en milieu pluriethnique. *Minorités linguistiques et société/Linguistic Minorities and Society*, (7), 97-121.
- Magnusson, S., Krajcik, J. et Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. Dans Gess-Newsome, J. et Lederman, N. G. (dir.). (2001) *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (Vol. 6). (p. 95-132). Springer, Dordrecht.
- Marcon, D. (2010). Construction of pedagogical content knowledge in prospective physical education teachers. Porto, Portugal : Universidade de Porto.
- Marlow, L. (1996). Teacher Job Satisfaction.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education : A Journal of Educational Research and Practice*, 12(2)
- Martineau, S. et Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. PUQ.
- Maryani, I. et Martaningsih, S. T. (2015). Correlation between Teacher's PCK (Pedagogical Content Knowledge) and Student's Motivation in Primary School. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 4(1), 38-44.

- Mehdian, N. (2009). Teacher's Role in the Reading Apprenticeship Framework: Aid by the Side or Sage by the Stage. *English Language Teaching*, 2(1), 3-12.
- MELS (2013). Taux de décrochage annuel. Tableau repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/taux-de-decrochage-annuel/>
- MELS (2006). Programme de formation de l'École québécoise (PFEQ). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Québec.
- MELS. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : gouvernement du Québec.
- Mears, D. (2012). Adolescent brain development and implications for classroom management. *Strategies: A journal for physical and sport educators*, 25(6), 32-34.
- Moldoveanu, M. (2006). La compétence multiculturelle : une condition nécessaire pour enseigner en milieu urbain ? Perceptions d'étudiants-maîtres francophones. *Francophonie d'Amérique*, 21, 151-170.
- Mukamurera, J. Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans Portelance, L. Mukamurera, J. Martineau, S. et Gervais, C. (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec, Canada : Les Presses de l'université Laval.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Olds, S. W. et Papalia, D. E. (2005). *Psychologie du développement humain* (éd. 6e). Saint-Laurent : Groupe Beauchemin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (éd. 4^e). Armand Colin.
- Paradeise, C. (2004). Autonomie et régulation : retour sur deux notions-clés. *Action publique et légitimité professionnelle. LGDJ, Paris*, 194-200.
- Paradeise, C. (1988). Les professions comme marchés du travail fermés. *Sociologie et sociétés*, 20(2), 9-21.
- Park, S. et Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation on PCK. *Res Sci Educ*, 38, 261-284.
- Parsons T. (1937). *The Structure of Social Action*. Marshall : Paperback.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 81-93.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145-198.

- Paulson, S. E., Rothlisberg, B. A. et Marchant, G. J. (1998). Teachers Perceptions of the Importance of an Adolescent Development Knowledge Base for Instructional Practice. *Research in middle level education quarterly*, 22(2), 25-38
- Perrault, B., Brassart, D. G. et Dubus, A. (2010). Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de la formation des enseignants. Dans *Acte de congrès de l'AREF*, (p. 1-8).
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle : intégration ou déni mutuel ? Dans Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay. *Conflicts de savoirs de formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (7 – 20). Bruxelles. De Boeck.
- Potvin, P., Mercier, J., Charland, P. et Riopel, M. (2012). Does classroom explicitation of initial conceptions favour conceptual change or is it counter-productive?. *Research in science education*, 42(3), 401-414.
- Plumelle, B. (2002). Le système éducatif québécois. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (29), 136-145.
- 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.
- Przesmycki, H. (1991). Pédagogie différenciée, Hachette éducation. *Pédagogies pour demain*.
- Raymond, D. (1998). La notion de « pedagogical content knowledge ».
- Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. Repéré à http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf
- Rochex, J.-Y. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : PUR
- Rogalski, J. (2007). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. Dans *Actes du XXVIe colloque COPIRELEM* (p. 45-66).
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- Rovegno, I. (1993). Content-knowledge acquisition during undergraduate teacher education: Overcoming cultural templates and learning through practice. *American Educational Research Journal*, 30(3), 611-642.

- Rubin, H. et Rubin, I. (2005). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. SAGE.
- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner how professionals think in action*. (Vol. 5126). Basic books.
- Shavelson, R. J. et Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of educational research*, 51(4), 455-498.
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach* (1. ed.). San Francisco, Calif : Jossey-Bass
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Havard education review*, 15(2), 1-22.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Talbot, L. (2006). Les représentations des difficultés d'apprentissage chez les professeurs des écoles. *Empan*, (3), 49-56.
- Tanisli, D. et Yavuzsoy Kose, N-Y. (2013). Pre-service mathematic teachers' knowledge of student about the algebraic concepts. *Australian journal of teacher education*, 38(2), 1-18
- Tardif, M. (2018). Travailler sur des êtres humains : objet du travail et développement professionnel. Dans Mukamurera, J., Desbiens, J-F. et Perez-Roux, T. (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui*. (p. 31-64). Montréal : JFD Éditions.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec. Du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Tardif, M. et Borges, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. Dans Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (dir.), *Savoir en (trans) formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p.109-136). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C. et Mukamurera, J. (2001). Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000. *Éducation et francophonie*, 29(1), 1-12.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Les savoirs enseignants*. Dans Tardif et Lessard, *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). Introduction. Dans Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 7-70). Paris, FR : Les Presses universitaires de France.

- 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 sociétés*, 23(1), 55-69.
- Tardif, J. (1992). *L'enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tochon, F. (1993). Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 437-461.
- Tom, A.R. (1980). Teaching as a Moral Craft: A Metaphor for teaching and Teacher Education. *Curriculum Inquiry*, 10(3), 317-323.
- Tremblay-Gagnon, D. (2017). *Les connaissances relatives à la période adolescente dans les programmes de formation en enseignement au secondaire dans les universités québécoises*, mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (éd. 2e). Montréal : PUM ; Éditions De Boeck.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. *Les cahiers de recherche en éducation et en formation*, 66, 4-26.
- Vause, A. (2010). Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et en formation*, 82, 4-5.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 2, 275-292.
- Voss, T., Kunter, M. et Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of educational psychology*, 103(4), 952-969.
- Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes. (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, constats et pistes de solution. Document de travail*. Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table MELS-Universités sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes. Montréal : 25 mai 2012.
- Vygotsky, L. (1933). *Play and its role in the mental development of the child*.
- Wanlin, P. et Laflotte, L. (2017). Connaissances des enseignants sur le (ur) s élèves et leur utilisation pour donner cours. [Rapport de recherche] 150 316, Université de Genève, Suisse. fhal-01524726f

Wang, M.-T. et Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of research on adolescence*, 22(1), 31 — 39.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, (2), 9-36.

Annexe A — Canevas d’entretien de l’an 4

Objectifs de l’entretien en lien avec les objectifs de la recherche

- Décrire, documenter et comprendre le processus d’apprentissage du travail enseignant par les nouveaux enseignants durant les cinq/six premières années de leur carrière.
- Dans cette perspective, analyser comment ils conçoivent, évaluent, transforment et utilisent les connaissances issues de leur formation au sein de ce processus d’apprentissage du métier.

Plus particulièrement, la recherche s’intéresse à quatre types de connaissances :

- La connaissance de la matière à enseigner et de ses contenus.
- La « connaissance pédagogique de la matière » c’est-à-dire la façon dont les nouveaux enseignants se représentent concrètement l’enseignement de leur discipline en présence des élèves et les façons dont ils la mobilisent et la traduisent au profit des élèves dans leurs enseignements.
- Les connaissances spécifiques liées aux élèves, tant au plan général (les théories de l’apprentissage et du développement ou comment apprennent les jeunes) que plus spécifique à la classe (le milieu socioéconomique, les familles, les prénoms, les besoins spécifiques, les comportements).
- La connaissance pédagogique générale qui renvoie aux connaissances et compétences pédagogiques liées à la gestion des groupes d’élèves et à l’organisation de l’enseignement.

L’entretien comportera 4 parties :

- 1) Un rappel de la trajectoire et de la situation actuelle par rapport à l’entretien 3.
- 2) Des questions sur les savoirs (connaissances, compétences, expériences vécues, manières de faire, etc.) et sur la dimension réflexive à la base de l’enseignement et des changements dans la vie professionnelle et personnelle.
- 3) Une section spécifique concernant les savoirs sur les élèves acquis dans la formation et la pratique.
- 4) Une reprise du tableau sur les compétences pour fin de comparaison avec les réponses obtenues lors des entretiens : 1, 2 et 3.

Partie 1) Un rappel de la trajectoire et de la situation actuelle par rapport à l’entretien 3	
Q1	Si tu le permets, nous allons commencer l’entretien en faisant un retour en arrière, c’est-à-dire en partant de la situation qui était la tienne lors de notre troisième entretien, en remontant le fil du temps jusqu’à ta situation actuelle (****remplir le bilan du cheminement professionnel****).
Q1.1	Quand nous avons fait l’entretien 3, rappelle-moi quelle était ta situation professionnelle.
Q2	En guise de bilan à la Q1, trouves-tu que ta situation s’améliore ? Ou non ? De quelle façon ? On te proposera différents aspects que tu pourras considérer.
Q2.1	Qu’en est-il de tes conditions de travail, de ta stabilité d’emploi, de la nature de tes contrats, etc.
Q2.2	Par exemple, dans tes relations avec les élèves ? La relation avec eux est-elle aujourd’hui plus difficile ou facile ?

Q2.3	Par rapport au climat de travail dans ton école ? Dans les écoles où tu as travaillé ? Et même dans la ou les commissions scolaires où tu es intervenu ?
Q2.4	Dans tes relations avec les autres enseignants, le personnel non enseignant, la direction, les parents, le personnel de la commission scolaire, etc. ?
Q2.5	Par rapport à d'autres aspects, événements ou changements de ta vie professionnelle et personnelle qui te semblent importants ou significatifs pour toi ?
Partie 2) Des questions sur les savoirs (connaissances, compétences, expériences vécues, manières de faire, sentiments de compétences, etc.) et sur la réflexion.	
Q3	<p>On vient de parler de ce que tu as vécu ces derniers mois. J'aimerais te poser la question suivante : Qu'as-tu appris au cours de ces derniers mois, en lien avec ton travail d'enseignant :</p> <p>Sur le plan professionnel</p> <p>Sur le plan personnel</p> <p>Donne-nous des exemples concrets.</p>
Q4	<p>Dans cette dernière année, y a-t-il des situations qui t'interpellent, qui te font réfléchir ? Lesquelles ?</p> <p>Peux-tu m'en décrire une en particulier et explique-moi pourquoi elle t'a amené à réfléchir ?</p> <p>Est-ce qu'elle t'a amené à voir ou à faire les choses autrement, et si oui, de quelle manière ?</p> <p>Les enseignants disent que l'on apprend le métier par l'expérience. Est-ce que tu es d'accord avec cette idée-là ? Si oui, peux-tu me donner des cas, des situations particulières qui ont contribué à ton apprentissage du métier ?</p>
Q5	<p>a) Question aux enseignants du primaire :</p> <p>Quelles matières du programme scolaire sont les plus importantes pour toi ? Comment penses-tu que ces matières sont perçues par tes collègues, la direction, les parents d'élèves et les élèves ?</p> <p>Penses-tu qu'il y a des compétences que tu privilégies ou que tu considères plus importantes à apprendre aux élèves dans le cadre du Programme de Formation de l'école québécoise ? (montrer le tableau des compétences du PFEQ à l'interviewé)</p> <p>b) Question aux enseignants du secondaire ou d'EPS :</p> <p>Quelle est la place que prennent la ou les matières que tu enseignes, dans le programme scolaire ? Comment tu perçois cette matière en termes</p>

	<p>d'importance ? Comment penses-tu que cette matière est perçue par tes collègues, la direction, les parents d'élèves et les élèves ?</p> <p>Penses-tu qu'il y a des compétences que tu privilégies ou que tu considères plus importantes à apprendre aux élèves dans le cadre du Programme de Formation de l'école québécoise ? (montrer le tableau des compétences du PFEQ à l'interviewé)</p>
<p>Q6</p>	<p>Je t'invite à imaginer la situation suivante :</p> <p>Demain, tu devras faire un remplacement dans une autre classe ou dans un autre établissement (selon la spécialité de l'enseignant, fixe le cadre : le contexte, la matière et les contenus à enseigner, dans un établissement public ou privé, au gymnase ou dans une salle de classe).</p> <p>— Quels savoirs te semblent importants à avoir sur l'établissement, sur la classe et sur les contenus à enseigner pour pouvoir planifier ton enseignement ? Comment orientes-tu tes choix pour planifier ? Sur quels savoirs tu t'appuies ? Comment tu as appris l'importance de ces savoirs ? (sources de ces savoirs : la formation initiale, l'expérience avec les élèves, les collègues...)</p> <p>— Imagine le déroulement de ta séance. Quelles seront les grandes parties de la leçon ? Quelles activités réaliseras-tu ? Parmi ces activités et en lien avec les contenus, estimes-tu qu'il y a des choses qui vont certainement bien fonctionner ? Peux-tu anticiper des contenus ou des concepts qui vont poser une certaine difficulté aux élèves, à toi, à l'enseignant qui reprendra cette classe ?</p> <p><i>* Note pour les intervieweurs : l'idéal ici est de relancer le participant à chaque élément évoqué. On lui demande d'explicitier les savoirs en jeu (contenus spécifiques, type d'activités) et le déroulement qu'il imagine, en cherchant à identifier ce qui pourrait marcher ou pas, les difficultés qu'il peut anticiper chez les élèves, leurs représentations (misconceptions) du contenu ou du problème à l'étude, en demandant des explicitations (pourquoi penses-tu que ça va marcher ou pas ? Quels enjeux l'enseignant anticipe dans la situation d'enseignement qu'il décrit ? [degrés de difficulté des élèves, représentation des élèves...])</i></p>

Partie 3) Les savoirs sur les élèves acquis dans la formation et la pratique

Q7

Section I – Les élèves dans la formation initiale et continue

Enseigner, comme tu le sais, t’amène à travailler quotidiennement et étroitement avec des élèves, des jeunes, par exemple, des enfants au primaire et des adolescents au secondaire. J’aimerais donc que l’on parle de tes savoirs relatifs aux élèves. Ce sujet peut être assez vaste, je propose qu’on le divise en sous-thèmes ou sous-questions.

Q7.1 D’abord, je voudrais savoir si la formation universitaire que tu as reçue (théorique, stages, toute activité réalisée dans le cadre de la formation initiale) t’a permis d’acquérir des connaissances qui concernent spécifiquement les élèves. Si oui, quelles sont-elles : des théories sur comment pensent les élèves (Piaget, etc.), sur leur psychologie, leur réalité personnelle, familiale ou sociale ?

Q7.2 T’arrive-t-il de te référer à ces connaissances ? Dans quelles situations concrètes ? Peux-tu en décrire une ?

Relance 1 : pour t’aider à réfléchir, par exemple dans tes interactions avec les élèves ou encore, lorsque tu planifies ton enseignement ou lorsque tu les évalues ?

Relance 2 (si le participant dit non) sur quels éléments t’appuies — tu pour adapter à tes élèves le cours, les interactions ?

Q7.3 Au-delà de ces connaissances, as-tu le sentiment que ta formation t’a appris aussi des compétences relatives aux élèves, c’est-à-dire des manières de faire avec eux, d’interagir avec eux ? Par exemple, lorsque tu as tel ou tel type d’élèves dans ta classe (par exemple, des élèves à risque, des élèves immigrants, des élèves turbulents ou des élèves passifs), as-tu appris que tu dois agir de telle ou telle façon avec eux ? Peux-tu identifier certaines de ces compétences ou manières de faire ?

Section II – Les élèves dans la pratique

Q7.4 J’aimerais savoir si, selon toi, connaître leurs élèves est important pour les enseignants. Par exemple, il y a plusieurs personnes qui soutiennent qu’un enseignant doit surtout connaître sa matière pour enseigner et être un bon communicateur. Penses — tu que connaître les élèves est aussi quelque chose de fondamental dans l’enseignement, aussi fondamental que la connaissance de la matière ? (lui demander de développer ses arguments)

Q7.5 Je voudrais maintenant te poser une question plus générale. Tu enseignes depuis un certain temps déjà. As-tu le sentiment de connaître les élèves auxquels tu enseignes ? Par exemple, sais-tu qui ils sont ? Connais-tu leur façon d’apprendre, leurs capacités et difficultés, leur manière de réagir, etc. ?

	<p>Q7.6 Si un enseignant prend ta classe la semaine prochaine, qu'est-ce qu'il devrait impérativement savoir sur tes élèves ?</p> <p>Q7.4 Sur la base de ton expérience, comment as-tu commencé à te faire une idée sur les élèves de ta classe ? Par quels moyens ? As-tu déjà complété un dossier de suivi d'un élève ? Quelles informations y as-tu mises ?</p>
--	--

Partie 4) Une reprise du tableau sur les compétences pour fin de comparaison avec les réponses obtenues dans l'entrevue 1, 2 et 3.						
Dans les entrevues précédentes, nous t'avons présenté un petit tableau. Je voudrais te les montrer aujourd'hui pour voir si tes perceptions ont changé. Comment évalues-tu aujourd'hui ton degré de maîtrise par rapport aux aspects suivants de ton travail d'enseignant :						
	Très mal maîtrisé			Très bien maîtrisé		
	1	2	3	4	5	6
1) Maîtriser la ou les matières que j'enseigne						
2) Faire en sorte que les élèves apprennent ce que j'enseigne						
3) Planifier mon enseignement						
4) Évaluer les compétences et connaissances des élèves						
5) Connaître et savoir utiliser les programmes scolaires						
6) Organiser et orienter la vie de la classe						
7) Gérer les comportements des élèves dans ma classe						
8) Adapter mon enseignement aux différences (culturelles, linguistiques, intellectuelles) de chacun de mes élèves						
9) Enseigner aux élèves en difficulté d'apprentissage ou ayant des problèmes de comportement						
10) Utiliser les TIC dans mes activités d'enseignement						
11) Collaborer avec mes collègues pour la préparation d'activités et de projets d'enseignement et l'échange de matériel						

12) Collaborer avec les parents						
13) Réfléchir sur ma pratique d'enseignement afin de l'améliorer						

Annexe B — Tableau des participants à l'étude

Participants aux entretiens semi-dirigés	Formation	Années	Université	Autres études
1. enseignante 21, 3 ^e cycle primaire	préscolaire-primaire	2007 — 2011	UQAM	
2. enseignant 42, FGA (et GD)	Adaptation scolaire au secondaire	2010 — 2013	UQTR	
3. enseignant 36, adaptation scolaire de l'ÉPS (et GD)	ÉPS	2010 — 2014	UdeM	Maîtrise fondements de l'éducation commencée, UdeM
4. enseignante 57, maternelle 4 ans	Adaptation scolaire au primaire	2011 — 2015	Université de Montréal (Laval)	Formation technique en éducation spécialisée (TES) (Cégep Laval)
5. enseignante 45, espagnole au secondaire (et GD)	Bacc en études hispaniques	2010-2014	UdeM	Bacc en études hispaniques, UdeM/Maitrise en études hispaniques, enseignement au collégial, UdeM
6. enseignant 11, 1 ^{er} cycle primaire	Préscolaire-primaire	2007 — 2011	UdeM	Bacc en Arts, UdeM
7. enseignante 23, tous les cycles du primaire	Préscolaire-primaire	2010 — 2014	UdeM	Maîtrise administration de l'éducation, UdeM
8. enseignante 28, orthopédagogue, ancienne enseignante d'adaptation scolaire au primaire (et GD)	Adaptation scolaire primaire	2009 — 2013	UQAM	
9. enseignante 13, enseignante ressource au 1 ^{er} cycle du primaire (et GD)	Enseignement	2009-2012	Université laurentienne, ONT	Maîtrise en lettres modernes (4 ans), université de Cocody, Côte d'Ivoire
10. enseignante 47, sciences et technologie au secondaire (et GD)	Sciences et technologies au secondaire	2010 — 2014	UdeM	Bacc en biochimie, UdeM
11. enseignante 50, ECR au secondaire	Univers social au secondaire	2008 — 2012	US	

12. enseignante 22, accueil au primaire et soutien linguistique (et GD)	Sciences de l'éducation, français, langue et littérature	1999 — 2003	Université d'État de Cahul, Moldavie	
13. enseignante 2, poste de direction, anciennement poste au primaire, 2 ^e cycle (et GD)	ÉPS	2008 — 2012	UdeM	DESS – administration scolaire
14. enseignante 25, FGA	Français au secondaire	2009 — 2013	UL	
15. enseignante 32, 2 ^e cycle primaire	Préscolaire-primaire	2004 — 2008		
16. enseignante 26, 3 ^e cycle primaire (et GD)	Préscolaire-primaire	2008 — 2012	UdeM	
17. enseignante 44, sciences et technologies au secondaire (et GD)	Sciences et technologies au secondaire	2010 — 2014	UdeM	
18. enseignante 51, 1 ^{er} cycle primaire (et GD)	Préscolaire-primaire	2009 — 2013	UdeM	
19. enseignant 14, FGA	Secondaire sciences et technologies	2009 — 2013	UQTR	Programme court en didactique de l'éducation, UQAM
20. enseignante 4, 1 ^{er} et 3 ^e cycles du primaire	Préscolaire-primaire	2010 — 2014	UdeM	
21. enseignante 55, ÉPS au secondaire	ÉPS	2001 — 2015	US	
22. enseignante 52, arts plastiques au primaire (et GD)	Arts plastiques	2000 — 2005	Université Ioncranja — Moldavie	
23. enseignante 40, FGA	Français au secondaire	2003 — 2007	UQAR	Certificat en psychoéducation, UQAR
24. enseignante 18, 3 ^e cycle primaire (et GD)	ÉPS	2009 — 2013	UdeM	
25. enseignante 46, ÉPS primaire	ÉPS	2005 — 2009	UdeM	
Participation uniquement au groupe de discussion				
26. enseignante 58, 1 ^{er} cycle au primaire, GD primaire	Préscolaire-primaire	2011 — 2013	Université d'Ottawa	Droit, UQAM (1990 — 1994)/Arts, UQAM (1994 — 1997)/DESS non complété en éducation, UdeM/DESS administration de

				l'éducation, sept. 2016 UdeM
27. enseignante 29, 3 ^e cycle au primaire, GD primaire	Préscolaire- primaire	2007 — 2011	UdeM	Maîtrise enseignement primaire, US/DESS gestion d'établissement scolaire (sept. 2015) UL
28. enseignante 31, 2 ^e cycle au primaire, GD primaire	Préscolaire- primaire	2006 — 2010	UdeM	DESS didactique du français, UdeM
29. enseignante 9, préscolaire, GD spécialistes au primaire	Enseignement	2009-2012	Université laurentienne, ONT	Maîtrise en lettres modernes (4 ans), université de Cocody, Côte d'Ivoire
30. enseignante 12, ÉPS primaire, GD ÉPS	ÉPS	2007 — 2011	UdeM	
31. enseignante 43, mathématiques au secondaire, GD enseignant du secondaire et FGA	Mathématiques au secondaire	2009 — 2014	UdeM	DESS en didactique des mathématiques, UdeM
32. enseignant 49, EPS au primaire, GD EPS	Géographie	1982-1985	Mohammed 5, Maroc	Équivalence au Québec, UdeM/DESS aménagement et développement local, UdeM
33. enseignant 38, EPS primaire, GD EPS	ÉPS	2010 — 2014	UdeM	
Nombre de participants ayant participé à l'entrevue 4 et à un groupe de discussion				13
Nombre de participants ayant participé à l'entrevue 4 uniquement				12
Nombre de participants ayant participé uniquement à un groupe de discussion				8

Annexe C — Arbre final de codes

Nom du code	Description du code	Nombres d'extraits identifiés sous le code
01.Factuelle	Lorsque le participant parle des élèves spécifiquement en classe, des exemples sur eux, des faits, etc.	245
FAC_ANT	Énoncés portant sur les notions, la matière comprise ou connue par un élève ou ses élèves.	37
FAC_DEV	Énoncés sur les élèves à propos de leurs comportements, habiletés, leur développement physique, etc.	42
FAC_ENV	Énoncés mentionnant l'environnement culturel et social de son ou ses élèves, la famille, comment ça se passe à l'extérieur de l'école, etc.	34
02.Conceptuelle	Lorsque le participant discute de l'enfant, l'individu, le développement, l'apprentissage, etc. en général en lien avec l'élève.	171
CON_ANT	Énoncés abordant des connaissances ou de la progression normale des apprentissages des élèves en général.	30
CON_DEV	Énoncés à propos des connaissances sur le développement de l'enfant, de l'adolescent en général.	45
CON_ENV	Énoncés portant de façon générale sur certains environnements où les élèves peuvent habiter et vivre.	3
03.Procédurale-conditionnelle	Lorsque le participant discute de l'utilisation de connaissances sur les élèves dans son travail (intervention, planification, adaptation, etc.). Ce sont les extraits où l'enseignant décrit ou donne des exemples de comment il prend en compte les élèves dans ses interventions (son travail).	95
PRO_GES_App	Exemples portant sur la prise en compte de. s élève. s lors de situation de gestion des apprentissages.	73
PRO_GES_Cpts	Exemples portant sur la prise en compte de. s élève. s lors de situation de gestion des comportements.	26
PRO_GES_Gr	Exemples portant sur la prise en compte de. s	31

	élève. s lors de situation de gestion de classe.	
PRO_PLAN_Act	Exemples sur comment la connaissance de l'élève peut influencer la planification des activités prévues en classe.	59
PRO_PLAN_Classe	Exemples sur comment la connaissance de l'élève peut être prise en compte dans la planification du plan de classe (l'espace physique, les dispositions des pupitres, des élèves, etc.)	8
04.Comment connaître ses élèves ?	Lorsque le participant discute des sources de la connaissance de l'élève, et donc de comment il apprend à connaître ses élèves.	74
MAN_activités	À travers des activités réalisées avec les élèves, mais dans le but d'apprendre à les connaître.	9
MAN_observation	À travers l'observation des élèves par l'enseignant.	9
MAN_travaux	À travers les travaux des élèves.	7
SOUR_AP	À travers les autres professionnels à l'école.	9
SOUR_collègues	En discutant ou confirmant des informations à propos des élèves avec des collègues.	37
SOUR_Critique FI	Lorsque le participant critique la formation qu'il a reçue au niveau des connaissances sur les élèves (thème émergent des données).	14
SOUR_dossiers	En consultant les dossiers des élèves.	25
SOUR_EXP	Provient de l'expérience pratique en enseignement.	22
SOUR_EXP_perso	Provient de l'expérience personnelle (vie personnelle).	1
SOUR_FI	Provient de la formation initiale à l'enseignement.	31
SOUR_parents	En discutant avec les parents des élèves à différents moments de l'année.	6
SOUR_recherche	Provient de la recherche (lecture personnelle sur un sujet par exemple).	11
SOUR_élèves	À travers les discussions et les relations avec les élèves.	26
05.Importance de la connaissance	Lorsque le participant explique pourquoi c'est important (ou moins important) de connaître ses élèves.	55
IMP_difficile	Énoncés sur le fait que la connaissance de l'élève est importante, mais difficile à prendre en compte.	11

IMP_pas	Énoncés sur le fait que la connaissance de l'élève n'est pas importante.	0
IMP_très	Énoncés sur le fait que la connaissance de l'élève est importante, sans regard sur la difficulté à l'acquérir.	54
07.ÉMERG	Lorsqu'un participant discute d'éléments pertinents et/ou importants pour la compréhension de la connaissance, mais ne rentrant pas dans aucun autre code/catégorie.	75
EMERG_autres	Complètement « hors sujets/catégories »	45
EMERG_infos+	Énoncés décrivant ce que les enseignants consignent dans les dossiers de leurs élèves ou sur les informations qui seront transmises aux prochains enseignants.	43
EMERG_élèves+	Énoncés décrivant les élèves que les enseignants participants disent connaître le mieux (et description de pourquoi).	23